

ISSN 2304-4470

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Засновано 2000 р.

За редакцією доктора пед. наук, професора З. П. Бакум

Випуск 39

**Кривий Ріг
2013**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – Бакум З. П., доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Заступник редактора – Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Шрамко Я. В., доктор філософських наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Бслерцев С. П., доктор педагогічних наук, професор, Воронежський державний університет (Росія)

Дороніна Т. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Дубенко Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, Барановичський державний університет (Республіка Білорусь)

Дьяконов Г. В., доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Козлов А. В., доктор філологічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Коновал О. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Криловець М. Г., доктор педагогічних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Мазур Петр, професор, Державна вища професійна школа (м. Хелм, Польща)

Малихін О. В., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Паранько І. С., доктор геологічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Скидан С. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Тімко Дзінко Оксана, професор, Загребський університет (Хорватія)

Шелевицький І. В., доктор технічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Штельмах Г. Б., кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Дроздова І. П., доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Мамчур Л. І., доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 4 від 21.11.2013 р).

Адреса редакції:
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086
(067)9165638
journal.kdpu.pedag@mail.ru

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 796.01.1

Тарас Андріанов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТРУКТУРІ ФІЗИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Андріанов Т. В. Психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя у структурі фізичної професійно-прикладної підготовки майбутніх учителів.

Статтю присвячено проблемі формування здорового способу життя у структурі фізичної професійно-прикладної підготовки, реалізація якої сприяє накопиченню фахових знань, умінь, навичок, інтересів, мотивів. Зроблено спробу дослідити основні компоненти професійної спрямованості майбутніх учителів фізичного виховання.

Ключові слова: критерії здоров'я, особистість, професійна діяльність, майбутні вчителі, фізичне виховання.

Андріанов Т. В. Психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни в структуре физической профессионально-прикладной подготовки будущих учителей.

Статья посвящена проблеме формирования здорового образа жизни в структуре физической профессионально-прикладной подготовки, реализация которой способствует накоплению определенных знаний, умений, навыков, интересов, мотивов. Сделана попытка исследовать основные компоненты профессиональной направленности будущих учителей физического воспитания.

Ключевые слова: критерии здоровья, личность, профессиональная деятельность, будущие учителя, физическое воспитание.

Andrianov T. V. Psychological and pedagogical aspects of formation of a healthy lifestyle in the structure of the physical professional-applied preparation of future teachers.

The article is devoted to the problem of formation of a healthy lifestyle in the structure of the physical professionally-applied training that affect the accumulation of specific knowledge, skills, interests, motives. An attempt is made to explore the main components of professional orientation of future teachers of physical education.

Key words: health criteria, personality, professional activity, future teachers, physical education.

Фізична культура і спорт як соціокультурний феномен є визначальним чинником способу життя людини, тому стає зрозумілою складність формування здорового способу життя молодого покоління засобами фізичної активності. Загалом можна констатувати, що поняття «здоров'я» в сучасній науковій літературі розглядається на трьох рівнях функціонування людини: біологічному, психологічному й соціальному. Вказані складники є невід'ємними один від одного, їх цілісна єдність повинна стати головною методологічною позицією в підході до процесу засвоєння й удосконалення людиною цінностей фізичної культури, в основі якої лежить рухова активність особистості.

Удосконалення системи освіти, її вплив на соціальне, економічне і духовне життя суспільства значною мірою залежить від рівня професійної майстерності вчителя, його моральних і фізичних якостей. Сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя, його практичної підготовки набувають більш вираженого характеру. Стрижнем сучасної освіти та змістом усієї педагогічної практики має стати розвиток не тільки фізичного, а й психічного та соціального здоров'я [3, с. 15]. Важливо, щоб майбутні вчителі володіли різнобічними знаннями про сутність здорового способу життя як інтегрованого явища, були переконані в необхідності його дотримання, глибоко усвідомлювали можливості, потребу і звички в розвитку особистості, уміли протистояти різноманітним негативним впливам, мали бажання і вміння позбутися шкідливих звичок, якщо вони є. Тому формування здорового способу життя (ЗСЖ) у структурі фізичної професійно-прикладної підготовки майбутніх учителів є одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти, спрямованої на гуманізацію, усвідомлення особистості як цінності освітнянського процесу.

Мета статті полягає в розкритті психолого-педагогічних закономірностей формування здорового способу життя у структурі професійно-прикладної системи фізичного виховання ВНЗ.

Завдання дослідження:

- означити теоретичну підготовку майбутнього вчителя, зорієнтовану на цінності здорового способу життя;
- з'ясувати вплив навчально-виховного процесу на формування ЗСЖ майбутнього вчителя;
- визначити критерії, рівень сформованості знань, умінь, навичок ЗСЖ майбутнього вчителя.

Роль фізичного виховання у формуванні здорового способу життя майбутніх учителів досліджували А. Афонін, В. Волков, Ж. Ломака, В. Марчик, Е. Павленко, Ю. Ромаскевич, Р. Сіренко, Ю. Суббота, А. Федоров та ін. А. Афонін зауважує, що нині сучасне здоров'я для багатьох – мета, що не досягається. В очікувані часу, коли хвороб не буде, найкращим орієнтиром у прагненні досягти доброго здоров'я та зберегти його на довгі роки, можуть слугувати принципи здорового способу життя [1, с. 11].

Н. Білоконна зазначає, що науковці єдині в думці про тенденцію погіршення здоров'я молоді та легковажного ставлення молоді людини до свого здоров'я. Сучасні вимоги до підготовки освітнянських кадрів потребують активізації фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах; формування у студентів культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації у структурі цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу [2, с. 33].

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що поза увагою залишається формування здорового способу життя як ціннісної орієнтації особистості. Більш дійовому й ефективному формуванню навичок здорового способу життя в підростаючого покоління, на думку В. Марчик, сприятиме комплекс заходів, спрямований на підвищення рівня морального здоров'я. Через використання засобів, методів і форм організації дисципліни «Фізичне виховання» можливе формування норм, цінностей і правил поведінки у сфері особистісної фізичної культури як чинника підвищення рівня духовного розвитку студентства [4, с. 127].

Процес формування здорового способу життя у майбутніх педагогів здійснювався нами поетапно. Умовно ми виокремили три етапи. На першому етапі – оцінко-орієнтовному – ми виявили інтереси і ціннісні орієнтації майбутніх учителів, їх ставлення до ЗСЖ, ступінь сформованості здорового способу життя. Здійснювалось розширення і поглиблення системи знань про ЗСЖ і фізичну культуру як одного з

основних її чинників, формування ціннісних орієнтацій професійного й особистісного ставлення майбутніх учителів до власного здоров'я, фізичної культури і ЗСЖ. Крім цього, велось цілеспрямоване переконання в необхідності дотримання ЗСЖ задля найбільш ефективного професійного становлення, особистого добробуту. На другому етапі – програмно-цільовому – задля формування поглиблених знань, практичних навичок і вмінь із ЗСЖ здійснювалась підготовка студентів до ведення самостійних занять з фізкультурно-оздоровчої роботи. Водночас, формувалися такі професійно і соціально важливі цінності, як любов до праці, самостійність, сила волі, самодисципліна, наполегливість, витривалість тощо. Якщо на першому етапі формування ЗСЖ студент був більшою мірою об'єктом педагогічного впливу, то на другому етапі він поставав активним суб'єктом перетворювального процесу. На третьому етапі – індивідуалізації і вдосконалення ЗСЖ – кожен студент мав змогу визначити власну програму з самоформування ЗСЖ, індивідуалізувати її, демонструвати свої успіхи й досягнення.

Сформованість ЗСЖ у майбутніх учителів головним чином визначається змістом, організацією і спрямованістю навчальних занять з фізичного виховання. Опитування студентів показало, що майбутні педагоги з усіх форм занять фізичною культурою надають перевагу передовсім – навчальним заняттям (25%), а потім самостійним у групі, з друзями (18%). Із урахуванням цього процес формування ЗСЖ здійснюється комплексно як на навчальних заняттях, так і в позанавчальний час.

Значна частина студентів (51,4%) основною метою занять з фізичної культури вважає складання контрольних нормативів, не бачить необхідності занять фізичною культурою для зміцнення здоров'я і формування ЗСЖ. Тому ми намагалися внести в навчальний процес з фізичної культури суттєві корективи – у зміст, а також в організацію, форми, методи і засоби, що відповідають реалізації змісту. Зміст матеріалу теоретичного курсу передбачав професійно-оздоровчу спрямованість навчально-виховного процесу з фізичного виховання, забезпечувався інтерес до самопізнання організму, його функціонування, стану здоров'я.

Велике значення у формуванні в майбутніх учителів здорового способу життя має позааудиторна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова діяльність, яка передбачає методичне забезпечення, підготовку фізкультурного активу, що здійснює керівництво цією роботою, участь студентів в організації і проведенні спортивних змагань, в оглядах-конкурсах. Це надало змогу підвищити фізичну підготовленість, рухову активність і зацікавленість студентів у заняттях фізичною культурою і спортом; залучити їх до самостійних занять фізичними вправами у вільний час і під час канікул; вивчити прийоми контролю і самоконтролю за самопочуттям і своїм фізичним станом.

Для формування ЗСЖ першочергове значення відводиться формуванню у студентів практичних умінь та навичок фізичного вдосконалення і контролю динаміки свого фізичного стану. На практичних заняттях передбачено поєднання різних методів, засобів і форм навчання і виховання, спрямованих на підвищення активності, зацікавленості, усвідомленості виконаних вправ і завдань, самостійності в пошуку педагогічних рішень, виявлення емоційно-вольових якостей, самодисципліни; використання змагальних, ігрових, колових методів, особистий приклад викладача. Створення позитивного настрою, атмосфери доброзичливості і взаєморозуміння між викладачем і студентом у виборі змісту практичних занять і методики його проведення сприяло підвищенню інтересу до них. Підвищення інтересу до навчальних занять відбувалося включенням до їх змісту комплексного поєднання фізичних вправ, видів спорту, що відповідають індивідуальним і груповим запитам студентів. Так, поряд із використанням на навчальних заняттях з фізичного виховання «класичних» загально-розвивальних вправ, переважно гімнастичного

характеру, ми застосовували вправи, спрямовані на розвиток координації, пам'яті, переключення уваги, з поступовим ускладненням завдань, а також вправи і рухи з музичним супроводом. У студентів особливо яскраво виявляється потреба в колективній участі у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Тому для формування згуртованості навчальної групи і вироблення позитивних емоцій використовуються командні ігри: волейбол, баскетбол, ігри-естафети з різними предметами, рухливі ігри без предметів і з різними предметами, сюжетні ігри.

На навчальних заняттях передбачено також навчання майбутніх учителів складати індивідуальні життєві програми, орієнтовані на використання елементів ЗСЖ, які дозволяють визначити найефективніші засоби і методи раціонального режиму педагогічної праці і відпочинку, різноманітні можливості проведення дозвілля, організації оптимального рухового режиму, реалізації життєвих планів і цілей.

Отже, вивчення стану навчально-виховного процесу з фізичного виховання дозволило виявити в життєдіяльності майбутніх учителів основні складники ЗСЖ. До них належать: культура навчальної праці з елементами її наукової організації; організація режиму харчування, сну, перебування на свіжому повітрі, що відповідає санітарно-гігієнічним вимогам, організація індивідуального доцільного режиму рухової активності; змістовне дозвілля, що має розвиваючий вплив на особистість; подолання згубних звичок (алкоголь, куріння, токсикоманія тощо), культура міжособистісного спілкування і поведінки в колективі; культура самоуправління і самоорганізації. Усі вказані вище елементи ЗСЖ проєктуються на особистість студента, його життєві плани, цілі, запити, поведінку. Стимулюванням професійного ставлення студентів є створення ситуації успіху, яка викликає позитивні емоції, переборює психологічні труднощі та задовольняє творчу діяльність.

Аналізуючи результати дослідження, зазначаємо, що здоровий спосіб життя ґрунтується на передовому науково-педагогічному досвіді і вміщує такі компоненти, які відповідають традиціям і сучасним формам та методам системи фізичного виховання.

Професійно-прикладна фізична підготовка спрямована на підвищення рівня професійно важливої фізичної і психологічної підготовленості майбутніх фахівців та зв'язок їх професійної діяльності з педагогічними навичками теорії і методики фізичного виховання.

Програма фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) переважно зорієнтована лише на розвиток певних фізичних якостей. Тому для розв'язання завдань поставленої проблеми нами проведено комплекс досліджень, які передбачали: виявлення реального стану здорового способу життя серед майбутніх учителів; корекційну роботу, що передбачала складання і реалізацію виховних профілактичних фізкультурно-оздоровчих заходів, спрямованих на покращення стану здоров'я; консультування студентів з питань здорового способу життя; вплив на емоційно-вольову і мотиваційно-ціннісну сферу життєдіяльності майбутніх педагогів з урахуванням їхніх індивідуальних і колективних запитів.

Задля набуття необхідних теоретичних знань у майбутніх педагогів щодо здорового способу життя передбачалося: навчання самостійного складання індивідуальної програми ведення ЗСЖ і використання її в професійній діяльності і повсякденному житті, опанування навичками самоконтролю, самовиховання і самовдосконалення; виховання у студентів потреби у веденні ЗСЖ як основи фізичного, психічного і морального благополуччя, а також для майбутньої роботи вчителя, здатного розв'язувати оздоровчі, освітні і виховні завдання з колективом класу і школи загалом.

Нами визначені педагогічні умови, які забезпечують найбільш повноцінне формування ЗСЖ у майбутніх учителів: формування особистісного сенсу занять на основі розвитку практичних умінь на базі теоретичних знань, культурного середовища,

матеріальних можливостей; орієнтації на норми, цінності, зміст ЗСЖ, що регулюють життєдіяльність майбутніх учителів; комплексний підхід до фізичного виховання з єдністю теоретичного і практичного компонентів, включаючи проблему одночасного формування знань і вмій самостійно виконувати фізичні вправи.

Навчально-виховний процес з фізичного виховання студентів, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, супроводжувався тестування, анкетування, спостереженням, за результатами яких визначено критерії сформованості у майбутніх учителів здорового способу життя: пізнавальний (засвоєння теоретичних знань про здоровий спосіб життя); мотиваційний (усвідомлення цінності здоров'я); діяльнісний (досягнення нормативних показників фізичної підготовленості).

Пізнавальний критерій сформованості ЗСЖ виражався у теоретико-методологічній обізнаності студентів щодо здорового способу життя: наявність теоретичних знань щодо ведення здорового способу життя; вміння виокремлювати на основі базових знань складники здорового способу життя; вплив здорового способу життя на здоров'я особистості; вміння контролювати власний спосіб життя.

Мотиваційний критерій сформованості ЗСЖ виражався у ціннісному ставленні студентів до власного здоров'я, а саме: в усвідомленні цінності здоров'я і залежності його від способу життя; у позитивному сприйнятті здорового способу життя; у прагненні до втілення оздоровчих методик у спосіб життя.

Діяльнісний критерій сформованості ЗСЖ виявлявся в готовності студента до виконання основних компонентів здорового способу життя; у вмінні застосовувати фізичні вправи задля самооздоровлення; в органічному поєднанні науково обґрунтованих і нетрадиційних методик оздоровлення.

Формування здорового способу життя майбутніх учителів під час проведення занять з фізичної культури – це базава інваріантна діяльність – запорука розвитку навчальних та спеціальних здібностей, що покладено в основу всієї навчальної діяльності студентів у процесі фізичного виховання, який виховує звичку до систематичних занять фізичними вправами та культуру життєдіяльності.

Психолого-педагогічні дослідження необхідно проводити у природних умовах (заняття, спортивно-масові та оздоровчі заходи), оскільки лише така організація навчального процесу дозволяє зафіксувати не кількісні, а якісні зміни у формуванні ЗСЖ у навчально-виховному процесі.

Систематичне проведення спеціальних заходів, спрямованих на формування ЗСЖ майбутніх учителів, сприяє підвищенню рівня їх фізичного стану та навичок здорового способу життя.

Процес формування ЗСЖ майбутніх учителів буде ефективним за таких психолого-педагогічних умов: посилення теоретичних та практичних знань, умій і навичок; зорієнтованість студентів на організацію і проведення спортивно-масових і оздоровчих заходів; спрямування сучасної системи фізичного виховання на становлення творчої особистості.

Література

1. Афонин А. П. Проблемы здоровья человека /Анатолій Петрович Афонин // Матеріали наук.-практ. конф. [«Актуальні питання формування здорового способу життя дітей, підлітків та молоді»] (Кривий Ріг, 10 квітня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С. 8–11. **2. Білоконна Н. І.** До проблеми збереження здоров'я студентів вищої педагогічної школи / Н. І. Білоконна, С. П. Білоконний // Матеріали регіон. наук.-практ. конф. [«Здоров'я дітей, підлітків, молоді та здоров'язберігаючі технології в освіті»], (Кривий Ріг, 6 квітня 2012 р.) / М-во освіти і науки України, Криворізький педагогічний

інститут ДВНЗ «КНУ». – Кривий Ріг, 2012. – С. 30–33. **3. Кравцова І. А.** Використання здоров'язбережувальної технології у процесі навчання – основна вимога до професійної компетентності вчителя початкової школи / І. А. Кравцова // Матеріали регіон. наук.-практ. конф. [«Здоров'я дітей, підлітків, молоді та здоров'язберігаючі технології освіти»] (Кривий Ріг, 6 квітня 2012 р.) / М-во освіти і науки України, Криворізький педагогічний інститут. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 12–15. **4. Марчик В. І.** Холістична модель здоров'я в основі формування здорового способу життя / В. І. Марчик, Т. В. Андріанов, В. Є. Андріанов // Матеріали VII між. наук.-практ. конф. [«Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи, присвячена 140-річчю від дня народження Івана Боберського»] (Дрогобич, 16–17 травня 2013) / М-во освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2013. – С. 126–131.

УДК 378.146:004

Іван Антоненко

ОЦІНКА ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Антоненко І. І. Оцінка знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання.

У статті розкрито особливості тестування за допомогою комп'ютера. Обґрунтована структура тестів для оцінки знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання за Болонською системою. За результатами дослідження рекомендовано комп'ютерний метод оцінки знань студентів на базі програми «Асистент».

Ключові слова: оцінка знань, структура тестів, кредитно-модульна система навчання, комп'ютерне тестування, кількість запитань.

Антоненко И. И. Оценка знаний студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения.

В статье раскрыты особенности тестирования с помощью компьютера. Обоснована структура тестов для оценки знаний студентов в условиях кредитно-модульного обучения согласно Болонской системы. По результатам исследования рекомендован компьютерный метод оценки знаний студентов на базе программы «Ассистент».

Ключевые слова: оценка знаний, структура тестов, кредитно-модульная система обучения, компьютерное тестирование, количество вопросов.

Antonenko I. I. The assessment of the students in credit-modular system.

The features of testing were revealed by computer. The structure tests were substantiated to assess student's knowledge in a credit-modular training in accordance with the Bologna system. As a result of research the computer method of estimation of knowledges of students is recommended on the base of the program «Assistant».

Key words: assessment of the knowledge, the structure of tests, the credit-modular system of training, computer testing, amount of questions.

Сучасна педагогічна наука накопичила чималий досвід використання інформаційних технологій у системі освіти [1; 2; 3].

В умовах європейської інтеграції необхідно моделювати методи оцінки знань відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). У навчальному

процесі об'єктивна оцінка знань слугує основною умовою підвищення навчальної активності студентів. Кредитно-модульна система навчання ґрунтується на тестовому засобі організації оцінки знань студентів. Комп'ютерні тестові технології дозволяють індивідуалізувати перевірку знань студентів в однакових умовах, забезпечують об'єктивність отриманих результатів та значно полегшують роботу викладачів за рахунок автоматизації процесу контролю знань [3; 4]. Тому модернізація системи контролю знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання за Болонського системою вимагає використання комп'ютерного тестування.

Мета статті: обґрунтування структури тестів в умовах кредитно-модульної системи навчання студентів та визначення необхідної кількості запитань.

Основними показниками якості тесту є диференційна здатність та економічність, тобто можливість виявляти встигаючих і невстигаючих студентів за мінімальних витрат часу і коштів на підготовку і проведення тестування.

Основним типом тестового завдання є вибіркова відповідь множинного вибору (вибір із кількох варіантів). Перевагою тестів над іншими формами контролю знань є наукова обґрунтованість. Надійність результатів контролю знань можна вважати задовільною, якщо ймовірність необґрунтованого отримання позитивної оцінки $P \leq 0,01$ [5].

Ймовірність угадування правильної відповіді $P = 1/K$, де K – число запропонованих відповідей на поставлене в тесті запитання.

Під час складання тестів важливим є розв'язання проблеми правдоподібності неправильних варіантів відповідей. Неправильні варіанти відповідей повинні бути правдоподібними зовнішньо і за змістом. Практика показує, що кількість правдоподібних відповідей не перевищує 4, тобто під час розроблення тестів необхідно приймати $K = 4$. Значно ускладнює відгадування студентами правильних відповідей використання варіанта «правильної відповіді немає». Тож найбільш доцільною структурою під час побудови тестів потрібно вважати один варіант правильний, три неправильні, за наявності варіанта «правильної відповіді немає».

Під час перевірки знань за одним питанням і чотирьма відповідями ймовірність вгадування правильної відповіді складає $P = 1/4 = 0,25$, що не забезпечує достатню надійність оцінки знань. Якщо перевірка знань здійснюється за кількома питаннями, то ймовірність вгадування всіх правильних відповідей дорівнює:

$$P_i = P_1 \cdot P_2 \cdot \dots \cdot P_i = (1/K)^i \quad [1], \text{ де } i - \text{кількість запитань.}$$

Тобто для надійного контролю знань необхідно виконати вимогу $(0,25)^i \leq 0,01$. Нескладно розрахувати, що надійність отримання позитивної оцінки буде задовільною, якщо кількість запитань $i = 4$.

Із досвіду педагогічної практики відомо, що для задовільної оцінки необхідно знати 50% від повного обсягу матеріалу, що вивчається [2]. Тоді для надійного отримання оцінки «відмінно» необхідно кількість питань збільшити до 8.

Під час визначення критеріїв оцінювання знань студентів на екзаменах викладачі керуються національною чотирибальною шкалою. Оцінка «незадовільно» виставляється студентам, які мають значні прогалини в знаннях і не можуть продовжувати навчання або приступати до професійної діяльності. Оцінка «задовільно» передбачена, коли прогалини в знаннях можуть бути усунені студентом в процесі навчання або праці. Оцінки «добре» заслуговує студент, який показав повне знання навчального матеріалу, але допущена незначна помилка. Оцінка «відмінно» свідчить про глибокі знання студента.

Успішність на заліках оцінюється за двобальною шкалою («зараховано», «не зараховано»).

Національна оцінка в умовах кредитно-модульної системи навчання підлягає переведенню до шкали ECTS, яка має 7 оцінок: F – «незадовільно» з повторним вивченням курсу, FX – «незадовільно» з можливістю повторного складання, E – «достатньо» відповідає мінімальним критеріям, D – «задовільно» за наявності помилок і прогалин у знаннях, C – «добре» за досить повних знань, але наявності серйозної помилки, B – «дуже добре» за повних знань та незначних помилок, A – «відмінно» – глибокі знання при незначній помилці.

В умовах кредитно-модульного навчання під час тестування обов'язково необхідно визначитися з оцінкою знань студентів у відсотках, або балах. В табл. 1 наведені рекомендації Криворізького ледінституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» для переведення кількості балів до оцінки ECTS.

Таблиця 1

Оцінка знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання

За національною шкалою (залік)	За національною шкалою (екзамен)	За шкалою ECTS	Визначення оцінки в % (балах)
ЗАРАХОВАНО	відмінно	A (відмінно)	90 – 100
	добре	B (дуже добре)	80 – 89
		C (добре)	70 – 79
	задовільно	D (задовільно)	60 – 69
E (достатньо)		50 – 59	
НЕ ЗАРАХОВАНО	незадовільно	FX (незадовільно)	25 – 49
		F (незадовільно)	1 – 24

Ураховуючи, що для забезпечення надійного результату тестування достатньо подати 8 запитань, тоді для отримання оцінки «А» необхідно дати 8 правильних відповідей, оцінки «В» – 7 правильних відповідей, оцінки «С» – 6 правильних відповідей, оцінки «D» – 5 правильних відповідей, оцінки «E» – 4 правильні відповіді, оцінки «FX» – 2-3 правильні відповіді, оцінки «F» – 1 правильну відповідь.

Аналізуючи наявні контролюючі тестові програми, ми намагалися знайти з-поміж них таку, яка б за мінімальної вартості й мінімального розміру дискового простору в постійній пам'яті комп'ютера забезпечувала б максимальну функціональність, широту налаштувань режимів роботи, простоту користування і створення тестів.

Комп'ютерна програма «Конструктор тестів» (автор П. Козловський) має такі можливості: використання необмеженого числа тем, питання можуть містити зображення, шкалу оцінок можна налаштувати від 5-бальної до 100-бальної системи, питання можливо ставити в довільному порядку з обмеженням відповіді за часом. Водночас вона має такі недоліки: великий розмір програми на установочному диску (317 Мб), програма потребує установки на комп'ютер і не може бути скопійованою з одного комп'ютера на інший, програмою не можна користуватися безкоштовно (вартість ліцензії 150 \$).

Значно зручніше здійснювати контроль знань студентів за допомогою програми «Asist 2» (Асистент 2). Під час запуску програми комп'ютер пропонує питання у випадковому порядку з обмеженням часу відповіді. Вона має переваги: малий розмір на диску (0,5 Мб), легко копіюється з одного комп'ютера на інший, має широке коло налаштувань і зручний інтерфейс, підтримує використання малюнків.

Зміст запитань охоплює практично весь курс і надає змогу об'єктивно оцінити рівень знань студентів з певної дисципліни як у груповій формі викладачем на заліку чи екзамені, так і самостійно для самоконтролю.

Під час експериментального дослідження ця програма працювала стабільно і надійно. Спираючись на результати аналізу параметрів роботи контролюючих тестових програм, можна рекомендувати для оцінки знань студентів комп'ютерну програму Асистент 2. Виведення на екран комп'ютера запитань тесту у випадковому хаотичному порядку попереджує можливість знання відповідей заздалегідь. Математичний апарат програми автоматично виконує розрахунок результатів і виставляє оцінку. Наприкінці тестування на моніторі комп'ютера з'являється прізвище та ім'я студента, назва дисципліни (модуля), витрати часу та оцінка.

Отже, оцінювання знань за допомогою комп'ютера можна вважати найбільш прийнятним в умовах кредитно-модульної системи навчання студентів.

Література

1. Молибог А. Г. Программированное обучение / А. Г. Молибог. – М. : Высшая школа, 1967. – 197 с. **2. Завізна Н.** Комп'ютеризація освіти з точки зору психолого-педагогічного аспекту // Н. Завізна // Рідна школа. – 1999. – №11. – С. 62. **3. Стогний А. А.** Основы компьютерной грамотности для преподавателей вузов и техникумов / А. А. Стогний. – К. : Вища школа, 1988. – 215 с. **4. Бугайов О. І.** Концептуальні положення щодо розробки педагогічних програмних засобів із фізики / О. І. Бугайов // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С. 13–14. **5. Ланіс В. Я.** Підготовка студентів фізико-математичних факультетів до використання технічних засобів навчання в школі / В. Я. Ланіс, О. Д. Яковлева, Е. В. Коршак, В. М. Таранченко. – К. : РНМКВСПО, 1979. – 24 с.

УДК 373.2.011.3-051:005.336.2

Ріма Аронова

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА

Аронова Р. С. Професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання: сутність, зміст і структура.

Статтю присвячено проблемі професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. Розкрито сутність, зміст і структуру професійної компетентності фахівців дошкільного виховання, що дозволить їм ефективно виконувати професійні функції і завдання, а також забезпечить саморозвиток та самовдосконалення.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній фахівець, дошкільне виховання.

Аронова Р. С. Профессиональная компетентность будущих специалистов дошкольного воспитания: сущность, содержание и структура.

Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного воспитания. Раскрыты сущность, содержание и структура профессиональной компетентности специалистов дошкольного воспитания, которая позволит им эффективно выполнять профессиональные функции и задания, а также обеспечит саморазвитие и самосовершенствование.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий специалист, дошкольное воспитание.

Aronova R. S. Professional competence of the experts of preschool education: the nature, content and structure.

The article is devoted to the problem of professional competence of preschool education specialists. The sense, the main points and structure of professional competence of preschool education specialist are described. The elements researched allow them to fulfill their professional functions and tasks and to provide them with personal development and growth.

Key words: professional competence, future specialist, preschool education.

Проблема професійної компетентності фахівця дошкільного виховання набуває особливої актуальності в умовах реформування української дошкільної освіти. Ключовою фігурою в реалізації завдань удосконалення дошкільної освіти постає особистість педагога, вихователя. Від рівня його професійної компетентності залежить глибина і характер змін у дошкільному навчальному закладі. У зв'язку з цим уточнюються принципи теоретико-методологічні підходи до розроблення всіх компонентів підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання у вищих навчальних закладах України і, насамперед, у проектуванні цілей, змісту, форм, методів і технологій навчання.

Розроблення вимог до підготовки фахівців дошкільної освіти переорієнтується сьогодні на компетентнісну основу. Компетентнісний підхід офіційно визнаний основою модернізації освіти в Україні, одним з концептуальних положень забезпечення єдиного освітнього простору та оновлення цілей і змісту освіти з урахуванням світового досвіду та принципів сталого розвитку.

На необхідності модернізації структури, змісту та організації освіти, здійснення навчального процесу на засадах компетентнісного підходу наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [8].

Дослідженню теоретичних та методологічних засад формування професійної компетентності майбутніх педагогів, визначенню вимог до рівня та якості її сформованості присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Визначення теоретико-методологічних засад професійного зростання майбутніх педагогів здійснили вітчизняні науковці В. Андрущенко, В. Бондар, О. Кононко, В. Кремень та інших. Питанням структури, змісту психолого-педагогічної та професійно-практичної підготовки фахівця дошкільного виховання присвячено дослідження Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, Ю. Косенко та інших. Упровадження компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва та інші. Визначення сутності та змісту компетенцій фахівця розкривають наукові праці В. Байденка, Є. Бондаревської, Є. Зеєра, І. Зимньої, М. Кириліної, І. Колесникової, А. Хуторського та ін.

Однак усі названі вище науковці не досліджували проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічних коледжах.

Здійснений нами аналіз наукових джерел з проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання і визначення необхідних для цього компетенцій підтверджують, що сутність, зміст та структура професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів обґрунтовані недостатньо.

Метою статті є обґрунтування сутності, змісту та структури професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у педагогічних коледжах України.

Як впливає з аналізу основних положень компетентнісного підходу в освіті, компетентність майбутнього фахівця дошкільного виховання – явище складне і багатогорне. Опис сутності та змісту їхньої компетентності потребує її категоріального визначення, виокремлення компонентів і структури.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Розмаїття трактувань цих понять указує на певні відмінності щодо їх розуміння [6; 7], у зв'язку з цим виникає необхідність розглянути визначення даних дефініцій у довідниковій літературі.

У словнику іноземних слів розкривається поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здатність (компетенція).

Автори тлумачного словника за редакцією Д. Ушакова вперше намагалися довести відмінність між поняттями «компетентність» і «компетенція»: «компетентність – обізнаність, авторитетність; компетенція – коло питань, явищ, у яких певна особа володіє авторитетністю, знаннями, досвідом, колом повноважень».

У Глосарії термінів Європейського фонду освіти компетентність визначається як:

1. Здатність робити що-небудь добре або ефективно.
2. Відповідність вимогам, що висуваються під час влаштування на роботу.
3. Здатність виконувати особливі трудові функції [10].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення понять: компетентність походить від латинського слова «competens» (competentis), що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність – це певна сума знань в особі, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь.

Російський науковець А. Хуторський так трактує поняття «компетенція» і «компетентність»: компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб якісно і продуктивно діяти по відношенню до них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [9, с. 60].

Отже, поняття «компетенція» в нашому дослідженні ми будемо розуміти як коло питань, явищ, у межах яких певна особа володіє авторитетністю, знаннями, досвідом, повноваженнями, а, відповідно, компетентність – як характеристику, що надається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для певного співтовариства завдань.

Поняття «компетентність» отримало широке поширення у вітчизняній психолого-педагогічній літературі наприкінці 1980 - х рр.

Найбільш відомим науковцем, що досліджував окреслене питання, є почесний професор Единбурзького університету, доктор Джон Равен. Він визначає компетентність як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

Під час розгляду кількісного складу видів компетентності, передусім, відзначимо, що згідно з «Глосарієм термінів ринку праці, розробкою стандартів освітніх програм та навчальних планів» ЄФО [10], існують чотири моделі (способу) визначення

компетенцій: засновані на параметрах особистості; засновані на виконанні завдань та діяльності; засновані на виконанні виробничої діяльності; засновані на управлінні результатами діяльності.

Модель компетенції, заснована на параметрах особистості, є основою підходів (насамперед в освіті). У цій моделі особливого значення набуває розвиток моральних, духовних і особистих якостей людини. Однак це може призвести до висновку, що кожній людині «природою детерміновано» своє місце в житті і у професійній галузі.

Модель компетенції, заснована на виконанні завдань та діяльності, донедавна превалювала у процесі підготовки, скажімо, інженерів-прикладників у більшості західних країн, особливо щодо розвитку вмінь, необхідних для здійснення певної трудової діяльності на конкретному робочому місці. У цій моделі особлива увага надається опануванню фахівцем стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій за допомогою вивчення процесу праці, методів роботи тощо.

Модель компетенції, заснована на виконанні виробничої діяльності, підкреслює важливість досягнення результатів і є досить поширеним підходом до визначення компетенцій у спеціальностях і професіях, де діяльність вимірюється за результатами, наприклад, у торгівлі, в управлінні проектом або виробництвом.

У межах моделі управління результатами діяльності, діяльність є функцією соціального контексту людини, у якому існує певний порядок вимог та очікувань людини на робочому місці, та які можуть бути взаємоузгоджені [10, с. 69–70].

Кожна з чотирьох моделей компетенції корелює з різними підходами щодо планування, організації та надання як вищої, так і додаткової професійної освіти.

Отже, можна припустити, що виокремлення як підстави для визначення складу «ключових» компетенцій майбутнього фахівця дошкільного виховання моделі, заснованої на виконанні завдань та діяльності, буде доречним у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу.

Нині розуміння феномену «професійна компетентність» не можна назвати однозначним, що зумовлено різними підходами дослідників до цієї проблеми. Розглядаючи процес формування професійної компетентності в педагогічній професійній освіті, ми дотримуємося точки зору Байденко В. [1], згідно з якою компетентність розглядається як сукупність компетенцій.

Що стосується часто вживаного словосполучення «ключові компетенції», то в європейському проекті «Визначення та відбір ключових компетенцій» вони визначаються як важливі «у багатьох життєвих сферах і є умовою життєвого успіху й ефективного функціонування суспільства» [7, с. 7–8]. «Ключові» компетентності багатofункціональні. Вони відносяться до «ключових», якщо володіння ними дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті. «Ключові» компетентності надпредметні і міждисциплінарні, вони застосовуються в різних ситуаціях, не тільки в школі, але й на роботі, у сім'ї, у політичній галузі тощо [10].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців можна дійти висновку про те, що існує як мінімум три великих класи компетенцій: загальнопредметні, предметні та ключові.

Нині окреслюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки до нормативного, але й практичного складника освіти, практику роботи вищих навчальних закладів, зокрема й педагогічних коледжів.

Одним із важливих для науки і практики понять є поняття «професійна компетентність педагога». Дослідження професійної компетентності педагога – один із провідних напрямів досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, з-поміж

яких Г. Беленька, В. Байденко, В. Воронцова, С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, А. Маркова, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін. Однак, на сучасному етапі ще відсутнє однозначне визначення поняття професійної компетентності. Не можна назвати однозначними і підходи до визначення професійної компетентності педагога. У науковій літературі існує також багато різних авторських позицій щодо структури професійної компетентності педагога.

Насамперед, слід зазначити, що доцільність уведення поняття «професійна компетентність» у педагогічну науку і практику, на думку В. Введенського, зумовлена його широким змістом, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як «професійна готовність», «кваліфікація», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна культура» тощо [4, с. 51].

Розуміння професійної компетентності як «єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеристики професіоналізму», розглядали І. Ісаєва, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Є. Шиянова.

В. Шадриков, І. Кузнецова педагогічну компетентність розуміють як системний вияв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяють успішно розв'язувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності. Науковці підкреслюють, що вимоги до компетентності педагога визначаються функціональними завданнями, які він реалізує у своїй діяльності.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» надає змогу подати його як інтеграцію знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, цінностей і ставлень, які відображають здатність педагога ефективно виконувати професійну діяльність.

Професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу українська дослідниця Г. Беленька визначає як «здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатією та комунікативністю. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості» [3].

Вивчення та аналіз робіт Г. Беленької, Т. Захараш, Н. Кучугурової, Н. Новіцької [3; 6] та ін., присвячених проблемі сутності та змісту професійної компетентності педагога дошкільного навчального закладу, дозволив нам запропонувати власне визначення професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання. Професійну компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання ми будемо розуміти як сукупність професійних компетенцій, кожна з яких, у свою чергу, є сукупністю професійних знань, груп професійних умінь, особистісних і психологічних якостей, цінностей та ставлень, що дозволять їм ефективно виконувати професійні функції і завдання, а також забезпечать саморозвиток та самовдосконалення.

Ми підтримуємо позицію І. Белоновської [2] про те, що поняття «професійна компетентність фахівця» має інтегративний характер, оскільки воно охоплює не тільки професійні знання, вміння та навички, а й майстерність, креативні та інтелектуальні здібності, культурно-моральні цінності, тобто якості, завдяки яким особистість зможе реалізувати свій людський і професійний потенціал в конкретній діяльності, постійно розвиваючись шляхом самоосвіти і самовиховання.

До складників професійної компетентності майбутнього фахівця відносять: актуальну кваліфікацію (знання, вміння, навички з професійної сфери); когнітивну готовність (вміння на діяльнісному рівні опанувати нові знання, технології; вміння вчитися та навчати (виховувати) інших); комунікативну підготовленість (володіння

рідною та іноземними мовами, вміння керувати колективом, вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення); креативну підготовленість (здатність до пошуку принципово нових підходів до розв'язання відомих завдань або постановка і розв'язання принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних сферах); розуміння тенденцій та основних напрямків розвитку професійної галузі й освіти загалом; усталені та такі, що постійно розвиваються професійно значущі особистісні якості [2, с. 3].

Професійні компетенції вихователя дошкільного навчального закладу визначені Галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать: оздоровлювально-профілактична, діагностувально-прогностична, планувальна, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення [5]. Ці компетенції, на нашу думку, можуть скласти основу професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання.

Зростаючі вимоги суспільства та системи дошкільної освіти до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання потребують переорієнтації навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах України на формування високого рівня професійної компетентності, що є неможливим без проведення наукових досліджень, визначення та обґрунтування сутності, змісту та структури такої компетентності, а також відповідної організації навчально-виховного процесу. Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей майбутніх фахівців насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетенцій і компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплекс компетентностей, пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись у майбутніх фахівців поступово залежно від предмета, року навчання тощо. Тільки визначення результатів навчання на кожному з його етапів на основі компетентнісного підходу дозволить здійснити відповідні зміни в українській дошкільній освіті. Професійна компетентність повинна формуватися у процесі набуття професійної освіти і не завершуватися періодом навчання у навчальному закладі. Компетентний фахівець має продовжувати своє становлення шляхом творчого засвоєння позитивного педагогічного досвіду та самоосвіти.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо дослідження організаційно-педагогічних умов, особливостей формування професійної компетентності, технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічних коледжах України.

Література

- 1. Байденко В. И.** Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. – 2002. – 176 с.
- 2. Белоновская И. Д.** Формирование профессиональной компетентности специалиста / И. Д. Белоновская. – М.: Ин-т развития проф. образования, 2005. – 351 с.
- 3. Беленька Г. В.** Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Університет, 2011. – 320 с.
- 4. Введенский В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
- 5.** Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч та ін.; наук. кер. В. Бондар. – К.: МОН України, 2006. – 258 с.
- 6. Захараш Т.** Современное обновление содержания подготовки воспитателя / Т. Захараш // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 12. – С. 74.
- 7. Иванов Д. И.** Компетентности и компетентностный подход в современном

образовании / Д. И. Иванов // Воспитание. Образование. Педагогика. – 2007. – №6 (12). – 32 с. **8.** Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>. **9.** Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. **10.** Term Glossary of the Labor Market, Development of the Educational Program Standards and Educational Plans. [Текст] / – Европейский фонд образования: ЕФО, 1997. – С. 69–70.

УДК 371.134:796.011.2

Наталія Бєлікова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Бєлікова Н. О. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Визначено та науково обґрунтовано концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: взаємопов'язані властивості (релевантність професійному середовищу, інноваційність, комунікативність, трансформованість, комфортність, демократизація і випереджувальний розвиток), принципи та етапи цього процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, властивості, принципи, етапи, майбутній учитель фізичної культури.

Бєлікова Н. А. Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Определены и научно обоснованы концептуальные основы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры: взаимосвязанные свойства (релевантность профессиональной среде, инновационность, коммуникативность, трансформированность, комфортность, демократизация и опережающее развитие), принципы и этапы этого процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, свойства, принципы, этапы, будущий учитель физической культуры.

Belikova N. O. Professional training conceptual foundations of future physical education teachers.

Such conceptual framework of future physical education teachers' training as intertwined properties (professional environment relevancy, innovation, communicativeness, transformation, comfort, democratization and predevelopment), principles and stages of this process has been defined and scientifically grounded.

Key words: professional training, properties, principles, stages, future physical education teacher.

На сучасному етапі розвитку професійної вищої школи основною ідеєю концепції вищої освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, конкурентноздатного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Високі вимоги, які висуває сучасне суспільство до вчителя фізичної культури, починаючи від необхідності неперервно підвищувати професійну кваліфікацію і закінчуючи необхідністю виявляти творчий підхід до професійної діяльності, неможливо реалізувати без використання в системі вищої фізкультурної освіти принципів і методів, які здатні забезпечити та підтримати процеси самопізнання й самоконструювання особистості фахівця.

Фундаментальну основу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури заклали дослідження Е. Вільчовського, М. Данилка, О. Демінського, М. Дутчака, О. Ємця, Р. Карп'юка, Р. Клопова, А. Коноха, О. Куца, Є. Приступи, Т. Ротерс, Л. Сущенко, О. Тимошенко, А. Фурмана, Б. Шияна, Ю. Шкретія та ін.

Водночас актуальним є дослідження концептуальних основ професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з урахуванням сучасних тенденцій вищої фізкультурної освіти.

Мета статті – визначити та обґрунтувати концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури через систему властивостей, принципів та етапів цього процесу.

В основу концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури покладено прогностичні ідеї, використані в Національній доктрині розвитку освіти (2001), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004), Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (1994), Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки (2006), Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (2011), Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 рр. (2011), які є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію та функціонування сфери фізичної культури і спорту в Україні на довгостроковий період з урахуванням розвитку держави та світового досвіду.

До властивостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми відносимо релевантність професійному середовищу, інноваційність, комунікативність, трансформованість, комфортність, демократизацію, випереджувальний розвиток (рис. 1). Розкриємо їх зміст.

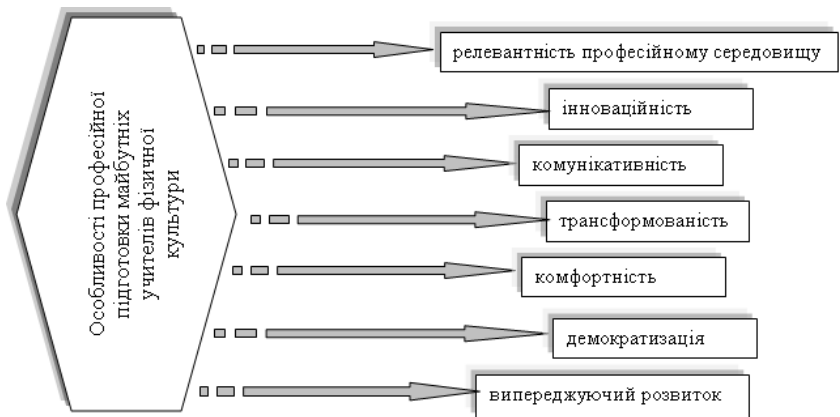


Рис. 1. Властивості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

1. *Релевантність професійному середовищу* здійснюється через використання в навчальному процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури професійно значущих засобів і ресурсів.

2. *Інноваційність* реалізується впровадженням у навчальний процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури сучасних наукових досліджень, а також технологій, методів, форм та інструментаріїв.

3. *Комунікативність* забезпечується спілкуванням майбутніх учителів фізичної культури з науковими працівниками, педагогами, спеціалістами-практиками в галузі фізичної культури.

4. *Трансформованість*, тобто можливість зміни змістового наповнення компонентів навчально-практичного середовища професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з орієнтацією на інновації у професійній діяльності.

5. *Комфортність* передбачає створення сприятливих умов для навчання майбутніх учителів фізичної культури, які сприяють формуванню позитивної мотиваційної основи у професійній діяльності.

6. *Демократизація* визначається як створення рівних можливостей, відкритості, умов для самоорганізації, самоуправління процесом підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

7. *Випереджувальний розвиток* розглядається як забезпечення майбутніх учителів фізичної культури рівнем підготовки й розвитку особистості, який повинен випереджувати рівень розвитку сучасних фізкультурно-оздоровчих та педагогічних технологій.

Нами визначено такі принципи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: суб'єктності, неперервності, гуманізації, інтеграції, відкритості й динамічності, науковості, міждисциплінарності, індивідуалізації, проблемності, інноваційності, інтерактивності, креативності, самостійності і рефлексивності.

Принцип суб'єктності, який є методологічним у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, вимагає орієнтації всієї педагогічної системи на створення умов для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури і творчої самореалізації особистості. Така цільова настанова повинна бути домінуючою під час розроблення освітніх програм, навчальних планів, вибору технологій навчально-професійної діяльності. У професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури суб'єктність – це показник цілісності особистості, її здатність самостійно приймати рішення в конкретних професійних ситуаціях, брати на себе відповідальність за результат власної педагогічної діяльності. Відповідно, зміст підготовки майбутніх учителів фізичної культури повинен бути сконструйованим так, щоб створити умови для самостійного вибору, індивідуального просування і самооцінки результату у професійній педагогічній діяльності. Одним із можливих варіантів реалізації цього принципу є самостійна професійна діяльність студента, якою у процесі навчання може бути практика (навчальна, педагогічна, виробнича). Вона надає змогу студенту відчути себе дійсним суб'єктом свого професійного становлення в умовах професійно-особистісного процесу навчання. Професійна практико-орієнтована діяльність повинна відповідати таким умовам: бути змістовно насиченою, вимагаючи інтелектуального й емоційного напруження; бути самокерованою, допускаючи варіативність у засобах досягнення кінцевого результату.

Принцип неперервності реалізується через забезпечення неперервності й послідовності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, від адаптивного й креативного рівня до рівня стійкого саморозвитку, який забезпечується поєднанням різних організаційних форм навчання з самоосвітою.

Варто зауважити, що сучасна освіта вимагає перманентного поповнення знань, що не закінчується з отриманням диплома про вищу освіту. Темпи розвитку соціуму, інтереси людей, потреби, що постійно змінюються, створюють передумови для майбутніх учителів фізичної культури опановувати все нові знання, новітні педагогічні та оздоровчі технології. Звідси постає проблема неперервної професійної освіти, яка означає не тільки освіту впродовж всього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес фахівця в оперуванні своїми професійними знаннями і вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду.

В. Буштрук, Ю. Войнар, В. Костюченко й Е. Шубін уважають, що неперервна освіта неможлива без процесу формування інформаційної культури майбутнього фахівця [1, с. 35]. Сучасний ринок праці диктує необхідність постійного підвищення кваліфікації, оновлення професійних знань. До розв'язання цього завдання готові лише фахівці, що вміють здобувати нову інформацію й ефективно її використовувати в педагогічній і управлінській діяльності.

Головний сенс неперервної вищої фізкультурної освіти – постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної людини, її особистих, фізичних якостей і зміцнення здоров'я впродовж усього її життя, що зумовлює і процвітання всього суспільства. Зростання ролі неперервної фізкультурної освіти в сучасній соціально-економічній ситуації, як уважає В. Мартиненко, приводить до того, що «поряд з традиційними функціями педагога (навчання, виховання, допомога в розвитку, оцінка, робота з батьками тощо) в умовах модернізації освіти актуалізуються також професійні функції: організація змістовного і професійного аспектів освіти й соціокультурного середовища» [2, с. 56]. На думку автора, «основним є розв'язання завдань посилення адресної підготовки фахівців, максимальної орієнтації на конкретні запити освітніх установ усіх типів і рівнів акредитації й суб'єктів ринку освітніх послуг, збереження для свободи вибору особою освітньої траєкторії» [2, с. 57].

У нашому дослідженні принцип неперервності реалізується в часовому і просторовому взаємозв'язку етапів і ступенів навчання, на яких проходить професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури через послідовне, поступове засвоєння нових знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей.

Принцип гуманізації реалізується через створення максимально сприятливих умов для розвитку демократизму міжособистісних відносин між студентами і викладачами, спрямування навчально-виховного процесу на формування в майбутніх учителів фізичної культури багатопланової, цілісної й динамічної картини духовного розвитку людства, розуміння сутності гуманістичних відносин, створення умов для розвитку високих соціальних, моральних, інтелектуальних та фізичних якостей для забезпечення внутрішніх потреб у реалізації творчих можливостей особистості студента.

Принцип інтеграції вимагає створення у вищому навчальному закладі єдиного, взаємопов'язаного за змістом, структурою, функціональними характеристиками цілісного процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Принцип інтеграції реалізується через організацію цього процесу на основі міжпредметності й комплексності з використанням потенціалу професійно орієнтованих дисциплін та практичної підготовки студентів.

Принцип відкритості і динамічності реалізується через забезпечення адекватності й релевантності професійно орієнтованого освітнього середовища вищого навчального закладу цільовим настановам професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та запитам професійного середовища.

Принцип науковості передбачає наявність у майбутніх учителів фізичної культури знань основних теоретичних положень, понятійного апарату, методів і способів,

закономірностей і властивостей здійснення професійно-педагогічної діяльності, яка є предметною сферою їх підготовки; дотримання службового етикету у професійному спілкуванні й уміння грамотно виконувати професійні обов'язки.

Принцип міждисциплінарності передбачає інтегративний вплив спеціальних дисциплін (сукупності міжпредметних зв'язків), які зумовлюють формування системи знань, умінь і навичок та професійно важливих якостей студента і їх використання у практичній педагогічній діяльності. Метою міжпредметних зв'язків є формування культури здоров'я та спрямованості на фізкультурно-оздоровчу діяльність майбутнього вчителя фізичної культури.

Принцип індивідуалізації реалізується через створення сприятливих умов для розкриття й розвитку потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури. Логічно це стає можливим за умови розроблення творчих завдань, які враховують індивідуальні якості особистості. Залучити студентів до наукової творчості дозволяють спецкурси, спецсемінари, робота над професійними проектами.

Принцип проблемності передбачає створення проблемних ситуацій професійної спрямованості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, для розв'язання яких необхідне використання комплексу професійно орієнтованих і спеціальних знань, умінь та навичок.

Принцип інноваційності реалізується через варіативність та динамічність змісту, форм, методів і технологій підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямованих на формування можливості і здатності студентів до творчого перетворення соціальної дійсності, проєктування, організації та здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності, яка передбачає інваріативність розв'язання професійних завдань, багатокритеріальність контролю й оцінки досягнутих результатів.

Принцип інтерактивності розуміється як взаємодія суб'єктів професійного навчання за допомогою безпосереднього контакту, тобто можливість навчатися у процесі діалогу з усіма учасниками освітнього процесу засобами спеціалізованого освітнього інформаційного середовища (наприклад, комп'ютерне спілкування).

Принцип креативності передбачає розкриття індивідуальності кожного студента, розвиток творчого й комунікативного потенціалу особистості, формування в майбутніх учителів фізичної культури умінь оперативно знаходити й ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі вирішення ситуацій міжособистісної професійної взаємодії, формування здатності самостійного вибору форм і засобів виконання завдань у професійно-педагогічній діяльності.

Принцип самостійності передбачає самостійне набуття студентами нових професійно орієнтованих знань та способів діяльності, зокрема й із використанням інформаційних технологій, необхідних для теоретичної і практичної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійно-педагогічної діяльності.

Принцип рефлексивності відображає актуалізацію процесів самооцінки, самовизначення й самореалізації майбутніх учителів фізичної культури використанням проблемно-нестандартних професійних ситуацій. Цей принцип передбачає усвідомлення студентами змісту і способів фізкультурно-оздоровчої діяльності, а головне – власних особистісних змін, які виникають у процесі послідовного засвоєння все більш абстрактних фрагментів професійного простору, охоплюючи теоретичний і методологічний рівні рефлексії у професійній діяльності.

Ми дотримуємося позиції, що процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури охоплює такі послідовні етапи: адаптація, диференціація, індивідуалізація та стійкий саморозвиток.

Стадія адаптації характеризується формуванням самосвідомості, самооцінки й самоуправління студента; становленням уявлення про себе як про фахівця; невизначеністю уявлення про способи професійної діяльності; виникненням труднощів у самоорганізації; актуалізацією інтересу до предметів професійно орієнтованого циклу; розвитком здібностей до професійної інтерпретації життєвих ситуацій.

Стадія диференціації характеризується виявом індивідуальної неповторності, яка визначається розвитком таких якостей, як рефлексивність, креативність, критичність; прагненням поповнити знання про себе як майбутнього професіонала; формуванням навичок саморегуляції навчально-практичної діяльності.

Стадія індивідуалізації характеризується сформованою самосвідомістю, адекватною самооцінкою, стійкими навичками самоорганізації й самоуправління, формуванням професійної компетентності; пошуком особистісного почерку у створенні власних моделей майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Стадія стійкого саморозвитку характеризується високим рівнем самоорганізації та самоуправління, самоаналізом і корекцією навчально-професійних досягнень, актуалізацією потреби в подальшому саморозвитку, активним формуванням суб'єктності майбутнього вчителя фізичної культури.

Отже, сформульовано такі основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: її ядро утворюють взаємопов'язані властивості (релевантність професійному середовищу, інноваційність, комунікативність, трансформованість, комфортність, демократизація і випереджувальний розвиток) і принципи (суб'єктності, неперервності, гуманізації, інтеграції, відкритості й динамічності, науковості, міждисциплінарності, індивідуалізації, проблемності, інноваційності, інтерактивності, креативності, самостійності, рефлексивності). Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури проходить етапи адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого саморозвитку.

У перспективі плануємо дослідити концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті сучасних тенденцій вищої фізкультурної освіти.

Література

1. Буштрук В. Д. Физическая культура и её формирование в процессе высшего профессионального образования : [учеб. пособ.] / В. Д. Буштрук, Ю. Войнар, В. Ф. Костюченко, Е. Г. Шубин. – СПб. : ГУАП, 2003. – 45 с. **2. Мартиненко В. В.** Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 55–58.

УДК 378.147:811

Леся Бондар

СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Бондар Л. В. Стратегічна компетентність майбутніх інженерів у контексті сучасних проблем навчання іноземної мови професійного спілкування.

У статті розглянуто передумови формування стратегічної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення. З'ясовано, що процес оволодіння мовою професійного спілкування пов'язаний з психо- та лінгвокогнітивними особливостями,

характерними для майбутніх інженерів, які виявляються у структурах передачі інформації, домінуванні певних способів її сприймання, оброблення та репродукування. Досліджено, що згадані вище особливості знаходять своє відображення в застосуванні студентами навчальних стратегій у процесі оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням.

Ключові слова: майбутні інженери, навчальний стиль, навчальні стратегії, франкомовний професійно спрямований монолог-аргументація, монологічне мовлення.

Бондарь Л. В. Стратегическая компетентность будущих инженеров в контексте современных проблем обучения иностранному языку профессионального общения.

В статье рассмотрены предпосылки формирования стратегической компетентности студентов технических специальностей в процессе обучения французской профессионально направленной монологической речи. Определено, что процесс овладения языком профессионального общения связан с психо- и лингвокогнитивными особенностями, характерными для будущих инженеров, которые проявляются в структурах передачи информации, доминировании определенных способов ее восприятия, обработки и репродукции. Доказано, что упомянутые выше особенности находят свое отражение в применении студентами учебных стратегий в процессе овладения профессионально направленной монологической речью.

Ключевые слова: будущие инженеры, учебный стиль, учебные стратегии, франкоязычный профессионально направленный монолог-аргументація, монологическая речь.

Bondar L. V. Strategic competence of future engineers in the context of the teaching foreign language for Specific Purposes current problems.

The present article deals with prerequisites for the strategic competence formation of engineering students in learning French professionally oriented monologue speech. It was determined that process of professionally oriented language learning is associated with psycho- and linguocognitive peculiarities specific for future engineers which are reflected in information transmission structures, its perception, treatment re/production dominance modes. These peculiarities are reflected in learning strategies and have the influence on mastering French professionally oriented monologue-argumentation effectiveness.

Key words: future engineers, learning style, learning strategies, French professionally oriented monologue-argumentation, monologue speech.

Необхідність формування творчої особистості майбутнього фахівця технічної галузі у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування шляхом урахування та розвитку його індивідуальних здібностей зумовлює питання пошуку шляхів підвищення ефективності відповідного навчання. Індивідуальні психо- та лінгвокогнітивні особливості студентів технічних спеціальностей виявляються у процесі навчання французької мови професійного спрямування домінуванням певних способів одержання, оброблення, збереження та використання інформації, тобто їх навчальних стилів, які знаходять своє відображення в застосуванні ними навчальних і комунікативних стратегій, що становлять зміст стратегічної компетентності.

Питання навчання іноземної мови професійного спрямування, зокрема професійно орієнтованого монологічного мовлення як важливого компонента іншомовної комунікативної компетентності, висвітлюється у працях Н. Драб, С. Кіржнер, Т. Петрової, В. Тарасенко, І. Федорової; проблема формування стратегічної компетентності аналізувалася такими науковцями, як Н. Білоножко, Ю. Петровська,

Л. Ягеніч. Незважаючи на низку згаданих вище досліджень, питання навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення, у процесі оволодіння яким урахувалися б індивідуальні психо- та лінгвокогнітивні особливості студентів технічних спеціальностей, що реалізуються шляхом застосування певних навчальних стратегій, залишається актуальним.

Отже, *метою статті* є аналіз та відбір навчальних стратегій, оволодіння якими сприятиме підвищенню ефективності навчання франкомовного професійно спрямованого монологічного мовлення майбутніх інженерів.

Визначення кореляції між навчальними стилями студентів технічних спеціальностей та стратегіями, які вони застосовують у процесі навчання іноземної мови, створює підґрунтя для розроблення методики навчання професійно спрямованого монологічного мовлення та монологу-аргументації зокрема, у якій би управління процесом використання навчальних стратегій під час виконання певних завдань стало засобом адаптації навчального матеріалу до наявних характеристик студентів та активізації їхніх резервних можливостей. На думку науковців [5; 6], найбільша ефективність навчання досягається шляхом варіювання студентами різних стратегій відповідно до певних навчальних ситуацій. Отже, передумовою підвищення ефективності відповідного навчання є розвиток гнучкості навчального стилю шляхом застосування студентами навчальних стратегій двох виокремлених нами груп, спрямованих на адаптацію навчальних завдань до наявних домінуючих навчальних стилів майбутніх інженерів та активізацію суміжних навчальних стилів (резервних можливостей) студентів. Отже, задля успішного оволодіння франкомовним монологом-аргументацією постає необхідність урахування кореляції між такими особливостями студентів: *психологічними* – логіко-математичним типом інтелекту [4], *когнітивними стилями*, типовими для майбутніх інженерів, і *лінгвокогнітивними*, які зумовлені специфікою сприймання, оброблення, репродукції інформації у процесі оволодіння ними монологічним мовленням і реалізуються у продукті мовлення за допомогою певних вербальних структур.

Унаслідок встановленої кореляції між особливостями домінуючих навчальних стилів студентів технічних спеціальностей та когнітивними, афективними й соціальними процесами, які перебувають у їх основі, впливаючи на лінгвокогнітивні особливості майбутніх інженерів, у відібраних навчальних стратегіях виокремлюємо дві групи стратегій – *А* (аналітичний тип), які є адаптованими до домінуючих стилів студентів технічних спеціальностей та *Б* (глобальний тип), що відповідає їх резервним стилям, метою застосування яких є розвиток та актуалізація їхніх супутніх можливостей [1]. З-поміж прямих стратегій, що ґрунтуються на класифікації Р. Оксфорд [5], виокремлюємо такі:

1) *створення ментальних зв'язків*: групування, класифікація на основі синтагматичних/парадигматичних зв'язків елементів мови (нотування, підкреслення); повторення (вголос, ментальне уявлення, переписування тощо); комбінування лексичних одиниць, граматичних структур, засобів міжфразового зв'язку, зразків мовлення. За даними досліджень [2; 3], процес забування слів залежить від їх належності до частин мови: першими стираються власні назви → загальні іменники → прикметники (внаслідок більшої валентності цієї частини мови) → дієслова → службові слова, що пов'язано з частотністю їх вживання. У зв'язку з наявністю великої кількості термінів у професійно орієнтованій мові, які здебільшого є іменниками, а отже, підлягають найшвидше процесу забування, застосування мнемічних стратегій є особливо актуальним для навчання монологу-аргументації. Наприклад, для аналітичного стилю навчання (А) адаптованим буде запам'ятовування лексичних одиниць на основі групування за диференційними ознаками, тому нові терміни краще будуть асимільовані у процесі класифікації за

прогилежними морфологічними / семантичними ознаками; за контрастивною ознакою сполучуваності слів, антонімії, морфологічної будови, тематичності, семантичного значення; для типу (Б) запам'ятовування відбувається, головним чином, на основі суміжних, подібних характеристик, аналогій. До зазначеної групи відносимо стратегію *проведення асоціації*, розуміючи під асоціацією зв'язок між певними об'єктами, явищами, в основу якого покладено загальну перцепцію [2; 3]. Виокремлюємо фактичні асоціації, які відображають реальні зв'язки між явищами дійсності: *l'électricité et la tension alternative* та індивідуальні, що ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Асоціативне поле, яке формується за певним словом, у кожного відрізняється як за складом елементів, так і за силою зв'язків між ними. Парадигматичні асоціації виникають між словами-реакціями одного класу зі словами-стимулами, вони підкоряються закону мінімального контрасту, згідно з яким – чим менше відрізняються слова-стимули від слів-реакцій за складом семантичних компонентів, тим більшою є вірогідність актуалізації слова-реакції в асоціативному процесі [3, с. 212].

Синтагматичний зв'язок передбачає наявність між стимулом та реакцією синтаксичних відношень, у результаті яких утворюються словосполучення: *tensio – continue*. Парадигматичні асоціації відображають мовні зв'язки, синтагматичні – мовленнєві. Виокремлюємо такі асоціативні пари логічного зв'язку, у межах стратегії встановлення асоціації: (А) протиставлення за значенням (антонімі); зв'язок ціле – частина; відношення каузальності; (Б): подібність за значенням (синонімі); зв'язок – частина – ціле; асоціація за суміжністю, подібністю (за зовнішньою ознакою); асоціації, зумовлені мовленнєвими кліше. У межах стратегій проведення асоціації виокремлюємо техніки: *«незавершене речення»* – пропозиції не одного словесного стимулу, а груп граматично об'єднаних слів (початку речення), які повинні бути завершеними; *«асоціативний ланцюжок»* – унаслідок пропозиції слова-стимулу необхідно знайти слово певного граматичного чи семантичного класу, наприклад, тільки синонім/антонім; *«створення семантичного поля»*: виокремлення ядра та периферії з-поміж лексики тематичного спрямування;

2) *стратегія дедукції*: застосування теоретичних чи гіпотетичних положень/правил для розуміння повідомлення/ієрархізації думок під час продукування монологу. Виокремлюємо стратегію побудови *силігізмів (дедуктивних умоводів)*. Адаптована до дедуктивного типу (А) оброблення інформації студентів з домінантними аналітичними стилями, стратегія побудови аргументації на основі силігізмів може застосовуватися на всіх етапах навчання монологу-аргументації: від підготовчого – для введення мовного матеріалу, оволодіння засобами міжфразового зв'язку, до продуктивного – для створення власних монологів за силігічним способом міркування. Через низький рівень сформованості компетентності у монологічному мовленні, окреслена стратегія може викликати явище внутрішньої інтерференції внаслідок гіпергенералізації правил, тому паралельно рекомендуємо використання навчальних стратегій контрастивного аналізу між певними явищами та стратегію формулювання правил;

3) *стратегія інференції*: використання відомих елементів, контексту повідомлення на лінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях, генералізоване сприйняття змісту без деталізації значення кожного елементу повідомлення (Б). Окреслена стратегія викликає певні труднощі для типу (А), але на певних етапах навчання монологу-аргументації її використання сприятиме розвитку глобального сприймання/продукування повідомлення без покрокового звернення до словника, підвищенню толерантності до невизначеності. Наприклад, для безперекладного розуміння тексту монологу може бути рекомендований такий алгоритм виконання завдання: визначення ключових слів → встановлення логічних зв'язків між ними → побудова схеми (плану повідомлення) → його репродукція за даною схемою;

4) *стратегія контрастивного аналізу*: пошук елементів чи характеристик, які дозволяють установити зв'язки та відношення у монолозі-аргументації: пошук диференційних ознак (за формальною ознакою, за значенням, за порядком). Пропозиція зразків текстів-аргументацій з різними типами структур, побудованими на контрасті (аргументація/спростування: концесивний/діалектичний план) для усвідомлення логіко-композиційної будови монологу; порівняння певних мовних явищ у межах французької мови та між французькою й українською мовами задля подолання явищ внутрішньомовної та міжмовної інтерференції; особливостей іншомовного менталітету в межах міжкультурного професійного спілкування (тип А);

5) *стратегія узагальнення/членування*: поділ цілого на частини: монологу – на головні складові, елементи, ідентифікація складників, їх характеристик, побудова плану/схеми, що враховує центробіжне оброблення інформації, типовою для домінуючих навчальних стилів студентів технічних спеціальностей; об'єднання висловлювання з частин у ціле (А), узагальнення інформаційних даних чи знань залежно від їх характеристик/функцій для ідентифікації чи генералізації їх значення на основі конкретних прикладів, формулювання правил за принципом індукції (Б) внаслідок превалювання центростремічного сприймання повідомлення, характерного для суміжних навчальних стилів майбутніх інженерів;

6) *стратегія екстеріоризації*: відтворення, конкретизація, актуалізація певної інформації для відображення її головних чи супутніх характеристик: коментування своїх дій під час підготовки чи виконання завдання, що сприяє також зменшенню імпульсивності, типовою для типу (Б); віднайденья прикладів, пошук аналогій, формулювання визначень, опис (парафраз), лінгвосистематизуючі стратегії: маркування, нотатки, побудова схем, діаграм, таблиць для побудови монологу-аргументації (А);

7) *стратегія перекодування інформації*: трансформування інформації в іншу форму задля її більш експліцитної пропозиції, адаптації до ситуації, контексту. Трансформація змісту за різними формами (вербалізація цифрової, символічної інформації, розвиток думки за тією ж формою більш експліцитно чи символічно, заміна окремих слів, виразів і понять різними об'єктами та графіками (А), які можуть полегшити процес сприймання висловлювання, сприяти ієрархізації думок (Б);

8) *стратегія контекстуалізації*: створення контексту/ситуації на основі конкретних прикладів, граматичних структур, аргументів, фактів тощо (тип Б);

9) *стратегія згортання/розгортання висловлювання*: редукція об'ємного монологічного висловлювання до рівня тез, концентрованого подання заданої інформації за допомогою набору ключових слів (Б), логіко-структурних схем та подальше їх розгортання у формі зв'язного, логічного монологу-аргументації (А);

10) *стратегії побудови аргументації*: відповідно до дедуктивного, критичного міркування та доказу від протилежного (А), концесивного, індуктивного та міркування за аналогією (Б) побудова моделей аргументації у монолозі за допомогою різних планів (моделей) висловлювання: діалектичного, аналітичного, пояснювального (А), акумулятивного, компаративного (Б), використовуючи, відповідно, аргументативні стратегії демонстрації, спростування, критичного аналізу, поступки та погодження;

11) *стратегії редукції* – стратегії, спрямовані на подолання міжмовної (А – темарематичного структурування повідомлення, лексичних та граматичних засобів вираження аспектичних та модальних відношень) та внутрішньомовної інтерференції (Б – гіпергенералізації та хибних аналогій), до складу яких входять вищезгадані стратегії формулювання правил, групувань, класифікацій та контрастивного аналізу, згортання інформації для її подальшого відтворення, наприклад, пропонується формулювання тези рідною мовою, минаючи еквівалентну форму, подальше її подання у редукційованій

формі французькою мовою, за допомогою операцій перетворення складного речення у просте, складнопідрядного у складносурядне, складносурядного в безсполучникове з визначенням теми та реми повідомлення.

Отже, формування стратегічної компетентності є запорукою оптимізації процесу навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей. Обґрунтований відбір навчальних стратегій надав змогу розробити типологію стратегій двох груп: (А) навчальні стратегії, адаптовані до особливостей домінуючих навчальних стилів студентів, метою застосування яких є адаптація навчальних завдань до домінуючих навчальних стилів студентів, та (Б) навчальні стратегії, спрямовані на актуалізацію суміжних навчальних стилів, недостатній рівень розвитку яких гальмує процес оволодіння французьким професійно спрямованим монологом-аргументацією.

Доцільність подальшого теоретичного та практичного дослідження в окресленому напрямку вбачаємо у визначенні навчальних стратегій для оволодіння майбутніми інженерами професійно спрямованим діалогічним мовленням.

Література

1. **Бондар Л. В.** Вплив факторів стильової поведінки студентів технічних спеціальностей на вибір стратегій навчання під час формування компетенції в монологічному мовленні / Л. В. Бондар. – Педагогічна освіта : теорія і практика // зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2011. – № 8. – С. 171–175.
2. **Седов К. Ф.** Нейропсихолінгвістика / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2007. – 224 с.
3. **Уланович О. И.** Психолінгвістика : [учеб. пособие] / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.
4. **Gardner H.** Frames of Mind : The theory of Multiple intelligence / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books. – 1993. – 444 p.
5. **Oxford R. L.** Language learning strategies / R. L. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
6. **Tardif J.** Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif. – Montréal : Editions logiques, 1992. – 472 p.

УДК 378.147: 811

Лілія Бондар

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Бондар Л. А. Принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції.

У статті теоретично обґрунтовано принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції в умовах вищого навчального закладу. Термін «принципи» розглянуто з філософської, психологічної та педагогічної позиції; проаналізовано критерії, за якими згруповано принципи навчання; визначено систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: принципи, інтеграція, самоосвіта, навчально-пізнавальна діяльність.

Бондарь Л. А. Принципы организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе интеграции.

В статье теоретически обоснованы принципы организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе интеграции в условиях высшего учебного заведения. Термин «принципы» рассмотрен с философской, психологической и педагогической позиции; проанализированы критерии, по которым

сгруппированы принципы обучения; установлена система принципов организации самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: принцип, интеграция, самообразование, учебно-познавательная деятельность.

Bondar L. A. The principles of organization of academically-cognitive and self educational student's activities on the basis of integration.

The principles of organization of academically-cognitive and self education activities of students on the basis of integration at the university are theoretically grounded in this article. The term «principle» deals with the philosophical, psychological and educational point of view; a set of criteria which groups principles of teaching is analyzed, the system of principles of organization of the independent student's work in the conditions of higher educational institutions is set here.

Key words: principle, integration, self-education, academically-cognitive activity.

У філософії принципи навчання визначалися й обґрунтовувалися відповідно до запитів і потреб суспільства певної епохи – Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу. Трансформація принципів здійснювалася поступово, послідовно, ускладнюючись на перехресті онтологічних, антропологічних та гносеологічних уявлень дослідників, які акумулювали перспективні ознаки попередніх класифікацій, збагачували їх новими елементами і спрямовували на розв'язання відповідних освітніх завдань певної епохи з урахуванням економічних, соціальних і політичних змін [2; 6].

У Філософському енциклопедичному словнику поняття «принцип» тлумачиться як першопричина (від лат. *principium* – основа, начало) у таких двох аспектах: 1) із суб'єктивних позицій – це основне положення, передумова (принцип мислення, принцип дії); 2) з об'єктивних позицій – першооснова, вихідний пункт (реальний принцип, принцип буття). Принцип – це категорія, завдяки якій певна даність існує або існуватиме; основоположне теоретичне знання, що не є ні доведеним, ні таким, що потребує доведення [8, с. 363].

У Великому енциклопедичному словнику «принцип» розглядається як узагальнене засадниче поняття системи, що є поширенням відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано [1, с. 653].

Сучасні філософи та соціологи тлумачать «принцип» як першооснову, що означає вихідне положення будь-якої теорії, вчення, ідею, яка керує; основне правило діяльності, розвитку, системності, сприйняття об'єктивної діяльності [7, с. 15].

Обґрунтування і класифікація принципів навчання висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів, лінгводидактів (А. Алексюк, В. Андрушенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Бондар, А. Богущ, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Євтух, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Кремень, І. Лернер, О. Малихін, С. Мартиненко, В. Масальський, В. Мельничайко, С. Ніколаєва, В. Огнев'юк, І. Підласий, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, О. Савченко, М. Скаткін, І. Срезневський, К. Ушинський, М. Фіцула та ін.). У кожній із зазначених галузей науки з різних позицій та з неоднаковою активністю виокремлюються, групуються, характеризуються, інтерпретуються, розглядаються та тлумачаться принципи організації навчального процесу.

У науковому полі психологічної науки функціонують принципи, виокремлені й обґрунтовані за критеріями, що стосуються розвитку особистості: урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії; забезпечення гармонії психічного,

духовного, соціального і фізичного розвитку особистості; саморозвитку особистості, самостійного засвоєння знань та врахування власного досвіду; зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин; формування мотиваційної сфери особистості; врахування специфічних психологічних чинників навчально-професійної групи; виявлення ознак активності на рівні окремих психічних процесів особистості (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості тощо); рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції) [4].

Мета статті: обґрунтувати принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції.

Еволюція принципів дидактики, що розроблялися за часів Платона, Аристотеля, Я. Коменського, А. Дістервега, К. Ушинського та інших, відбувалася поетапно. У класичній педагогіці минулого функціонувало загалом до семи принципів навчання, що почасти взаємозамінювали один одного або вживалися як синонімічні.

Із позицій суб'єктивізму тлумачить дефініцію «принцип» Платон і визначає принципи конститутивні (тільки для емпіричного застосування). Як об'єктивний (метафізичний) принцип мислителі минушини (Геракліт, Піфагор, Гегель, Спіноза, Аристотель) стосовно змісту приймали: воду, вогонь, повітря, число, волю, дійсність, субстанцію, ідею тощо. Зазначені поняття для сучасних наук різних галузей знань неприйнятні, оскільки в них спостерігається зведення всього буття, процесів реальності до принципу.

Загальновизнаною стала класифікація принципів, запропонована Я. Коменським, який обґрунтував шість дидактичних принципів: наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань. У класичній дидактиці Я. Коменський вважається фундатором принципу природовідповідності, який обґрунтовується науковцями з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчального процесу та в подальшому стає основою для таких принципів, як послідовності, наступності і самостійності.

Принцип природовідповідності знайшов подальший розвиток у дослідженнях А. Дістервега [3], який розглядає його в контексті, адекватному природному розвитку дитини. Дослідник доповнив тогочасну класифікацію новим принципом – культуровідповідності, який ґрунтується на врахуванні в навчальному процесі всіх здобутків культури і розглядається як обов'язкова вимога до змісту навчання.

Класифікацію принципів навчання, запропоновану Я. Коменським, А. Дістервегом, доповнив К. Ушинський, щоправда, п'ять з-поміж запропонованих попередниками, успадкував без змін. У класифікації К. Ушинського успадкованим принципам віддано позицію першості: свідомості, послідовності, наочності, міцності засвоєння знань, культуровідповідності, органічності, своєчасності, відсутності надмірної напруженості та надмірної легкості, правильності, активності, постійної самостійності.

Аналіз спеціальної літератури показує, що в наукових розвідках послідовників К. Ушинського, зокрема, Ю. Бабанського, Г. Ващенко, В. Занкова, С. Єлканова, Б. Єсипова, І. Лернера, М. Скаткіна та ін., здійснено теоретичний аналіз напрацьованих зарубіжної та вітчизняної класичної дидактики, що дозволило науковцям 70-90-х років ХХ століття класифікувати принципи навчання з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості. У результаті наукових пошуків класиками дидактики минулого століття було запропоновано доволі розмаїту сукупність критеріїв, за якими згруповано принципи навчання: за дидактичною метою та завданнями навчального процесу (виховання і розвитку; спрямованості навчання на реалізацію завдань освіти; міцності знань; свідомості навчання; систематичності і послідовності навчання; розвитку особистості); за джерелом здобуття знань, або врахування змісту підручника

(науковості змісту навчання; доступності і послідовності; зв'язку навчання з життям; виховного і розвивального навчання; активності і свідомості); за способами діяльності вчителя та учнів (доступності навчання; використання наочності; різноманітності форм навчання; активності учнів за керівної ролі вчителя; поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання); за результативністю навчання (міцності знань; дієвості знань; виховного та розвивального навчання; формування знань, умінь, навичок, компетенцій).

Численна кількість запропонованих дослідниками принципів навчання спонукає до їх уніфікації. У цьому контексті слушною, на нашу думку, є пропозиція О. Савченко визначати для кожного з рівнів освіти (початкова школа, основна школа, вища школа) обов'язкові основні принципи. Шляхом аналізу спеціальних джерел з'ясовано, що в основній школі найбільшого поширення набули 10 провідних загальнодидактичних традиційних принципів навчання та 10 сучасних загальнодидактичних принципів, які функціонують не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного.

3-поміж традиційних та сучасних загальнодидактичних принципів спільними є такі: науковості, наступності, свідомості й активності, доступності, систематичності, послідовності.

Студіювання науково-методичних джерел переконує, що упродовж 70–90-х років ХХ століття науковці класифікували принципи організації навчального процесу на компетентнісній основі та особистісно зорієнтованому підході. Загалом дидактами запропоновано понад 30 класифікацій принципів навчання, що певною мірою утруднює чітку реалізацію їх у змісті освіти. Дослідниками (Ю. Бабанський, В. Буряк, Г. Ващенко, Є. Голант, В. Зінченко, М. Фіцула, Г. Щукіна та ін.) запропоновано поділ принципів навчання на: 1) *традиційні* – загальноприйняті дидактичні; 2) *нетрадиційні* – новітні: демократизації навчання; виховання здорової дитини; оптимізації навчального процесу; нетрадиційної системи навчання; індивідуалізації; диференціації; інтеграції.

Прагнення науковців класифікувати принципи навчання на компетентнісній, інтегративній, особистісно зорієнтованій основі спричинило появу значної кількості альтернативних програм і підручників, монографічних праць, науково-методичних публікацій, аналіз яких дає змогу стверджувати, що принципи навчання – категорія змінна, тому кількість їх постійно зростає і доповнюється новими. Достатньо різноманітною є сучасна класифікація принципів на рівні початкової та основної загальноосвітньої школи. Провідними принципами в початковій школі визначено такі: усебічного розвитку особистості; індивідуалізації; диференціації; активності учнів у процесі навчання; наочності; свідомості; систематичності; послідовності; доступності; цілісності впливу навчально-виховного процесу; природовідповідності організації навчання; наступності. У загальноосвітній школі усталилися принципи: науковості і доступності; систематичності; наступності і перспективності; взаємозв'язку навчання й розвитку; мотиваційного забезпечення навчального процесу та співробітництва; індивідуалізації й диференціації навчання; міцності й дієвості результатів навчання.

3-поміж загальноприйнятих принципів інтеграції та самостійності то додавалися, то вилучалися у класифікаційних характеристиках науковців різних епох. Багатовекторною є класифікація принципів навчання в дидактиці вищої школи. Зокрема, в науковий обіг уведено такі принципи: спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента; єдності навчання, освіти й виховання; поєднання індивідуального й колективного; єдності конкретного й абстрактного; науковості; систематичності; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; доступності; єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої

активності й самостійності студентів у навчальному процесі; єдності теоретичної і практичної підготовки; глибокого знання внутрішнього світу студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; зорієнтованості вищої школи на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Аналіз спеціальної літератури показує, що сучасні дослідники теорії навчання, професійної підготовки студентів вищої школи (А. Алексюк, В. Андрєєв, Є. Барбіна, Н. Бібік, А. Богущ, В. Бондар, Н. Волкова, О. Глузман, М. Князян, В. Козаков, А. Кузміньський, Н. Кузьміна, О. Малихін, С. Мартиненко, О. Падалка, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Солдатенко, М. Фіцула та ін.) класифікують дидактичні принципи з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості. У результаті наукових пошуків дослідниками запропоновано визначати й обґрунтовувати принципи відповідно до цілей, які висувуються певними історичними умовами, станом розвитку суспільства й рівнем його культури. На думку більшості дидактів, зміна суспільних умов передбачає необхідність перебудови змісту принципів, які зберігають своє значення стосовно нових умов, і з'являються нові принципи, у яких віддзеркалюються нові вимоги суспільства до організації навчання й системи освіти загалом. Це положення доводить правильність і правомірність твердження сучасної дидактики про те, що принципи навчання є історично конкретними категоріями і відображують актуальні й найбільш суттєві потреби суспільства.

Слушною є думка С. Сисоєвої, що під впливом соціального прогресу й новітніх наукових досягнень, виокремлення нових закономірностей навчання, накопичення досвіду роботи тих, хто навчає, й аналізу результатів навчання тих, хто навчається, певні принципи навчання видозмінюються, удосконалюються. Сучасні принципи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. Сучасний стан розвитку науки загалом і педагогічної науки зокрема дозволяє звертатися в науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування.

Система принципів, згідно з концепцією О. Малихіна, завжди має власний внутрішній взаємозв'язок і взаємозумовленість, а важливою умовою існування й функціонування системи принципів є наявність стрижневого, провідного, системоутворювального принципу. Стосовно професійної освіти, такими принципами є принципи інтеграції, самостійності, фундаментальності й професійної спрямованості. Відповідно всі інші принципи – похідні від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи кілька системоутворювальних принципів, розкривають й уточнюють умови їх реалізації й упровадження.

Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які є компонентами цієї системи. Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення цілей, з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес [9, с. 52].

З інших позицій тлумачить сутність принципу як дидактичної категорії В. Загвязинський, який надає принципу статусу орієнтиру щодо способів досягнення норм, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні певних протилежних сторін, тенденцій педагогічного процесу [5, с. 39].

В обґрунтуванні принципів ефективної організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищого навчального закладу на засадах інтеграції за вихідну позицію нами обрано висвітлені екстраполяції названих вище науковців.

Студент вищого педагогічного навчального закладу під час усього періоду навчання у вищій школі має формувати свідому настанову на ціложиттєву подальшу самоосвітню діяльність в освітній сфері.

Оскільки студент у процесі самостійної навчальної діяльності є суб'єктом, який навчає й навчається, позиції того, хто навчає, його діяльність рефлексивна й спрямована на самого себе. Із позиції того, хто навчається, навчальний матеріал сприймається від суб'єкта, яким є сам. Така циклічність, на нашу думку, має неперевершений потенціал саме в процесі підготовки майбутнього педагога, який у ході самостійної навчальної діяльності постає одночасно й у ролі вчителя, й у ролі учня, і це надає неабиякі додаткові позитивні можливості щодо добору змісту навчального матеріалу, висунення цілей і завдань навчання, пошуку оптимальних форм і методів подачі й сприйняття тієї чи іншої інформації, удосконалення навчальних технологій, виявлення, коригування й виправлення помилок, аналізу отриманих результатів, поточного й кінцевого самоконтролю. Тому провідними, системоутворювальними принципами організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів уважаємо принципи самостійності, професійно-педагогічної спрямованості та інтеграції.

Слушною є думка О. Малихіна, який стверджує, що успішність і результативність самостійної навчальної діяльності студента є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності під час аудиторних занять, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення й продовження в позааудиторний час. Організована відповідним чином і керована викладачами навчальна діяльність студента під час аудиторних занять повинна сприйматися ним як програма самостійної навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння окремих навчальних дисциплін у тому обсязі, який передбачає самостійну навчальну діяльність. Самостійна навчальна діяльність студента є більш широким поняттям, ніж самостійна робота студента, і містить останню як складник нижчого рівня.

У дослідженні принцип самостійності визначаємо як провідний і системоутворювальний, оскільки саме реалізація цього принципу відображує специфіку досліджуваного виду навчальної діяльності. Принцип самостійності тлумачимо як здатність самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також як підготовка студента до подальшого безперервного самостійного поглиблення вже набутих знань і постійного накопичення нових із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя. Для організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів принцип самостійності є провідним також через те, що лише той учитель зможе залучити своїх вихованців до інтенсивного, цікавого, активного самостійного пошуку, який під час навчання у вищій педагогічній школі набуде справжніх умінь організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Перспектива майбутньої діяльності висококваліфікованого фахівця певної галузі полягає саме в здатності самостійно набувати знання, і лише сучасний і підготовлений до здійснення цього вчитель може забезпечити реальні зрушення у визначеному напрямку.

Окрім принципу самостійності, провідним і системоутворювальним в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є принцип професійно-педагогічної спрямованості.

Отже, визначення принципів самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, теоретичний аналіз проблеми дають можливість говорити про систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу. До неї відносимо такі принципи: самостійності; професійно-педагогічної спрямованості;

гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності; інтеграції.

Література

1. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия; СПб. : Норинг, 2001. – 1456 с. 2. **Борисова З. Н.** Метод научной педагогики М. Монтессори / З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. – К. : Деловая Украина, 1993. – 131 с. 3. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Знание, 1956. – 374 с. 4. **Загальна психологія** : [підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с. 5. **Загвязинский В. И.** Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с. 6. **Кессиди Ф. Х.** Сократ / Ф. Х. Кессиди. – СПб. : Алетейя, 2001. – 343 с. 7. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори / Софія Русова; [за ред. Є. І. Коваленко]. – К. : Либідь, 1997. – 320 с. 8. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с. 9. **Фіцула М. М.** Педагогіка: [посібник] / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : ВЦ «Академія», 2000. – 542 с.

УДК 371.322:37.013.77

Аліна Бугра

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК АКТУАЛЬНА ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Бугра А. В. Індивідуалізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів як актуальна дидактична проблема.

У статті здійснюється оглядовий аналіз еволюції педагогічних поглядів на проблему індивідуалізації навчання, обґрунтовується необхідність розроблення дидактичних засад реалізації принципу індивідуально-диференційованого підходу до студентів у процесі їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, індивідуалізація, диференціація, індивідуально-диференційований підхід.

Бугра А. В. Индивидуализация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов высших технических учебных заведений как актуальная дидактическая проблема.

В статье осуществлен обзорный анализ эволюции педагогических взглядов на проблему индивидуализации обучения, обосновывается необходимость разработки дидактических основ реализации принципа индивидуально-дифференцированного подхода к студентам в процессе их самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, индивидуализация, дифференциация, индивидуально-дифференцированный подход.

Bugra A. V. Personalization independent teaching and learning of high school students as relevant didactic problem.

The article presents a review of the evolution of pedagogical views on the problem of individualization of learning, the necessity of developing didactic framework of the principle

of individual and differentiated approach to the students in the process of self-learning and cognitive activity.

Key words: self-training and cognitive activity, personalization, differentiation, individual and differentiated approach.

Кардинальні соціально-економічні реформації початку третього тисячоліття актуалізували в Україні нові вимоги до змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Так, на підґрунті нової стратегічної програми європейської співпраці в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання – 2020» в нашій державі започатковано реалізацію «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», яка пріоритетним визначає підвищення якості навчання і, зокрема, організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів [1].

Невипадково, що проблема самостійної навчальної діяльності у зв'язку з її специфікою була й залишається в центрі дослідницької уваги, адже ще Я. Коменський на титульному аркуші знаменитої «Великої дидактики» написав: «Альфою й омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні б більше вчилися». Геніальний фізик А. Ейнштейн лаконічно сформулював основний принцип самоосвіти: «Нічому не можна навчити, можна тільки навчитися».

Протягом останніх десятиліть організація самостійної роботи студентів (СРС) вищих навчальних закладів була предметом об'ємних комплексних науково-педагогічних досліджень. Проблеми пошуку ефективності форм і методів організації самостійної роботи вивчали М. Буланова-Топоркова, В. Буряк, О. Коновал, О. Малихін та ін. На теоретико-методологічному рівні визначено сутність самостійної роботи студента як активної пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, яка набуває для нього особистого сенсу і здійснюється в аудиторний та позааудиторний час задля самостійного засвоєння необхідних для майбутньої професійної діяльності знань, умінь і навичок, здійснюється як під керівництвом викладача, так і без його безпосередньої участі та сприяє формуванню у студента такої особистісної риси, як самостійність. Самостійна навчальна робота вимагає від студента внутрішньої готовності до напруженої розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Погоджуємося з думкою з О. Пінської, яка стверджує, що поза самостійною роботою неможливо сформувати активну особистість і підготувати спеціаліста, який може швидко адаптуватися до умов, що постійно змінюються [11, с. 81]. Дидактичні особливості самостійної роботи з акцентом на формування особистості творчого, конкурентоспроможного фахівця з вищою освітою, майбутнього вчителя, здібного до інноваційної професійної діяльності, спричиняють зростання дослідницького інтересу до проблематики вдосконалення професійно-педагогічної самоосвітньої діяльності. Так, за даними Т. Фіногєєвої [15], яка використовувала бібліотечні фонди та ресурси мережі Internet, в 1966–2009 р.р. захищено 127 кандидатських дисертацій, у яких досліджувалися питання, пов'язані з:

- різними аспектами розвитку пізнавальної самостійності та самостійної пізнавальної діяльності (32 дисертацій);
- організацією самостійної роботи як засобу розвитку пізнавальної самостійності (35 дисертацій);
- удосконаленням організації самостійної роботи студентів (12 дисертацій);
- особливостями процесу самостійного навчання в інженерно-педагогічних навчальних закладах (13), під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (6), під час вивчення педагогічних дисциплін (5 дисертацій).

В останні роки дослідницька увага до проблематики самоосвіти ще більше посилилася.

Критично-конструктивний аналіз досить об'ємного масиву науково-педагогічних досліджень засвідчує, що попри значну увагу науковців до означеної проблеми, питання індивідуалізації самостійної роботи студентів на засадах диференційованого підходу в навчальному процесі ВНЗ не знайшли достатнього висвітлення. Цей факт вимагає розв'язання об'єктивних суперечностей:

– між зростаючими викликами сучасності до сформованої самостійності як необхідної професійно-особистісної якості майбутнього педагога та наявною орієнтацією навчального процесу у вищій школі на «колективно-масові» форми і методи організації самостійної роботи студентів, що не враховує їх індивідуальних когнітивних програм, особистісних мотивів та сенсів;

– між попитом в українському суспільстві на фахівців-професіоналів, здатних до постійної самоосвіти (навчання протягом життя), оновлення на цих засадах змісту, форм і прийомів професійної діяльності, використання новітніх наукових досягнень, виявлення професійного динамізму та мобільності, та превалюванням у вищій школі традиційних підходів до організації самостійної роботи студентів, які продукують консерватизм у навчальній діяльності, стереотипність та ригідність професійного мислення;

– між декларованим студенту правом свободи вибору форм і методів самостійної роботи відповідно до стандартів Болонських угод і принципів кредитно-модульної системи навчання та недосконалістю дидактичних можливостей і засобів самостійної навчально-пізнавальної діяльності;

– між потребами практики у використанні диференційованої самостійної роботи студентів та недостатнім володінням викладачами дидактичними засадами індивідуалізації навчального процесу.

У зв'язку з викладеним вище *метою статті* є обґрунтування необхідності індивідуалізації процесу самостійної роботи студентів ВНЗ на основі індивідуально-диференційованого підходу.

Зазначимо, що вимога врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості в навчальному процесі має глибокі історичні корені. Так, ще при індивідуальному навчанні, яке превалювало в школах давнього світу і середньовіччя, педагоги помітили, що учні по-різному сприймають і засвоюють навчальний матеріал. У відомому трактаті «Про виховання оратора» Марк Фабій Квінтіліан дає пораду вихователям «пізнавати властивості розуму і характеру учня» [8, с. 44]. Зародження класно-урочної системи навчання, яка на той час мала прогресивний характер, поглибило виникле протиріччя між колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння знань. Невипадково «вчитель німецьких учителів» А. Дістервег лаконічно формулює вагому педагогічну аксіому «Ураховуй індивідуальність своїх учнів» [6, с. 419].

Не вважаючи за можливе в межах пропонованої статті висвітлити повну еволюцію поглядів на проблему індивідуалізації навчання, підкреслимо, що її становлення відбувалося шляхом переходу від простих рекомендацій враховувати індивідуальні особливості учнів до виокремлення цих порад у відповідний дидактичний принцип. На наш погляд, принциповим історико-педагогічним моментом у цьому відношенні можна вважати публікацію К. Федоровського «Індивідуальний підхід до учня в радянській школі», у якій автор визначає індивідуальний підхід як педагогічний принцип, що пронизує всю діяльність педагога, визначає його ставлення до дітей, спрямовує свідомість педагога на особистість учня, запобігає в діяльності педагога формальному,

бездумному ставленню до дітей як до однорідної маси, а до окремого учня як до математичної одиниці, математичного середнього [14].

У 70-ті роки минулого століття науково-педагогічні дискусії загострилися навколо з'ясування сутності дефініцій «індивідуалізація», «диференціація», «індивідуально-психологічні особливості», «типологічні особливості», «дидактичне диференціювання» тощо.

Так, у словнику іншомовних слів визначено: «Індивідуалізація (лат. *individuum* – неподільне, особа) – прийняття до уваги особливостей кожного індивідуума» [12, с. 192]. Проблема індивідуалізації навчання актуалізувала низку питань дидактичної спрямованості, зокрема, дискутувалося, що під час організації індивідуальної навчальної діяльності слід: а) ураховувати окремі індивідуально-психологічні риси суб'єкта навчання; б) ураховувати комплекс індивідуально-психологічних рис особистості, серед яких найчастіше пропонувалося враховувати розумові здібності, інтерес до навчання та рівень знань [5, с. 13]; в) визначати реальні перспективи врахування у процесі навчання виявлених рис особистості та методи індивідуалізації навчання.

Пошук відповідей на ці запитання дозволив дійти до усвідомлення необхідності врахування в навчальному процесі як суто індивідуальних особливостей учня чи студента, так і тих особливостей, які є спільними для деяких груп суб'єктів навчання. Зважаючи на ці реалії, у педагогіці почали використовувати поняття «індивідуально-психологічні» та «індивідуально-типові» особливості особистості [9, с. 8]. Об'єднання суб'єктів навчання в окремі групи на засадах урахування їх типологічних особливостей отримало назву індивідуальної типології, а розподіл учнів чи студентів за цими групами задля навчання за програмою певного рівня складності почали характеризувати як типологічну класифікацію або дидактичне диференціювання [13; 17; 19 та ін.] (від *differentio* (лат. – відмінність)) – розподіл, роз'єднання, розширення цілого на частини, форми, ступені [12, с. 171]. На нашу думку, найбільш чітке обґрунтування сутності внутрішньої (в класі, групі) диференціації було запропоноване А. Кірсановим, який розглядав диференційований підхід як особливий підхід вчителя до різних груп учнів чи окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами та прийомами [9, с. 35; 10]. Розглядаючи індивідуалізацію як знання та врахування індивідуальних неповторних рис особистості, а диференціацію як розподіл класу на якісно різні частини – типологічні групи, що об'єднують суб'єктів навчання на основі типових (повторюваних, схожих) властивостей для організації навчальної роботи, яке вирізняється змістом, обсягом, темпом, складністю виконуваних завдань, Т. Туркот пропонує розглядати єдність цих тенденцій як індивідуально-диференційований підхід [13, с. 31]. Важливо, що в науково-педагогічних розвідках 70-90-х років дослідники підкреслюють необхідність диференційованого підходу на кожному етапі навчання [2; 3; 4; 13; 16; 17 та ін.]. Зокрема, Ю. Бабанський стверджує: «Головним полем диференціації є різноманітні форми самостійної роботи учнів щодо закріплення, поглиблення й систематизації знань як на уроці, так і особливо під час домашньої роботи» [3, с. 116]. Ця теза залишається актуальною і нині як для дидактики середньої, так і для дидактики вищої школи. Так, О. Пінська підкреслює, що диференційований підхід у процесі організації самостійної роботи дає можливість усунути перенавантаження студентів, позбавити комплексу «середнього студента», своєчасно виявити прогалини в знаннях і окреслити шляхи їх ліквідації, забезпечити засвоєння програмного матеріалу менш підготовленими і сприяє розвитку більш підготовлених, розвиває їх пізнавальні інтереси, творчу ініціативу, сприяє створенню умов для визначення найдоцільнішого режиму навчальної роботи з кожним, дозволяє

раціонально завантажувати їх самостійною роботою, урахуваючи індивідуальні особливості [11, с. 82].

Досліджуючи дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, І. Дорохіна доходить висновку, що індивідуалізація та диференціація навчання у вищій школі сприяють розвитку самостійності в навчальній роботі студентів, різних за рівнем успішності й загальнокультурним розвитком, – кожен студент працює напружено й у такому темпі, який відповідає його індивідуальним можливостям, привчаючись до щоденної самостійної праці. У дисертаційному дослідженні І. Дорохіна пропонує варіанти диференціації та індивідуалізації пізнавальної діяльності з урахуванням працездатності, здібностей до навчання, успішності та пізнавальної самостійності студентів [7, с. 9-10]. Ми погоджуємося з точкою зору дослідників [7; 11; 13; 18], згідно з якою для ефективної різнорівневої самостійної роботи суб'єктів навчання першочерговою постає потреба наукового обґрунтування критеріїв, за якими буде здійснюватися диференціація завдань для самостійної роботи, пропонованих динамічним різнорівневим групам.

Підсумовуючи, зауважимо, що проблема індивідуалізації СРС є об'ємною та різноплановою, а тому перспективу наших подальших наукових розвідок ми вбачаємо насамперед у виявленні психолого-педагогічної сутності дидактичного диференціювання, розробленні варіативно-дидактичної моделі організації різнорівневої самостійної роботи студентів відповідно особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, а також експериментальній перевірці ефективності пропонованої моделі в умовах кредитно-модульної системи навчання в сучасному ВТНЗ.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр. – 2013. – № 117. – (04 липня). – С. 11–13. Режим доступу: www.ukurier.gov.ua.
2. **Александров П.** Индивидуализация обучения / П. Александров // Народна просвета. – 1975. – № 6. – С. 65–73.
3. **Бабанский Ю. К.** Методика преподавания физики в средней школе. Общетеоретические вопросы : учеб.-метод. пособ. для студ. пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1968. – 199 с.
4. **Галузинский В. М.** Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К. : Рад. школа, 1982. – 132 с.
5. **Гуревич К. М.** Индивидуально-психологические особенности учащихся / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
6. **Дистервег А.** Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост.: А. И. Пискунов. – [2-е изд. перераб.]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 385–444.
7. **Дорохіна І. В.** Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Дорохіна Ірина Василівна. – Кривий Ріг, 2012. – 21 с.
8. **Квинтиллиан М. Ф.** О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост.: А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 39–45.
9. **Кирсанов А. А.** Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 224 с.
10. **Кирсанов А. А.** К вопросу о социальных психолого-педагогических основах индивидуализации и дифференциации учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов // Воспитание познавательной активности школьников. – Казань, 1975. – С. 112–162.
11. **Пінська О. Л.** Диференціація самостійної роботи студентів як психолого-педагогічна проблема / О. Л. Пінська // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства»,

(Кривий Ріг, 22–25 травня 2013р.); в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КП ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 81–84. **12.** Словарь иностранных слов. – [9-е изд., испр.] – М.: Рус. язык, 1982. – 608 с. **13. Туркот Т. И.** Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся при систематическом повторении курса физики (X–XI кл.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Туркот Тетяна Іванівна. – К., 1992. – 219 с. **14. Федоровский К. Т.** Индивидуальный подход к учащимся в советской школе / К. Т. Федоровский // Сов. Педагогика. – 1937. – №3. – С. 117–132. **15. Фіногєєва Т. Є.** Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Фіногєєва Тетяна Євгенівна. – Луганськ, 2011. – 334 с. **16. Хлебникова И. В.** Об индивидуальном подходе в обучении и воспитании и современность / И. В. Хлебникова, Б. Г. Ананьев // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса. – М., 1987. – С. 151–156. **17. Чередов И. М.** О дифференцированном обучении на уроках / И. М. Чередов. – Омск: Зап. Сиб. кн. изд-во, 1973. – 155 с. **18. Ярошенко О. Г.** Порівняльний аналіз стилів навчання студентів різних спеціальностей / О. Г. Ярошенко, Т. М. Деркач // Педагогика і психологія. – 2012. – №1. – С. 43–47. **19. Hoffmann K.–I.** Möglichkeiten der didaktischen Differenzierung im Physikunterricht // Physik in der schule. – 1978. – №7–8. – S. 311–317.

УДК 811:378.02

Вікторія Довганець

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Довганець В. І. Аналіз результатів упровадження дидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов.

У статті представлено шляхи реалізації дидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов. Автор аналізує результати впровадження дидактичної моделі, отримані через емпіричне дослідження об'єкта, і відтворює якісно-кількісну динаміку формування пізнавальної самостійності студентів за обраними критеріями.

Ключові слова: дидактична модель, пізнавальна самостійність, вивчення іноземних мов, шляхи реалізації, результати впровадження.

Довганець В. И. Анализ результатов внедрения дидактической модели формирования познавательной самостоятельности студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранных языков.

В статье представлены пути реализации дидактической модели формирования познавательной самостоятельности студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранных языков. Автор анализирует результаты внедрения дидактической модели, полученные через эмпирическое исследование объекта, и представляет качественно-количественную динамику формирования познавательной самостоятельности студентов по выбранным критериям.

Ключевые слова: дидактическая модель, познавательная самостоятельность, изучение иностранных языков, пути реализации, результаты внедрения.

Dovganets V. I. Analysis of the implementation results of the didactic model of the cognitive independence formation of non-linguistic specialties students studying foreign languages.

The article presents the ways of realization of the didactic model of the cognitive independence formation of students of non-linguistic specialties studying foreign languages. The author analyses the implementation results of the didactic model obtained through an empirical study of the object and represents a qualitative-quantitative dynamics of students' cognitive independence formation on the selected criteria.

Key words: didactic model, cognitive independence, the study of foreign languages, ways of implementation, results of implementation.

Формування пізнавальної самостійності студента ми розглядаємо як процес становлення самостійної особистості, майбутнього фахівця, здатного навчатися протягом життя за власної ініціативи, швидко реагувати на швидкоплинні зміни в розвитку суспільно-виробничих вимог і взаємозв'язків, який в умовах ВНЗ становить собою багатогранну модель, керовану кількома сторонами (нормативні вимоги, керівництво ВНЗ, викладачі та студенти).

Управлінська функція процесом формування пізнавальної самостійності студентів значною мірою залежить від створення структурно-функціональної дидактичної моделі, у якій об'єкт розглядається як цілісна система, яку поділено на окремі елементи та підсистеми, пов'язані структурними співвідношеннями [3].

Meta stammi – висвітлити шляхи формування пізнавальної самостійності студентів засобом упровадження в навчальний процес з вивчення іноземних мов дидактичної моделі, визначити їх ефективність через емпіричне дослідження й аналіз динаміки формування пізнавальної самостійності студентів.

Осмилення досвіду, теоретичних та практичних наробок представників педагогічних підходів (компетентнісного – І. Зимня, О. Лебедев, С. Петрушов, О. Хуторський, С. Шишов, особистісно діяльнісного – М. Алексєєв, Б. Ананьєв, І. Бєх, Н. Бібік, О. Бондарєвська, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, М. Ляховицький, О. Падалка, О. Пєхога, С. Рубінштейн, М. Солдатенко, І. Якиманська, системного – С. Архангельський, В. Афанасьєв, В. Беспалько, М. Данилов, В. Загвязінський, Т. Ільїна, Т. Ільєсова, В. Краєвський, І. Малафіїк, В. Мізинцев, Р. Шадурі), а також аналіз практики формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов дозволив розробити, обґрунтувати, упровадити в навчально-виховний процес структурно-функціональну дидактичну модель та перевірити її ефективність.

Дидактична модель передбачає вхідне та вихідне тестування рівня сформованості пізнавальної самостійності студентів за основними критеріями; організацію та здійснення процесу формування пізнавальної самостійності студентів через забезпечення відповідного дидактичного середовища, створеного з урахуванням інтегративних компонентів дидактичної системи: змістового, мотиваційно-цільового, регуляторно-стимульовального, операційно-діяльнісного, інформаційно-методичного, контрольного-оцінного. При цьому дидактичне середовище створюється через реалізацію обраних форм організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності (самостійна робота студентів), засобів (іноземні мови, навчально-методичні комплекси, самостійна робота студентів) і методів (організації та здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації самостійної навчально-пізнавальної діяльності; контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Формування мотиваційної-цільової сфери студентів відбувалося на всіх етапах організації навчального процесу вивчення іноземних мов, а саме: перед початком вивчення дисциплінарного курсу, окремо взятого модуля, теми або набуття певних знань, умінь і навичок передбачалось усвідомлення студентами необхідності виконання навчальних дій через:

- актуалізацію нормативних вимог щодо виконання навчальної програми, у більш широкому сенсі – перспективного застосування в майбутній професійній діяльності та розкриття особистісно-ціннісного сенсу цих знань, умінь і навичок для подальшого формування пізнавальної самостійності (прийом співвідношення об'єктивно й суб'єктивно значущих цілей, що сприятиме здійсненню принципового кроку вперед у цілеутворенні);

- формування у студентів настанов на успішне виконання поставленого завдання, відчуття себе «творцем обставин», що здатний подолати труднощі, які можуть зустрітися під час виконання самостійних навчально-пізнавальних дій (формування мотиву досягнень).

На етапі організації навчально-пізнавальної, зокрема самостійної діяльності студентів відбувалося усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань через необхідне змістове наповнення навчальної дисципліни (професійно орієнтований зміст) і підбір навчального матеріалу як системи практичних завдань, що створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності; організація активних дій студентів щодо їх розв'язання. У цьому випадку навчальний зміст (знання і способи їх добування) перетворюється на мету навчально-пізнавальних дій студентів і усвідомлюється ними.

На етапі контролю й оцінки результативності самостійної навчально-пізнавальної діяльності задля набуття необхідних знань і умінь здійснювана дослідно-експериментальна робота передбачала зробити більший акцент на розвиток рефлексії у студентів, тому етап оцінки та самооцінки утворили інтегральну єдність.

Наприкінці семестру студент міг не лише відокремлювати відоме від невідомого, але й з'ясував, яких знань йому не вистачає для розв'язання нових завдань, він міг визначати складність навчально-пізнавального матеріалу, характеризувати помилки, висувати гіпотези щодо причин помилок, користуватися критеріями оцінки і окреслювати свої подальші перспективи.

Формування навчальних умінь здійснювалося через упровадження в навчальний процес з вивчення іноземних мов дидактичних елементів (вправ, завдань, пам'яток), які ми умовно назвали «Вчимося навчатися». При цьому ми переслідували такі цілі та задачі: сприяти вдосконаленню навчальних умінь студентів, озброївши їх необхідними знаннями та методиками організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а саме: 1) методикою і технікою планування й організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що є одним із дієвих інструментів активізації їх самостійної роботи; 2) технікою пошуку, відбору, вилучення та раціональної організації навчально-пізнавальної інформації з різних інформаційних джерел; технікою самоконтролю та самооцінки власної самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

У нашому дослідженні для пошуку оптимальної комбінації поєднання самостійності студентів і міри педагогічної допомоги викладача для організації, моніторингу та коригування самостійної навчально-пізнавальної діяльності було апробовано три варіанти навчальних ситуацій, які поетапно переходили одна в іншу з формуванням у студентів навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності: провідна роль викладача, що подає навчальний матеріал на пояснювально-інструктивному та інструктивно-практичному рівні; пояснювально-спонукальний і

проблемний тип викладання, коли викладач визначає навчальну мету, а студент самостійно планує та організовує свою самостійну навчально-пізнавальну діяльність, застосовує ті способи і стратегії, що відповідають його індивідуальному стилю; викладач видає завдання і вказує строки його виконання, надаючи студенту можливість самому обирати способи та засоби його виконання, контролюючи тільки кінцевий результат.

Щоб уникнути розбіжності між навчальними і реальними потребами студентів у використанні іноземних мов, для формування пізнавальної самостійності ми включили до програми проблемні завдання, зорієнтовані на розв'язання певних соціальних та професійних проблем. Доцільно задія цюого використовувати метод проектів.

Технологія проектного навчання передбачає практичну реалізацію продуктивного навчання і, на відміну від традиційної практики, характеризується тим, що навчально-пізнавальний процес спрямований на кінцевий результат – індивідуальний досвід продуктивної діяльності. Основою цієї технології стали ідеї Д. Дьюї [2] про організацію навчальної діяльності, що передбачає вирішення практичних задач, які виникають у повсякденному житті, й заперечення стандартизованості змісту навчання, що має на меті навчальний процес, зорієнтований на досягнення практичних цілей.

Проектна робота безпосередньо пов'язує процес набуття певних предметних знань з реальним їх застосуванням і використанням набутих умінь у практичній, зокрема наближеній до професійної, діяльності. При цьому орієнтація на використання іноземних мов у створенні проекту як особистого навчально-пізнавального продукту робить процес засвоєння предметних знань особисто значущим і особистісно мотивованим. Метод проектів дозволяє перетворити самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів на дійсно продуктивний творчий процес.

Розв'язання задачі інформаційно-методичного забезпечення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів викликає необхідність детального розроблення її дидактичного забезпечення у вигляді навчально-методичних комплексів (НМК), які були б спроможні: 1) змінити організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів зі збільшенням частини самостійної роботи студента, що забезпечить: перенесення центру тяжіння в навчанні з викладання на учіння, тобто систематичну, керовану викладачем самостійну діяльність студента, але не самоосвіту, що доволно здійснюється індивідом; зробити акцент на організації й управлінні самостійною роботою студентів; 2) перейти до оновлення технологій навчання, дидактичного і психолого-педагогічного забезпечення розв'язання задачі покращення якості освіти [1].

Експериментальні НМК із вивчення іноземних мов із акцентом на формування пізнавальної самостійності студентів охоплюють такі складники: 1) навчальні і робочі програми дисципліни «Іноземна мова», що були побудовані з урахуванням інтегративних зв'язків із програмами основних спеціальних предметів через вивчення логічно-структурної схеми підготовки студентів за певними напрямками; 2) банк анкет і тестових завдань для проведення ідентифікаційного, попереднього (вхідного), поточного та підсумкового контролю; 3) навчальні посібники і методичні вказівки модульного типу з дисципліни «Іноземна мова»; 4) методичні вказівки для самостійної роботи студентів; 5) аудіозаписи до посібників і методичних вказівок.

Систематичне і планомірне впровадження дидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення іноземних мов значно підвищило якість навчання, дозволило досягнути вищих результатів у засвоєнні студентами не тільки програмних знань, а й накопиченні досвіду самостійної творчої навчально-пізнавальної діяльності, про що свідчать результати порівняння даних, отриманих під час проведених вхідних і вихідних контрольних зрівів, анкетувань та

аналізу продуктів самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у контрольних та експериментальних групах.

Значна частина студентів експериментальної групи володіє навчально-організаційними (67%, вхідні дані – 23,7%), навчально-інформаційними (64%, вхідні дані – 28%) та навчально-інтелектуальними навичками (43%, вхідні дані – 36%), що успішно реалізовувалися під час вилучення інформації та її перетворення шляхом порівняння, класифікації, оцінки, узагальнення, запам'ятовування, прогнозування та визначення перехідних цілей, а також прийняття рішень на основі вибору предмета, засобів, умов та способів самостійного виконання дій.

Робота з формування рефлексивних умінь, що відбувалася поетапно із залученням студентів до взаємоперевірки контрольних і самостійних робіт, колективний аналіз й оцінка результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самоаналіз студентом результатів контрольних робіт і тестових завдань із використанням шаблонів і еталонних рішень, забезпечувалося систематичним унесенням компонента рефлексії в кожне заняття, дотриманням етапності рефлексивної діяльності, поширенням рефлексії на всі компоненти навчально-пізнавальної діяльності студентів. На вхідному контролі лише 24% студентів мали рефлексію на рівні навички, і вже 59% – на етапі вихідного контролю.

Цілеспрямований педагогічний вплив засобами інформаційно-методичного забезпечення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів зумовив об'єктивну трансформацію діяльнісного рівня студентів (табл. 1). Формальне репродуктивне виконання обов'язкових навчальних завдань поступово перетворилося на пошуково-творчий пізнавальний процес. Навіть студенти із попереднім низьким рівнем навчальних умінь та іншомовної мовленнєвої комунікації із задоволенням долучалися до виконання творчих завдань, тим самим демонструючи ініціативність і зацікавленість у самостійній пізнавальній діяльності.

Таблиця 1

Рівні самостійної пізнавальної діяльності студентів (у %)

Група	Етапи тестування	Рівні			
		<i>Рівень ознайомлення</i>	<i>Рівень репродукції</i>	<i>Рівень умінь</i>	<i>Рівень трансформації</i>
К	Вх	-	30,5	57,3	12,2
	Вих	-	30,8	56,4	12,8
Е	Вх	5	46,2	38,8	10
	Вих	2	30,5	47,3	20,2

Окрім того, у певної частини студентів експериментальної групи відбулася позитивна переорієнтація мотиваційно-цільового підґрунтя самостійної навчально-пізнавальної діяльності: зовнішні мотиви (досягнення формальної академічної успішності) трансформувалися в пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів здобування знань, прийоми самостійного набуття знань). Студенти, що мали низький рівень професійної мотивації на вхідному тестуванні, не продемонстрували позитивних змін у мотиваційно-цільовому підґрунті своєї самостійної пізнавальної діяльності (масмо на увазі пізнавальну мотивацію), оскільки не зацікавилися професійно орієнтованим змістом навчального предмета «Іноземна мова» та формально підходили до виконання програмних вимог і виконання завдань викладача, маючи зовнішню або негативну мотивацію.

Розглядаючи волю як структурний компонент ПСС з позиції її спонукальної функції і взаємозв'язку з мотиваційною сферою особистості, ми зробили висновок, що

однією з головних умов успішного формування вольових якостей є зміцнення у студентів впевненості у своїх силах. Оволодівши необхідними знаннями і навчальними уміннями, які допомагають ефективній самостійній навчально-пізнавальній діяльності, студенти продемонстрували позитивні зміни в рівні розвитку вольових якостей. І навпаки, докладання вольових зусиль, зумовлених певними мотивами, допомогло студентам засвоїти необхідні знання, оволодіти уміннями й навичками здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення іноземних мов.

Порівняння результатів вхідного і вихідного тестувань дозволили зробити висновок про ефективність розробленої дидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов, яка мала успішну практичну реалізацію завдяки дидактичним засобам, що сприяли створенню позитивної мотиваційно-цільової настанови на самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів; розвитку навчальних умінь студентів, які застосовувалися у здійсненні навчально-пізнавальних дій репродуктивного/продуктивного рівня; стимулюванню регулятивної і рефлексивної сфери студентів; створенню проблемно-пошукових навчально-пізнавальних ситуацій. Результати дослідно-експериментальної роботи надають усі підстави вважати, що мету досягнуто шляхом реалізації поставлених завдань, а обрані форми, методи, прийоми і засоби сприяли ефективному здійсненню експерименту, що у свою чергу свідчить про важливість проведеного дослідження та його результатів для педагогічної науки та практики в реаліях сучасних немовних ВНЗ.

Проведене дослідження дозволило отримати позитивні результати в розв'язанні проблеми формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов, проте розроблена модель не претендує на досконале і висчерпне висвітлення конкретної наукової проблеми. Подальші перспективи в дослідженні проблематики ми вбачаємо у вивченні наступності (школа – ВНЗ – професійна діяльність), особливостей пізнавальної самостійності та самоосвіти в конкретних професійних умовах та умовах підвищення кваліфікації та перекваліфікації фахівців різних галузей із відривом і без відриву від виробництва.

Література

1. Алтайцев А. М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А. М. Алтайцев, В. В. Наумов. – Минск : БГУ, 2002. – 288 с. **2. Дьюн Дж.** Демократия и образование / Дж. Дьюн [пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой и др.]. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с. **3. Принципи побудови моделей** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.kspu.kr.ua/>

УДК 378.14

Оксана Карабін

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Карабін О. Й. Проектування інформаційного середовища майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

У статті розглянуто поняття інформаційного середовища в процесі формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, виокремлено етапи створення інформаційного середовища у системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, розглянуто основні теоретико-методичні положення, на яких має

ґрунтуватися проектування інформаційного середовища майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, їх рівні та складники цього середовища.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційне середовище, етапи створення інформаційного середовища, проектування інформаційного середовища.

Карабин О. Й. Проектирование информационной среды будущих учителей гуманитарных дисциплин.

В статье рассмотрено понятие информационной среды в процессе формирования готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин, выделены этапы создания информационной среды в системе подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин, рассмотрены основные теоретико-методические положения, на которых должно основываться проектирование информационной среды будущих учителей гуманитарных дисциплин, их уровни, и составляющие этой среды.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация образования, информационные технологии, информационная среда, этапы создания информационной среды, проектирование информационной среды.

Carabin O. J. Designing information environment of the future teachers of the humanities.

The article deals with the concept of information environment in the formation of future teachers of humanities, selected steps of creating an informative environment in the system of training of teachers of humanities, the basic theoretical and methodological position, which should be based design information environment and their level, the basic provisions for which should be based design information environment of the future teachers of humanities, isolated design elements of this environment.

Key words: informatization of society informatization of education, information technology, information environment, stages of information environment, information environment design.

Усвідомлення фундаментальної ролі інформації в суспільному й освітньому розвитку майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, перехід інформаційних ресурсів у категорію стратегічних ресурсів розвитку особистості, можливість вирішення важливих освітніх питань на основі використання інформаційних знань, які повинні знайти відображення у формуванні його інформаційного світогляду, мають велику значущість інформаційних змін і здатні ефективно використовувати нагромаджені інформаційні ресурси в інформаційному середовищі. *Інформаційне середовище* – це сфера акумулювання інтелектуальної, культурної, соціальної інформації, відкрита система технічних та інформаційних засобів, ресурсів, процесів для інформаційної діяльності майбутніх фахівців, спрямованих на професійне вдосконалення і рівень освіченості та якості освітнього процесу.

Мета статті: проектування інформаційного середовища майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

На думку дослідників, інформаційне середовище слід розглядати в таких аспектах [2; 3; 6; 7; 8]: інформаційне середовище як діяльність – людина стає учасником комунікаційного процесу, у центрі перебуває її здатність представити особисте знання в тій формі, у якій воно може бути передано, і, опрацювавши інформацію, знову перетворити його в своє особисте знання; інформаційне середовище як система історично створених форм комунікації; інформаційне середовище як інформаційна

інфраструктура, створена суспільством для здійснення комунікаційної діяльності в масштабах, які відповідають рівню розвитку суспільства (видавництва, бібліотеки, інформаційні центри, банки даних, засоби масової інформації тощо).

Існують інші погляди на поняття інформаційного середовища, загалом їх можна згрупувати як: систему засобів спілкування з людськими знаннями, яка слугує для зберігання, структурування й подання, передавання, опрацювання і збагачення даними, що становить зміст накопиченого знання [3]; відомості про предметну галузь, не зафіксовану явно в інформаційній системі, але застосовувану користувачами [9]; сукупність технічних та програмних засобів збереження, опрацювання, передачі даних та повідомлень, а також політичні, економічні та культурні умови реалізації процесів інформатизації [5].

Інформаційне середовище в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін здійснює: інтеграцію різних видів навчальної, самостійно-пізнавальної діяльності тощо; формування цілісного процесу створення умов всебічного, креативного, професійного, відкритого навчання та контролю за ходом виконання навчального навантаження; розробку перспективних методів, засобів, форм навчання з орієнтацією на розвивальну, випереджальну й особистісно орієнтовану освіту; реалізацію індивідуального підходу до освітнього процесу; формування експериментально-дослідницької діяльності, спрямованої на виконання професійних і наукових завдань; роботу групових чи індивідуальних проектів.

Узагальнюючи описане вище, доходимо висновку, що інформаційне середовище в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є основою освітньої системи і поєднує в собі (рис. 1):

- управлінську сферу (управління освітньо-інформаційною діяльністю вищого навчального закладу та його структур, педагогічними й управлінськими кадрами, навчально-виховним процесом (організація змісту, форм (навіть традиційних та інноваційних форм професійної освіти (дистанційна, неперервна тощо), методів навчання), матеріально-технічними ресурсами, автоматизацією управлінських і педагогічних процесів, обробленням та використанням нормативно-організаційних і матеріально-технічних баз);

- інформаційну інфраструктуру (становлення та розвиток інфраструктури навчального закладу (локальна та глобальна мережі вищого навчального закладу та її ресурси), інформаційно-технічних ресурсів, програмні та інформаційно-технологічні засоби, забезпечення повноцінного інформаційного обміну, комунікації, узгоджене використання апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення);

- навчально-методичний комплекс (електронні підручники і посібники, електронні та традиційні бібліотеки та їх каталоги, архіви, словники, електронні енциклопедії, аудіо та відеоматеріали, бібліотечні науково-практичні матеріали, навчальні та методичні матеріали професійного спрямування, структурована й семантично-упорядкована інформація на Web-серверах, банки даних і бази знань, мультимедійно-методичні програмні продукти тощо).

У контексті дослідження виокремлюємо ті етапи, які забезпечують створення інформаційного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін:

- теоретичний етап – охоплює вміння визначити мету, необхідність створення інформаційного середовища у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, оцінити готовність до роботи в інформаційному середовищі;

- проектувальний етап – передбачає покрокову деталізацію процесу створення інформаційного середовища під час підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;

– моделювальний етап – зорієнтований на розроблення моделі з функціональною специфікою для пізнання сутності процесу створення інформаційного середовища і результатом виокремлення його характеристик, властивостей, механізмів їх взаємозв'язків та аспектів взаємовпливів;

– результативний етап – забезпечує управління та контроль за діяльністю використання й упровадження інноваційних методів і форм застосування для професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.



Рис. 1. Структура інформаційного середовища у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Розглянемо детальніше процес проектування інформаційного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Саме поняття процесу проектування інформаційного середовища ще недостатньо досліджене у методичній та педагогічній літературі.

Розглянемо погляди науковців щодо окресленої проблеми.

На думку Л. Виготського, проектування освітнього середовища повинно ґрунтуватися на таких теоретико-методичних засадах:

– інтеграція – це процес самозростання знань у свідомості фахівця, умови для якого створюються педагогами-організаторами. Вона здійснюється в освітній системі, яка складається з трьох основних компонентів: свідомості фахівця, значної кількості навчальних текстів, різних за характером мовної організації та інтеграційних механізмів, число яких повинно відповідати ступеню семіотичної неоднорідності системи. Організація освітньої системи визначається принципами єдності інтеграції та диференціації, антропоцентризму, культуродоцільності;

– освітня система може функціонувати в репродуктивному відтворенні знань та особистісно-розвивальному режимі. Різниця між ними зумовлена тим, з яким знанням працює фахівець. Якщо знання об'єктивні та нові, тоді система може працювати тільки в репродуктивному режимі. У розвивальній системі індивідуум предметно працює зі знаннями (ментальним текстом), які вже перебувають у його свідомості. Навчальна дія складає структурну одиницю розвивальної освіти. Вона дидактично організаційним актом семіотичної трансформації ментального субтексту, тобто його переведення на іншу навчальну мову, у результаті чого знання у свідомості фахівця приростає умовно-новим знанням;

– навчальний предмет – інтегрована і диференційована внутрішня система. Ступінь семіотичної неоднорідності одного й того ж навчального предмета може змінюватися, і залежно від його зміни він буде працювати в репродуктивному або розвивальному режимі;

– вищий ступінь внутрішньосистемної інтеграції та диференціації досягається в освітньому просторі. У сфері освіти існує локальний або малий освітній простір та великий освітній простір;

– локальний простір будується на проблемній основі як навчальне завдання. Він становить систему розвивального типу, навчання в якому спрямоване на формування теоретичного поняття про деяке значуще явище культурно-історичного життя [4].

На думку А. Ардєєва, проектування інформаційно-освітнього середовища слід розглядати як багаторівневий процес. Він виокремлює такі рівні:

– концептуальний: на цьому рівні окреслюється освітня модель, тобто навчання описується як система, яка складається із двох підсистем – діяльності викладача і діяльності тих, хто навчає: всі компоненти навчання, включаючи зміст (мова йде про загальні принципи його проектування) і методи навчання (які описуються на макрорівні, тобто тип навчання), розглядаються в контексті цієї роботи. Описуються психологічні механізми і принципи навчання, які відображають авторське бачення освітнього процесу і є теоретичним фундаментом освіти. Проект освітнього середовища на концептуальному рівні повинен мати опис не тільки освітньої частини діяльності, але й діяльності суб'єктів навчання;

– технологічний: на цьому рівні проект інформаційно-освітнього середовища описується як спосіб управління навчальною діяльністю (методи навчання) на мікрорівні. Опис проекту подається у вигляді розпоряджень, але вони суттєво відрізняються від розпоряджень, які містяться на концептуальному рівні проекту. Якщо на концептуальному рівні розпорядження мають вказівки про психологічні принципи навчання, покладені в основу проекту, то тут розпорядження переводяться на рівень технологічного навчання. Це означає, що розпорядження містять вимоги до всіх компонентів змістової і формальної сторін методу навчання, вказівки про системи розумових дій і знань, які розглядаються як прямі і побічні результати, а також опис способів діяльності з вказівкою того рівня, який повинен бути сформованим в особи, яка навчається;

– операційний: на цьому рівні освітній процес описується як розв'язок дидактичної задачі, вказуються, які функції навчальної діяльності покладаються на комп'ютер і основні способи (шляхи) управління навчальною діяльністю. У проєкті враховує:

а) який фрагмент навчання покладається на комп'ютер (повторення, закріплення, повний фрагмент навчання тощо);

б) ступінь індивідуалізації навчання (чи враховується модель особи, яка навчається, чи програма адаптується на основі відповіді (відповідей) на завдання);

в) історія навчання особи, тобто як використовуються ці дані;

г) які типи відповідей доступні (чи доступні вибіркові відповіді);

д) який тип діалогу (фактичний, «діловий», педагогічно-спрямований) буде реалізовано в системі;

е) якою мірою система надає можливість управління з боку особи, яка навчається (мається на увазі можливість постановки питань, навчальних задач, визначення необхідної допомоги, стратегії навчання тощо);

є) який тип управління (за відповіддю або процесом) буде реалізовано в системі (якщо управління здійснюватиметься процесом, тоді в яких точках процесу розв'язання задачі надаватиметься допомога тощо; якщо навчальна система побудована за типом інтелектуальних систем, тоді необхідно описати основні блоки (підсистеми) і способи взаємодії між ними);

– рівень реалізації охоплює два аспекти: педагогічний і програмний. Педагогічний передбачає систему навчальних взаємодій. Проєкт інформаційно-освітнього середовища на рівні педагогічної реалізації можна описати як сценарій. Програмний визначає дію освітнього середовища в момент навчання. У сценарії можна виокремити дві частини – зовнішню і внутрішню. Зовнішня містить опис основних і допоміжних впливів (або вимого) до них, за якими система може згенерувати кожний вплив), а внутрішня – алгоритм управління навчальною діяльністю. У випадку, коли освітнє середовище реалізується за допомогою однієї програми, сценарій алгоритму переходить від одного навчального впливу до іншого [1].

На основі зазначених вище положень ми прийшли до висновку, що *проєктування інформаційного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін має ґрунтуватися на (рис. 2):*

– освітньому підході – індивідуалізація навчальної програми майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, вдосконалення професійної мобільності в умовах інформатизації освітнього середовища, зростання рівня знань та самоосвіченості, яка забезпечує глибину та повноту усвідомлення вивчуваного матеріалу, організація різних форм самостійно-пізнавальної діяльності для розвитку творчих здібностей та підвищення рівня інформаційної діяльності (формується освітній складник);

– інтеграційному підході – необхідність відкритого інтегрування знань, умінь із різних сфер науки, техніки, технологій, творчих галузей, інтеграція традиційних методичних систем навчання і нових інформаційних технологій навчання (формується міжпредметний складник);

– технологічному підході – розуміння сутності інформаційних процесів, управління технічними і соціальними процесами, володіння необхідним інструментарієм, навчальними інформаційно-автоматизованими системами, вміння використовувати інформаційні технології для супроводу, аналізу та коригування навчального процесу (формується інформаційний складник);

– конструктивному підході – вміння здійснювати постановку задач, висувати гіпотезу, вирішувати задачі за допомогою експертних систем, конструювати алгоритми,

будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів та явищ, аналізувати, узагальнювати, оцінювати, інтерпретувати одержані результати, систематизувати, осмислювати, формулювати висновки (формується алгоритмічний складник);

– діяльнісному підході – вміння формувати високу результативність, добирати і здійснювати послідовність операцій і дій у професійній діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін (формується діяльнісний складник);

– прогностичному підході – володіння аналітичним ступенем прогнозування перспектив, можливості передбачати результати і наслідки різних варіантів рішень (формується аналітичний складник);

– відкритому підході – можливість доповнення освітнього процесу в залежності від особистісних освітніх потреб майбутніх учителів (формується відкритий складник);

– цілісному підході – необхідність формування інформаційного середовища вищого навчального закладу як цілісного процесу створення умов всебічного, цілісного, професійного виховання особистості майбутнього вчителя (формується цілісний складник).

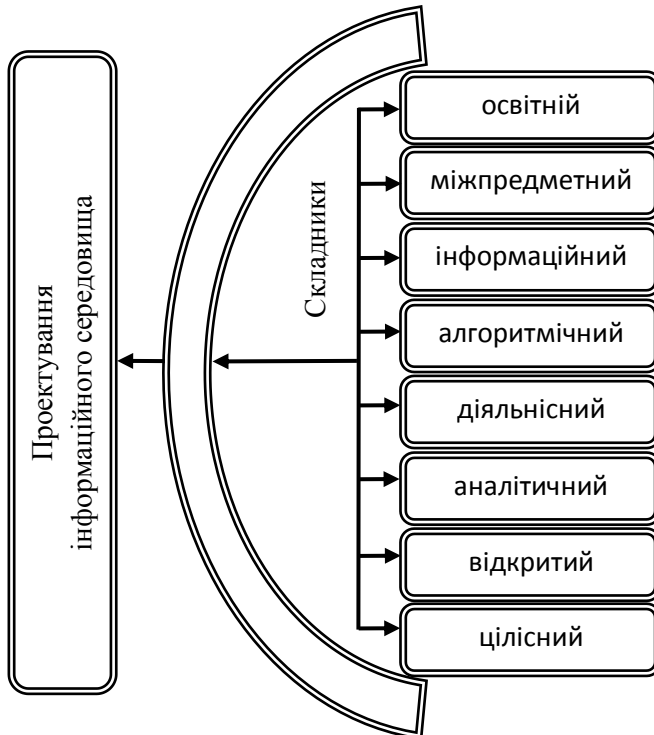


Рис. 2. Проектування інформаційного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Отже, проектування інформаційного середовища у процесі формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є складовим компонентом загальної досліджувальної проблеми створення інформаційного середовища, яке орієнтоване на формування в майбутніх фахівців інтелектуального, творчого й культурного потенціалу,

професійного самовдосконалення, високої результативності, комунікабельності, самоорганізації, самоосвіченості і забезпечує глибину та повноту розвитку наукових, аналітичних, творчих здібностей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у межах єдиного освітнього простору.

Література

1. Ардеев А. Х. Концепция информационно-образовательной среды в системе высшего профессионального образования / А. Х. Ардеев // Молодежь и наука III тысячелетия: Материалы Краевой научной Internet-конференции студентов, молодых ученых и специалистов. – Ставрополь: Изд-во Ставропольский госуд. ун-т, 2003. – С. 178–180. 2. Башмаков М. И. Понятие информационной среды процесса обучения / М. И. Башмаков, С. И. Позняков, Н. А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 153–182. 3. Башмаков М. И. Процесс обучения в информационной среде / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 133–159. 4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 82 с. 5. Глоссарий по информационному обществу. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iis.ru/glosary/infenviro ment.ru.html>. 6. Поляков А. А. Информационно-образовательная среда открытого образования / А. А. Поляков // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 43–45. 7. Путилов Г. П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза / Г. П. Путилов. – М.: МГИЭМ, 1999. – 28 с. 8. Русский портал открытого образования: обучение, опыт, организация; отв. ред. В. И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с. 9. Толковый словарь по основам информационной деятельности; под ред. Н. Н. Ермошенко. – К., 1996. – 252 с.

УДК 371.15+378.124+378.147+372.461

Ірина Княжева

НОРМАТИВНИЙ КУРС «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ» У ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Княжева І. А. Нормативний курс «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у формуванні методичної культури майбутніх викладачів.

У статті розглянуто зміст авторської програми курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах», що слугує засобом формування методичної культури майбутніх викладачів. Автор конкретизує зміст поняття «методична культура майбутніх викладачів».

Ключові слова: методична культура, майбутні викладачі, методика викладання, педагогічні дисципліни, вищий навчальний заклад.

Княжева І. А. Нормативний курс «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях» в формировании методической культуры будущих преподавателей.

В статье рассмотрено содержание авторской программы курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях», служащей средством формирования методической культуры будущих преподавателей. Автор конкретизирует содержание понятия «методическая культура будущих преподавателей».

Ключевые слова: методическая культура, будущие преподаватели, методика преподавания, педагогические дисциплины, высшее учебное заведение.

Knyazheva I. A. Normative course «Method of teaching of pedagogical disciplines in higher educational establishments» in forming of methodical culture of future teachers.

In the article there is considered the maintenance of the author program of course «Method of teaching of pedagogical disciplines in higher educational establishments», used by the mean of forming of methodical culture of future teachers. An author specifies maintenance of concept «Methodical culture of future teachers».

Key words: methodical culture, future teachers, teaching method, pedagogical disciplines, higher educational establishment.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства пов'язаний із необхідністю підвищення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів і, як наслідок, забезпечення можливості здобуття в них високого рівня вищої освіти. Ефективне розв'язання цього завдання значною мірою залежить від якості кадрового забезпечення вищих навчальних закладів, від молодих спеціалістів – сьогодишніх магістрантів, які ввілнюються до викладацьких лав. Активний пошук можливостей підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, важливим показником якої є рівень розвитку їхньої методичної культури, актуалізується об'єктивно існуючою невідповідністю між суспільними вимогами й реальним рівнем такої підготовки.

Розкриттю особливостей педагогічної діяльності і шляхів професійного становлення викладачів вищих навчальних закладів присвячені наукові дослідження А. Барабанщикова, С. Вітвицької, О. Гури, З. Єсаревої, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Ю. Фокіна та ін. Досліджується стратегія і тактика підготовки педагогічних кадрів в умовах університетської освіти (А. Алексюк, В. Бондар, О. Глузман, Ф. Гоноволін, Л. Коваль, Л. Маркова, О. Мороз, Л. Нечепоренко, Ю. Поваренков та ін.). Аналізується процес професійного становлення педагога як результат його самовизначення в культурі (Г. Богомолова, І. Бех, Е. Бондаревська, М. Букач, В. Гриньова, І. Колесникова, Г. Михалкін, І. Пальшкова, О. Рудницька, Н. Шеховська, І. Якиманська та ін.). Натомість вивчення наукової літератури з проблеми формування методичної культури переконливо засвідчує, що незважаючи на суттєвий доробок дослідження методичної сфери у професійно-педагогічній підготовці (О. Абдуліна, К. Абраменко, І. Ковальова, Н. Никитенко, Г. Падалка, С. Пятаєва, Л. Спірін, Т. Сясіна, Л. Таланова, С. Татарінцева, Г. Тарасенко, О. Тімакіна, Г. Філіпчук, М. Шалунова та ін.), зокрема, педагогів певного фаху, учителів окремих предметів (І. Артемьєва, О. Бігич, А. Карачевцева, О. Коваленко, Т. Кочарян, Н. Морзе, О. Соколова, В. Шарко та ін.), питання, пов'язані із формуванням методичної культури майбутніх викладачів вищої школи, донині залишаються малодослідженими.

Метою статті є з'ясування особливостей курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» та визначення його можливостей щодо формування методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як системне динамічне особистісне утворення, що виявляється в його здатності до рефлексивного осмислення, привласнення, відтворення і продукування ціннісних сенсів та змісту методик і технологій викладацької діяльності.

Нагальна потреба пошуку резервів формування і розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін як висококомпетентних і різнобічно освічених кваліфікованих фахівців своєї справи, спроможних ініціативно, самостійно працювати, творчо й нестандартно мислити, оперативно приймати рішення, призвела до розуміння необхідності організації педагогічного керівництва цим процесом.

Формування розуміємо як процес становлення особистості під дією зовнішніх і внутрішніх, цілеспрямованих та стихійних чинників [1; 2]. Таке розуміння цього процесу спрямовує на переорієнтацію змісту професійної підготовки майбутніх викладачів з традиційного знанневого підходу на практико й особистісно зорієнтований, що передбачає створення необхідних умов для їхнього поступового професійного зростання на засадах самоорганізації і саморозвитку. Важливе місце в цьому процесі належить розробленому автором курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ», що є нормативною навчальною дисципліною професійно орієнтованого циклу. Метою курсу є теоретична і практична підготовка фахівців напряму «Педагогічна освіта» професійного спрямування 8.010101 «Дошкільна освіта» спеціальності «Викладач дошкільної педагогіки і психології» освітньо-кваліфікаційного рівня – «Магістр» до викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Провідним завданням курсу є формування і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. Структуру методичної культури майбутнього викладача вищої школи зумовлює єдність чотирьох компонентів: когнітивного (знаю, уявляю, розумію), діяльнісно-організаційного (дію, реалізую, привласнюю знання, організовую діяльність), мотиваційно-ціннісного (хочу, прагну, цікавлюсь, розумію значущість), рефлексивно-оцінного (дію, реалізую, організовую себе й інших, творю, вмію). Детальний аналіз кожного з компонентів методичної культури дозволить провести дослідження їх формування у процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ».

У процесі вивчення курсу здійснюється усвідомлення майбутніми викладачами особливостей процесу навчання у ВНЗ та його організації; засвоєння методології та сучасних методик викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, змісту і форм організації самостійної пізнавальної діяльності студентів; опанування основних документів, що регламентують діяльність викладача ВНЗ і перспективи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, а також пов'язаних із безпосередньою роботою викладача (базовий навчальний план, навчальна програма, робоча навчальна програма дисципліни); набуття магістрантами практичного досвіду використання теоретичних знань з методики викладання педагогічних дисциплін (вміння структурувати зміст навчального матеріалу за його логікою, визначати знання й уміння, що мають засвоюватися студентами у ВНЗ; добирати форми і методи навчання та виховання, залежні від мети навчальної діяльності й індивідуальних здібностей студентів як суб'єктів навчання і виховання; аналізувати навчальні заняття і визначати їх ефективність тощо); формування і розвиток у магістрантів навичок творчого і критичного мислення, оцінної діяльності, планування й аналізу ефективності аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами у процесі викладання педагогічних дисциплін, виховної і науково-методичної роботи; уміння розшукувати, систематизувати, зберігати й узагальнювати необхідну інформацію за змістом навчального курсу; формування в майбутніх викладачів педагогічних дисциплін відповідального ставлення до професійної діяльності, навичок професійного саморозвитку і самовдосконалення. Визначені завдання охоплюють усі компоненти методичної культури майбутніх викладачів.

За навчальним планом на вивчення нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ» відведено 180 годин (5,5 кредитів), з них згідно з розробленою нами програмою: 41 година на лекційні заняття, 9 – на семінарські, 21 – на практичні, 12 – на навчальний проект і 97 – на самостійну й індивідуальну роботу майбутніх викладачів. Це відповідає сучасним вимогам щодо співвідношення кількості аудиторної і самостійної роботи. Тижневе навантаження магістрантів з цього курсу складає чотири години.

Розроблена автором навчальна програма курсу передбачає чотири змістових модулі: «Зміст і нормативно-правова база викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ», «Організація навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі», «Методика проектування і проведення різних видів навчальних занять», «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін». Розглянемо більш детально зміст означених модулів. Перший модуль передбачає вивчення трьох тем. Під час вивчення першої теми «Місце курсу «МВПД у ВНЗ» у структурі професійної підготовки викладача педагогічних дисциплін вищої школи» розглядається поняття про методику викладання педагогічних дисциплін, місце і функції курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у підготовці магістрів зі спеціальності «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» до професійної діяльності викладача ВНЗ; предмет, мета і завдання курсу «МВПД у ВНЗ»; педагогічна наука і педагогічна практика як джерело змісту означеного навчального курсу; зв'язок методики викладання педагогічних дисциплін з іншими науками.

Під час роботи над другою темою – «Нормативна база з організації процесу навчання в педагогічному ВНЗ» – майбутні викладачі опановують закони України і нормативні акти щодо організації системи вищої професійної педагогічної освіти; особливості діяльності вищої школи в сучасних умовах; міжнародні вимоги щодо вищої освіти і перспективи створення єдиного європейського простору вищої освіти («Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи», Болонська декларація, «Велика Хартія Університетів»). Визначають положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті щодо вимог і вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» щодо організаційних основ роботи педагогічного ВНЗ, систему стандартів вищої освіти України. Розглядається проблема запровадження освітніх стандартів і створення на їх основі освітньо-професійних програм і структурно-логічної схеми підготовки, навчальний план та характеристика його обов'язкових складників; навчальна програма дисципліни, сучасні вимоги щодо її змісту.

Третя тема першого модуля «Цикл педагогічних дисциплін та його навчально-методичне забезпечення» передбачає здійснення загальної характеристики навчальних дисциплін, що входять до циклу фахових педагогічних дисциплін, порівняльну характеристику структури і змісту циклу педагогічних дисциплін у ВНЗ I–II та III–IV рівнів акредитації за спеціальністю «Дошкільна освіта»; окреслення сучасних вимоги щодо визначення змісту курсу педагогічних дисциплін, з'ясування мети викладання навчального предмету; змісту і завдань курсів: «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки», їх взаємозв'язок та взаємозумовленість, місце в системі підготовки педагогічних кадрів спеціальності «Дошкільна освіта». Визначення логіки побудови навчального курсу циклу педагогічних дисциплін (методологія, діалектика побудови, джерела розвитку) і з'ясування можливих варіантів впорядкування змісту педагогічних дисциплін у ВНЗ 1–2

та 3–4 рівнів акредитації (відповідно до навчальних планів і програм), використання інваріантного і варіативного підходу у визначенні змісту педагогічних дисциплін, використання таксономії навчальних завдань для аналізу змісту педагогічної дисципліни; аналіз сучасних підручників і навчальних посібників з педагогічних дисциплін; робочої навчальної програми дисципліни, її структурних складників; традиційних і модульних моделей робочих навчальних програм, технології розроблення робочої навчальної програми курсу сприяють формуванню методичної культури майбутніх викладачів.

Другий змістовий модуль охоплює п'ять тем. Так, у процесі опанування теми «Форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» магістранти актуалізують поняття про організаційні форми навчання у ВНЗ, простежують зв'язок між моделлю професійної підготовки й організаційними формами, історію виникнення і розвитку організаційних форм навчання дорослих, здійснюють характеристику традиційних та інноваційних організаційних форм. У процесі вивчення теми «Методика організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» з'ясовується: сутність, значення і функції самостійної роботи студентів педагогічного ВНЗ; ознаки самостійної роботи; дається характеристика основних типів, видів і форм самостійної роботи, інноваційних і традиційних форм та видів завдань для самостійної роботи; визначаються рівні самостійності, принципи конструювання завдань, методика розроблення завдань для самостійної роботи, вимоги до організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; методика керівництва самостійною діяльністю студентів, конструювання методичних рекомендацій для студентів щодо організації самостійної роботи; можливості оцінювання результатів самостійної діяльності студентів. Тема «Методика проектування змісту і керівництва педагогічною практикою студентів спеціальності «Дошкільна освіта» передбачає визначення мети педагогічної практики, її форм, видів, ознайомлення з наскрізними програмами педагогічної практики студентів у ВНЗ 1–2 і 3–4 рівнів акредитації, робочою програмою практики, здійснення її аналізу і визначення методики проектування. Під час вивчення теми «Методи і засоби викладання педагогічних дисциплін» актуалізуються уявлення магістрантів щодо методів, методики і технологій навчання, класифікацію методів навчання і критерії їх вибору; опановується методика активного навчання і використання засобів навчання у викладанні педагогічних дисциплін, визначаються умови їх ефективного застосування. Тема «Інноваційні підходи до організації навчання у ВНЗ» передбачає розгляд проблеми організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, історії і сучасності у впровадженні інноваційних технологій навчання, можливостей розвитку технологій навчання, оцінки їх результативності; характеристику стилів і видів навчання, принципів організації взаємодії викладачів і студентів, зміну функціонально-рольових уявлень про викладацьку діяльність. Робиться висновок про варіативність педагогічної позиції і ролей викладача як модератора, фасилітатора, методолога, тьютора, коуча, ігротехніка.

Третій змістовий модуль охоплює чотири теми, робота в межах яких сприяє опануванню методики проектування і проведення лекцій, семінарських, практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, методику проектування і проведення контролю навчальних досягнень студентів з педагогічних дисциплін, які спрямовані на формування діяльнісно-організаційного і рефлексивно-оцінного компонентів методичної культури майбутніх викладачів. Так, у межах першої теми цього модуля з'ясовується історія виникнення, сутнісна характеристика і функції лекції в контексті

сучасної вищої освіти; визначаються структурні і функціональні особливості видів і основні напрями модифікації лекцій, логіка і технологія її проектування, види викладання, правила мовного оформлення навчальної інформації; методика підготовки конспекту лекції, види конспектів, фази організації навчального простору на лекції; методика проведення різних видів лекцій; визначаються критерії оцінки якості лекції. Друга тема присвячена здійсненню сутнісної характеристики і функцій семінарських занять, їх місця в навчальному процесі сучасного педагогічного ВНЗ; проводиться порівняльна характеристика типів семінарських занять, визначається їх структура та функції викладача і студентів; вимоги до проведення семінарів; методика проведення різних типів семінарських занять і критерії оцінки їхньої якості. У ході роботи в межах третьої теми цього модуля з'ясується мета і функції лабораторних та практичних занять у викладанні педагогічних дисциплін, їх специфіка, сучасні підходи до організації; методика використання інтерактивних методів і технологій навчання; критерії оцінки якості практичних і лабораторних занять; алгоритм підготовки викладача до практичного і лабораторного заняття, способи аналізу і рефлексії підготовки та проведення практичного і лабораторного заняття з педагогічних дисциплін. Остання тема третього змістового модуля присвячена розкриттю поняття «педагогічний моніторинг» і «контроль якості»; функцій контролю в системі організації навчальної діяльності студентів; вимоги до проведення контролю, його видів; характеристики і методиці проведення поточного, тематичного і підсумкового контролю; форм самоконтролю студентів; критеріїв та систем оцінювання навчальних досягнень студентів.

Четвертий змістовий модуль «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» охоплює такі теми «Вимоги щодо підготовки майбутніх викладачів для педагогічних ВНЗ», «Методична культура в соціальному й особистісному вимірах» і «Методичний складник професійної діяльності викладача педагогічних дисциплін як джерело розвитку його методичної культури». Окреслимо коло проблем, яким присвячено цей модуль: теоретична і практична підготовка майбутніх педагогів спеціальності «Дошкільна освіта»; основні напрями діяльності і функції викладача (освітня, виховна, методична, організаторська, дослідницька); поняття про педагогічну культуру і педагогічну компетентність викладачів ВНЗ; методична культура як важливий показник якості підготовки викладача педагогічних дисциплін до професійно-педагогічної діяльності; сутність методичної культури як соціокультурного феномену; методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін: її особливості, структура і рівні розвитку; перспективи розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури; методичний складник та його специфіка в роботі викладача педагогічних дисциплін ВНЗ; сутність, мета, завдання і функції методичної діяльності викладача педагогічних дисциплін сучасного ВНЗ; напрями і зміст методичної діяльності викладача педагогічних дисциплін; форми здійснення методичної діяльності; планування як основа методичного забезпечення освітнього процесу; результати методичної діяльності; вимоги до методичних розробок; оформлення продуктів методичної діяльності викладача (доповідь, стаття, портфоліо педагогічних досягнень, навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін тощо) і способи їх створення; критерії аналізу якості різних видів методичної продукції; розвиток методичної культури викладача ВНЗ у просторі його професійної діяльності.

Упровадження вказаних тем, кожна з яких наскрізно проходить через усі форми аудиторних занять і самостійну та індивідуальну роботу магістрантів, відображено у змісті викладацької практики магістрантів, потребувало добір і розроблення відповідних до

змісту активних методів його опанування та передбачало розробку відповідних дидактичних засобів: програм вивчення тем, методичних рекомендацій щодо їх опанування, навчального посібника, програмних засобів, завдань для самостійної роботи студентів, програми педагогічної (викладацької) практики у вищих навчальних закладах.

Експериментально доведено доцільність упровадження в навчальний процес курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ» за авторською програмою, зміст якої затверджено методичною комісією і вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського», та її позитивний вплив на формування методичної культури майбутніх викладачів.

Отже, інтеграція змісту нормативного курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах», авторської програми, дидактичних засобів, форм і методів його реалізації слугує розв'язанню проблеми підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури, важливим показником якої є формування і розвиток їхньої методичної культури.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні цілісної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури.

Література

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. пед. вузов] : В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС. – 2000. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. **2. Сластенин В. А.** О проектировании содержания высшего педагогического образования / В. А. Сластенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.

УДК 373.3.011.3-051:[005.336.2:613

Олег Ландо

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА

Ландо О. А. Здоров'язберігальна компетентність майбутніх учителів початкових класів: поняття і структура.

Статтю присвячено проблемі здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Розкрито поняття і структуру здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а також необхідність усвідомленого ставлення майбутніх учителів до здоров'я та здорового способу життя.

Ключові слова: компетенція, компетентність, здоров'язбереження.

Ландо О. А. Здоровьесберегающая компетентность будущих учителей начальных классов: понятие и структура.

Статья посвящена проблеме здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начального образования. Раскрыты понятие и структура здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начального образования, а также необходимость осознанного отношения будущих учителей к здоровью и здоровому образу жизни.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, здоровьесбережение.

Lando O. A. The healthcare competence of primary school teachers: the notion and structure.

The article is devoted to the problem of healthcare competence of primary school teachers. The notion and structure of healthcare competence of future primary school teachers

are defined. The necessity of the realized attitude towards health and healthy lifestyle is researched.

Key words: competence, competency, healthcare.

Здоров'язбереження є однією з найактуальніших проблем сучасності. Міцне здоров'я – основна умова для виконання людиною її біологічних і соціальних функцій, фундамент самореалізації особистості.

У сучасному світі в системі ринкових відносин здоров'я людини стає одночасно її суб'єктивною цінністю й економічним чинником, що передбачає збереження фахівців – професіоналів високого рівня, чие здоров'я визначає стабільність результативності їхньої праці, а також зміну психологічних настанов на здоров'я як на соціально-економічне благо. Водночас для системи вищої професійної освіти проблема формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів стає все більш актуальною, оскільки освітня система поки що не забезпечує необхідного і достатнього рівня її сформованості у випускників вищих педагогічних закладів.

Задля здійснення ефективної освітньої діяльності майбутньому вчителю необхідно бути компетентним у питаннях збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я учнів, тобто у нього має бути сформованою «здоров'язберігальна компетентність», оскільки наявний стійкий взаємозв'язок між ставленням учителя до власного здоров'я, його потребою у здоровому способі життя, рівнем грамотності в питаннях відновлення всіх аспектів здоров'я і здійсненням відповідного виховного впливу на учнів.

Про сформованість здоров'язберігальної компетентності можна говорити тоді, коли педагог не тільки усвідомлює цінність здоров'я, вмотивований до здоров'язберігальної діяльності, володіє знаннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, але й реалізує набуті знання та вміння у практичній педагогічній діяльності.

Компетентність педагога в питаннях здоров'я – важливий складник його професійної культури, що вимагає постійного поповнення психолого-педагогічних та медичних знань з питань розроблення та впровадження профілактичних програм і здоров'язберігальних технологій.

У розроблення теорії професійного здоров'я вчителя значний внесок зробили наукові праці О. Анісімової, М. Малярчука, Г. Мітіної, Л. Мітіної, Ю. Науменко, Г. Никифорова, В. Пахальян, Є. Семьонової, Н. Смирнова та ін; теорії особистості як однієї з регуляторів життєвої активності та адаптивності присвячені дослідження таких науковців, як Б. Ананьєв, Л. Мітіна, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Сельє та ін.

Компетентність у системі педагогічної освіти є предметом наукових пошуків: І. Беха, С. Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, А. Хугорського та ін. Питанням розвитку професійної компетентності педагога присвячено праці І. Зимньої, М. Лук'янової, Н. Кузьміної, А. Хугорського та ін.

Незважаючи на те, що проблемі професійної компетентності вчителів присвячено значну кількість наукових праць, аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема поняття і структури здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів початкових класів ще залишається недостатньо дослідженою.

Meta statmi: розкрити поняття і структуру здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів початкових класів як передумову усвідомленого ставлення до здоров'я та здорового способу життя.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (1991), здоров'я характеризується «станом повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутністю хвороб і фізичних дефектів» [16].

Міцне здоров'я дозволяє належно виконувати людині її професійні і соціальні функції, є основою самореалізації та саморозвитку особистості.

Сучасний молодий фахівець, який закінчує вищий навчальний заклад повинен володіти компетентностями, що дозволять йому як можна довше зберегти статус здорової людини, щоб більш якісно виконувати свої професійні обов'язки протягом тривалого часу. Питання, пов'язані зі станом здоров'я випускників сучасних вищих навчальних закладів, обговорюються широким колом дослідників [2; 5; 11; 12; 13].

В останнє десятиліття й особливо після публікації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року відбувається переорієнтація оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція» та «компетентність» [6].

Терміни «компетентність» і «компетенція» набувають все більш широкого поширення в освітньому середовищі, але аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Дахін, Д. Єрмаков, І. Зимня, В. Маслов, О. Лебедев, О. Пометун, С. Сисоєва, А. Новіков, Г. Селевко, В. Хутмакер, А. Хуторський, О. Чуракова та ін.) показав, що нині розходяться думки науковців щодо співвідношення цих категорій, їх класифікації та видів.

Водночас одним із першорядних завдань теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу є визначення понять і термінів. У наукових публікаціях про компетентнісний підхід найважливішими термінами є «компетентність», «компетенція». Необхідно визначити кожен із них.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення вищезазначених понять: компетентність походить від латинського слова «competens» (competentia), що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність – це певна сукупність знань в особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [1, с. 445].

У педагогічному словнику слово «компетентність» – це здатність фахівця застосовувати знання для вирішення практичних завдань відповідно до його компетенції, тобто колом повноважень, професійних обов'язків, питань, у яких певна людина достатньо обізнана, володіє необхідною інформацією та практичним досвідом [10, с. 17].

Передбачається, що компетентність – це здатність до практичної діяльності та розв'язання життєвих проблем на основі набутого студентами (учнями) навчального і життєвого досвіду та відповідних цінностях [5, с. 11].

Російська дослідниця Л. Мітіна вважає, що поняття «педагогічна компетентність» охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвиткові) особистості [5, с. 46].

В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь і досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. У понятті «професійна компетентність» науковець виокремлює три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [9, с. 34–35].

У дослідженні В. Нестеренко вивчається професійно-валеологічна компетентність як складник загальної професійної компетентності майбутнього педагога, яка

конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя [7].

І. Зимняя, розглядаючи єдину соціально-професійну компетентність випускників вищих навчальних закладів, відносить компетентність здоров'язбереження до групи компетентностей людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування. При цьому компетентність здоров'язбереження, на думку науковця, охоплює: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізичну культуру людини, свободу і відповідальність вибору способу життя [3, с. 14–19].

Здоров'язберігальну компетентність педагога, з погляду О. Шатрової, потрібно розглядати як інтегральну якість особистості, побудовану на інтеграції знань, умінь і досвіду, що виявляється в загальній здатності і готовності до здоров'язберігальної діяльності в освітньому середовищі [15].

Узагальнюючи позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми пропонуємо таке трактування поняття здоров'язберігальної компетентності майбутнього вчителя. Здоров'язберігальна компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це система знань і уявлень про позитивні і негативні зміни в стані власного здоров'я та здоров'я оточуючих; вміння скласти дієву програму збереження свого здоров'я і здоров'я учнів в умовах навчально-виховного процесу; вміння створювати і розвивати здоров'язберігальне освітнє середовище; володіння способами організації діяльності з профілактики здоров'я та здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що сприяють збереженню здоров'я учнів; вміння досліджувати ефективність освітнього процесу з питань здоров'язбереження, а також здатність організувати і реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження.

Формування здоров'язберігальної компетентності педагогів передбачає виявлення її структурних складників. У структурі здоров'язберігальної компетентності О. Югова [14] пропонує виокремити змістовний, діяльнісний та особистісний компоненти.

Перший компонент передбачає наявність у студента знань з конкретної дисципліни, а також з суміжних дисциплін, що виражає квінтесенцію спеціальності (концептуальна компетентність), якою має оволодіти студент.

Структура концептуальної компетентності визначається, виходячи з таких міркувань. Знання будь-якого питання для фахівця не може бути недостатнім, оскільки на основі таких знань не можна прийняти рішення, тобто виявити свою компетентність. Знання за своєю суттю є комплексними, неподільними й окремі розрізнені уявлення не можуть утворити системи знань. Знання не стане інтегративним, якщо його компоненти вивчалися окремо. Інтегративність повинні забезпечити викладачі, які працюють у взаємодії зі студентами. Такий алгоритм забезпечує абсолютно іншу якість знань, оскільки в умовах інтегративного навчання виробляються асоціативні зв'язки, які переважають і характеризують якість знань. Тобто визначаємо об'єктивну необхідність кооперувати зусилля багатьох викладачів, які так чи інакше задіяні у формуванні здоров'язберігальної компетентності. Прикладом можуть слугувати дисципліни, що послідовно вивчаються: вікова анатомія і фізіологія, за ними – основи медичних знань (або основи педіатрії та гігієни), завершує формування компетентності дисципліна безпека життєдіяльності.

Другий, діяльнісний компонент, охоплює інваріантні професійні здоров'язберігальні практичні вміння (володіння). Сюди відносять весь комплекс практико-орієнтованих занять (семінарські заняття, лабораторний практикум, практичні заняття, розв'язання ситуаційних задач, ділові та рольові ігри тощо).

Третій, особистісний компонент, охоплює інтегративні особистісні якості, тобто наявність вроджених здібностей до навчання та вміння самостійно здобувати знання, тобто самостійно працювати з науковою та навчальною літературою (писати реферати, доповіді, брати участь у науково-дослідній роботі тощо). Студент повинен володіти не просто певним видом інтелекту, а вміти користуватися ним відповідно до конкретної ситуації.

О. Шатрова пропонує чотириккомпоненту структуру здоров'язберігальної компетентності педагога: ціннісно- мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операціонально-технологічний компонент та компонент особистісних і професійно-значущих якостей педагога [15].

На основі аналізу компонентів структури компетентності, поданих у науковій літературі [3; 5; 14; 15], ми пропонуємо таку структуру здоров'язберігальної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, яка містить такі компоненти:

- ціннісно-мотиваційний, що становить систему цінностей педагога (головна цінність – здоров'я), що мотивують його на здійснення здоров'язберігальної діяльності, виявляється в інтересі і потребах педагога до формування здоров'язберігальної компетентності;

- когнітивний, що передбачає наявність системи знань з педагогічних та суміжних дисциплін; знання про закономірності збереження і розвитку здоров'я, прагнення до самоосвіти в питаннях здоров'язбереження;

- операціонально-технологічний, який передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової освіти вміннями здійснювати здоров'язберігальну діяльність, реалізовувати поведінкові моделі здорового способу життя, використовувати здоров'язберігальні технології та удосконалювати власне здоров'я;

- особистісно-етичний компонент, який охоплює: почуття громадянської відповідальності за збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я учнів, гуманізм, щирість, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість до себе, принциповість, скромність, об'єктивність, самокритичність, високу моральну культуру, терпеливість і наполегливість.

- професійно-педагогічний компонент, який містить: високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи і дітей, педагогічний такт, педагогічне мислення, професійно педагогічну працездатність, тактовність, емпатію, толерантність, рефлексію тощо.

Компоненти структури здоров'язберігальної компетентності педагога є взаємопов'язаними і динамічними, оскільки означає компетентність не є усталеним поняттям, і кожна конкретна ситуація вимагає певних здібностей, якостей особистості та готовності до здійснення здоров'язберігальної діяльності.

Формування в майбутніх учителів початкових класів вищезазначених компонентів здоров'язберігальної компетентності і підтвердження готовності педагогів до здійснення здоров'язберігальної діяльності, зумовлює необхідність чітко уявляти зміст та структуру необхідних для цього компетенцій.

Зміст здоров'язберігальної компетенції, насамперед, визначається тими дидактичними одиницями, які визначає робоча навчальна програма дисципліни, на основі з якої розробляється повний навчально-методичний комплекс дисципліни, спрямований на формування цієї компетенції. Незважаючи на відмінності у назвах навчальних дисциплін, у різних стандартах є єдина інваріантний складник, яка об'єднує цей комплекс дисциплін. Передесім, це питання, пов'язані з онтогенезом, віковими особливостями будови і перебігу фізіологічних процесів, а також гігієни дітей та підлітків [14].

Формування здоров'язберігальної компетентності в майбутніх учителів початкових класів передбачає виконання таких умов:

1. Компетентність повинна формуватися фахівцями в певній галузі знань, які мають базову спеціальну освіту (медичну або біологічну) і проводять наукові дослідження за профілем дисципліни, яку вони читають.

2. Структура здоров'язберігальної компетентності повинна бути інтегративною і реалізовуватися через комплекс взаємопов'язаних дисциплін медико-біологічного циклу, об'єднаних загальним смисловим навантаженням.

3. Зміст здоров'язберігальної компетентності має співвідноситися з загальнокультурними і професійними компетенціями, виокремленими в державному освітньому стандарті за фахом [14].

Отже, можна вважати, що сформована здоров'язберігальна компетентність майбутнього вчителя початкових класів забезпечить його здатність розуміти, пояснювати, регулювати свій функціональний стан, поведінку, спосіб життя задля збереження власного здоров'я та здоров'я учнів, а головне – покращення якості життя й довкілля.

Здоров'язберігальна компетентність майбутніх учителів з початкової освіти орієнтує їх на відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я учнів, формування в навчально-виховному процесі здоров'язберігальної компетентності учнів, упровадження в освітній процес педагогічних технологій, що сприяють формуванню навичок здоров'язберігальної поведінки, як основи здорового способу життя, а також розвиток психологічної культури, комунікативних здібностей і навичок саморегуляції педагогів.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх педагогів. Доцільним є дослідження організаційно-педагогічних умов і системи формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх педагогів тощо.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с. 2. Влияние социальных факторов на здоровье и аддиктивное поведение студентов / Л. Н. Коробов, А. Н. Карзаков, В. Н. Соловьев [и др.] // Социология медицины. – 2009. – № 1. – С. 53–59. 3. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19. 4. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 102–104. 5. Митина М. Л. Психология профессионального развития / М. Л. Митина. – М., 1998. 6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>. 7. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. В. Нестеренко; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с. 8. Панчук Н. С. Проблема формирования здоровьесберегающей ответственности студентов в современном вузе / Н. С. Панчук, Н. А. Шмырева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 1 (71). – С. 87–90. 9. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с. 10. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 11. Попов А. А. Модель организации здорового образа жизни студентов в творческом вузе / А. А. Попов // Вестник

Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 14. – С. 57–67. **12. Проскурякова Л. А.** Здоровьесбережение в системе высшего образования / Л. А. Проскурякова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 80–83. **13. Селезнева Н. А.** К вопросу о социально-психологической адаптации студентов к условиям учебной работы в вузе / Н. А. Селезнева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2010. – № 202. – С. 331–336. **14. Югова Е. А.** Технологии формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов: [монография] / Е. А. Югова; рец.: С. Г. Махнева, Л. Г. Петрова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. – 116 с. **15. Шатрова Е. А.** Моделирование здоровьесберегающей компетентности педагога / Межвуз. науч. конф.-семинар молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики и социологии (25 декабря 2009 г., г. Красноярск): сб. тр.: в 3 ч. Ч.3. / под общ. ред. Я. А. Максимова; Научно-инновационный центр – Красноярск, 2010. С. 124. **16.** Устав (Конституция) Всемирной Организации Здравоохранения // ВОЗ. Основные документы. 39-е издание.; [пер. с англ.] – М. : Медицина, 1995. – 208 с.

УДК 378.147:371.38.

Віктор Мадзігон

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПІДПРИЄМЦІВ У СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Мадзігон В. В. Теоретико-методичні засади підготовки підприємців у системі економічної освіти.

У статті висвітлюється актуальна проблема необхідності на сучасному етапі підготовки підприємців у системі безперервної економічної освіти, у навчанні учнівської та студентської молоді. Набуті знання з економічних дисциплін вони зможуть використовувати у практичній діяльності на ринку праці в різних галузях суспільних потреб задля піднесення добробуту держави й суспільства.

Ключові слова: ринкова економіка, економічна освіта, підприємництво, підприємці, фахова компетентність, ринок праці.

Мадзыгон В. В. Теоретико-методические основы подготовки предпринимателей в системе экономического образования.

В статье освещается актуальная проблема необходимости на современном этапе подготовки предпринимателей в системе непрерывного экономического образования, в обучении школьников и студенческой молодежи. Приобретенные знания экономических дисциплин они смогут использовать в практической деятельности на рынке труда в различных отраслях общественных потребностей для повышения благосостояния государства и общества.

Ключевые слова: рыночная экономика, экономическое образование, предпринимательство, предприниматели, профессиональная компетентность, рынок труда.

Madzygon V. V. Theoretical and methodological basis of training of entrepreneurs in the system of economical education.

The article observe an important issue of current interest of the necessity of training of entrepreneurs in the system of continuous economical education, of education of students;

those knowledge of economical disciplines could be used in practical activities at the labor market, in different fields of social needs for increasing of the wealth of state and society.

Key words: market economy, economical education, entrepreneurship, entrepreneurs, professional competence, labor market.

В умовах формування ринкового господарства, інституціональних змін в економіці України, радикальних змін у відносинах власності проблема становлення і розвитку підприємництва набуває неабиякого значення. Актуальність дослідження проблем розвитку та становлення підприємництва посилюється також і тим, що повільність та суперечливість просування України шляхом ринкових реформ значною мірою зумовлені саме недооцінкою ролі та значення всебічної підготовки в системі освіти до підприємницької діяльності випускників ВНЗ як структуроутворювального елемента ринкової економіки.

Перші роки проведення економічних реформ в Україні довели, що організація виробництва, раціонального використання виробничих ресурсів та споживання неможливі без послідовного переходу до ринкової економіки та підготовки для ринку праці кваліфікованих підприємців, менеджерів, які б могли своїми високими професійними компетенціями сприяти розвитку та становлення виробництва, сфери послуг у всіх видах людської діяльності [4].

Окресленій проблемі присвячено значну кількість науково-методичної літератури, яка висвітлює питання підприємництва як напрям людської діяльності, зокрема праці таких дослідників: З. Варналій, В. Сизоненко [1], М. Вачевський, В. Мадзгон, [2], Й. Петрович, Г. Захарчин [9], І. Михасюк, І. Бернадський [8], В. Куликов [4; 5; 6] та інших авторів, використовуються в навчальному процесі.

Мета статті – обґрунтувати необхідність вивчення підприємницької діяльності у процесі безперервної економічної освіти. Економічна підготовка передбачає засвоєння системи знань, починаючи в загальноосвітній школі, професійно-навчальному закладі і продовжуючи у ВНЗ, де студент зможе поступово отримати високий рівень якості освіти та належний рівень професійних компетенцій, як цього вимагають нормативи Болонського процесу, довгострокової політики, спрямованої на розвиток суспільства, подальшого процвітання держави та розвитку людського потенціалу.

Важливим завданням, на розв'язання якого спрямовані зусилля уряду України, є удосконалення безперервної впродовж життя системи освіти. Об'єктивним є факт, що що світове співтовариство зазнає стрімких змін. Зростає потреба в адаптації різних систем вищої освіти, їх конкурентоспроможності, а також можливості відповідати належним чином на виклики глобалізації [7]. У цьому аспекті і полягає сутність нашого дослідження – підготовки на високому професійно-фаховому рівні підприємців до сучасних конкурентних умов ринкової економіки до ринку праці.

Одним з основних напрямків, що забезпечують динамізм у розвитку економіки і виведенню її на ринковий шлях, є активізація підприємницької діяльності та підготовка підприємців у системі вивчення економіки, маркетингу і підприємництва, а у професійно-технічних навчальних закладах – вивчення спеціалізації за класифікатором професій, який призначений для застосування центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, роботодавцями України, всіма об'єктами господарювання.

Підприємництво – це здійснення сміливих, важливих і складних проєктів. Підприємництво – це готовність взяти на себе ризик, пов'язаний із реалізацією нових ідей. Саме підприємництво, яке асоціюється з поняттями «динамізм», «ініціатива», «сміливість», перетворює в реальність нові цікаві ідеї [5].

Підприємницька діяльність – це передусім інтелектуальна діяльність енергійної та ініціативної людини, яка володіє повністю або частково будь-якими матеріальними цінностями і використовує їх для організації бізнесу та управління ним.

Задля розв'язання проблем економічного і соціального розвитку України на сучасному етапі становлення ринкової економіки слід посилити увагу держави до розвитку підприємницької діяльності, насамперед, малого підприємництва, формування відповідної державної політики щодо підтримки освітніх програм підготовки підприємців у закладах безперервної системи освіти, учнівської та студентської молоді.

Що таке підприємництво? Хто такий підприємець? Ці та інші запитання виникають у молоді, яка після закінчення навчання хоче розпочати свою справу на основі власних або відомих ідей, реалізація яких може принести у майбутньому вигоду.

На перше з поставлених запитань можлива така відповідь. З переходом України до ринку, підприємництво розглядається як організаційно-економічне і соціально-психологічне явище, що характеризується науково-технічним, комерційним, організаційним і винахідницьким новаторством [6].

Як відзначають М. Вачевський та В. Мадзігон [2], разом з такими факторами виробництва, як земля, праця та капітал, економіка вивчає також підприємництво. Наявність вільного підприємництва є однією із визначальних ознак ринкової економіки. Тема «Підприємництво» розкриває сутність цієї категорії, з'ясовує умови та функції підприємницької діяльності, характеризує основні її форми.

Отже, підприємництво – це самостійна, ініціативна, систематична діяльність на власний ризик із виробництва продукції, надання послуг і торгівлі задля одержання прибутку.

У сучасних джерелах інформації науковці висловлюють припущення, що «підприємництво» і «бізнес» – тотожні поняття. Але підприємництво – особливий вид бізнесу. Практична мета підприємництва – вилучення не просто прибутку, а отримання надприбутку, що і відрізняє підприємницьку діяльність від бізнесу, який має завдання отримати тимчасову вигоду.

Зміст підприємницької діяльності складають такі види, як виробнича, комерційна, торгівельна, закупівельна, посередницька, інвестиційна, консультативна, фінансова, науково-навчальна, а також надання послуг юридичних, навчальних, лікувальних, туристичних, сфери харчування, торгівлі та інших видів діяльності.

Підприємницька діяльність ґрунтується на мобілізації коштів (фінансів), трудових, матеріальних, інформаційних та інтелектуальних ресурсів (базова основа); організації виробництва, матеріально-технічного забезпечення і збуту, маркетингу та реклами (організаційна основа); новаторстві, що включає винахідництво, використання нових ідей на творчій основі і кон'юнктурі (творча основа). Більшість видів підприємницької діяльності відноситься до так званого малого підприємництва, яке має розвиток у всіх сферах людської діяльності [1].

Названі види підприємницької діяльності вимагають особливої підготовки учнівської та студентської молоді до цієї діяльності, мати відповідні професійні компетенції до певного виду діяльності, знання з економіки, менеджменту та маркетингу, фінансово-кредитної системи, суті і функції грошей, видів власності в ринковій системі господарювання, економічні основи ціни, значення державного бюджету, системи податків та зборів, банківської системи, нормування праці, видів заробітної плати та її сутності, виробництва та споживання, стандартизації, диференціації та якості товару у процесі виробництва, страхової справи та інноваційної діяльності, світового ринкового господарства та глобальних економічних проблем.

Безперечно важливим є знання, вміння та навички, які молодь набуває в процесі навчання в школі, у професійному середньому закладі та ВНЗ. Набуті знання – основа формування в майбутніх підприємців знань галузей людської діяльності, професійних компетенцій, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки підприємницька компетенція дає підстави визначити готовність випускника навчального закладу чи ВНЗ до життя, його подальшого розвитку й активної участі в діяльності суспільства.

І тому підготовка та формування підприємницьких здібностей у майбутніх підприємців уже нині вимагає впровадження у зміст освіти з економічних дисциплін введення нових напрямків навчання підприємницької діяльності у тих напрямках, які нами відзначено.

Недооцінку підготовки молоді до підприємницької діяльності та розвитку підприємництва, ігнорування його економічних та соціальних можливостей протягом майже всіх років незалежності, реформаційних перетворень можна класифікувати як великий стратегічний промах, який також поглибив кризу економіки України.

Аналіз реальних процесів розвитку підприємництва та фахової підготовки підприємців в Україні, реалізації урядових дій щодо його підтримки показує, що головною причиною, яка стримує подальший розвиток підприємництва, є неформованість у країні ефективної законодавчо закріпленої державної політики розвитку підприємництва. Свідченням неефективності діяльності органів державної влади в сфері розвитку підприємництва в Україні є насамперед зниження темпів зростання кількості діючих малих підприємств та чисельності працюючих в них, посилення процесу «гінізації» суб'єктів малого підприємництва. Цей процес відбувається у зв'язку з великим навантаженням на приватний сектор.

Як може мале підприємство, що має досить незначний прибуток, сплачувати всі податки і обов'язкові платежі відповідно до чинного законодавства, не порушуючи його? Звичайно, для багатьох з них це реально не можливо. А це призводить до занепаду підприємництва та до значних втрат держави. Єдиним виходом для приватників є або приховування своїх прибутків, тобто ухилення від сплати податків, або (за умови дотримання чинного законодавства) працювати за принципом «що заробив, те й віддав». Зрозуміло, що такий перебіг подій не влаштовує нікого. Тому в цій ситуації важливим завданням держави є допомогти, підтримати та стимулювати малий бізнес.

Розв'язання наявних проблем розвитку підприємництва в Україні потребує нових підходів до сприяння розвитку підприємництва. По-перше, завдання полягає в тому, щоб суттєво підняти роль та місце підприємництва в економічному процесі суспільства, а саме – забезпечити протягом найближчих років у структурі зазначеного сектору зайнятість на рівні 25–30% дієздатного населення та виробництва до 25% ВВП.

По-друге, підприємству треба вчити, починаючи із шкільної парти, професійно-технічних училищ, яких в Україні нараховується близько 500 закладів, у яких навчаються майже 500 тисяч учнів та слухачів, із них 478 тисяч – це випускники загальноосвітніх шкіл, близько 18 тисяч прийшли за направленням служби зайнятості, близько 5 тисяч працюють на виробництві та підвищують свою кваліфікацію. Щорічно навчальні заклади направляють на виробництво та у сферу послуг більше чверті мільйона випускників, як зазначає В. Кремень [3].

ВНЗ забезпечують високий рівень сформованості професійних компетенцій, відповідно, якість освіти і знань, які повинні відповідати вимогам Болонського процесу. Освіта має бути спрямована на повний розвиток особистості, зміцнювати повагу до прав людини, основних свобод та миру, давати змогу усім людям брати активну участь у побудові вільного та рівноправного суспільства. Академічна спільнота є одним із найважливіших органів, які утверджують і переносять з покоління в покоління інтелектуальні та культурні цінності. Вищі навчальні заклади мають функції і завдання, як державні, так і міжнаціональні [7].

Ця тема є досить актуальною нині. Тому її дослідженню присвячено дуже багато статей, наукових праць, які висвітлюють специфіку розвитку підприємництва, підготовки до цієї діяльності фахівців із відповідним рівнем професійних компетентностей для їх ефективної професійної діяльності, проблеми фінансового забезпечення, проблеми оподаткування та інших фінансово-економічних аспектів. Але слід зазначити, що значним прорахуванням є те, що наукові дослідження з проблем оподаткування суб'єктів малого підприємництва переважно зводяться до аналізу положень зарубіжного та вітчизняного або тільки зарубіжного податкового права, їх узагальнення та розробки конкретних пропозицій з вдосконалення податкового законодавства. Тобто вивчається зарубіжний досвід, на основі якого пропонують модель розвитку, системи та принципи оподаткування малого бізнесу нашої країни. Але ж зрозуміло, що нашу країну не можливо порівняти із країнами із високорозвинутою ринковою економікою, а тому й неправильним буде застосування їх моделей. Потрібно вивчити весь процес функціонування цих моделей, специфіку розвитку бізнесу в цих країнах, проаналізувати усі можливі наслідки, позитивні і негативні сторони проведення певної політики в нашій країні, збалансувати потреби держави з потребами малих підприємств.

Однак проблема розвитку приватного сектору економіки й підприємництва вимагає постійного вивчення, удосконалення підходів до цієї діяльності [9].

Реалізації моделі формування професійної фахової компетентності у майбутніх підприємців у процесі безперервної системи освіти потребує наукового управління, використання менеджменту, пристосування до сучасних умов економічної системи, демократизації та гуманізації загальноосвітньої школи. Підвищити навчально-виховний процес на якісно новий рівень не можливо без високого рівня професійної готовності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя підприємницьку діяльність. Будь-яка перебудова навчання – процес складний і неоднозначний, зокрема, підхід до розроблення та впровадження в навчальний процес нових програм, підручників, посібників, апробованих технологій навчання. Сучасна освіта у своєму розвитку досягла такого рівня, що потрібен і новий напрямок думок, і новий підхід до навчання на основі нових розробок для підготовки учнівської та студентської молоді до підприємництва, вдосконалення господарської діяльності [8].

Для успішної практичної реалізації будь-якої господарської задачі в умовах ринкової економіки, коли в основу подальшого функціонування різних форм власності покладено розвиток інновацій і вдосконалення господарського механізму, виникає потреба підготовки спеціалістів, готових до роботи в сучасних умовах ринкової конкурентної економіки, а також педагогів із знанням економіки, маркетингу, менеджменту та інших економічних напрямків людської діяльності.

Отже, виникає суперечність між вимогами суспільства та наявним науковим підходом підготовки підприємців – фахівців із відповідним високим рівнем професійних компетентностей щодо діяльності в умовах ринкової економіки.

Для розвитку підприємництва в нових умовах господарювання необхідно ввести цілеспрямовану підготовку молоді в навчальних закладах, збагачуючи її знаннями економіки, розвиваючи її творчість, які згодом втіляться в основи підприємницької діяльності.

Отже, підприємництво діє в різних сферах виробництва і здійснюється як окремою приватною особою, так і групами людей задля створення матеріальних благ та отримання прибутків. Саме розвиток підприємництва прямо залежить від підготовлених до цієї діяльності фахівців з високим рівнем професійної компетенції, без яких неможливе ефективне використання ресурсів та реалізація продукції виробництва.

Література

1. Варналій З. С. Основи підприємницької діяльності. Підручник для учнів 10-11 кл. / З. С. Варналій, В. О. Сизоненко. – К. : Знання, 2004. – 404 с. **2. Вачевський М. В.** Основи економіки. Навч. пос. для 10-11 кл. / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 612 с. **3. Кремень В. Г.** Освіта у XXI столітті / В. Г. Кремень. Шлях освіти, 2003. – № 2. – С. 2–4. **4. Кулішов В. В.** Основи ринкової економіки. / В. В. Кулішов, О. С. Подалка, М. В. Вачевський / за ред. В. В. Кулішова. – Львів: Магнолія, 2013. – 472 с. **5. Кулішов В. В.** Економічний довідник підприємця / В. В. Кулішов. – Львів: Магнолія, 2009. – 162 с. **6. Кулішов В. В.** Основи економічної теорії / В. В. Кулішов. – Львів : Магнолія плюс, 2007. – 516 с. **7. Левківський К. М.** Збірник нормативних актів щодо Болонського процесу / Уклад.: Левківський К. М., Логвін З. І., Губерська Н. Л. – К. : ПТЗО, 2008. – 120 с. **8. Михасюк І. Р.** Українське підприємництво в умовах глобалізації / І. Р. Михасюк, І. М. Бернадський. – Львів : Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. – 56 с. **9. Петрович Й. М.** Організація підприємництва в Україні. / Й. М. Петрович, Г. М. Захарчин, А. А. Теребух. – Львів : Оксарт, 2000. – 320 с.

УДК 811.161.2/367.625:81/243

Тетяна Мелкумова

ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА І КУРСІ

Мелкумова Т. В. Вивчення прикметників на заняттях з української мови як іноземної на І курсі.

У статті запропоновано низку завдань для актуалізації, поглиблення, систематизації, узагальнення та закріплення знань іноземних студентів І курсу про граматичні категорії прикметників, сполучуваність прикметників з іменниками. Подано методику вивчення розрядів прикметників за значенням і ступенів порівняння якісних прикметників.

Ключові слова: прикметник, тверда група, м'яка група, ступені порівняння.

Мелкумова Т. В. Изучение имён прилагательных на занятиях по украинскому языку как иностранному на I курсе.

В статье предложена серия заданий для актуализации, углубления, систематизации, обобщения и закрепления знаний иностранных студентов I курса о грамматических категориях имён прилагательных. Подана методика изучения разрядов имён прилагательных по значению и степеней сравнения качественных прилагательных.

Ключевые слова: имя прилагательное, твёрдая группа, мягкая группа, степени сравнения.

Melkumova T. W. Studying the adjectives on Ukrainian as foreign language lessons for the first-course students.

The article deals with the set of tasks for actualization, intensification, systematization, generalization and consolidation of foreign students' knowledge about grammar adjective categories and combination of adjectives and nouns. The methods of studying the meaning adjective categories and degrees of comparison of qualitative adjectives are given.

Key words: adjective, hard group, soft group, degrees of comparison.

У Єдиній типовій навчальній програмі з української мови для студентів-іноземців [5] приділяється значна увага роботі над словом як одиницею морфологічного рівня мовної системи на початковому й основному етапах навчання.

Загалом теоретичні засади навчання морфології розроблені такими науковцями, як О. Біляєв, В. Горяний, Н. Грипас, В. Мельничайко, М. Плющ, М. Шкільник й ін. Нині стрімкими темпами накопичується досвід щодо особливостей використання як традиційних, так і нестандартних підходів до вивчення морфології в школах нового типу (О. Горошкіна, В. Горяний, С. Караман й ін.). Активно досліджуються актуальні проблеми порівняльної методики викладання мов (А. Акішина, О. Біляєв, А. Богуш, В. Вагнер, Т. Вишнякова, Л. Вознюк, Є. Голобородько, О. Каган, В. Костомаров, Г. Михайловська, С. Ніколаєва, О. Падучева, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Пучко, О. Хорошковська).

Лінгводидактика пропонує різноманітні методи та прийоми викладання української мови й іноземним студентам [1; 4; 6; 10]. Актуальність досліджень визначається сучасними вимогами, спрямованими на вдосконалення національної системи освіти та розширення культурних зв'язків між країнами. Ці обставини певною мірою зумовлюють зміни соціальної мотивації засвоєння української мови як іноземної та необхідність оптимізації технологій її навчання, зокрема формування граматичної компетенції як складника комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності.

Методика мови має певний доробок з викладання теми «Прикметник» студентам-іноземцям. Під час підготовки до занять з цієї теми можна використовувати значний досвід роботи з українськими школярами та студентами [3; 7; 9.]. На жаль, комплексний порадище щодо вивчення прикметників з іноземними студентами відсутній. Недостатнє висвітлення питання в теорії та методиці навчання української мови як іноземної, низький рівень навичок відмінювання прикметників, утворення ступенів порівняння спонукали до розроблення низки взаємопов'язаних завдань з вивчення теми «Прикметник» на I курсі, маніфестація якої є *метою статті*. Матеріал може бути використаний під час повторення на II і III курсах.

Підручтя для оволодіння українською мовою формується під час навчання на підготовчому факультеті для іноземних громадян: студенти розрізняють роди іменників, визначають число перших засвоєних лексем, утворюють форми роду присвійних займенників і прикметників, засвоюють особові закінчення дієслів теперішнього часу, отримують уявлення про дієвідміни тощо.

На початку I курсу знання студентів-іноземців з української мови актуалізуються та поглиблюються. Зокрема, на заняттях, присвячених вивченню прикметника, слід узагальнити й систематизувати засвоєне студентами про утворення числових і родових форм; роз'яснити відмінності в утворенні відмінкових форм прикметниками твердої та м'якої груп; розвивати вміння та формувати навички правильного використання в мовленні відмінкових форм прикметників. Згодом слід приділити увагу розрядам прикметників за значенням й утворенню форм ступенів порівняння якісних прикметників, виробленню навичок оперування такими формами в мовленні. Загалом до теми «Прикметник» на I курсі пропонується обладнання: таблиці циклу «Відмінювання прикметників», таблиця «Ступені порівняння»; роздавальний матеріал – граматичні вправи, тексти художніх творів (В. Сухомлинський «Найласкавіші руки», В. Симоненко «Найогидніші очі порожні...»); перекладні й орфографічні словники.

Щодо роботи з теоретико-граматичним матеріалом зауважимо: протягом заняття всі визначення спершу озвучуються викладачем, згодом студенти читають їх з методичного посібника й відтворюють. Теоретичні відомості мають бути місткими,

ілюструватися словами, зрозумілими студентам; не варто подавати приклади, що потребують тлумачення чи перекладу, оскільки це певним чином переобтяжує визначення та відволікає від розуміння його змісту. Нові слова бажано вводити під час роботи з текстами, щоб іноземні студенти могли сприймати лексеми й з урахуванням їхніх синтаксичних функцій. Це полегшує студентам-іноземцям подальше оперування новими словами.

На етапі актуалізації знань про прикметник студенти виконують різні види робіт. По-перше, повторюють визначення прикметника як частини мови: «Прикметники – слова, що виражають ознаки предметів і відповідають на питання *який?* ([чоловік] *веселий, вродливий*), *чий?* ([журнал] *сестрин, батьків*); *яка?* ([жінка] *весела, вродлива*), *чия?* ([книга] *сестрина, батькова*); *яке?* ([хлоп'я] *веселе, вродливе*), *чиє?* ([фото] *сестрине, батькове*); *які?* ([діти] *веселі, вродливі*), *чиї?* ([речі] *сестрині, батькові*)». По-друге, міркують над запитанням «Чому ця частина мови називається саме «прикметник»?

Далі студенти шукають з-поміж поданих слів прикметники, добирають до них питання: *Україна, український; шевченківський, Шевченко; по-французькому, французьке; криворізька, Кривий Ріг; швидкі, швидко; старий, старіти*. Добре сприймають студенти загадки на зразок: 1) За поданими ознаками впізнайте предмет і запишіть його назву: *Червоне, кругле, солодке. Сучасне, велике, шумне. Дерев'яний, письмовий. Маленька, зелена. Довгий, пасажирський, швидкий. Старе, високе, зелене. Широке, блакитне, чисте*; 2) Знайдіть зайве слово: *Солоний, цікавий, солодкий, великий, комфорт, довгий. Київський, російський, китайський, короткий, львівський. Зелений, високий, рожевий, білий, синій. Веселий, сумний, смачний, серйозний, хоробрий. Жовтий, сподіватися, коханий, любий, милий, ненависний*. На яку спільну ознаку Ви орієнтувалися? Продовженням завдань може бути пропозиція скласти самостійно 5 аналогічних загадок / 3 аналогічні ряди слів.

Щаблінкою до наступного етапу заняття про сполучуваність прикметників з іменниками є завдання: З'ясуйте, до яких частин мови належать слова: *син, хімічний, срібне, площина, веселі, село, золоте, ввічлива, старанні, похмурий, радісна, поет, щаслива, повільний, тенісист, гарне, київський, вінницька, поганий, дощова, світлий, темне, друг, нова, солодкі, добрий, шоколад, дерев'яні, залізни, світле, крейда, художник, формула, дощ*. За результатами виконання цього завдання студенти заповнюють таблицю:

Іменник		Прикметник			
Хто?	Що?	Який?	Яка?	Яке?	Які?

Викладач нагадує студентам, що змінювання прикметника за родами та числами залежить від форм іменника, з яким прикметник узгоджується (*веселий хлопець – весела дівчина – веселе свято – веселі діти*), і пропонує правильно поєднати слова в таких стовпчиках:

<i>смачне</i>	<i>морозиво</i>	<i>розумний</i>	<i>студентка</i>
<i>дорогий</i>	<i>бібліотекар</i>	<i>сумлінна</i>	<i>книга</i>
<i>дешева</i>	<i>комп'ютер</i>	<i>відома</i>	<i>кімната</i>
<i>веселі</i>	<i>сумка</i>	<i>чисті</i>	<i>декан</i>
<i>сумний</i>	<i>студенти</i>	<i>брудна</i>	<i>руки.</i>

Варто виконати завдання на зразок: 1) Доберіть потрібний іменник. Допишіть речення. Визначте рід прикметників: *У мого друга високий У мене велика Коло будинку росте старе....* 2) Утворіть словосполучення з поданих іменників і прикметників: *Високий (будинок, людина, дерево, оцінки); криворізький (вокзал, студентка, населення, вулиці); іноземний (студент, мова, свято, міста)*. Наприклад: *чистий (одяг, дошка, вікно, зошити) – чистий одяг, чиста дошка, чисте вікно, чисті зошити*.

Актуалізацію знань про відмінювання прикметників варто здійснювати за допомогою таблиць. Таблиці важливі для опрацювання, узагальнення й систематизації граматичних відомостей; робота з таблицями увиразнює процес навчання, забезпечує глибше засвоєння матеріалу [13].

На етапі роботи над відмінковими формами прикметників викладач демонструє студентам, як відмінюються прикметники твердої групи, які у формі називного відмінка мають закінчення *-ий, -а, -е*:

Відмінки		Однина			Множина
		чоловічий рід	жіночий рід	середній рід	
Н. в.		дорогий	дорога	дороге	дорогі
Р. в.		дорогого	дорогої	дорогого	дорогих
Д. в.		дорогому	дорогій	дорогому	дорогим
Зн. в.	кого?	дорогого	дорогу	дороге	дорогих
	що?	дорогий			
Ор. в.		дорогим	дорогою	дорогим	дорогими
М. в. (на, у, в)		дорогому дорогим	дорогій	дорогому дорогим	дорогих

Усно та письмово відмінюють студенти словосполучення: *теплий день, тепла погода, тепле сонце, теплі стосунки; новий студент, нова подруга, нове завдання, нові ідеї; рідний брат, рідна школа, рідне місто, рідні люди; гарний блокнот, гарна студентка, гарне фото, гарні друзі*.

Особливості відмінювання прикметників м'якої групи, які у формі називного відмінка мають закінчення *-ий, -ій, -я, -є*, наприклад: *середній (рівень), учорашня (прогулянка), учорашне (завдання)*, також зображені в таблиці:

Відмінки		Однина			Множина
		чоловічий рід	жіночий рід	середній рід	
Н. в.		вечірній	вечірня	вечірне	вечірні
Р. в.		вечірнього	вечірньої	вечірнього	вечірніх
Д. в.		вечірньому	вечірній	вечірньому	вечірнім
Зн. в.	кого?	вечірнього вечірній	вечірню	вечірне	вечірніх вечірні
	що?				
Ор. в.		вечірнім	вечірньою	вечірнім	вечірніми
М. в. (на, у, в)		вечірньому вечірнім	вечірній	вечірньому вечірнім	вечірніх

Усно та письмово виконують студенти завдання: 1) Визначте рід і відмінок прикметників у реченнях: *У моїй кімнаті нові меблі: м'яке ліжко, велике крісло, дерев'яний письмовий стіл, книжкова шафа. У мене велика кімната. Я люблю сидіти у м'якому кріслі. На цьому високому дереві маленьке листя. На білій стіні плакат. Мій тато слухає джазову музику. Викладач пише чорною ручкою. Рашида називають старанним студентом. За круглим столом сидять першокурсники. Вона пише веселий віри;* 2) Уставте потрібне слово в речення: *На столі лежить ... хліб. Брату дали ... птаха. У студентки ... портфель. Дідусь – ... студент пише вправу. Він сидить на ... стільці. У нас ... родина. Ахмед ..., а його брат ... Дніпро – ... річка.* Слова для довідки: *широка, старий, свійжий, важкий, маленький, новий, старанний, велика, товстий, худий;* 3) Провідмініайте словосполучення: *домашній одяг, домашня робота, домашнє свято, домашні справи, ранній час, рання зустріч, раннє побачення, ранні гості; синій колір, синя ручка, синє море, сині аркуші; осінній настрої, осіння погода, осіннє небо, осінні парки.*

Окреме заняття варто присвятити з'ясуванню розподілу прикметників за розрядами за значенням і морфологічними ознаками. Розуміння студентами особливостей якісних, відносних і присвійних прикметників закладає підвалини адекватному використанню їх у мовленні та коректному утворенню форм ступенів порівняння. Цей етап роботи можна розпочати з вивчення присвійних прикметників, а завершити розглядом якісних задля зв'язку зі складним граматичним матеріалом заняття про ступені порівняння якісних прикметників.

Викладач пропонує студентам з'ясувати, які ознаки виражають такі групи прикметників: 1) *червоний, солоний, легкий, прямокутний* (колір, смак, вага, форма); 2) *мідний, зимовий, ранковий, шкільний* (матеріал, пора року, час доби, призначення); 3) *братова [подруга], батьків [портфель], жайворонкова [пісня]* (належність кого, чого-небудь людині чи тварині). Як висновок має прозвучати теза про розподіл прикметників на розряди за значенням.

Читання з поясненням допоможе згадати студентам, у яких життєвих ситуаціях їм доводилося чути присвійні прикметники: *Сьогодні до нас прийде Богданова дружина Олена [дружина Богдана – Богданова дружина]. Дивись! Там Петрик. А от і Петриків дідусь [дідусь Петрика – Петриків дідусь]. Лесинога собаку сьогодні вигулює її брат [собака Лесі – Лесин собака].*

Пояснення викладача – лаконічне: «Присвійні прикметники називають ознаку за належністю особі (людині / тварині) й відповідають на питання *чий? Оксанин гаманець, материн блокнот; чия? Оксанина кімната, материна ласка; чие? Оксанине фото, материне дзеркало; чий? Оксанині речі, материні черевики*».

Після висвітлення викладачем особливостей творення присвійних прикметників студенти виконують завдання: 1) Знайдіть присвійні прикметники у словосполученнях: *Людмила книга, велика кімната, дерев'яний стіл, Ахмедова ручка, батьків голос, другий курс, мамина пісня, старий університет, братова дружина;* 2) Утворіть іменники від прикметників: *дочин, свекрушині, Надійн, батьків, пташина, невістчине, товаришів, братове, синів, Миколина, лікареві, Настин;* 3) Утворіть присвійні прикметники від поданих слів: а) *підпис батька, будинок лікаря, книжка сестри;* б) *Олена, студент, сусід, Мухамед.* Спробуйте дібрати до таких прикметників антоніми – чи можливо це? Останнє питання може стосуватися й такої групи слів: *скляна (ваза), актовий (зал), спортивна (база), масажний (кабінет), медовий (аромат), ліжна (прогулянка), піщаний (берег), дорожня (валіза), глиняний (гличик).*

Так викладач знайомить студентів із відносними прикметниками, пояснюючи: «Відносні прикметники виражають ознаку предмета за відношенням до матеріалу (*дубовий – дуб, скляний – скло, дерев'яний – дерево, сталевий – сталь*); до особи (*студентський – студент, читацький – читач*); до явища (*вітряний – вітер*); до часу (*учорашній – вчора*); до місця (*міський – місто*). У словосполученнях відносні прикметники можна замінити іншими словами, наприклад, *торговельний майданчик – майданчик для торгівлі*». За цим зразком студентам пропонується виконати аналогічні трансформації таких словосполучень: *алюмінієва виделка, озоновий шар, підземний хід, харківська вулиця, міський майдан, дніпровський міст, дерев'яний стілець, карпатське повітря, морські хвилі, золота каблучка, діамантові прикраси*. «Чи можливо дібрати до цих прикметників антоніми?» – питання є шаблоном до наступного етапу заняття, присвяченого вивченню якісних прикметників, розгляд яких варто почати з виконання однієї із вправ: 1) Знайдіть антоніми: *чистий, гарний, довгий, холодний, короткий, новий, брудний, широкий, великий, прямий, поганий, старий, солодкий, чужий, вузький, цікавий, рідний, нудний, малий, солоний, кривий, теплий*; 2) Доберіть антоніми до прикметників у таких словосполученнях: *гарячий чай, темна кімната, хорошиий фільм, маленьке місто, цікава книжка, важке завдання, довге пальто, старша сестра, стара річ, стара людина*; 3) Доберіть антоніми до прикметників *новий, нова, нове, нові, великий, велика, велике, великі, світлий, світла, світле, світлі, пізній, пізня, пізні, пізні, холодний, холодна, холодне, холодні*. Умова: антонім повинен належати до тієї ж групи (твердої чи м'якої), що й поданий прикметник, мати аналогічні форми роду й числа, наприклад: *присутній – відсутній, присутня – відсутня, присутнє – відсутнє, присутні – відсутні*.

Після характеристики викладачем важливих ознак якісних прикметників студенти виконують вправи на закріплення вмінь розрізнявати розряди прикметників: 1) Доберіть по два прикметники до кожного іменника: *Київ, молодь, сад, вода, поле, долина, ліс, учень, письменник, дружба, мир, місто, пісня*; укажіть, які з прикметників якісні, які – відносні; заповніть таблицю:

Іменник	Якісний прикметник	Відносний прикметник
<i>Київ</i>	<i>сучасний</i>	<i>привокзальний</i>
<i>молодь</i>	<i>ввічлива</i>	<i>криворізька</i>
<i>сад</i>		

2) Розподіліть словосполучення на три групи, до складу кожної з яких належать, відповідно, якісні, відносні або присвійні прикметники: *сумна пісня, дерев'яний стіл, лікарів рецепт, веселе обличчя, золотий перстень, Андріїв телефон, скляний посуд, яскрава особистість, пташине гніздо, кам'яна стіна, усміхнена дівчинка, залізний дах, холодна погода, каштанове дерево, тітчине взуття, тривожений настрій, дядьків будинок, вишневий цвіт, Лідійн конспект, вишнева скатертину, Петрів зошит*.

«Особливістю якісних прикметників, – зазначає викладач, – є їхня здатність утворювати форми ступенів порівняння. Адаже ознака предмета може виявлятися звичайною мірою (*холодний день: +3°C*), більшою мірою (*холодніший день: -5°C*) і найбільшою мірою (*найхолодніший день: -21°C*). Прочитайте діалоги: 1) – *Яка чудова погода. – Так, найкраща. 2) – Це більш легка вправа. – Так, вона найлегша. – А ця? – Це дуже складна, найскладніша в книжці*». Правила утворення форм ступенів порівняння якісних прикметників студенти засвоюють під час коментування викладачем таблиці:

Початкова форма прикметника	Вищий ступінь порівняння		Найвищий ступінь порівняння			
	Проста форма	Складена форма	Проста форма	Складна форма	Складена форма	Описовий зворот
	основа якісного прикметника + <i>-ш-, -иш-</i>	<i>більш, менш</i> + якісний прикметник	<i>най-</i> + проста форма вищого ступеня	<i>як, що</i> + проста форма вищого ступеня	<i>найбільш, найменш</i> + якісний прикметник	<i>від усіх, за всіх</i> + проста форма вищого ступеня порівняння
<i>швидкий</i>	<i>швидший</i>	<i>більш швидкий, менш швидкий</i>	<i>найшвидший</i>	<i>якнайшвидший, швидше</i>	<i>найбільш швидкий, найменш швидкий</i>	<i>швидший за всіх, швидший від усіх</i>

Задля вироблення вміння правильно утворювати форми ступенів порівняння студенти працюють із якісними прикметниками *добрий, світлий, широкий, білий, чорний, теплий, холодний, гарячий, темний, милий, розумний, духмяний, цікавий, гучний, нудний, худий*, заповнюючи таблицю:

Початкова форма прикметника	Вищий ступінь порівняння		Найвищий ступінь порівняння			
	Проста форма	Складена форма	Проста форма	Складна форма	Складена форма	Описовий зворот

Викладач звертає увагу студентів на особливості творення форм ступенів порівняння певними прикметниками: 1) наявність паралельних форм: *тонкий – тонший і тонкіший, грубий – грубіший і грубіший, тихий – тихіший і тихіший, здоровий – здоровіший і здоровіший*; 2) випадіння *-к-, -ок-, -ек-*: *рідкий – рідший, легкий – легший, глибокий – глибокий, далекий – дальший*; 3) зміни приголосних: а) *с + ш = щ*: *високий – вищий, товстий – товщий*; б) *г, ж, з + ш = жч*: *дорогий – дорожчий, дужий – дужчий, важкий – важчий, тяжкий – тяжчий, близький – ближчий, низький – нижчий, вузький – вузьчий* (виняток: *довгий – довший*); 4) суплетивні форми: *гарний – кращий, поганий – гірший, малий – менший, великий – більший, добрий – ліпший*.

Варто ознайомити студентів із групами якісних прикметників, що не утворюють форми ступенів порівняння: віддіслівні прикметники *невблаганний, незбагнений, невмирущий, непохитний*; слова з суфіксами *батьківський, біленький, жовтуватий, величезний*; сталі ознаки *ліпий, глухий, босий, мертвий, німий, голий, ворожий*; колір за схожістю *кремовий, вишневий, шоколадний, лимонний*; масть тварин *карий, вороний*; складні прикметники *червонобокий, чорноокий, світло-зелений, яскраво-червоний*.

Для формування навички грамотного утворення форм ступенів порівняння прикметників студенти виконують завдання: 1) Замініть просту форму ступеня порівняння прикметників складеною: *Мій брат високий, але я ще вищий* (к → щ). *У моїй*

кімнати низька стеля, а у твоїй ще нижча (зък → жч). Вони сидять на високому стільці, а ми на найвищому. У нас найвеселіша група. У моїй кімнаті широкі двері, а у твоїй ширші. У нього чорне волосся, а в мене чорніше. У мене важкий портфель, але твій важчий. [Він купив свіжий хліб.] Я теж, але у нього хліб свіжіший. Наприклад: Ця річка вузька, але струмок вулжчий. – Ця річка вузька, але струмок більш вузький. 2) Складіть речення з прикметниками-антонімами товстий – худий, веселий – сумний, поганий – гарний, високий – низький; утворіть від прикметників форми ступенів порівняння.

Використання ступенів порівняння прикметників у мовленні можна проілюструвати також під час роботи з художніми творами (оповідання Василя Сухомлинського «Найласкавіші руки», вірш Василя Симоненка «Найогидніші очі порожні...»). Після прослуховування та прочитання творів студентів вибирають із текстів прикметники (разом із означуваними словами), визначають їх число, рід, групу, відмінок, форму ступеня порівняння.

Наступним етапом у вивченні прикметників є виділення їх у зв'язному тексті за фахом, визначення при цьому граматичних категорій прикметників, а також виконання вправ трансформаційного характеру. Наприклад: «Прочитайте текст. Випишіть прикметники. Форму однини прикметників замініть формою множини. Просту форму вищого або найвищого ступеня порівняння прикметників замініть складеною формою». Під час виконання таких завдань робота над словом як структурним елементом морфологічного рівня мовної системи є дієвим чинником поглиблення знань і мовного розвитку іноземних студентів. Навчальний матеріал для занять з української мови варто поєднувати з матеріалом інших вишівських дисциплін, звертаючи при цьому увагу на засвоєння змістового компонента.

Література

1. Азарова Л. Є. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення : збірник вправ і завдань : [навч. посібник] / Л. Є. Азарова, І. Є. Зозуля, Л. В. Солодар. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 121 с. **2. Бахтіярова Х. Ш.** Українська мова : практичний курс для іноземців : посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів / Х. Ш. Бахтіярова, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк й ін. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с. **3. Білецька О.** Українська мова : комплексна підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання / О. Білецька, І. Житар, Т. Матвійчук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. – 576 с. **4. Бойко І. О.** Практичний курс української мови для іноземців : [навч. посібник] / І. О. Бойко, М. В. Бондар. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 228 с. **5.** Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації / Уклад. : Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов та ін. ; за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – 52 с. **6. Зайченко Н. Ф.** Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с. **7. Караман С. О.** Практикум з методики навчання української мови / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна й ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с. **8. Лисенко Н. О.** Українська мова для іноземних студентів : навч. посібник / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко ; за ред. С. М. Смоленського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с. **9.** Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / З. П. Бакум, І. В. Гайдаєнко, О. М. Горошкіна та ін. ; за заг. ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. **10. Тишковець М.** Використання таблиць у вивченні української мови як іноземної / Марія Тишковець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 262-268.

РОБОТА НАД ПЕРШОДЖЕРЕЛАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СТІЙКИХ ЗНАТЬ І МЕТОД РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Мішалова О. В. Робота над першоджерелами як засіб формування стійких знань і метод розвитку критичного мислення у студентів вищого навчального закладу.

У статті розглядаються дидактичні можливості використання самостійної та аудиторної роботи над першоджерелами у викладанні гуманітарних дисциплін (філософії, історії, релігієзнавства, культурології). Обґрунтовується теза, що опрацювання першоджерел є дієвим засобом формування стійких знань і методом розвитку критичного мислення у студентів вищої школи.

Ключові слова: першоджерело, дидактичні можливості, критичне мислення, знання.

Мишалова Е. В. Работа над первоисточниками как средство формирования устойчивых знаний и метод развития критического мышления у студентов высших учебных заведений.

В статье рассматриваются дидактические возможности использования самостоятельной и аудиторной работы над первоисточниками в преподавании гуманитарных дисциплин (философии, истории, религиоведения, культурологии). Обосновывается положение, что обработка первоисточников является эффективным средством формирования устойчивых знаний и методом развития критического мышления у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: первоисточник, дидактические возможности, критическое мышление, знания.

Mishalova O. V. Processing of original sources as an effective method of forming long-lasting knowledge and developing critical thinking skills in university students.

The paper deals with didactic possibilities of using individual and instructor-led processing of original sources in teaching human sciences (philosophy, history, religion studies, culture studies). The claim is that processing of original sources is as an effective method of forming long-lasting knowledge and developing critical thinking skills in university students.

Key words: original source, didactic possibilities, critical thinking skills, knowledge.

Сучасний етап розвитку світу, пов'язаний із настанням доби інформаційного суспільства, становить якісно новий етап розвитку світової цивілізації. З середини 90-х рр. ХХ ст., коли інтернет зі спеціалізованої воєнної мережі фактично перетворився на мережу глобальну – Мережу з великої букви – інформаційне суспільство із цікавої гіпотези неочікувано перетворилося на реальність. Інформаційні технології нині становлять невід'ємний складник всього виробничого життя і можуть бути порівнювані з паровою машиною ХVІІІ ст., яка істотно змінила хід історичного процесу. Усього за одне століття, як зазначає М.Моїсєєв у своїй роботі «Інформаційне суспільство: можливість і реальність» (Москва, 2004) повністю змінилася вся система життєвих стандартів людини; на сучасному етапі відбуваються подібні процеси, однак зовсім іншими (набагато більш швидкими) стали темпи змін умов нашого життя.

Безумовно, позитивним явищем у цих широкомасштабних перетвореннях є вільний доступ до багатьох інформаційних ресурсів, доступність інформації з будь-якого питання і в будь-якій кількості в мережі інтернет, що звичайно дозволяє долучитися до неї більшій кількості людей, аніж це було можливим ще два-три десятиліття назад. Водночас нині ми можемо говорити не лише про позитивні наслідки інформатизації нашого життя. Надзвичайно швидкий темп життя і неймовірно насичене інформацією різного роду середовище призводить до того, що в більшості випадків втрачається якість оброблення цієї інформації, відповідно знижується якість самої інформації. Іншими словами, людина просто не має достатньо часу на її осмислення, звернення до її першоджерел, що призводить до кризи духовної культури або, за словами Ф. Михайлова, до «масового поверхового всезнайства», коли заманливі своєю доступністю поетичні, музикальні і художні сурогати вищих емоцій повсюдно витісняють культуру кожного народу, що має глибокі корені в товщі століть, підточуючи її елітарні вершини [8, с. 258]. Прикладами можуть слугувати наявні в будь-якому книжковому магазині брошури з назвами «Конфуцій за 90 хвилин» або «Платон за 90 хвилин».

До цього слід додати також ширення свого роду скептицизму щодо інформаційної продукції, який, за висновками соціологів, ґрунтується на «синдромі недовіри» до всього офіційного в посттоталітарних суспільствах, до яких належить і український соціум.

У результаті ми отримуємо досить складну ситуацію щодо гуманітарної освіченості як суспільства загалом, так і молоді зокрема. Виходом із цієї складної ситуації, на нашу думку, є більш активне звернення до роботи з першоджерелами на семінарах з гуманітарних дисциплін – філософії, історії, релігієзнавства, культурології, етики – у вищих навчальних закладах. Тому *метою статті* є теоретичний розгляд форм і методів роботи з першоджерелами у викладанні гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі.

Насамперед, важливо зазначити, що під джерелом знань, як вказує у своїй праці «Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України» К. Баханов, можна розуміти все, звідки студент може здобувати інформацію з навчального предмета: підручники, довідники, науково-популярна література, матеріали преси, тобто все, що створене в процесі людської діяльності і містить у собі інформацію про багатогранність суспільного життя (Київ, 1996). Активне використання джерел в процесі навчання передусім характерне для історичної науки, де їх поділяють на «первинні» (першоджерела або історичні документи) та «вторинні» (підручник, додаткова і науково-популярна література). Зазначений поділ на первинні (першоджерела) та вторинні джерела доцільно розповсюдити й на інші гуманітарні дисципліни. Слід підкреслити, що в сучасній філософії освіти історію цінують саме через методіку історичного пізнання.

Дослідженню питання опрацювання першоджерел у викладанні і вивченні історичної науки присвячено значну кількість методичних робіт, докладний розгляд яких не входить до завдань нашого дослідження. Тим не менш, важливо згадати фундаментальні праці К. Баханова, у якій ґрунтовно розглядається методика проведення лабораторно-практичних занять з історії, зокрема з використанням історичних першоджерел («Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України», Київ, 1996), та Р.Страдлінга, присвячена вивченню методик викладання історії Європи в підручниках і навчальних посібниках з історії у середній та вищій школі різних європейських країн [11]. На окремі методи і методіки опрацювання першоджерела

звертають увагу у своїх роботах Д. Десятов, Л. Задорожна, Т. Ковбасюк, О. Святокум, О. Турянська та інші [3; 4; 6; 10; 13].

Робота над першоджерелом є важливим складником у викладанні та вивченні всього комплексу гуманітарних наук у вищій школі, оскільки текст, зокрема – словесний текст, за влучним визначенням М. Бахтіна, є первинною даністю для всіх гуманітарних дисциплін («Естетика словесної творчості», Москва, 1979). Опрацювання першоджерела ілюструє, підтверджує та доповнює вже набуті знання з певної теми, а також становить засіб конкретизації навчального матеріалу, який має на меті поглибити розуміння студентами основних ідей, концепцій і теорії філософського, культурологічного та релігійознавчого знання. Усвідомлюючи різноманіття дидактичних можливостей, які пропонує робота над першоджерелами, ми зосередимо свою увагу лише на двох важливих аспектах. Організоване й систематичне опрацювання першоджерел у процесі викладання і навчання у вищій школі, по-перше, формує стійкі знання з дисципліни, по-друге, розвиває критичне мислення студентів вищого навчального закладу.

У процесі організації самостійної або аудиторної, групової чи колективної роботи студентів над першоджерелами відбувається об'єднання таких компонентів змісту навчання, як: 1) інформаційного (студенти отримують знання з тексту джерела); 2) операційного (процес роботи студентів над першоджерелом є низка операційних процедур, які, розвивають відповідні розумові вміння – аналіз, синтез, осмислення, тлумачення); 3) творчо-пошукового (формування досвіду у виконанні творчих пошукових завдань, пошуково-дослідницької практичної діяльності); 4) ціннісно-смыслового (досвід емоційно-ціннісного ставлення до матеріалу першоджерела) [13, с. 27]. Це створює сприятливі умови для формування у студентів стійких знань з предмета.

Продуктивному формуванню ґрунтовних знань, умінь і навичок у роботі над першоджерелами істотно допомагає той факт, що першоджерело є вагомим засобом мотивації навчальної діяльності студентів вищої школи. Загалом у психології мотивацію поділяють на зовнішню, зумовлену відповідно зовнішніми умовами й обставинами, і внутрішню, пов'язану з особистісними потребами, бажаннями. Остання має на меті зробити вивчення предмета захопливим дослідженням ідей та ціннісних систем минулого з позицій багатоперспективності і полікультурності, у центрі якого перебуває людина, яка розв'язує «вічні» проблеми суспільного життя. Реалізація індивідом власних здібностей і потенцій – основна мотивуюча сила людської поведінки.

Важливим аспектом у роботі над першоджерелами є добір і розроблення комплексу першоджерел. Останні обов'язково повинні відповідати таким методичним вимогам: а) відповідати цілям і завданням навчання; б) бути органічно пов'язаними із програмним матеріалом дисципліни; в) відображати основні, найбільш типові ідеї, факти і події; г) бути цікавим і доступним студентам за змістом і обсягом; д) здійснювати на студентів позитивний емоційний вплив; е) мати наукові і літературні переваги [3, с. 3–4].

Особливо слід звернути увагу на умови ефективної роботи над першоджерелами. Насамперед, це системність, адаптованість першоджерела до сприйняття його змісту студентами, супровід тексту першоджерела поясненням відповідних термінів і понять, формулювання питань до тексту першоджерела, спрямованих на більш глибоке його осмислення студентами. Велике значення має також інструктаж викладача, у процесі якого пояснюється мета і особливості самостійної роботи, даються завдання для неї і залежно від того, наскільки студент володіє необхідними вміннями і навичками, вказується або не вказується спосіб виконання завдання.

У зв'язку з цим цікавою ідеєю, на нашу думку, є ідея створення спеціальних документально-методичних комплексів, запропонована І.Власенко. Основою організації роботи з документально-методичним комплексом є суперечності, закладені у змісті першоджерел, проблемні питання і завдання до них. Теоретичною базою технології навчання з використанням документально-методичних комплексів є модель навчання В. Гальперіна, ключовим елементом якої є «дія міркування» [2, с. 12].

Робота над першоджерелами є насамперед самостійною роботою. Традиційно в навчальній практиці застосовуються такі прийоми, як конспектування та складання тез. Ці види самостійної роботи досить прості і доступні для студентів. Водночас, вони мають неабияке значення для успішного навчання, оскільки формують уміння і навички осмислення тексту друківаних джерел, ведення записів, забезпечують активну роботу всіх без винятку студентів, привчають їх користуватися власними нотатками, конспектами і тезами. Крім того, конспектування та складання тез полегшують контроль за результатами роботи кожного студента, а також розширюють можливості диференційного підходу до навчання [4, с. 9]. Важливий дидактичний потенціал таких видів роботи над першоджерелом, як конспектування і складання тез, полягає в тому, що вони готують учнів до більш складних форм роботи.

Найбільш складною і відповідальною є робота з пізнавальними завданнями різного рівня складності. Останні можуть бути кількох видів: завдання до кожного окремого першоджерела, завдання до всього документального матеріалу, запропонованого до теми, що вивчається, завдання узагальнюючого практичного спрямування (складання таблиць або схем) [4, с. 10].

Основними критеріями сформованості вмінь самостійної роботи студентів можна вважати: 1) планування самостійної роботи і передбачення проміжного і кінцевого контролю за своєю діяльністю; 2) логічний аналіз навчального матеріалу; 3) систематизація матеріалу та розроблення схеми аргументованого доведення.

Самостійна робота є основою і водночас умовою для успішної аудиторної роботи над першоджерелом. Аудиторне опрацювання першоджерела доцільно проводити у формі групової кооперативної роботи. Організуючи кооперативну навчальну діяльність, викладач має змогу керувати роботою кожного студента не безпосередньо, а за допомогою завдання, запропонованого групі загалом, завдяки цьому стосунки між викладачем і студентом набувають ознак співпраці. У групи можуть бути об'єднані студенти з різним рівнем навчальних можливостей, для чого можуть бути передбачені як спільні, так і диференційовані завдання. Правильно організована навчальна діяльність у групах активізує студентів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню самостійності, розвиває в учнів навички культури ведення діалогу [10, с. 27].

Отже, опрацювання першоджерел як вид самостійної та аудиторної роботи, слугує вагомим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, створюючи умови для продуктивного формування стійких знань з гуманітарних дисциплін.

Робота над першоджерелами є також засобом розвитку критичного мислення. Затребуваність критичного типу мислення зумовлюється двома визначальними чинниками сучасного суспільного життя. По-перше, особливостями інформаційного суспільства, яке характеризується змінами, що постійно прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеволодіння в епоху Середньовіччя або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагомий антропологічний складник, що передбачає вдосконалення не лише техніки і технологій, але й людини, передусім її мислення. По-друге, критичне мислення – це вагомий чинник існування і формування демократичного суспільства, оскільки в демократичному суспільстві на перше місце виходить здатність та готовність

оцінювати ситуацію критично. Оскільки цивілізований спір – природний спосіб відносин двох або більшого числа вільних особистостей щодо питань із сфери перетину їхніх інтересів, остільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у вільному демократичному суспільстві [12, с. 28].

Питання розвитку критичного мислення є нині досить актуальним в дидактичній літературі. Так, на думку М. Вайнштайна, критичне мислення постає як нестандартне мислення, яке не може ґрунтуватися на алгоритмах чи інших механічних процедурах. До нього вдаються у тих випадках, коли необхідно зважити та оцінити альтернативи, а також коли потрібні оцінка пріоритетів і визначення достовірності та доречності [1, с. 50].

Розвиток критичного мислення як нагальну потребу для життя в сучасному світі розглядав у своїй концепції освіти М. Ліпман. На його думку, «освіта як дослідження» («education as inquiry») гармонійно поєднує дві принципово важливі для освіти цілі – передачу знань і здійснення дослідження задля встановлення істини. Критичне мислення він розглядав як складне вміння, що дозволяє правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря), у людських взаємовідносинах (ситуації морального вибору), у науковій діяльності та повсякденному житті. Отже, критичне мислення розглядалося М. Ліпманом як навчання вмінню розмірковувати (див. [12, с. 27]). Серед основних ознак критичного мислення він вирізняє такі: по-перше, критичне мислення – це мислення, спрямоване на формулювання можливих суджень (іншими словами, це мислення прикладне або практичне, яке використовує теоретичні знання, щоб досягти рішень, компромісів та інших типів суджень); по-друге, це мислення, яке керується критеріями; по-третє, це мислення, яке є самокеруючим (передбачає пошук можливостей здійснення помилок і шляхів їх виправлення); по-четверте, це мислення, яке залежить від ситуації (вміння враховувати індивідуальність кожної ситуації) [7, с. 62–63].

Психологічно критичне мислення ґрунтується на прагненні до творчого пошуку, прагненні до знань. Критичне мислення – це мислення, що характеризується самовдосконаленням. Такий тип мислення є науковим за своєю суттю. Саме наукове мислення, яке постійно самовдосконалюється, забезпечує науково-технічний та суспільний прогрес [12, с. 30]. Критичний мислитель перебуває в процесі неперервного дослідження, і важливим є саме те, що і незалежні критерії, які він використовує, і процесуальні норми, що характеризують його аргументацію, відкриті для критики та переоцінки [1, с. 50].

Розвиток критичного мислення становить процес, у результаті якого актуалізуються такі природні якості людини як допитливість, сприйнятливність, самостійність і впевненість у своїх силах, комунікабельність і вміння вільно висловлювати свої думки. Студенти, які володіють навичками критичного мислення, здатні самостійно знаходити розв'язання навчальних проблем, доводять слушність рішення розумними й обґрунтованими доказами. При цьому, вони також добре усвідомлюють, що можливими є й інші шляхи розв'язання проблеми [5].

Розвиток критичного мислення є невід'ємним від процесу розвитку ще однієї надзвичайно важливої якості мислення студентів вищого навчального закладу і майбутніх спеціалістів – творчості мислення. Не виокремлено якихось особливих рис творчого мислення, які б не були одночасно синонімічними самому творчому мисленню. Однак все ж можна вирізнити певні параметри: образність, творчість, продуктивність, незалежність, цілісність, самоневдоволеність [7, с. 63].

У методичній літературі вирізняють такі загальні ознаки творчого характеру мислення: 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які істотно відрізняються від звичних; 2) виконання розумових дій свідомо, а не випадково; 3) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини; 4) гнучкість мислення, коли людина може легко відхилитися від звичного способу виконання завдання, долаючи стереотипи [10, с. 27].

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання. Саме розв'язання проблем забезпечує опанування принципів, стратегій і процедур критичного мислення [12, с. 31]. Найбільші дидактичні можливості для постановки та розв'язання проблемних завдань в опрацюванні текстів першоджерел пропонують ігрові методи навчання.

Ігрові методи навчання науковці відносять до нетрадиційних активних імітаційних методів, вони є надзвичайно різноплановими і кожен з них, як правило, спрямований на вироблення певної розумової навички у студентів. Ігрові методи навчання характеризують такі особливості: наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізація мислення і поведінки студента; високий ступінь їх задіяності у навчальному процесі; обов'язковість взаємодії студентів між собою і викладачем; посилення емоційності і творчий характер заняття; самостійність у прийнятті рішення [9, с. 18].

До ігрових методів навчання, які можуть бути використаними в роботі над першоджерелами, слід віднести такі: по-перше, ігри-вправи, які можуть проводитися на уроці, входить до складу самостійної роботи (не потребують тривалої підготовки і займають порівняно небагато аудиторного робочого часу); по-друге, ігрова дискусія, яка спрямована на формування вміння виявляти відмінності в розумінні складної проблеми або питання і шляхом товариської суперечки вирішувати їх, доходячи в результаті до спільної точки зору (потребує використання першоджерел, які містять дискусійні положення); по-третє, метод ігрової ситуації, в основі якої лежить проблемна ситуація (мета – навчити студентів встановлювати зв'язки між теоретичним і практичним матеріалом з теми, сформувати вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях); по-четверте, повчально-рольова гра, яка дозволяє відтворити практично будь-яку ситуацію в «ролях», що дозволяє краще зрозуміти психологію людей, стати на їхнє місце, з'ясувати і зрозуміти мотиви, які спонукали їх до прийняття рішення [9, с. 18–20].

Отже, опрацювання першоджерел, як вид самостійної та аудиторної роботи студентів вищої школи, також є потужним засобом розвитку критичного творчого мислення, особливо в поєднанні з ігровими методами навчання, дозволяє створювати сприятливі умови не лише для більш швидкого засвоєння знань, але й для формування вміння студентів приймати власне рішення у складних нестандартних проблемних ситуаціях.

У реаліях сучасного інформаційного світу з його надзвичайно швидкими темпами розвитку і змін ознайомлення з першоджерелами світової філософської, історичної, релігійнознавчої, етичної та культурологічної думки залишається вагомим складником загальної освіти всебічно розвинутої особистості, тому залучення різних за характером методів і прийомів роботи над першоджерелами також є доволі актуальним і перспективним напрямом дослідження в методиці викладання і навчання гуманітарних дисциплін.

Література

1. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання / Марк Вайнштейн // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 49–51. **2. Власенко І. І.** Документально-

методичний комплекс як засіб розвитку творчого мислення / І. І. Власенко // Історія та правознавство. – 2012. – № 19–21. – С. 11–14. **3. Десятов Д. Л.** Деякі аспекти використання історичного документа / Дмитро Леонідович Десятов // Історія та правознавство. – 2006. – № 26. – С. 3–7. **4. Задорожна Л.** Навчити працювати самостійно (Інтеграційний метод роботи з історичними документами) / Лілія Задорожна // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 7–10. **5. Киселева Ю. В.** К проблеме формирования критического мышления студента вуза [Електронний ресурс] / Ю. В. Киселева // Credo New. – 2012. – №1. – Режим доступу: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-2012-1/13145-.html **6. Ковбасюк Т.** Традиції та новації у використанні писемних джерел на уроках історії України / Тетяна Ковбасюк // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 46–48. **7. Ліпмен М.** Значення філософії для демократії обговорення / Мет'ю Ліпмен // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 61–64. **8. Михайлов Ф. Т.** Культурология как основание общего человековедения / Феликс Трофимович Михайлов // Михайлов Ф. Т Избранное. – М. : Индик, 2001. – С. 257–400. **9. Саюк В.** Ігрові методи та їх дидактичне значення / Валентина Саюк // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 18–20. **10. Святокум О.** Застосування колективних форм у роботі з текстовими джерелами в основній школі / Оксана Святокум // Історія в сучасній школі. – 2013. – № 1. – С. 27–33. **11. Страдлинг Р.** Преподавание истории Европы XX века: [монографія] / Роберт Страдлинг. – Страсбург : Совет Европы, – 2002. – 289 с. **12. Терно С.** Світ критичного мислення: образ та мімікрія / Сергій Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С. 27–39. **13. Турянська О.** Методи особистісно-орієнтованого навчання в школі / Ольга Турянська // Історія в шк. України. – 2002. – № 1. – С. 27–32.

УДК 378.947

Ольга Перець

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Перець О. Б. Сутність і структура готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій.

У статті проаналізовано проблему готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій. Визначено й обґрунтовано поняття означеної готовності та схарактеризовано її компоненти з відповідними елементами.

Ключові слова: підготовка, готовність, готовність майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування, педагогічне проектування, засоби інформаційних технологій.

Перець О. Б. Сущность и структура готовности будущего учителя естественно-математических дисциплин к педагогическому проектированию средствами информационных технологий.

В статье проанализирована проблема готовности будущего учителя естественно-математических дисциплин к педагогическому проектированию средствами информационных технологий. Определено и обосновано понятие заявленной готовности, охарактеризованы ее компоненты с соответствующими элементами.

Ключевые слова: подготовка, готовность, готовность будущего учителя естественно-математических дисциплин к педагогическому проектированию, педагогическое проектирование, средства информационных технологий.

Perets O. B. The content and structure of readiness of the future teacher of natural and mathematics disciplines to the pedagogical planning by means of information technologies.

In the article the problem of readiness of the future teacher of natural and mathematical disciplines to the pedagogical planning by means of information technologies has been analyzed. The content of the above mentioned readiness of the future teacher of natural and mathematical disciplines has been defined and scientifically grounded.

Key words: training, readiness, readiness of the future teacher of natural and mathematical disciplines to the pedagogical planning, pedagogical planning, tools of information technologies.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в підготовці нової генерації педагогів-професіоналів, які, володіючи фундаментальними теоретичними знаннями, вміють творчо використовувати їх у проектуванні педагогічних процесів і систем, зорієнтованих на формування всебічно розвиненої особистості випускника загальноосвітньої школи, адаптованого до творчої життєдіяльності в умовах інформатизованого суспільства.

Стан розробленості проблеми в науково-педагогічній літературі свідчить, що окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до педагогічного проектування розроблені як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Досліджено питання зародження і становлення ідей проектної педагогіки (В. Безрукова, Дж. Дьюї, А. Кузнецов, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський, Н. Яковлева та ін.), дидактичні засади проектної технології та методу проектів (Г. Ізотова, О. Коберник, О. Крутський, В. Мельник, Н. Орлова, Є. Полат, О. Тулупова та ін.), їх використання у процесі викладання природничо-математичних дисциплін (О. Гудирева, Т. Жиденко, Г. Поволяко, В. Романенко, О. Ткаченко, В. Шарко та ін.). Різномісними дослідженнями у галузі формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічного проектування в руслі підготовки до професійно-педагогічної діяльності присвячені роботи І. Богданової, А. Богуш, Е. Карпової, З. Курлянд, А. Линенко, І. Підласого, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті полягає у визначенні її теоретичному обґрунтуванні сутності і структури готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій.

Науково-педагогічні пошуки останніх років, актуалізовані швидкою комп'ютеризацією всіх галузей суспільного буття, глобалізацією інформаційно-освітніх процесів, потребою входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації, що окреслено Державною програмою «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», вимагають зосередження уваги на використанні сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів і формуванні готовності до їх використання у професійній діяльності (І. Богданова, Р. Гуревич, Р. Гурін, М. Жалдак, Т. Койчева, Н. Морзе, І. Підласий, О. Співаковський та ін.). Наголошуючи на важливості проведених досліджень, водночас зазначимо, що проблема підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей до проектної педагогічної діяльності засобами інформаційних технологій у зв'язку з її багатогранністю не знайшла остаточного розв'язання.

Наразі педагогічною спільнотою термін «готовність» використовується досить широко, хоч і з різними тлумаченнями. У зв'язку з цим ми звернулися до аналізу психолого-педагогічних джерел, у яких досліджуються проблеми підготовки та готовності особистості до різних видів діяльності.

Так, на думку М. Клімової, наявні три підходи до визначення сутності поняття «готовність людини до різних видів діяльності»: 1) готовність як особливий психологічний стан особистості (функціональний підхід); 2) готовність як психологічна настанова; 3) готовність як система якостей (властивостей) і стану особистості (особистісний підхід) [3]. Прихильники першого підходу (М. Виноградов, Н. Левітов, О. Ухтомський та ін.) розглядають психологічну готовність у зв'язку з психологічними функціями, формування яких необхідне для досягнення високих результатів діяльності. Н. Левітов звертає увагу на залежність готовності як психічного стану, який може бути короткочасним і довготривалим, від індивідуальних особливостей людини, завдань, які вона розв'язує, а також умов її життєдіяльності [7].

У межах другого підходу, яскравим представником якого є грузинський психолог Д. Узнадзе, феномен готовності розглядається як психологічна настанова особистості, що є основою формування готовності до діяльності та інших форм активності особистості. М. Клімова, дотримуючись поглядів О. Леонтьєва, вважає, що настанова не є однотипним психічним явищем, а відрізняється походженням і видами [3]. На думку авторки, настанова породжується самою поведінкою, діяльністю і є важливою умовою для нових актів поведінки і діяльності особистості. Готовність не виникає поза межами настанов, якщо їх розуміти як налаштування суб'єкта на подальшу діяльність. Готовність передбачає не тільки різного роду настанови, але й усвідомлені завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення оптимальних засобів діяльності, оцінку можливостей у співвідношенні з необхідністю досягнення конкретного результату. Вочевидь, стан настанови і готовності збігається лише в окремих випадках, загалом же готовність – більш складне структурне утворення.

Представники третього підходу (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кобзар та ін.) вважають, що психологічна готовність до діяльності – це своєрідна форма відображення суб'єктом професійної діяльності, і поза відображенням готовність виникати не може. М. Дьяченко та Л. Кандибович розглядають готовність до діяльності у процесуальному та потенційному аспектах. У процесуальному аспекті готовність виявляється у здатності особистості до певних дій, наявності відповідних умінь і навичок, що передують досвіду. У потенційному аспекті на першому плані перебувають переважно мотиваційні (наявність бажання виконувати відповідну дію) й особистісні особливості (упевненість у собі, активність, вміння співпрацювати, вміння володіти педагогічною ситуацією, певний рівень емоційної саморегуляції) [7].

У наукових розвідках А. Линенко глибоко й різнобічно висвітлені особливості процесу формування готовності до педагогічної діяльності [5]. Дослідниця визначає такі компоненти готовності до педагогічної діяльності, як професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості. У працях З. Курлянд установлено зв'язок феномену професійно-педагогічної готовності з педагогічною усталеністю вчителя як синтезу властивостей і якостей його особистості, що надає змогу в межах здійснення своєї професійної діяльності упродовж тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто непередбачених умовах, з мінімальними помилками [6]. І. Богданова визначає готовність як цілісну інтегративну якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вибірково прогноуючу

мобілізаційність у момент включення у діяльність певної спрямованості. Готовність, на її думку, виникає внаслідок накопичення людиною досвіду, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у ній, об'єктивізації предмета діяльності і способів взаємодії з ним. Тривала готовність (чи підготовленість) може бути сформована в результаті спеціально організованих впливів. Основними інваріантними та іманентними складниками готовності авторка визнає єдність особистісного та процесуального компонентів [1]. Т. Койчева підкреслює, що готовність до професійно-педагогічної діяльності ґрунтується на індивідуальних особливостях майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності і є вихідною характеристикою його особистісного становлення як педагога-професіонала [4]. Р. Гурін, досліджуючи особливості підготовки майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі, окреслює готовність як інтегровану якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється, по-перше, у підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання НІТ та їх засобів; по-друге, у наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій та прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання [2].

Зіставляючи погляди науковців-педагогів (І. Богданова, Р. Гурін, М. Клімова, З. Курлянд, Т. Койчева, А. Линенко, Т. Подобєдова та ін.) на сутність понять «підготовка» і «готовність», *підготовку майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін* ми розглядаємо як процес, а *готовність* – як узагальнену характеристику якості результату процесу підготовки майбутнього вчителя до виконання професійних функцій.

Отже, *готовність майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій* ми розглядаємо як новоутворення у структурі особистості та її інтегративну характеристику, що має властивості динамічності, системності та багаторівневості і знаходить вияв у здатності педагога плідно використовувати інформаційні технології у проектуванні педагогічних процесів і систем та управлінні проектною діяльністю учнів.

Узагальнення результатів досліджень у галузі педагогічного проектування засобами нових інформаційних технологій (В. Алєйников, В. Арнаутов, Р. Гурін, М. Жалдак, Т. Подобєдова та ін.) дозволило виокремити основні компоненти (мотиваційний; когнітивний; операційно-технологічний; особистісно-професійний) готовності вчителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій, конкретизувати компоненти та елементи цієї готовності.

Так, *мотиваційний компонент* (від лат. *movere* – приводити в дію, штовхати) визначається як усвідомлення майбутнім учителем мети і змісту педагогічного проектування, розуміння значення НІТ у професійно-педагогічній діяльності загалом і проектно-педагогічній діяльності зокрема, особистісне ставлення студента до науково-дослідної роботи в галузі педагогічного проектування. Показниками мотиваційного компонента визначено: інтерес до науково-дослідної роботи, наукового пошуку в галузі педагогічного проектування; самостійність у наукових пошуках; намагання активно оволодівати знаннями і вміннями в галузі педагогічного проектування; потреба в оволодінні новими інформаційними технологіями задля використання в педагогічному проектуванні; усвідомлення мети і змісту педагогічного проектування; бажання організувати проектну діяльність учнів та керувати нею.

Когнітивний компонент (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) у структурі готовності до проектної діяльності з використанням НІТ визначається як система знань і

вмінь, якими повинен володіти сучасний учитель природничо-математичних дисциплін. Показниками когнітивного компоненту обрано рівні: спеціальних фахових знань; знань з дидактики та вміння використовувати їх у практиці викладання фахового предмета; знань методики викладання природничо-математичних дисциплін; знань нових інформаційних технологій та можливостей їх використання у процесі педагогічного проектування та управління проектною діяльністю учнів; психолого-педагогічних знань щодо мети, змісту, методів та засобів педагогічного проектування й управління проектною діяльністю учнів.

Операційно-технологічний компонент має відображати рівень володіння майбутніми вчителями засобами ІТ у процесі педагогічного проектування. Показниками цього компонента є: уміння використовувати ІТ для діагностики педагогічного процесу; уміння використовувати ІТ для прогнозування й організації педагогічного проектування; уміння використовувати ІТ для організації й оцінювання результатів проектної діяльності учнів під час вивчення природничо-математичних дисциплін.

Особистісно-професійний компонент схарактеризовано такими показниками, як: уміння об'єктивно оцінювати педагогічну ситуацію та використовувати оптимальні методи її розв'язання; уміння забезпечувати позитивну мотивацію та сприятливий психологічний мікроклімат взаємодії в системах «учитель – учень», «учень – учень» під час індивідуальної та колективної проектної діяльності; організувати співробітництво «у проектній команді»; наявність у педагога таких рис, як активність, толерантність, потреба у співробітництві; креативність; уміння об'єктивно оцінювати результати педагогічного проектування засобами ІТ та коригувати їх.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що під готовністю майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування з використанням нових інформаційних технологій ми розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке виявляється на суб'єктивному рівні як складна система, котра синтезує в собі мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та особистісно-професійний компоненти, складниками яких є знання сутності педагогічного проектування і нових інформаційних технологій та вміння використовувати їх в організації і самооцінці власної проектно-педагогічної діяльності й управлінні проектною діяльністю учнів.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в розгляді чинників й умов, які впливають на розвиток готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій під час навчання у вищих педагогічних закладах.

Література

- 1. Богданова І. М.** Прикладна педагогіка: дидактичні можливості інформаційно-модульної технології : [методичні рекомендації] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2001. – 79 с.
- 2. Гурін Р. С.** Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гурін Руслан Сергійович. – Одеса, 2004. – 222 с.
- 3. Климова М. В.** Сущность понятия «готовность будущего учителя к использованию экспертных систем в профессиональной деятельности» // Материалы X Всероссийской научн.-практ. конф. [«Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов»] / М. В. Климова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – Ч. I. – С. 223–226.
- 4. Койчева Т. І.** Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Койчева Тетяна Іванівна. – Одеса, 2004. – 304 с.
- 5. Линенко А. Ф.** Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності /

А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132. 6. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с. 7. **Перець О. Б.** Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Перець Ольга Борисівна. – Одеса, 2010. – 300 с.

УДК 37: 33 -057: 159.923: 811 «71»

Олена Семенов, Андрій Семенов

СУЧАСНИЙ ЕКОНОМІСТ ЯК ПРОФЕСІЙНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ: УСПІХИ І ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

Семенов О. М., Семенов А. Ю. Сучасний економіст як професійна мовна особистість: успіхи і проблеми становлення в умовах вищої економічної школи.

У статті розглядаються окремі аспекти вияву мовної, термінологічної, комунікативно-прагматичної, текстової, дискурсивної компетенцій мовної особистості фахівця економічної сфери. Окреслюється вплив особистісних рис економіста як наставника на формування мовної особистості студента – майбутнього економіста.

Ключові слова: економіст, професійний економічний текст, мовна особистість, мовна, термінологічна, комунікативно-прагматична, текстова, дискурсивна компетенції.

Семенов Е. Н., Семенов А. Ю. Современный экономист как профессиональная языковая личность: успехи и проблемы становления в условиях высшей экономической школы.

Статья посвящена рассмотрению отдельных аспектов проявления языковой, терминологической, коммуникативно-прагматической, текстовой, дискурсивной компетенций языковой личности специалиста экономической сферы. Охарактеризовано влияние личности экономиста как наставника на формирование языковой личности студента – будущего экономиста.

Ключевые слова: экономист, профессиональный экономический текст, языковая личность, языковая, терминологическая, коммуникативно-прагматическая, текстовая, дискурсивная компетенции.

Semenog O. N., Semenog A. Y. Modern economist as a professional linguistic personality: success and challenges of formation in Higher Economics School.

The report is devoted to the certain aspects of language, terminology, communicative, textual, discursive competence of the person skilled in economic sphere. The presentation describes the influence of the individual of economist on the formation of the linguistic identity of the student - the future economist.

Key words: economist, professional linguistic text, linguistic personality, the language, terminology, communicative, textual, discursive competence.

Вимоги роботодавців за Aktualizovuyut takі професійно важливі якості економістів, як творчий та аналітичний стиль мислення, емоційна стабільність і самовладання, здатність генерувати нове розв'язання нестандартних виробничих ситуацій і практичних задач, усвідомлення культурних зразків професії. Визначальними в досягненні фахового успіху є вміння аргументовано будувати усне і писемне професійно-ділове спілкування, інтерпретувати готовий і створювати власний професійний економічний текст, а їх

високий рівень свідчить про максимальне прагнення до неперервного професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації, до фахової майстерності.

Отже, в умовах трансформації економічної моделі в Україні, зміни змісту і стилю економічного розвитку країни, інтеграції вітчизняної економіки у світовий економічний простір виникає необхідність здійснити аналіз професійної мовної особистості сучасного економіста. У межах статті охарактеризуємо окремі аспекти вияву мовної, термінологічної, комунікативно-прагматичної, текстової, дискурсивної компетенції мовної особистості фахівця економічної сфери, означимо успіхи і проблеми становлення професійної мовної особистості в умовах вищої економічної школи, вплив економічних рис економіста як наставника на формування мовної особистості економіста-початківця.

Теоретичною основою дослідження слугують роботи, у яких обґрунтовано специфіку мовної особистості (Н. Голуб, Ю. Караулов, Г. Богін, Н. Карпуніна, Л. Мацько, О. Селіванова, Л. Струганець); специфіку тексту (Н. Валгіна, В. Чернявська), дискурсу (Ф. Бацевич), формування професійного мовлення фахівців економічного профілю (В. Гордієнко, С. Хоцькіна, І. Ярошук). Джерельною базою для прикладів професійного мовлення слугують монографії і статті викладачів, докторів економічних наук, професорів Української академії банківської справи [3; 6; 7; 8; 13].

Аналіз професійних економічних текстів і професійного економічного мовлення переконує у відповідності структури мовної особистості економіста цілісній структурі мовної особистості, яку запропонував Ю. Караулов [4]. Російський науковець, зокрема, виокремлює три рівні володіння мовою. Вербально-семантичний рівень, або внутрішній лексикон особистості, представлений у мовній свідомості у вигляді мікросистем (лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень). Лінгвокогнітивний рівень представлений тезаурусом особистості. Його одиницями є поняття, слова-символи (концепти), фрази, які виформовуються в кожного економіста як мовної індивідуальності в більш або менш упорядковану й систематизовану мовну картину світу.

Для економіста важливим є третій, прагматичний рівень, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що визначається пізнавальною діяльністю, інтелектуальною сферою, зумовлюється специфікою економічного дискурсу в соціально-прагматичному руслі. Вершина цього рівня – створення власного ідіостилу (економіст готує контракти, пише економічні звіти, наукові статті, виступає з повідомленнями і доповідями тощо). У реальності межі між цими рівнями досить нетривкі, розпливчасті, а структурні компоненти – лексикон, тезаурус, прагматикон визначають етапи формування мовної особистості. Формування прагматичного рівня мовної особистості, розвиток інтелекту, творчих здібностей, свободи мислення відбувається впродовж усього життя.

Для розвитку економіста як мовної особистості вагому роль відіграє широкий економічний світогляд, економічна компетенція, основою формування якої слугують знання не лише з мікро- та макроекономіки, біржі, організації та управління підприємствами, проведення аудиту та ведення обліку фінансової документації, а й з історії, української та зарубіжної літератури, іноземної і, безумовно, рідної, української мови. В основу фінансової поведінки покладено мовленнєву поведінку, що має відповідати нормам соціально-професійної взаємодії [1] і передбачає володіння уміннями налагоджувати контакт зі співрозмовниками, виявляти професійний підхід до розв'язання поставлених комунікативних завдань. Значною мірою ці вимоги забезпечуються відповідним рівнем мовної компетенції.

Як показує аналіз економічних наукових статей, лекцій, відеозаписів наукових форумів, пріоритетне місце у професійному мовленні фахівців економічної галузі займають лексичні одиниці мовної системи: економічна термінологія вузького і

широкого вжитку, професіоналізму, соціально маркована лексика, економічний (біржовий) жаргон. З-поміж часто вживаних переважають, на жаль, не питомі українські слова або словосполучення (*попит, гроші, безстроковий вклад, господарський розрахунок, угода, управління тощо*), а численні запозичення з англійської (*банкнота, лізинг, бізнес, брокер, дилер, менеджмент*), французької (*абандон, аванс, акциз, баланс, пролонгація*), німецької (*бухгалтер, біржа, маклер, рента*), італійської (*банк, банкрут, брутто, валюта, кредит,*), польської (*достаток, рахунок, кошти*) мов. Іноді економічні тексти суцільно (до 90 відсотків) переমেжовані запозиченнями.

Інтенсивний прихід лексичних запозичень в економічну сферу діяльності фахівців пояснюють зовнішніми і внутрішніми чинниками. Серед зовнішніх чинників називають активні економічні контакти між українцями та іншими народами і поширення західного досвіду; появу нових галузей економічної діяльності (*маркетинг, менеджмент*); авторитетність мови-джерела. Сьогодні такою перевагою володіє англійська мова. Н. Попова на достатній вибірці показує зростання кількості англіцизмів за тематичною групою «Економіка, банківська справа і фінанси» впродовж 30-тих ХХ ст. – початку ХХІ ст.: у 30-і рр. ХХ ст. їх налічувалося 4%; у 70–80-і рр. ХХ ст. – 7%, у 90-і рр. ХХ ст. – 2000 р. – 21,5%, упродовж 2000 – 2003 рр. кількість зросла до 26 % [9]. З-поміж номінацій цієї групи 50 відсотків займають поняття, що стосуються економічної та банківсько-фінансової діяльності (*мерчандайзинг, стайлінг, крос-курс, демаркетинг*); 20 відсотків – назви предметів, ділових паперів, контрактів (*ф'ючерс, бонд, екю*); 16 відсотків – назви осіб, залучених до економічної та банківсько-фінансової діяльності (*дисконт-брокер, бренд-менеджер, джобер, трейдер, дилер, дистриб'ютор*); 14 відсотків – назви закладів та приміщень у цій галузі (*фактор-компанія, офшор, бізнес-хол*).

Внутрішньолінгвістичними причинами динамічного проникнення лексичних запозичень у професійне мовлення сучасних економістів уважають номінативну необхідність. Визначимо, зокрема, відсутність у рідній мові відповідного слова і його потребу для називання нового предмета, нового явища, поняття (наприклад, *маркетинг* від англ. market означає широку діяльність у сфері ринку товарів, послуг, цінних паперів); необхідність розмежовувати змістовно близькі, але все ж різні поняття (*дилер – торговець*); економію мовних засобів; тенденцію до заміни словосполучень й описових зворотів однослівними найменуваннями (*саміт – зустріч на найвищому рівні; банківський білет – банкнота; приватизаційний чек – ваучер*).

При всій повазі до іншомовної культури все частіше і самі фахівці економічної сфери виступають за екологію професійного мовлення. У своїх наукових працях, оперуючи фінансовою термінологією, прагнуть хоча б спорадично застосовувати і синонімічні українські відповідники до запозичень. Наприклад, поряд зі словом *кліринг* функціонують і такі відповідники *отримання, звірка інформації*, поряд зі словом *котирування* – відповідник *встановлення курсу*, поряд зі словом *маржа* – відповідник *різниця цін*. Запозичення *преференція* заміняють на слова *пільги, переваги, сальдо* – на відповідник *залишок, хеджування* – на відповідник *зменшення ризику, ф'ючерс* – на відповідник *угода на майбутнє, дивіденд* – на відповідник *прибуток, економія* – на відповідник *ощадливість, компенсація* – на відповідник *відшкодування; дисконтний* – на відповідник *обліковий*. Звичайно, якщо іноземне слово має додаткові смислові відтінки, яких в українській мові немає, доцільніше вживати запозичений термін.

Вищий рівень мовної культури спостерігаємо тоді, коли фахівець економіки намагається подати відповідний за граматико-стилістичним змістом вислів українською мовою. Звернімо увагу на терміни і терміносполуки, які викликали труднощі з перекладом у викладачів і студентів Української академії банківської справи:

курировать – *опікуватися*; *выпускаемая продукция* – *продукція, що випускається*; *привлекаемые инвестиции* – *залучені інвестиції*; *приобретаемые средства* – *споживчі кошти*; *безналичный расчет* – *безготівковий розрахунок*, *действующее законодательство* – *чинне законодавство*. Уникнути таких недоліків можна, постійно звертаючись до словників професійного (економічного) спрямування.

Особливе місце в економічному мовленні займає жаргон, за допомогою якого характеризують рух цін, стан попиту і пропозиції на біржі, а також уживають для визначення котирувань. Наприклад, *бик* – це брокер, який грає на підвищення; *ведмідь* – біржовий спекулянт, що грає на пониження; *динамітник* – дилер, який продає ненадійні цінні папери; *кішки і собаки* – вищого ступеня спекулятивні і зазвичай низько оцінювані ринком фондові цінності, за якими дивіденди не виплачуються; *магазин* – дилерська компанія, що продовжує операції з купівлі-продажу облігацій; *сміття* – цінні папери низького рівня ліквідності, *бовтанка* – незаконна спроба брокера зібрати для собі додаткові суми комісії шляхом прискореної купівлі-продажу цінних паперів за вказівками клієнтів [4; 10].

Жаргонна лексика «сприяє» появі нових найменувань, що лексично і семантично пов'язані між собою. Наприклад: *наліт ведмедів* – це активний продаж «без покриття», що здійснюється задля зниження рівня цін, щоб вигідно купити товар; *тиск на «ведмедів»* – заходи, що офіційно вживаються центральними банками для того, щоб на валютній біржі зробити вплив на спекулянтів, які грають на пониження цін «без покриття»; *ринок ведмедів* – ринок, на якому діє тенденція падіння цін.

Професійне мовлення економіста часто вирізняється «соковитими» фразеологізмами, в основу яких покладено марковане слово. В обігу фахівців Сумської універсальної біржі (інформацію надала кандидат педагогічних наук В. Гордієнко), зокрема, часто вживаними є такі стійкі словосполучення: *відкупити маржу* (означає наказ клієнта брокерові купити найближчий за терміном ф'ючерсний контракт і продати контракт на більш віддалений термін); *обідрана облігація* (означає облігація з окремим відсотковим купоном, який може бути вилучений з метою погашення або для самостійної купівлі-продажу); *копчений оселедець* (означає попередній проспект, що в загальних рисах інформує про емісію облігаційної позики).

У професійних текстах [13] виокремлено також фразеологічні звороти, основу яких складають терміни. Наприклад, термін *ринок* слугує основою таких стійких словосполучень: *важкий ринок* – положення на ринку, при якому число наказів продажу перевищує число доручень купити; *закритий ринок* – стан ринку, коли курс покушся рівний курсу продавця; *ледачий (м'явий, невпевнений) ринок* – ринок, на якому практично відсутня торгівля; відсутня реальна пропозиція купити або продати, можливості встановити реальний рівень цін; *міцний (спокійний, стійкий) ринок* – стан високих цін на ринку із тенденцією до зростання; *ринок биків* – ринок, на якому діє тенденція до зростання цін, натомість *ринок ведмедів* – ринок, на якому діє тенденція до падіння цін.

Окремі фразеологічні звороти становлять собою цілісний термін, широко вжитий у професійному колі економістів. Зокрема, у професійній діяльності брокерів, маклерів, дилерів вагомю роль відіграє *біржова гра*. Так називають спекулятивні операції на біржі задля отримання прибутку завдяки прогнозуванню динаміки котирувань біржових товарів, фондових цінностей, а також за рахунок різниці котирувань і курсів на різних біржах. Біржова гра, в основі якої емоції, приречена на провал.

Результатом успішної мовленнєвої діяльності економіста є професійний текст (ділові папери, звіти, наукові статті, монографії, виступи, експертні висновки, промови). При своїй типовості кожний економічний текст індивідуальний. Це залежить від автора, його ерудиції, досвіду текстотворення, прагнення до самовираження (це знаходить вияв

в авторських прийомах застосування різних мовних засобів). Науковий текст має зумовити якісну зміну (розширення, поглиблення) загальної картини світу як автора продукту, так і споживача.

Для створення наукового тексту важливі, переконує Н. Валгіна [2], прагматична установка тексту (визначається його типом, жанром, завданнями) і прагматична установка автора, що знаходить вияв в авторській модальності. Аналіз наукових текстів засвідчує, що ці прагматичні установки можуть сумішатися, а можуть і суперечити одна одній. Отже, є необхідність у саморозвитку текстової, жанрової компетенції мовної особистості економіста.

У межах дослідження зупинимося на наукових публікаціях викладачів Української академії банківської справи. Для наукових текстів О. Костюка характерні цілісність, логічна зв'язність, членованість, послідовність, точність наукової термінології, вірогідність вихідної інформації, критичність у відборі фактів і доказовість. Прикметна риса наукових текстів С. Козьменка є їх прозорість і чіткість. Наукові тексти, автором яких є І. Школьник, чітко відображають проблему дослідження; автор логічно висуває гіпотези, орієнтує читачів на нове знання, характеризується доцільністю й раціональністю усіх положень, орієнтований на досягнення дослідницької мети і завдань. Дотримується і принципу інтертекстуальності, діалогічності, повідомляючи про мету дослідження (*зупинимося на*), кваліфікуючи свої дії (*розглянемо, проілюструємо, наведемо приклад*), висловлюючи власне бачення аналізованої проблеми і дискутуючи з читачами [13].

Високої результативності досягають фінансові установи, працівники яких здійснюють ефективну комунікативну взаємодію з колегами, партнерами чи замовниками, уміють аргументовано обґрунтувати варіанти розв'язання економічних проблем, урегулювати складні професійні ситуації, розробити стратегії розвитку підприємства. Значною мірою це залежить від набутої дискурсивної компетенції, що відображає здатність мовної особистості будувати і сприяти цілісним дискурсам різних типів (усні та писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах певної професійної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів [14]. Ф. Бацевич характеризує професійну комунікативну ситуацію як певні умови спілкування за участі комунікантів, що спонукають їх до міжособистісної інтеракції. Вона «визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції (стратегію, тактику комунікації тощо)» [1].

Важливими комунікативними ознаками професійного мовлення є змістовність, точність, логічність, правильність, стислість викладу думок, доказовість, коректність та доречність уживання термінів, насиченість інформацією, чистота мови, виразність дикції, милозвучність. Такою усною мовленнєвою культурою добре володіли українські економісти М. Балудянський, М. Бунге, І. Франко, які в XIX ст. активно працювали в галузі класичної економічної теорії. Зокрема, Іван Франко у двадцять вісім років успішно виступив з доповіддю про статистику як метод і як науку, яку й нині вважають класичною. Кожне слово досвідченого письменника й економіста випромінювало потужну інтелектуальну та емотивну енергію. Успіх письменника і економіста був зрозумілий. У Франкову добу в Галичині турбувалися про людей, які добре володіли мовленням словом. О. Сербенська [11] пише про різноманітні форми публічного спілкування – сходи, гутірки, засідання, збори, академії, на яких фахівці виступали з промовами, рефератами, лекціями, відчитали, проводили диспути.

Наші сучасники продовжують і вдосконалюють набуті традиції. Окреслимо лекції викладачів економічних дисциплін Української академії банківської справи. Представником елітарного типу вважають відомого науковця-економіста О.Костюка з

його скромністю, відкритістю наукових позицій, широко, яскраво вираженою повагою до численних учнів, високою загальною й економічною культурою, ерудованістю (О. Костюк – учасник Всесвітньої Економічної Асоціації в Німеччині, дійсний член Швейцарської асоціації банківської справи та фінансів), досвідом лекторської діяльності за кордоном (О. Костюк є професором Магістерської програми з корпоративного управління Шведської школи економіки та бізнес-адміністрування (м. Гельсінки, Фінляндія).

Професор С. Козьменко включає у свої лекції елементи короткого діалогу з аудиторією, ставить кілька мініпроблем і вимагає самостійних дій студентів, спрямованих на розв'язання проблем. Науковий діалог із професором Т. Васильєвою спонукає до розвитку умінь висловити власну думку в гармоній формі і змісту. Свої лекції науковець готує з дотриманням основних принципів англійського філософа-лінгвіста Пола Грайса: кількість інформації («Не говорити більше чи менше, ніж потрібно для виконання поточних цілей діалогу»); якість («Не говорити того, що вважаєш хибним або для чого не маєш достатніх підстав»); спосіб («Уникай неоднозначності, будь лаконічним і організованим»); «комунікативна співпраця», що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки.

На лекціях професора І. Школьник ми обов'язково стаємо свідками, як народжується і пульсує наукова думка. Посилення аргументації, – зауважує дослідниця, – обґрунтування положень, переконання повинні йти паралельно за двома напрямками: раціональним та емоційним. Серед прийомів, що активізують діяльність студентів, лектор пропонує прийоми співучасті, навіювання (апелювання до спільності професійних, соціальних інтересів), текстового очікування (подається спочатку факт, а відтак його пояснення), прийом проблематизації знань (формулювання на початку лекції проблемного запитання і пошук відповіді на нього впродовж заняття спільно зі слухачами). Науковець доводить: насамперед через інтерес та інтелектуальні відчуття важливо досягати активного сприйняття й осмислення основного змісту.

Толерантність наукової дискусії на лекціях відомих економістів зумовлює дотримання шанобливого ставлення до думки іншого, критичний підхід не тільки до чужих, а й до власних наукових результатів, орієнтацію на некатегоричність викладу. Важливий і принцип «комунікативної співпраці», що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки, яку за науковим етикетом слід пом'якшувати. Емоційна взаємодія, що ґрунтується на співворчості, і набуті знання втіляться у нових дослідженнях, науковому пошуку студентів, допоможе майбутнім економістам формувати власний ідостиль, манеру спілкування.

Отже, мовна особистість сучасного економіста – це так звана саморегулююча система, що перебуває під впливом різноманітних соціальних і економічних змін і чинників, мовної моди в галузі економічного спілкування, формується у певному соціокультурному просторі, відповідному ментальному середовищі, значною мірою зумовлюється світоглядом. Професійне мовлення під кутом зору теорії мовної особистості є сукупністю одиниць різних рівнів мовної системи (у дослідженні увага передусім зверталася на лексичний рівень).

Показниками загальнокультурної, мовної, термінологічної компетенції економіста є глибокі знання особливостей економічної термінології, теорії і практики мовленнєвого впливу, уважне ставлення до питомої лексики і фахових термінів. Цьому сприяє постійне читання зарубіжної і вітчизняної наукової економічної літератури, довідників, вивчення економічного досвіду. Сформованість мовної особистості економіста-початківця залежить від фундаментальної, мовної підготовки, прикладу і впливу особистісних рис економіста-наставника. Мовний розвиток сучасного економіста

значною мірою залежить від державної підтримки, однак насамперед від власного прагнення до саморозвитку і самореалізації.

Література

1. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. **Валгіна Н. С.** Теорія тексту: [учебн. посібник] / Н. С. Валгіна. – М. : Логос. 2003. – 280 с. – Режим доступу 5.06.2012: <http://www.evartist.ru/text14/01.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. **Васильєва Т. А.** Діяльність банківських установ на ринку інноваційного інвестування: методологічні засади : дис. ... доктора економ. наук : спец. 08.00.08 – «Гроші, фінанси і кредит» [Текст] / Т. А. Васильєва; ДВНЗ «УАБС НБУ». – Суми. – 2008. – 504 с.
4. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
5. **Карпухина Н. М.** Лексико-семантические процессы в русской терминологии товарно-денежного обращения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. М. Карпухина; Московский гос. област. ун-т. – М., 2007. – 34 с.
6. **Козьменко О. В.** Страховий ринок України у контексті сталого розвитку : [монографія] / О. В. Козьменко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2008. – 352 с.
7. **Козьменко С. М.** Розвиток методичних підходів до формалізації структури вітчизняного фінансового ринку / С. М. Козьменко, С. В. Леонов // Вісник Університету банківської справи Національного банку України. – 2010. – № 2. – С. 3–9.
8. **Леонов С. В.** Інвестиційний потенціал банківської системи України [Текст] : монографія / С. В. Леонов. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. – 375 с.
9. **Попова Н. О.** Структурно-семантичні особливості новітніх лексичних запозичень з англійської в українську мову (90-і рр. XX ст. – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. О. Попова; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 19 с.
10. **Семенов О.** Українська мова : професійне спрямування – біржова діяльність : практикум : [навч. посіб. для студ. біржових спец. вищ. навч. закл.] / Олена Семенов, Валентина Гордієнко – К. : Біі Граф, 2007. – 220 с.
11. **Сербенська О.** Мовлене слово у життєві Івана Франка. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://journ.lnu.edu.ua/publications/zbirnyk07/Zbirnyk07_Serbenskh.htm.
12. **Словник іншомовних слів** / за ред. О. С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
13. **Школьник І. О.** Фінансовий ринок України: сучасний стан та стратегія розвитку : [монографія] / І. О. Школьник. – Суми : Мрія, УАБС НБУ, 2008. – 348 с.
14. **Ярошук І.** Діловий дискурс фахівця економічного профілю як комунікативне явище [Електронний ресурс] – Режим доступу: journal.mandrivets.com/images/file/Jaroshchuk_2012_3.pdf.

УДК [378.011.3-051:7]:001.891.5

Тетяна Філатьєва

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Філатьєва Т. В. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти.

У статті підсумовуються результати дослідно-експериментальної роботи, яка проводилась у вищих художньо-педагогічних навчальних закладах. Авторка визначає

критерії та показники готовності до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти, розробляє та впроваджує в роботу комплекс діагностичних методик.

Ключові слова: аналіз, дослідно-експериментальна робота, позашкільні заклади освіти, критерії та показники готовності, фахівці у галузі мистецтва.

Филатьева Т. В. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих специалистов в области искусства к художественно-педагогической деятельности во внешкольных учебных заведениях.

В статье подытоживаются результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в высших художественно-педагогических учебных заведениях. Автор определяет критерии и показатели готовности к художественно-педагогической деятельности во внешкольных учебных заведениях, разрабатывает и внедряет в работу комплекс диагностических методик.

Ключевые слова: анализ, опытно-экспериментальная работа, внешкольные учебные заведения, критерии и показатели готовности, специалисты в области искусства.

Filat'yeva T. V. Analysis of doslidno-eksperimental'noy job performances on preparation of future specialists in industry of art to to artistically pedagogical to activity in out-of-school establishments of education.

Doslidno-eksperimental'noy job which was conducted in more high artistically pedagogical educational establishments performances are summarized in the article. An author determines criteria and indexes of readiness to to artistically pedagogical to activity in out-of-school establishments of education, develops and inculcates the complex of diagonostichnikh in work

Key words: analysis, experimental work, out-of-school educational establishments, criteria and indexes of readiness, specialists in area of art.

Ефективна підготовка фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчально-виховних закладах освіти можлива завдяки вдосконаленню навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність досліджуваного процесу, здійснювалося з урахуванням відповідних теоретичних засад, результатів констатувального етапу експерименту, експертної оцінки педагогів-практиків позашкільних закладів та фахівців вищих закладів освіти мистецького спрямування.

Meta stammi – проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти художньо-естетичного спрямування.

До питань організації та аналізу науково-педагогічної, дослідної роботи зверталися Ю. Бабанський, В. Давидов, В. Загвязинський, В. Романчиков, М. Скаткін, А. Філіпенко та ін.

До початку формувального експерименту нами були підготовлені необхідні матеріали: структура системи роботи з питань підготовки фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти, зміст анкет, бесід, контрольно-творчих завдань, діагностичні методики, спецкурс «Педагогіка позашкільних закладів освіти» та методичні поради щодо його реалізації, методично-практичні рекомендації викладачам мистецьких дисциплін «Історія образотворчого мистецтва», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Практика з вивчення творів мистецтва».

Задля отримання підсумкової інформації про рівень готовності майбутніх педагогів до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти художньо-естетичного напрямку ми використовували такі методи: аналіз результатів навчально-виховної та художньо-творчої діяльності студентів; аналіз документів, спостереження; діагностичні зрізи, аналіз результатів творчих завдань, які виконували студенти, оцінювання їх експертною комісією; статистичні методи математичного оброблення даних результатів експериментальної роботи.

Спостереження за респондентами підтверджують думку, що впровадження знань, умінь та навичок художньо-педагогічної діяльності в позашкільному закладі освіти підвищують у них професійний рівень готовності. Порівняльно-зіставний аналіз проводився відповідно до кожного з трьох компонентів готовності до художньо-педагогічної діяльності в позашкільному закладі освіти на основі методик, що використовувалися на діагностувальному етапі експериментальної роботи.

Дані підсумкового зрізу порівнювалися між собою та з результатами констатувального етапу дослідження відповідно до кожного зі структурних компонентів готовності майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в системі позашкільної освіти.

Переходимо до аналізу експерименту. У контрольних групах навчання й виховання здійснювалося традиційно, без додаткової інформації стимулювання. У цих групах відповідно до обраних нами критеріїв щодо рівнів готовності та її показників було проведено контрольні завдання, бесіди, діагностування, анкетування задля визначення підсумкових відомостей.

Головне завдання формувального етапу експерименту полягало в тому, щоб з'ясувати, як впливає на якість готовності фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в системі позашкільля методика роботи, обрана та обґрунтована нами, і програма впровадження підготовки до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах у навчально-виховний процес ВНЗ.

Підрунтям для аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи стали розроблені нами критерії оцінювання готовності студентів художніх спеціальностей до художньо-педагогічної роботи в позашкільних закладах художньо-естетичного напрямку. Згідно з цими критеріями вимірювалися основні структурні компоненти та показники окресленої готовності: мотиваційно-ціннісний критерій – рівень потреби в художньо-педагогічній діяльності встановлювався за результатами бесіди, інтерв'ю, анкетування, у ході аналізу продуктів творчої діяльності студентів; когнітивний критерій – діагностична карта, анкетування, бесіда; поведінковий критерій – аналіз творчих рефлексивних завдань, анкетування, спостереження за роботою студентів під час педагогічної практики, у процесі викладання фахових дисциплін.

Отже, для оптимальної характеристики студентів контрольної та експериментальної груп подаємо вихідні дані рівнів готовності до художньо-педагогічної діяльності в системі позашкільля за трьома діагностичними критеріями.

Дослідження результатів упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів-позашкільників до художньо-педагогічної діяльності проводилося через порівняння результатів підсумкового діагностування студентів експериментальних та контрольних груп на основі комплексу методик: бесіда, спостереження, аналіз результатів творчої діяльності, аналіз документів, анкетування, діагностика, методи математичної статистики.

Комплекс діагностувальних методик, які взаємодоповнюють одна одну, дозволив одержати об'єктивні та вірогідні дані за показниками критеріїв готовності студентів

мистецьких факультетів до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчально-виховних закладах художньо-естетичного напрямку.

У контрольних та експериментальних групах було запроваджено ідентичні методики. Дані засвідчили, що практично зросли рівні готовності фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчально-виховних закладах і в контрольних, і в експериментальних групах майже за всіма критеріями досліджуваної готовності. У контрольних групах помітно незначний відсотковий приріст за всіма показниками готовності студентів до художньо-педагогічної діяльності в системі позашкілля за кінцевими даними експерименту. Аналіз результатів досліджень показує, що найменший відсотковий приріст спостерігається в рівнях за показниками когнітивного критерію, оскільки спеціальної підготовки та цілеспрямованої роботи над формуванням знань, умінь та навичок до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних установах в контрольних групах не проводилося.

За результатами експерименту зазначимо, що за мотиваційно-ціннісним та поведінковим критеріями відсотковий приріст характерний для середнього та критичного рівнів готовності до досліджуваного виду діяльності, що, зі свого боку, зменшило показники низького рівня.

В експериментальних групах помітне зростання кількості студентів, рівень знань, умінь та навичок яких ми оцінили як високий за всіма критеріями професійної готовності майбутніх педагогів-позашкільників до художньо-педагогічної діяльності.

Динаміка зростання за даними трьох критеріїв готовності до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти художньо-естетичного напрямку в експериментальних групах досить помітна й, на нашу думку, достатня для якісної фахової підготовки майбутніх педагогів-позашкільників. Так, за всіма критеріями значно знизилася кількість студентів низького рівня готовності (хоча на початку експерименту ми мали такі відсоткові дані: мотиваційно-ціннісний критерій – 15,9%, когнітивний – 29,5%, поведінковий – 25,3%), що підтверджує ефективність проведеної в цих групах роботи.

У ході експерименту ми спостерігали поступове зростання рівня активності виконання студентами художньо-творчої та педагогічної діяльності під час педагогічної практики в позашкільних закладах художньо-естетичного напрямку, помітно зріс рівень інтелектуально-творчої підготовки фахівців, які з питомим інтересом ставилися до науково-дослідної роботи з проблем позашкільної педагогіки, розв'язували різні художньо-педагогічні завдання в межах фахових дисциплін.

Високий відсотковий результат оволодіння студентами експериментальних груп знаннями, уміннями та навичками в галузі позашкільної педагогіки досягнуто завдяки усвідомленим особистісним потребам студентів у художньо-педагогічній діяльності в ході розв'язання художньо-педагогічних завдань, самостійного конструювання власної художньо-педагогічної діяльності, застосування власних творчих здібностей під час педагогічної практики, що надало респондентам змогу самореалізуватися в позашкільній художньо-педагогічній системі.

Аналіз діяльності студентів засвідчив, що в ході роботи над художньо-творчими завданнями в деяких студентів виникли певні труднощі під час інтерпретації творів образотворчого мистецтва, їм було складно відстежували діалогічні та інтертекстуальні зв'язки в контексті певного живописного полотна, що вказує на низький загальний рівень обізнаності в галузі мистецтва, знань культурно-історичних епох, їхніх представників та провідних пам'яток тощо.

В окремих студентів спостерігалися труднощі з організацією педагогічного аспекту художньо-педагогічного процесу. На нашу думку, це зумовлено тим, що в

навчальних планів художньо-педагогічних спеціальностей більшу кількість годин відведено на фахові дисципліни («Живопис», «Малюнок», «Пластанатомія», «Скульптура», «Робота в матеріалі» тощо), на яких майбутніх педагогів не вчать, як передати набуті знання, оскільки навчальними програмами не передбачено часу на методику викладання певної творчої майстерності, а тим більше в позашкільних установах. А на «Методику викладання образотворчого мистецтва» виокремлено незначну кількість годин, де необхідно спочатку дати загальні відомості з теорії навчання, тому що в межах курсів «Педагогіка» та «Психологія» художники-педагоги не отримують цієї інформації (зокрема з методики організації занять різного типу в позашкільних закладах художньо-естетичного напрямку). З особливими труднощами студенти зіткнулися в ситуаціях, що передбачали застосування знань з вікової психології, оскільки з цим розділом психології вони обізнані не були, а під час роботи в позашкільному закладі це досить суттєвий показник означеної готовності.

Аналіз рівнів сформованості готовності до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти художньо-естетичного напрямку студентів мистецьких факультетів експериментальних груп на завершальному етапі відзначається в таблиці істотним відсотковим підвищенням. Так, виявлено небагато студентів, які знаходяться на низькому рівні за всіма критеріями. Незначний відсотковий показник зафіксовано на критичному та низькому рівнях відповідно 7,1 % та 3,5 % згідно з експериментальними даними.

Узагальнювальні дані експериментальної роботи з підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка готовності фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти (%)

Рівні готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	10,8	28,8	10,3	9,6
Достатній	14,8	42,6	14,3	14,9
Середній	25,7	18,0	25,1	23,4
Критичний	24,8	7,1	24,7	27,8
Низький	23,8	3,5	25,6	24,3

Отже, значні зміни студенти експериментальних груп показали за такими критеріями, як мотиваційно-ціннісний і поведінковий, оскільки відстежуються незначні відсоткові показники на критичному та низькому рівнях. Дослідницька робота дозволила окреслити труднощі, з якими стикаються майбутні педагоги-позашкільники в галузі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва під час організації художньо-педагогічної діяльності: невисокий рівень загального інтелектуально-культурного розвитку, невміння адаптувати художньо-педагогічний матеріал до діяльності в галузі позашкільля, необізнаність з методикою організації позашкільної художньо-педагогічної діяльності в художній школі, відсутність знань з вікової психології тощо.

Достовірність одержаних нами результатів підтверджено методами математичної статистики. Для порівняння розподілу студентів контрольних та експериментальних

груп, майбутніх педагогів-позашкільників за рівнями готовності до художньо-педагогічної діяльності ми використовували статистичний критерій Пірсона χ^2 [4], який дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою. Застосування цього статистичного методу оброблення експериментальних даних зумовлене рівнозначним обсягом вибірки (кількість студентів контрольної та експериментальної груп дорівнює відповідно 58 та 62 особи), кількістю вибірок (дві – контрольна та експериментальна групи), парністю критерію.

Отже, порівняльний аналіз результатів до й після експерименту дозволяє зробити висновок про позитивні результати проведеної роботи. Є вагомі підстави вважати, що рівень підготовки до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах художньо-естетичного напрямку в експериментальних та контрольних групах є різним, що узгоджується з висунутою гіпотезою про ефективність розроблених та запропонованих умов, їхній позитивний вплив на процес підготовки майбутніх педагогів-позашкільників. Різниця в результатах, отриманих в експериментальних та контрольних групах, підтверджує виправданість запропонованого комплексу умов. Явним стає той факт, що процес підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності відбувається ефективно у зв'язку з систематичною роботою і викладачів, і студентів мистецьких факультетів над формуванням означеної готовності. Це доводять показники, отримані в ході формувального експерименту.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дає можливість зробити висновок про можливість та ефективність упровадження запропонованої нами методики підготовки фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в системі позашкільля. Зіставлення даних констатувального та формувального експериментів доводить ефективність запропонованої нами методики формування готовності фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчально-виховних закладах освіти. Це підтверджують статистичні дані: якщо в контрольній групі дані низького рівня фактично не змінилися (25,6 % на початку експерименту та 24,3 % – у кінці), то в експериментальній суттєво зменшилися (23,8 % та 3,5 % відповідно); порівняння результатів високого рівня готовності контрольної (від 10,3 % до 9,6 %) та експериментальної (від 10,8 % до 28,8 %) груп свідчить про результативні зміни в експериментальній групі.

Перспективною залишається проблема підготовки фахівців у галузі мистецтва до різних видів художньо-творчої діяльності в позашкільних закладах освіти художньо-естетичного спрямування.

Література

- 1. Биковська О. В.** Позашкільна освіта : теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
- 2. Прокофьева И. В.** Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. научной степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. В. Прокофьева. – Тюмень, 2002. – 24 с.
- 3. Сущенко Т. І.** Позашкільна педагогіка : [навч. посіб.] / Т. І. Сущенко. – К. : КДО, 1996. – 144 с.
- 4. Полонский В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований / Полонский В. М. – М. : Педагогика, 1987. – 334 с.
- 5. Філіпенко А. С.** Основи наукових досліджень: Конспект лекцій / Філіпенко А. С. – Київ : Академвидав, 2005. – 230 с.

АНАЛІЗ УМОВ ТА ПЕРЕДУМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Фіногеева Т. С. Аналіз умов та передумов організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

У статті на основі дослідження сучасних педагогічних праць здійснено аналіз умов та передумов ефективної організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Автор пропонує власне бачення цієї педагогічної проблеми з урахуванням специфіки підготовки в інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, самостійна робота, інженер-педагог, організація самостійної роботи, педагогічні дисципліни.

Фіногеева Т. Е. Анализ условий и предпосылок организации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

В статье на основе исследований современных педагогических трудов осуществлен анализ условий и предпосылок эффективной организации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин. Автор предлагает собственное видение этой педагогической проблемы с учетом специфики подготовки в инженерно-педагогическом высшем учебном заведении.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, самостоятельная работа, инженер-педагог, организация самостоятельной работы, педагогические дисциплины.

Finohyeyeva T. E. Analysis of conditions and prerequisites organization of independent work of future teacher-engineers in the process of learning pedagogical disciplines.

On the basis of studies of modern pedagogical works carried out to analyze the conditions and prerequisites for the effective organization of independent work of future teacher-engineers in the process of learning pedagogical disciplines. The author offers his own vision of the pedagogical problem-specific training in engineering-pedagogical higher education.

Key words: engineering and teacher education, self study, teacher-engineer, an organization of independent work, teaching discipline.

Інженерно-педагогічна освіта є синтезом і рівноцінністю двох основних компонентів: гуманітарно-соціального і професійно-технічного. Змістом гуманітарно-соціальної, тобто педагогічної діяльності інженера-педагога, підготовленого в системі професійної освіти, є професія як відносно постійний вид трудової діяльності. Він характеризується спеціальними знаннями й уміннями, а також способами й характером взаємодії людини з тими або іншими технологіями, тобто це діяльність, спрямована на реалізацію педагогічної спеціально організованої взаємодії, сукупність усвідомлених дій викладача і студентів [3]. Якісною оцінкою цієї діяльності буде вміння організувати цей процес згідно з педагогічною та виробничою технологією й за можливості точніше її реалізувати.

Особливості професійної діяльності інженера-педагога висвітлено в дослідженнях С. Батишева, І. Васильєва, Е. Зеєра, Н. Зоніної, О. Коваленко, Л. Назарової, Н. Ничкало, А. Сейтешева та інших. Різні аспекти процесу навчання майбутніх інженерів-педагогів

досліджувалися сучасними науковцями: В. Олійник розробив теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти; Б. Соколов створив систему загальнотехнічної й педагогічної підготовки інженерів-педагогів у технічному ВНЗ; теоретичні і практичні основи післядипломної підготовки інженера-педагога (діагностувальна, проектувальна, експериментальна діяльність) досліджував Л. Кустов; Н. Кузьміна обґрунтувала теоретичні основи розвитку професіоналізму інженерно-педагогічних працівників в умовах додаткової професійної освіти.

Незважаючи на інтенсивні дослідження самостійної роботи студентів та особливостей процесу навчання майбутніх інженерів-педагогів, проблема організації їхньої самостійної роботи у процесі вивчення педагогічних дисциплін донині є недостатньо дослідженою.

Раніше ми вже досліджували специфіку самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей під час вивчення дисциплін педагогічного циклу, умови ефективного вивчення дисциплін педагогічного циклу, цілі та завдання організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін [4; 6; 7].

Мета статті – висвітлення умов та передумов ефективної організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Важливими передумовами ефективної організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін є: оптимізація методів навчання й активне використання інформаційних технологій, що дозволять студенту у зручний для нього час засвоювати навчальний матеріал. Доцільним є широке впровадження електронних підручників та методичних посібників, комп'ютеризованого тестування, удосконалення методики проведення навчальних та педагогічних практик і науково-дослідної роботи студентів, модернізація системи підготовки курсових і кваліфікаційних робіт. Створюючи умови для самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, необхідно забезпечити кожного студента інформаційними ресурсами (підручники та навчальні посібники з дисциплін, що забезпечують методичну підготовку майбутніх інженерів-педагогів, пакети прикладних комп'ютерних програм тощо), методичними матеріалами (навчальні посібники для організації самостійної роботи, практикуми тощо), контрольними матеріалами, консультаціями викладачів, можливістю вибору індивідуальної освітньої траєкторії й публічного обговорення результатів самостійної роботи.

О. Абдуліна наводить такі основні умови ефективності організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін [1, с. 69]:

- постановка навчальних цілей перед студентами, стимулювання позитивного ставлення та інтересу до самостійної роботи;
- поєднання глибокого засвоєння теоретичних знань (як наукових за темою самостійної роботи, так і спеціальних засобах і прийомах її організації) та практичного оволодіння способами і прийомами самостійної роботи;
- взаємозв'язок змісту і методів організації самостійної роботи у процесі навчальних занять, педагогічної практики й позааудиторної роботи;
- систематичність і послідовне ускладнення змісту, видів і методів організації самостійної роботи;
- облік рівня підготовки й індивідуальних особливостей студентів, диференціація завдань.

Важливою умовою ефективної організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін є формування у

студентів навичок самостійної навчальної, науково-дослідної і практичної роботи і створення умов для творчого розвитку студента. Важливо навчити студентів працювати з монографіями, методичними статтями, складати тези опрацьованих матеріалів, реферати, професійно грамотно оформляти курсові, а потім і кваліфікаційні роботи. Необхідно сформувати у студентів розуміння того, що без самостійної роботи, систематичного оволодіння знаннями не можна стати фахівцем високого рівня.

Однією з умов активізації самостійної роботи є індивідуальний план її виконання студентом. План дозволяє спостерігати і фіксувати результати роботи самим студентом і проєктувати власну програму навчання. Види робіт залежать від змісту модуля, що вивчається, терміни здачі робіт визначаються викладачем. План повинен бути у кожного студента, заповнюватися і коректуватися ним самим.

Обов'язковою умовою, що забезпечує ефективність організації самостійної роботи студентів, є дотримання етапності в її організації й проведенні.

Наприклад, В. Забранський вважає, що варто говорити не про самостійну роботу взагалі, а про керовану з боку викладача самостійну роботу студентів [2]. Технологічний ланцюжок керованої самостійної роботи студентів із педагогічних дисциплін, на думку дослідника, реалізується в такий спосіб: викладач визначає цілі й завдання самостійної роботи студентів; вибудовує систему мотивації студентів; визначає навчально-методичні матеріали; встановлює терміни проміжних звітів про виконану роботу; організовує діяльність малих груп; проводить вступну лекцію, консультації, семінари, де обговорюються результати самостійної роботи; аналізує результати самоконтролю й самокорекції студентів; оцінює результати їхньої роботи (індивідуальні чи групові). Діяльність викладача має стимулювати студента і допомогти йому визначити власну траєкторію навчання. Система керівництва самостійною роботою студентів передбачає оперативне консультування, оцінку проміжних і кінцевих результатів, внесення коректив до проєктування й організації самостійної роботи студентів.

Спираючись на дослідження В. Забранського [2], ми пропонуємо такі етапи керованої самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей під час вивчення педагогічних дисциплін.

Перший етап – підготовчий. Він повинен містити розроблення викладачем робочої програми на семестр із плануванням кількості годин на самостійну роботу студентів за кожною темою (змістовному модулю); підготовку навчально-методичних матеріалів для організації самостійної роботи; діагностику рівня підготовленості студентів.

Другий етап – мотиваційний. Викладач на цьому етапі повинен забезпечити позитивну мотивацію самостійної (індивідуальної і групової) діяльності студентів.

Третій етап – організаційний. На цьому етапі визначаються мета й завдання самостійної роботи студентів відповідно до кожного модуля; проводиться вступна лекція, індивідуально-групові настановні консультації, під час яких роз'яснюються форми самостійної роботи студентів та її контролю; встановлюються терміни і форми подання результатів.

Четвертий етап – діяльнісний. У межах цього етапу здійснюється перевірка проміжних результатів, організація самоконтролю, самокорекції, взаємоперевірки, обговорення результатів самостійної роботи на семінарі.

П'ятий етап – контрольний-оцінний. Він передбачає індивідуальні й групові звіти за результатами самостійної роботи та їх оцінку. Контроль самостійної роботи студентів може здійснюватися за допомогою проміжного й підсумкового тестування, аудиторних письмових контрольних робіт, колоквиумів, проміжних заліків тощо.

Слід зауважити, що ефективність організації самостійної роботи підвищується, якщо вона організовується з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їхніх інтересів, схильностей, рівня загального розвитку, ступеня професійної спрямованості і активності. В одних студентів інтерес до педагогічної теорії та практики виявляється вже на I курсі, в інших – формується поступово. В одних професійна спрямованість виражена досить яскраво, в інших – меншою мірою. Одні виявляють більшу активність в оволодінні професійними знаннями і вміннями, інші – пасивні. Одні більш самостійні, інші вимагають постійного контролю й допомоги. На кожному етапі навчання щодо кожної групи студентів ставиться основне цільове завдання (розвиток творчої активності – в одних, формування інтересу до педагогічної теорії – в інших, виховання відповідальності – у третіх), яке поступово ускладнюється й розвивається. Особливої уваги заслуговують студенти, які мають стійкий інтерес до педагогічної діяльності, але не володіють достатнім рівнем умінь і навичок самостійної роботи [1, с. 69].

Ефективність організації самостійної роботи студентів залежить також від оптимального вибору методів навчання і викладання, зокрема активних й інтерактивних. Активні методи навчання стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Інтерактивні методи – методи взаємодії, організація діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент усвідомлює свою успішність, інтелектуальну спроможність. Використання методів інтерактивного навчання не має бути самоціллю. Це є засіб досягнення у студентській групі атмосфери співробітництва, порозуміння, налаштування на навчання. Оскільки універсального оптимального методу не існує, викладач самостійно обирає методи самостійної роботи студентів, визначає конкретні межі їх використання. Що стосується методів учіння саме студентів як суб'єктів самостійної роботи, то в цьому випадку варто розглянути три групи методів, виокремлені А. Хуторським (когнітивні, креативні і оргдіяльнісні). Відповідно, оргдіяльнісні методи поділяються на методи учіння і методи викладання. Методи учіння – це методи навчання цілепокладання, планування, контролю, рефлексії. До методів оргдіяльнісного типу відносяться: особисте цілепокладання; планування і створення власної освітньої програми; самоорганізація навчання; взаємонавчання; рефлексія; самооцінка [8].

У нашому дослідженні ми пропонуємо підвищення ефективності самостійної роботи студентів здійснювати за рахунок використання варіативних, диференційованих, індивідуалізованих і професійно-орієнтованих пізнавальних завдань, що є компонентом моделі організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У нашому дослідженні ми пропонуємо такі види самостійної роботи студентів під час виконання пізнавальних завдань: робота з підручником та навчальною літературою; робота з довідковою літературою; самостійні спостереження; графічні роботи малого обсягу. Наведемо конкретні приклади видів самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей під час виконання пізнавальних завдань з педагогічних дисциплін [5].

1. Робота з підручником і навчальною літературою. Цей вид самостійної роботи полягає в самостійному обробленні студентом друкованого матеріалу, закріпленні його, виявленні самостійності в навчанні. Самостійна робота з навчальною літературою – один із найбільш важливих методів самоосвіти й отримання систематичних і стійких знань. Цей вид самостійної роботи застосовується на всіх етапах виконання пізнавальних завдань і полягає у вмінні працювати з навчальною літературою, аналізувати й зіставляти різні теоретичні відомості. Наприклад, під час виконання пізнавальних завдань репродуктивного рівня (1-го типу) студентам необхідно заповнити таблиці або схеми з використанням підручників, навчальних посібників, конспектів

лекцій тощо; пізнавальних завдань реконструктивного рівня (2-го типу) студенти використовують навчально-методичні посібники для самостійної роботи, у яких наведено приклади виконання завдань; пізнавальних завдань творчого рівня (3-го типу) – студенти формують каталоги навчальної літератури з певних тем в паперовому або електронному вигляді.

2. Робота з довідковою літературою (статистичними збірками, довідниками з окремих галузей знань, словниками, енциклопедіями). Цей вид самостійної роботи використовується під час виконання пізнавальних завдань реконструктивного і творчого рівнів (2-го, 3-го типів). Наприклад, під час розроблення планів-конспектів уроків, конспектів вступного інструктажу, інструкційно-технологічних карт студенти використовують не тільки навчальну, але й довідкову літературу (психологічні та педагогічні словники, енциклопедії, технічну та нормативну документацію).

3. Самостійні спостереження. Самостійні спостереження використовується студентами під час виконання пізнавальних завдань реконструктивного рівня (2-го типу), а саме під час спостережень за студентами групи задля аналізу та моделювання реальних навчальних педагогічних ситуацій, складання щоденника педагогічних спостережень.

4. Графічні роботи мінімально оптимального обсягу. Виконання цього виду робіт здійснюється під час виконання пізнавальних завдань реконструктивного рівня (2-го типу) – розроблення дидактичного забезпечення навчального процесу (інструкційно-технологічних карт, активного роздавального матеріалу, плакатів і мультимедійних презентацій).

Ми пропонуємо систему організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін з використанням пізнавальних завдань та оперативного моніторингу її кінцевих результатів, яка охоплює чотири етапи:

1 етап – перехідний. На першому курсі студенти не завжди готові до самостійної роботи, у них немає досвіду самоорганізації, необхідної для якісного виконання завдань. Тому потрібні особливий контроль самостійної роботи студентів і допомога в її організації. На цьому етапі студенти інженерно-педагогічних спеціальностей переважно вивчають дисципліни загальнонаукового циклу, а педагогічні дисципліни починають вивчати з другого курсу.

2 етап – адаптаційний (організаційний). Він пов'язаний із виробленням у студентів умінь і навичок, які зумовлюють їхню позитивну мотивацію до навчання. Це етап систематичної самостійної роботи. Адаптаційний етап починається на другому курсі (стосовно вивчення педагогічних дисциплін). На цьому етапі необхідно сформувати у студентів розуміння важливості систематичної самостійної роботи для формування професійно-важливих якостей майбутнього інженера-педагога.

3 етап – діяльнісний (активний), що характеризується самостійною роботою студентів, як в аудиторних, так і в позааудиторних умовах. На цьому етапі основна мета – стимулювати інтерес студентів до творчої діяльності, їхню активність і самостійність у роботі. Саме на цьому етапі студентам рекомендується пропонувати варіативні, індивідуалізовані та професійно-орієнтовані пізнавальні завдання для самостійної роботи різних типів та рівнів. Більш детально особливості розроблення пізнавальних завдань для самостійної роботи ми розглянемо у наступному розділі нашого дослідження.

4 етап – творчий. Студенти індивідуально, але під контролем викладача виконують різні завдання: працюють над курсовими проектами з елементами самостійного дослідження, здійснюють наукові дослідження безпосередньо в умовах професійно-технічного навчального закладу або інженерно-педагогічного ВНЗ (студенти магистратури). Педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів спонукає

їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел, формує в них навички самостійного планування й організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) по завершенню навчання в інженерно-педагогічному ВНЗ, надає змогу максимально використати сформовані позитивні якості особистості завдяки самостійному виборі часу і способів роботи, джерел інформації.

Отже, ми здійснили аналіз умов та передумов організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Але ця проблема, безперечно, не є повністю дослідженою і потребує додаткових теоретичних та практичних наукових розвідок.

Література

1. **Абдуллина О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. **Забранський В. Я.** Психолого-дидактичні передумови самостійної роботи студентів економічних спеціальностей з вищої математики / В. Я. Забранський, Н. В. Вінніченко // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнарод. збірник наук. робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 32. – С. 108–113.
3. **Коваленко О. Е.** Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 7–20.
4. **Фіногєєва Т. Є.** Практичні питання розробки системи пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / Т. Є. Фіногєєва // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 9 (172) : Педагогічні науки. – С. 105–110.
5. **Фіногєєва Т. Є.** Роль самостійної роботи у формуванні особистості майбутнього інженера-педагога / Т. Є. Фіногєєва, О. А. Подураго, Н. О. Шипельова // Інтеграція освіти, науки та виробництва у XXI столітті: матеріали XLII наук.-практ. конф. наук.-пед. працівників, науковців, асп., магістрів, студ. гірничого факультету УПА. – Стаханов, 2009. – С. 64–69.
6. **Фіногєєва Т. Є.** Особливості організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з використанням системи пізнавальних завдань / Т. Є. Фіногєєва // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 23 (186) : Педагогічні науки. Ч. 3 : За матеріалами IV міжнар. наук.-практ. конф. «Ціннісні пріоритети освіти XXI»: європейський вектор. – С. 112–122.
7. **Фіногєєва Т. Є.** Самостійна робота в навчальному процесі вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах: сучасний стан та перспективи / Т. Є. Фіногєєва // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. 36. – С. 590–596.
8. **Хугорской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хугорской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 378.009

Ганна Цвєткова

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Цвєткова Г. Г. Сутнісна характеристика особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

У статті охарактеризовано сутнісні особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; зроблено порівняльний аналіз особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей та вчителів

загальноосвітньої школи, виокремлено причини успішності самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: самовдосконалення, сутнісна характеристика особливостей самовдосконалення, детермінуюча цілемотиваційна спрямованість, саморефлексія, самоподолання через самообмеження, професійна самореалізація, професійна саморегуляція.

Цветкова А. Г. Сущностная характеристика профессионального самосовершенствования преподавателей гуманитарных специальностей.

В статье охарактеризованы сущностные особенности самосовершенствования преподавателей гуманитарных специальностей; осуществлен сравнительный анализ особенностей профессионального самосовершенствования преподавателей гуманитарных специальностей и учителей общеобразовательной школы; выделены причины успешности профессионального самосовершенствования преподавателей гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: самосовершенствование, сущностная характеристика особенностей самосовершенствования, детерминирующая целемотивационная направленность, саморефлексия, самопреодоление через самоограничение, профессиональная самореализация, профессиональная саморегуляция.

Tsvetkova G. G. The modern characteristic of the professional improvement of teachers of humanitarian specialities.

The essential features of self-development of the teachers of humanitarian disciplines are characterized; a comparative analysis of the peculiarities of the professional improvement of the teachers of humanitarian disciplines and the teachers of comprehensive schools is made, the reasons for the success of self-development of teachers of humanitarian disciplines are distinguished in the article. It is proved that the formation of national motives of professional activity of a professional of the high school is a reflexive and changing process of reaching new horizons in the professional activities, assignment of the hierarchy of motives, values, affecting the development of a professional specialist.

Key words: self-perfection, characteristic features of self-improvement, determined purposeful-motivational orientation, self-reflection, self-denial, through self-restraint, professional self-realization, professional self-regulation.

Сучасний етап соціально-економічного й політичного розвитку суспільства, що характеризується мегадинамічністю й невинними пошуками істинних буттєвих сенсів, вимагає відповідної зорієнтованості свідомості людини як істоти креативної, здатної до саморозвитку. Здійснюючи кожен наступний акт творення й самотворення, особистість повинна зіставляти відображення актуальної інформації з результатами минулих спроб і, водночас, із потенціалами гіпотетичного майбутнього. Ця проблема набуває нового звучання, коли йдеться про особистість викладача вищої школи, який повною мірою забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, її майбутнього.

У зв'язку з цим сучасний освітній процес має бути спрямований не лише й не стільки на формування необхідного мінімуму знань, умінь, навичок, скільки на розвиток здатності до самоосвіти й самовиховання. Саме ця здатність повинна бути важливим чинником розвитку духовної культури українського народу як основного першоджерела надій на відродження в інших галузях. Тому питання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей, з'ясування його сутнісних ознак, причин успішності набувають виняткової значущості.

У напрямку аналізу самовдосконалення як частини духовності активно працюють українські науковці: І. Бех, М. Боришевський, І. Бужина, О. Вишневський, І. Зязюн, Н. Кордунова, І. Лебідь, К. Настояща, О. Пометун, Е. Помиткін, Н. Репа, В. Слюсаренко, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко, Т. Шестакова.

Інтегративну сутність самовдосконалення та складники самоосвіти досліджують Ю. Калугін, Ю. Кулюткін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, В. Скар, Г. Серіков, П. Підкасистий, Г. Сухобська, А. Усова та ін.) й самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, В. Кучинський, О. Лебедєв, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, П. Семєнов, З. Сєпчева, К. Тихончук, Д. Фельдгон, А. Яцій).

Водночас визначення сутнісних ознак професійної діяльності викладача, його шляхів самовдосконалення залишається однією з нерозв'язаних проблем педагогіки вищої школи.

Мета статті – охарактеризувати особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; порівняти особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей і вчителів загальноосвітньої школи, проаналізувати причини успішності самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Змістова поліфункціональність, багатоаспектність професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення педагога вищої школи містить такі компоненти (за Є.Клімовим) [1]:

- цілісний – якості людини як цілого (образу світу, спрямованості, ставлення до зовнішнього світу; особливостей виявлення креативності, інтелектуальних та операторних рис індивідуальності, емоційності, професійних очікувань, уявлення про своє місце у професійній спільноті);

- праксис фахівця – (специфічні риси, прийоми інформації, її перероблення і прийняття рішень, гностичні уміння, навички та дії);

- інформованість, знання – досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтація в науковій галузі та теоретичні знання, професійні знання зі свого предмета);

- психодинамічний – (інтенсивність переживань, швидкість їхньої зміни, навантаження і труднощі в певній професійній галузі);

- усвідомлення своєї вікової і статевої належності відповідно до вимог професії.

Феномен самовдосконалення викладача вишу неможливо описати без звернення до структури його педагогічної діяльності. Відповідно до духовних орієнтирів самовдосконалення, ґрунтуючись на аналізі фундаментальних праць А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Гури, виокремлюємо гностичну та рефлексивно-перцептивну діяльність, що детермінується вміннями розв'язувати педагогічні задачі, намаганням самостійно здобувати знання, ініціативою в нестандартному баченні предмета педагогічної взаємодії; усвідомленням необхідності проникати викладачеві в індивідуальну своєрідність особистості студента та розуміти себе як професіонала й особистість; уміння виокремлювати пріоритети в професійній діяльності; проєктивну діяльність, пов'язану з наявністю системи професійних задач та проблемних ситуацій; володіння засобами та методами конструювання ситуації, впливом на неї; передбачування можливих результатів та поведінки студентів, створення креативної соціально-психологічної атмосфери у студентському колективі як засібу впливу на індивідуальність студента; організаційну діяльність, що визначається предметом соціально-педагогічної взаємодії, можливістю через студентський колектив впливати на окремі дії іншої людини (студента) та її поведінки загалом, звертатися до мотивів та цілей студента, але не перетворювати при цьому управління на маніпуляцію. Ця діяльність також характеризується вміннями аргументувати своє ставлення до

професійної діяльності. Комунікативна діяльність виявляється у схильності отримувати максимальну інформацію в різноманітних її виявах, відсутність страху перед суперечливою інформацією, що дозволяє мати чітке уявлення про проблемну ситуацію, скорегувати свою думку. Вищеозначена діяльність має всеохоплюючий характер, оскільки кожна лекція, семінарське заняття – спілкування викладача і студента на високому психолого-педагогічному рівні, що вимагає досягнення високого рівня розвитку професійних, комунікативних якостей, що складає фундамент та домінують самовдосконалення викладача вишу.

Самовдосконалення викладача вишу – це не лише досягнення високих професійних результатів, висока продуктивність діяльності та технократичність праці. На нашу думку, на перший план висунуто мотиви професійного самовдосконалення, ціннісні орієнтації, внутрішні ресурси, задіяні в цьому неоднозначному процесі.

На основі теоретичного аналізу та власного досвіду визначимо сутнісні особливості самовдосконалення викладача вишу.

Професіонал вищої школи постає якістю суб'єкта, активного творця себе. Процеси саморозвитку, самовдосконалення зовнішньо спровоковані різноманітними обставинами, детермінуються внутрішніми потребами, духовною спрямованістю особистості та її унікальною історією в межах вищого навчального закладу.

Єдність у механізмах самовдосконалення наукового та навчального, методичного та особистісного. Тільки гармонійне поєднання прагнень досконалості в означених ракурсах дає вихід викладачеві зі стану біфуркації, допомагає усвідомлювати нові необхідні компетенції як особистісні цілі, що свідомо конкретизуються та реалізуються в багатовимірній сумісній діяльності викладача і студента. При цьому технологічно має враховуватися не лінійність, притаманна процесам самовдосконалення фахівця. У педагогічній дійсності це відбувається у вигляді зміни станів відкритості та закритості особистісної системи, чергуванні упорядкованих та неупорядкованих періодів, зон плавного та різкого розвитку.

Спрямованість самовдосконалення викладача вишу не лише на себе, а й на розвиток студента, його креативно-самостійну роботу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, пробудження потреби в особистісному розвитку. Це здійснюється у враженні від дотику до особистості майстра для студентської аудиторії та забезпечує духовне прагнення викладача, разом із тим, орієнтуючи самовдосконалення професіонала вищої школи на цінності педагогічної спільноти та завдання модернізації вітчизняної вищої школи.

Особливості самовдосконалення професіонала вишу виявляються в розвиненому критичному педагогічному мисленні та самосвідомості особистості. Критичне педагогічне мислення – процес виявлення зовнішньо незаданих, прихованих рис педагогічної дійсності в результаті порівняння та класифікації ситуацій та винаходження в них причинно-наслідкових зв'язків (Д. Чернилевський) [2]. Водночас, професійне педагогічне мислення є сукупністю пізнавальних прийомів та стратегій діяльності, що стають підґрунтям механізмів самовдосконалення викладача вишу та зумовлені особливостями педагогічної роботи. Професійне педагогічне мислення виявляється в межах виконання викладачем своїх професійних обов'язків та розповсюджується на особистісну сферу педагога. Однією з найвагоміших рис цього мислення є критичне, рефлексивне ставлення до себе як суб'єкта самовдосконалення. З іншого боку, толерантність щодо студентів та колег. Із цього ракурсу самовдосконалення відбувається на ґрунті багатократного мисленнєвого програвання педагогічної ситуації, конфлікту або суперечності, що виникли в результаті діяльності та подальшого програвання й проектування шляхів розв'язання створеної ситуації.

Разом із тим, толерантність як вияв високого ступеня саморозвитку та педагогічного стилю мислення передбачає спробу зрозуміти й обґрунтувати причини неадекватної, на перший погляд, поведінки студентів, колег. Толерантність виявляється в очікуванні поступового результату певного виховного впливу, визнання права людини на помилку.

Гуманістична спрямованість самовдосконалення викладача вишу, що виявляється в постійному розвитку взаємодії, тандему «викладач – студент», у здатності викликати у студента шляхетні почуття. Бажання та намагання ставати кращим, досягати високих морально-професійних цілей, стимулювати студентів до самовдосконалення. Гуманістична спрямованість полягає в умінні викликати до себе повагу з боку студентської аудиторії, мати педагогічний авторитет.

Самодетермінованість самовдосконалення викладача вишу. Над професіоналом вищої школи ніхто не стоїть, тобто відсутня система жорсткого контролю з боку адміністрації вишу (її взагалі немає), ніхто не вимагає вдосколюватися. Мотиви самовдосконалення ґрунтуються на усвідомленій потребі, внутрішній необхідності, що переростає в постійну духовну та інтелектуальну працю особистості, без якої професіонал вищої школи не може існувати. Самодетермінованість самовдосконалення ґрунтується на базовій здатності професіонала самозмінюватися, самобудуватися, саморозвиватися в контексті культури. Тобто самопізнання, самоусвідомлення свого «я-реального» через колізійність самопоходження до самоствердження, самоактуалізацію та самотрансценденцію «Я-ідеального» – самодетермінований шлях професіонала ВНЗ до вершин професійного та духовного самовдосконалення, дотик до «печатки вічності», Істини, Добра, Краси. У цьому полягає нескінченність, незавершеність феномену досконалості.

Отже, особливість самовдосконалення викладача вишу визначається специфікою ціннісних орієнтацій, видами педагогічної діяльності, педагогічним критичним мисленням і педагогічними здібностями.

У сучасній педагогічній науці є спроби автоматичного отождолення діяльності викладача ВНЗ та шкільного вчителя, що пояснюється спільним видом діяльності. Зазначимо, що самовдосконалення викладача вишу, його професійна діяльність, ґрунтовно відрізняється від функцій, компонентів діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Це так само відображається на сутнісних особливостях самовдосконалення викладача і вчителя загальноосвітньої школи. Порівняємо особливості самовдосконалення викладача вишу та вчителя загальноосвітньої школи (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика самовдосконалення викладача вишу та вчителя загальноосвітньої школи

Ознаки порівняння	Специфіка самовдосконалення викладача вишу	Специфіка самовдосконалення вчителя загальноосвітньої школи
1. Мотивація самовдосконалення	Виражена внутрішньо детермінована мотивація до самовдосконалення, значна роль суб'єктивних факторів у цьому процесі.	Більш зовнішньо детермінований процес, значну роль відіграють зовнішні чинники.
2. Механізми самовдосконалення	Гармонійне поєднання наукового та навчального, методичного та	Гармонійне поєднання викладацької, виховної, методичної, управлінської діяльності. Акцент на

	особистісного, акцент на науково-дослідній діяльності.	викладацько-методичній діяльності.
3. Спрямованість самовдосконалення	Спрямованість на себе, на взаємодію зі студентом, на його професійно-особистий розвиток, креативно-самостійну діяльність, активізацію пізнавальної діяльності.	Спрямованість на себе, на всебічний і гармонійний розвиток дитини, на рефлексивне управління діяльністю учнів.
4. Педагогічне мислення як основа самовдосконалення	Критичне професійне мислення, для якого характерні: критичність, дивергентність, гнучкість, самостійність суджень, проникливість, спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивне ставлення до себе – толерантне до колег та студентів.	Рефлексивне ставлення до себе – перцептивно-емпатійне до дитини.
5. Гуманістичність самовдосконалення	Виявляється в прагненні самовдосконалення у взаємодії в тандемі «викладач-студент», здатності до виховання студентів, стимулюванні їх до самовдосконалення	Самовдосконалення емпатійних стосунків у системі «учитель-учень», розуміння, прийняття та повага до особистості дитини.
6 Детермінованість самовдосконалення	Самодетермінованість, відсутність жорсткого контролю з боку адміністрації, усвідомлена внутрішня потреба, рішучість у виборі шляху саморозвитку.	Зовнішня детермінованість, контроль із боку шкільної адміністрації (різноманітні курси підвищення кваліфікації, атестація, узагальнення досвіду колег), велике значення зовнішніх впливів.

Отже, порівняльний аналіз сутнісних особливостей самовдосконалення вчителів та викладачів свідчить про те, що особливості самовдосконалення означених професіоналів суттєво відрізняються. Так, самовдосконалення викладачів вищів характеризується самодетермінованістю в порівнянні з учителем загальноосвітньої школи, самовдосконалення якого детермінується ззовні. У вчителів загальноосвітньої школи акцент робиться на вдосконаленні викладацько-методичній діяльності, на відміну від викладача, у якого превалює орієнтація на науково-дослідну діяльність. Самовдосконалення аналізованих професіоналів відрізняється різною спрямованістю: у викладача на взаємодію зі студентом, на його професійно-особистісний розвиток, креативно-самостійну діяльність, активізацію пізнавальної діяльності; у вчителя на всебічний і гармонійний розвиток дитини, рефлексивне управління діяльністю учнів тощо.

У ракурсі висвітлення проблеми неможливо не замислитися над питаннями: від чого залежить успішність, успіх самовдосконалення викладача вишу. Успіх самовдосконалення безпосередньо пов'язаний із готовністю професіонала відмовитися від попередніх намірів, досягнутих результатів, непродуктивних намагань. Чим рішуче викладач починає знову з «чистого листа» в плані досягнення самовдосконалення, попри дискомфорт (внутрішній, зовнішній), нестабільність здійснювати пошук нових рішень, тим інтенсивніше відбувається його саморозвиток.

За результатами проведеного опитування, у якому брали участь 300 викладачів вишів, у відповідь на питання, від яких чинників залежить успішність самовдосконалення професіонала ВНЗ, викладачі виокремили такі:

а) об'єктивні чинники – тип, структура та матеріально-технічні умови праці викладача – 27%; морально-психологічний клімат на кафедрі – 20%; стосунки з колегами – 17%; пізнавальна діяльність студентів – 25%;

б) суб'єктивні чинники: рівень мотивації самовдосконалення викладача – 45%; рівень освіченості та педагогічної культури мислення – 65%; рівень стресостійкості – 77%, емоційної рівноваги – 48%; рівень фізичного здоров'я викладача – 99%; продуктивна «Я-концепція», здатність до рефлексії – 43%; орієнтація на гуманістичні цінності – 55%; високий рівень креативності – 42 %; рівень професійних знань, умінь, навичок – 69%.

Більше 70% опитаних педагогів вищої школи зробили акцент на суб'єктивних чинниках успішності самовдосконалення. Це свідчить про усвідомлення професіоналами вищої школи значущості поставленої проблеми, відповідальності за свій професійно-педагогічний розвиток, достатній рівень розвинутої саморефлексії.

Перелік причин:

1. Тип, структура, матеріально-технічні умови праці.
2. Морально-психологічний клімат на кафедрі.
3. Стосунки з колегами.
4. Пізнавальна діяльність студентів.
5. Рівень мотивації самовдосконалення викладача.
6. Рівень освіченості та педагогічної культури мислення.
7. Рівень стресостійкості.
8. Емоційної рівноваги.
9. Рівень фізичного здоров'я викладача.
10. Продуктивна «Я-концепція», здатність до рефлексії.
11. Орієнтація на гуманістичні цінності.
12. Високий рівень креативності.
13. Рівень професійних знань, умінь, навичок.

Підкреслимо творчий характер процесів самовдосконалення з напруженим творчим пошуком, подоланням особистісної обмеженості, з інтуїтивними осяяннями, духовністю. Саме ці характерні особливості самовдосконалення – шлях до розв'язання складних, проблемних, іноді трагічних професійних та життєвих ситуацій.

У світлі сказаного, стає можливим визначити такі структурні елементи професійного самовдосконалення викладача вишу:

1) Детермінуюча цілемотиваційна спрямованість. Тобто, позитивна стійка психолого-педагогічна мотивація, особистісний інтерес викладача до продуктів індивідуального самовдосконалення, установка на самоактуалізацію, самореалізацію, досягнення професійного акме, високого рівня професійних компетенцій. У цій мотивації виявляється єдність позитивної внутрішньої мотивації до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності.

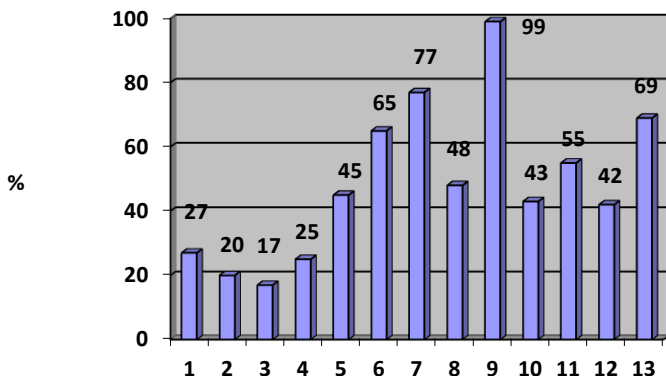


Рис. 1. Аналіз причин успішності професійного самовдосконалення викладача вишу.

2) Саморефлексія, самопізнання. Самоусвідомлення на основі ціннісно-смислових уявлень змісту та результату самовдосконалення викладача, в яких превалюють гуманістична спрямованість, принциповість і толерантність формування продуктивної професійної Я-концепції та гідного ставлення до себе як до професіоналу.

3) Самоподолання через самообмеження, зменшення розриву між Я- професійно-реальним та Я-ідеальним, усвідомлення та подолання суперечностей на шляху досконалості.

4) Професійне самоствердження через самоактуалізацію, саморозкриття, розгортання індивідуальних професійних духовних сил педагога вищої школи.

5) Професійна самореалізація як набуття високого рівня компетентностей викладача, самопректування своєї педагогічної діяльності та взаємодія зі студентською аудиторією, реалізація педагогічних цілей, професійних мотивів, прогнозування ситуацій педагогічної взаємодії.

6) Самовдосконалення як усвідомлений процес професійної саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, невпинний, нескінченний характер якого визначає нові вектори досконалості фахівця вищої школи, трансценденцію подальшого професійного та життєвого шляху.

Формування сенсостворювальних мотивів професійної діяльності професіонала вишу – рефлексивний, мінливий процес досягнення нових горизонтів у професійній діяльності, привласнення ієрархії мотивів-цінностей, що впливають на професійних розвиток фахівця. Педагогічна діяльність має полісемантичну природу, яка означає, що всі основні види мотивів та цінностей саморозвитку певною мірою в цій діяльності. Окреслено сутнісні особливості самовдосконалення викладача вишу, що полягають в активності суб'єкта (професіонала вищої школи) щодо самовдосконалення; у гармонійному синтезі механізмів самовдосконалення наукового й навчального, методичного та особистісного; спрямованості самовдосконалення викладача вишу на розвиток студента; у розвитку критичного педагогічного мислення; гуманістичній спрямованості та самодетермінованості викладача ВНЗ. Доведено, що процес самовдосконалення викладача вишу відображає логіку особистісного розвитку людини та має такі структурні елементи: детермінуючу цілємотиваційну спрямованість; саморефлексію, самопізнання; самоподолання через самообмеження; професійне

самоствердження через самоактуалізацію; професійну самореалізацію; самовдосконалення як усвідомлений процес професійної саморегуляції.

Література

1. **Климов Е. А.** Педагогический труд : психологические составляющие / А. Климов. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 240 с. 2. **Морозов А.В.** Креативная педагогика и психология : [учебное пособие] / Александр Владимирович Морозов, Дмитрий Владимирович Чернилевский. — [2-е изд., испр. и доп.] — М. : Академический Проект, 2004. — 560 с.

УДК [378+62]:372.874.1

Людмила Цвіркун

РОЗВИТОК ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Цвіркун Л. О. Розвиток проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі графічної підготовки.

У статті розглянуто наукові поняття «графічна грамотність», «графічна компетентність», «графічна професійна компетентність», «проектно-конструкторська компетентність», уточнено сутність використовуваних понять у процесі графічної підготовки студентів, конкретизовано терміни та сконцентровано увагу на важливості розвитку проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі вивчення графічних дисциплін.

Ключові слова: графічна грамотність, графічна компетентність, графічна професійна компетентність, проектно-конструкторська компетентність.

Цвіркун Л. А. Развитие проектно-конструкторской компетентности студентов в процессе графической подготовки.

В статье рассмотрены научные понятия «графическая грамотность», «графическая компетентность», «графическая профессиональная компетентность», «проектно-конструкторская компетентность», уточнена суть используемых понятий в процессе графической подготовки студентов, конкретизированы термины и сконцентрировано внимание на важности развития проектно-конструкторской компетентности студентов в процессе изучения графических дисциплин.

Ключевые слова: графическая грамотность, графическая компетентность, графическая профессиональная компетентность, проектно-конструкторская компетентность.

Tsvirkun L. O. The development of design competence of students in the graphic preparation.

The article deals with the scientific concept of «graphic literacy», «graphic competence», «graphics professional competence», «design and engineering expertise», clarifies the nature of the concepts in the image of students, specifies the terms and focuses on the importance of the development of design competence of students in the study of graphic disciplines.

Key words: graphic literacy, graphical competence, graphics professional competence, design and engineering expertise.

Графічна підготовка студентів посідає важливе місце у процесі вивчення графічних дисциплін, оскільки є невід'ємним складником вищої технічної освіти

майбутнього інженера. Вона розвиває просторову уяву, технічне мислення, здатність до аналізу графічних моделей та форм.

Фундаментом графічної підготовки студентів є вивчення дисциплін «Нарисна геометрія та інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка», які сприяють формуванню професійно необхідних знань, умінь та навичок у процесі навчання. Важливість графічних дисциплін для студентів у майбутній інженерній діяльності зазначається у працях основоположників нарисної геометрії В. Курдюмова, Г. Монжа, Я. Севастьянова, Н. Макарова, Є. Федорова, Н. Риніна та ін.

Вивчення графічних дисциплін спрямоване на розвиток у студентів графічної грамотності та компетентності, що є необхідним для будь-якого професійно освіченого інженера, який прагне подальшого збагачення та розвитку свого освітнього потенціалу.

Н. Багдасарян зазначає, що «у процесі вивчення графічних дисциплін виявляються міжпредметні зв'язки, можливість сконцентрувати увагу студентів на графічних елементах, наприклад, у курсі інформатики – використання комп'ютерної графіки, курс теоретичної механіки та сопромагу – зображення розрахункових схем тощо» [1, с. 15].

Знання, які студент отримав у процесі вивчення графічних дисциплін (нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка) дають змогу якісніше розв'язувати інженерні завдання у процесі засвоєння інших курсів: «Теоретична механіка», «Деталі машин», «Теорія машин та механізмів» тощо. Якщо студент не володіє уміннями та навичками складання та оформлення графічної та текстової документації, не знає встановлених нормативних стандартів, то йому буде важко в подальшому вивченні загальнотехнічних та спеціальних дисциплін.

Отже, головною метою вивчення графічних дисциплін є багатогранна графічна підготовка, яка повинна відповідати рівню розвитку сучасних інформаційних технологій та графічних систем.

Мета стаммі – обґрунтувати та визначити етапи розвитку проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі графічної підготовки.

Постає необхідність визначити послідовні етапи розвитку проектно-конструкторської компетентності студентів інженерних спеціальностей у процесі вивчення графічних дисциплін, оскільки графічна грамотність є фундаментом графічної підготовки студентів. Так, Н. Багдасарян графічну грамотність розглядає як широкий кругозір, що характеризується обсягом, широтою і глибиною графічних знань, способів графічної діяльності, що передбачає достатню глибину проникнення і розуміння тих чи тих професійно зорієнтованих питань завдяки інтеграції графічної підготовки та загальнопрофесійних знань [1, с. 7].

Графічна грамотність, набута у процесі вивчення дисциплін «Нарисна геометрія і інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка» сприяє формуванню графічної професійної компетентності, необхідної для майбутньої інженерної діяльності, оскільки реалізує численні можливості розв'язання розрахунково-графічних завдань з широким застосуванням сучасних інформаційних технологій та графічних систем.

На думку О. Мусієнко, графічна компетентність є не лише метою (інженер повинен уміти читати та виконувати креслення, розв'язувати різні інженерні завдання методами нарисної геометрії, інженерної графіки та комп'ютерного моделювання), а й засобом для оволодіння багатьма знаннями в галузі інших спеціальних і загальнопрофесійних дисциплін [3, с. 45].

Отже, сформована графічна грамотність та компетентність надають змогу розглядати професійну компетентність як результат графічної підготовки студентів. Б. Ломов вважає, що професійна компетентність у галузі інженерної графіки передбачає рівень усвідомленого застосування графічних знань, умінь та навичок, що спирається на

знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, досвід графічної професійно орієнтованої діяльності, вільну орієнтацію в середовищі графічних інформаційних технологій [2, с. 120].

Треба зауважити, що в сучасних умовах проектно-конструкторська компетентність може успішно формуватися й розвиватися тільки на основі достатнього рівня геометро-графічних знань, отриманих у загальноосвітній школі.

Особливої актуальності набуває розвиток проектно-конструкторської компетентності у ВНЗ, що здійснюють графічну підготовку студентів інженерних спеціальностей. Студенти повинні отримати таку графічну підготовку, що дозволить збагачувати та розвивати одну з необхідних у майбутній інженерній діяльності базових компетентностей.

На основі аналізу наукової літератури можна констатувати, що «графічна грамотність», «графічна компетентність» та «професійна графічна компетентність» – це послідовні етапи формування і розвитку графічної освіченості майбутнього інженера. Ці етапи студент проходить у процесі графічної підготовки, починаючи із ЗОШ та упродовж всього навчання у ВНЗ.

Розглядаючи розвиток проектно-конструкторської компетентності загалом, необхідно зауважити, що це послідовний і складний процес навчання. Визначимо етапи навчання графічних дисциплін у межах вивчення креслення, нарисної геометрії та інженерної графіки, комп'ютерної графіки. Кожен етап у процесі навчання графічних дисциплін – це розвиток базової компетентності, необхідної для майбутньої успішної інженерної діяльності. Етапи розвитку проектно-конструкторської компетентності схематично наведемо у таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи розвитку проектно-конструкторської компетентності у процесі графічної підготовки

Розвиток проектно-конструкторської компетентності студентів інженерних спеціальностей у процесі графічної підготовки			
Етапи навчання	Графічна підготовка студентів інженерних спеціальностей		
	Графічні дисципліни	Графічна база	Етапи розвитку
І-й етап початковий	Креслення ЗОШ	Геометро-графічна база	Елементарна графічна грамотність
ІІ-й етап базовий	Нарисна геометрія та інженерна графіка	Графічно-нормативна база умінь та навичок застосування традиційних методів та правил побудови зображень	Графічна грамотність
ІІІ-й етап закріплювальний	Комп'ютерна графіка	Графічно-інформаційна база умінь і навичок побудови зображення деталі за допомогою графічних систем, використовуючи традиційні алгоритми нарисної геометрії та інженерної графіки	

IV-й етап формульний	Спец. дисципліни	Сформована графічна база умінь і навичок необхідних для виконання проектних та конструкторських проектів, максимально наближених до професійної інженерної діяльності	Графічна компетентність
V-й етап творчий	Застосування та збагачення отриманих графічних умінь та навичок у процесі інженерної діяльності		Професійна графічна компетентність

Якщо студент починає володіти графічними знаннями на початковому етапі навчання й має сформовану елементарну графічну грамотність, то виклад подальшого матеріалу на наступних етапах йому не здається складним, і студент із зацікавленістю продовжує поповнювати та розвивати свої знання на подальших етапах графічної підготовки, отримує високий рівень графічної грамотності й компетентності і як наслідок професійну графічну компетентність в інженерній діяльності. Якщо ж рівень знань не відповідає етапу навчання, то у студента не відбувається необхідний розвиток проектно-конструкторської компетентності, і йому важко адаптуватися до викладу складнішого матеріалу.

Розглянемо етапи навчання студентів інженерних спеціальностей у процесі вивчення графічних дисциплін:

– *I-й етап (початковий)* – навчання має бути мотиваційно-пізнавальним, майбутній студент ВНЗ у процесі вивчення шкільного курсу креслення повинен мати сформовані геометро-графічні знання, спрямовані на розвиток творчих здібностей та уміння отримувати нові, більші за обсягом знання у процесі подальшого вивчення графічних дисциплін;

– *II-й етап (базовий)* – на цьому етапі навчання спрямоване на вивчення нормативно визначених графічних знань з поступовим засвоєнням теоретичних понять студентами, відповідно до вимог, необхідних для вивчення дисциплін традиційного графічного циклу на базі нарисної геометрії й інженерної графіки;

– *III-й етап (закріплювальний)* – студент має певний рівень графічної підготовленості, на цьому етапі він поповнює та вдосконалює отримані знання, застосовуючи сучасні інформаційні технології та графічні системи, використовуючи традиційні алгоритми побудови зображення, що ґрунтуються на знаннях і правилах нарисної геометрії й інженерної графіки;

– *IV-й етап (формульний)* – на цьому етапі студент має фундамент для вивчення подальших спеціальних дисциплін: «Теоретична механіка», «Деталі машин», «Теорія машин та механізмів», що дає змогу виконувати проектні та конструкторські роботи максимально наближені до професійної інженерної діяльності, виконувати графічні розрахунки та будувати геометричні об'єкти у процесі виконання дипломного проекту, що є ключовим у його навчанні у ВНЗ;

– *V-й етап (творчий)* – студент застосовує та збагачує отримані професійні графічні знання у процесі інженерної діяльності.

Аналіз наукової літератури, робочих планів дає змогу розглянути послідовність навчання графічних дисциплін та виявити зв'язок з розвитком проектно-конструкторської компетентності студентів інженерних спеціальностей, який має

безпосереднє відношення до графічної підготовки студентів. Окреслимо етапи розвитку проектно-конструкторської компетентності студентів інженерних спеціальностей:

– *елементарна графічна грамотність* – уміння правильно читати графічні зображення (креслення, схеми, малюнки, таблиці тощо), будувати їх за допомогою різних креслярських інструментів (циркуля, лінійки, транспортира тощо) акуратно і без помилок;

– *графічна грамотність* – це усвідомлене застосування нормативно визначених графічних умінь і навичок, необхідних для освіченого інженера, що характеризується обсягом та глибиною, можливістю вільно орієнтуватися у сфері інформаційних технологій та графічних систем;

– *графічна компетентність* – наявна графічна підготовленість студентів, ефективно застосування отриманих графічних умінь та навичок на основі графічної грамотності, що необхідні для виконання проектних та конструкторських робіт, максимально наближених до професійної інженерної діяльності;

– *професійна графічна компетентність* – готовність застосовувати у професійній інженерній діяльності отримані графічні уміння та навички у процесі графічної підготовки.

Отже, проектно-конструкторська компетентність – це сформована характеристика готовності студента до майбутньої інженерної діяльності, що виявляється в поетапному накопичуванні нормативно визначених графічних знань, умінь та навичок у процесі графічної підготовки, передбачає вільне володіння інформаційними технологіями та графічними системами, а також здатність застосовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності.

Нині майбутній інженер повинен мати сформовану проектно-конструкторську компетентність, знання, які відповідають рівню розвитку сучасних інформаційних технологій та графічних систем, уміти саморозвиватися та вдосконалюватися як творча особистість у процесі професійної діяльності.

Література

1. Багдасарян Н. Г. Профессиональная графическая культура: структура, динамика, механизмы освоения: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора философ. наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Н. Г. Багдасарян. – М., 1998. – 28 с. **2. Ломов Б. Ф.** Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с. **3. Мусиенко О. А.** Развитие профессиональной компетентности студентов строительных специальностей в процессе изучения графических дисциплин: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Мусиенко. – М., 2007. – 22 с.

УДК 378.147:48

Елла Часова, Віталій Івчук

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ВНЗ

Часова Е. В., Івчук В. В. Актуальні питання викладання початкового курсу хімії іноземним студентам інженерних спеціальностей на підготовчому відділенні ВНЗ.

У статті розглянуто основні проблеми навчання студентів-іноземців в іншомовних вищих навчальних закладах. З'ясовано деякі чинники, що впливають на успішність навчального процесу. Показано функція адаптованого ефективного навчально-

методичного забезпечення, спрямованого на інтенсифікацію процесу вивчення азів хімії. Розглянута ключова роль викладача у формуванні здатності студента до психологічного самоуправління та як носія інформації.

Ключові слова: хімія, викладання хімії, студенти-іноземці, навчальний посібник.

Часова Э. В., Ивчук В. В. Актуальные вопросы преподавания начального курса химии иностранным студентам инженерных специальностей на подготовительном отделении вуза.

В статье рассмотрены основные проблемы обучения студентов-иностранцев в иноязычных высших учебных заведениях. Определены некоторые факторы, влияющие на успешность учебного процесса. Показана функция адаптированного эффективного учебно-методического обеспечения, направленного на интенсификацию процесса изучения азот химии. Рассмотрена ключевая роль преподавателя в формировании способности студента к психологическому самоуправлению и как носителя информации.

Ключевые слова: химия, преподавание химии, студенты-иностранцы, учебное пособие.

Chasova E. V., Ivchuk V. V. Topical issues of the initial course of teaching chemistry to foreign engineering students at the preparatory department of the University.

The main problems of teaching foreign students in foreign universities. Identified several factors that influence the success of the educational process. Shows a function effectively adapted training and methodological support, which aims to intensify the process of learning the basics of chemistry. Consider the key role of teachers in shaping the student's ability to psychological self-government and as a carrier of information.

Key words: chemistry, chemistry teaching, foreign students, study guide.

Динаміка університетської освіти на сучасному етапі носить глобальний характер. Вона виявляє типові для світової освітньої системи тенденції: розширення доступу до вищої освіти, її масовість та академічна мобільність, інтернаціоналізація вищої школи, прагнення до інтеграції та міждисциплінарних моделей. Сьогодні університетська освіта не уявляється можливою без комунікативно-розумового трактування єдиного освітнього простору, інтеграції позитивних національних освітніх програм і стратегій у контексті загальнолюдських цінностей. Нині як основні стратегічні напрямки навчального процесу в університеті розглядаються: пошук мобільності в темпах навчання і виборі майбутніх спеціальностей; апробація нових навчальних планів, технологій навчання та контролю; оснащення факультетів сучасними інформаційними технологіями; створення навчально-методичних комплексів нового покоління; розвиток інтенсивних форм навчання. Через подолання конфронтації і діалог між природничими, технічними і соціально-гуманітарними дисциплінами визначаються нові орієнтири сучасної університетської освіти, нові підходи світосприйняття в інтеграції суспільства, науки і природи, виховується толерантність та настанова на взаєморозуміння в різноманітних предметних галузях [6]. Протягом останніх років проблемі викладання початкового курсу хімії іноземним студентам на підготовчому відділенні вищих навчальних закладів присвячено багато досліджень. Це питання розглядалося в роботах В. Большакової, Л. Борзової, Є. Борисової, О. Гаршина, О. Капустіна та ін. Однак при всій численності напрямів, глибини та широті цих робіт, проблема залишається актуальною.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти навчання студентів-іноземців в іншомовних вищих навчальних закладах. З'ясувати чинники, що впливають на

успішність навчального процесу; показати функцію адаптованого ефективного навчально-методичного забезпечення, спрямованого на інтенсифікацію процесу вивчення азів хімії.

Підготовка іноземних студентів на підготовчому відділенні є активним періодом навчання в умовах іноземного мовного середовища. Інтенсифікації навчального процесу сприяє курс культурно-мовної адаптації, що проводиться на початку навчання, до певного режиму соціально-побутової поведінки, до щоденного сприйняття, засвоєння мови, до використання мовного матеріалу, який вивчається, у різноманітних ситуаціях спілкування. Аудіовізуальні засоби, телебачення, відеотехніка, комп'ютери, нові технології тестування, автентичні дидактичні матеріали – все це дозволяє збагатити досить одноманітну палітру навчальних засобів і порушити питання про нові стратегії освіти. Мета навчання сьогодні – це не лише накопичення корисної інформації, але й уміння її використовувати. Якщо говорити про це в контексті іноземної мови, то перед студентами-іноземцями постає завдання навчитися користуватися інформацією для набуття відповідних умінь та навичок, для здійснення реальної мовної комунікації [3].

Інформаційний підхід до навчання потребує нових форм представлення знань у навчальному процесі, за якого використовуються модульна будова дидактичних матеріалів, текст, поділений на блоки або інакше структурований, тезаріус, дерево понять, інноваційна образна наочність – малюнок-опора з алгоритмом презентації, перехресне тестування, ігрове моделювання, поліформатність занять. Заняття зорієнтовані на розвиток розумової діяльності, творчої активності, на формування комбінаторних мовних навичок та вмій. Щоденні заняття в аудиторії проходять з використанням сучасних інноваційних технологій навчання, які передбачають поліформатність занять; інтерактивні, рольові, ділові ігри. В умовах такого заняття, що особливо важливо, міжкультурна, лінгвістична та мовна компетенції формуються, взаємно доповнюючи одна одну. Разом з передаванням «ділової» інформації такі заняття впливають на емоції студента та його образно-художню пам'ять. Одним із найважливіших завдань виховання є формування здатності студента до психічного самоуправління. Психічні стани, будучи фоном, на якому протікають розумова праця та життя студента, у більшості визначають свідомість, поведінку й діяльність, функціонування організму та мозку. Повсякденна практика свідчить про те, що продуктивність розумової праці визначається інтенсивністю психічних станів, які її супроводжують. Головна рушійна сила розумової працездатності студента – вмотивованість розумової праці, активний інтерес до навчальних занять, наявність творчих елементів у навчальній праці, потреба навчатися [1].

Найбільш чітко закономірності навчання нерідною для студентів мовою виявляються в педагогічній системі довишівської підготовки студентів-іноземців, узагальнена мета якої має три взаємопов'язаних та взаємозумовлених компоненти: мовний, загальнонауковий та адаптаційний. У педагогічній системі довишівської підготовки іноземних студентів діють специфічні закономірності, які можна сформулювати як систему принципів навчання нерідною мовою, що передбачають: взаємозв'язок мовного, предметного та адаптаційного компонентів мети навчання (мета навчання нерідною мовою може бути досягнута лише в єдності її мовного, загальнонаукового та адаптаційного компонентів); професійну спрямованість навчання (навчання нерідною мовою необхідно будувати в контексті сфери майбутньої професійної діяльності студентів); комунікативність (під час навчання нерідною мовою необхідні оптимальні умови для формування комунікативної компетентності студентів у всіх аспектах навчання); урахування рівня володіння мовою навчання (навчання іноземною мовою необхідно будувати відповідно до рівня володіння студентами мовою

навчання); урахування адаптаційних процесів (навчання і виховання нерідною для студентів мовою необхідно будувати з урахуванням рівня соціально-психологічної та фізіологічної адаптованості студентів); урахування національно-культурних особливостей (навчання та виховання іноземною мовою необхідно будувати з урахуванням особливостей міжкультурної взаємодії та національно-культурних особливостей студентів, створюючи сприятливі психологічні умови для навчання та виховання); лінгвістичну та полікультурну компетентність викладачів (для успішної реалізації цілей навчання іноземною мовою необхідний певний рівень лінгвометодичної та полікультурної компетентності викладачів). Викладач не виконує роль джерела знань, а скоріше є радником, організатором, консультантом та контролює процес засвоєння знань. При цьому виникає взаємодія: студенти користуються знаннями, що були набуті шляхом пошукової діяльності. Завдання викладача – максимально використовувати психологічні механізми задля діагностичних цілей, для мобілізації психічних процесів, позитивних психологічних станів, для створення умов, що стимулюють особистісне розкріпачення; для встановлення оптимальних взаємовідношень між студентами в навчальній групі, між викладачами та студентами, формування мотивованого ставлення як до навчання, так і до комунікативної, пізнавальної діяльності. Методика викладання та педагогічна психологія потребують правильної організації не лише навчання, але й контролю, який необхідно будувати, дотримуючись низки важливих принципів: відповідність контрольного завдання вивченому матеріалу та рівню формування певних умінь, чіткість планування контролю, відчутність результатів контролю [2].

Потрібно підготувати студентів до самонавчання, виховати у них певні навички роботи з підручником, зі словником, з текстом, який опрацьовується, з озвученим матеріалом. У зв'язку з цим важлива роль належить позааудиторній роботі, різноманітності й ефективності якої необхідно приділяти велику увагу. Уся позааудиторна робота має свої особливості: вона факультативна для студентів, не є жорстко запрограмованою і часто не має зворотного зв'язку. Позааудиторні заходи часто готуються самими студентами, тобто створюються сприятливі умови для виявлення їх творчої активності та можливості самовираження. Крім того, підготовка та проведення позааудиторної роботи стимулює мовну діяльність студентів-іноземців, а саме: створюється атмосфера ідеального спілкування викладачів і студентів, коли спрямовуюча та контролююча функція викладача набуває прихованого характеру; позааудиторні форми роботи дозволяють вийти за межі стандартних ситуацій і нібито виводять процес навчання в реальну життєву ситуацію, яка сприяє процесу засвоєння мови у природних умовах; з'являється можливість організації роботи з навчання самоконтролю; самостійне спілкування іноземною мовою поза заняттям забезпечує стійку мотивацію, зберігає і розвиває зацікавленість студентів в оволодінні навчальним матеріалом. Загальноновизнаним є той факт, що позааудиторна робота є важливою частиною процесу вивчення мови [2; 5].

Для викладання хімії студентам-іноземцям інженерних спеціальностей на довшітьському етапі навчання використовуються методичні посібники до практичних занять із «Загальної хімії». Викладання іноземним студентам матеріалу здійснюється після формування в них предметно-комунікативної компетентності на початковому етапі вивчення хімії. У посібнику подано десять занять: Хімічні елементи та їх символи; Речовини та їх формули. Склад речовини; Прості та складні речовини; Основні класи неорганічних речовин (4 години); Будова атома; Електронний тип елементів; Хімічний зв'язок; Типи хімічних реакцій; Рівняння окисно-відновних реакцій. Під час складання методичних посібників урахували такі критерії відбору: критерій фундаментальності

(визначення сукупності основних, фундаментальних хімічних знань); критерій перспективності (відповідність змісту навчання на довшівському етапі навчальній програмі ВНЗ); критерій наступності (зв'язок між хімічними знаннями, що були отримані студентами-іноземцями на батьківщині, та змістом вищої освіти в країні навчання); критерій мінімальної достатності (мінімальна кількість основних хімічних понять, необхідна для успішного навчання у ВНЗ). Проведено ретельний відбір лексичного матеріалу з урахуванням лінгвопсихологічних особливостей сприйняття студентами тексту нерідною мовою. Це стосується як викладення теорії, так і тексту умов задач і вправ, які складаються з простих, коротких і доступно побудованих речень. Методичний посібник зорієнтований на середній рівень хімічних знань іноземних студентів і повинен бути доступним для тих, хто не вивчав хімію в школі і вперше засвоїв її на етапі довшівського навчання. Методичні посібники містять оптимальне співвідношення текстової інформації та ілюстративного матеріалу. Саме номінальне співвідношення представлених графічних та знакових зображень з кількістю термінологічних одиниць іноземної хімічної мови повноцінно відображає змістову суть кожної теми курсу хімії і дозволяє не допустити мовного перевантаження, одночасно зберігаючи успішне засвоєння навчального матеріалу, а також накопичення необхідного обсягу словникового запасу хімічної лексики. При цьому особливу роль відіграють, наприклад, схеми, що ілюструють генетичний зв'язок між найважливішими класами неорганічних сполук, які дозволяють студенту узагальнити отримані знання з окремих розділів, так і всього курсу загальної і неорганічної хімії. Важливою перевагою схем є відображення ними суттєвих зв'язків між поняттями, які у своїй сукупності визначають логічну структуру матеріалу, що відповідає основним вимогам системного підходу. Така форма викладення навчального матеріалу є найбільш результативною для систематизації та закріплення знань і дозволяє студентам-іноземцям оволодіти великим обсягом теоретичного матеріалу за короткий період часу, оскільки засвоєння матеріалу та лексики з хімії реалізується, передусім, через образне сприйняття, на яке максимально зорієнтована модель методичного посібника [4; 5; 6].

Одним з основних елементів навчання є лекції. На лекції студент також повинен працювати, а не пасивно конспектувати мову викладача або переписувати текст зі слайдів під час читання лекції в режимі презентації. Іноземним студентам сприймати матеріал лекції досить важко. Для цього можна поєднувати читання лекції з практичним заняттям, як результат заняття перетворюється на спрощену лекцію або ускладнене практичне заняття. Можливо, таке розв'язання проблеми викладання матеріалу є допустимим і обґрунтованим на підготовчому відділенні. З часом студенти-іноземці оволодівають навичками конспектування усного повідомлення викладача, що стимулює розвиток у студентів не лише писемної, але й усної мови [1; 3].

Практичні заняття мають не меншу навчальну функцію, ніж лекції. Форма проведення практичних занять може бути різною, але обов'язково на практиці потрібно усно спілкуватися зі студентами. Вони повинні вміти висловити свої думки, користуючись хімічною термінологією. Тому має сенс вміти зайняти з усної бесіди зі студентами. Як правило, до таких усних бесід іноземні студенти ставляться з особливою увагою, заздалегідь готуються, складають свої конспекти. Крім того, вони уважно слухають відповіді один одного, сперечаються, підказують і радіють, коли вдається гідно відповісти на питання [4; 6].

Лабораторні роботи для навчання студентів мають важливе значення. Лише на лабораторних заняттях студенти набувають навичок проведення хімічного експерименту, знайомляться з приладами, хімічним посудом, візуально спостерігають за тими процесами, про які згадувалось на лекціях або практичних заняттях. Для

підвищення ефективності лабораторних робіт необхідно їх правильно організувати: створити методичне забезпечення; збільшити кількість дослідів, які потребують теоретичного обґрунтування або розрахунків; розробити досліді, що мають практичне значення, тобто з елементами наукового дослідження [2; 5].

Важливим аспектом успішності навчання є наявність комплексного методичного забезпечення курсу, що вміщує курс лекцій у друкованому варіанті, а також у комп'ютерному; лабораторного практикуму; робочого зошита для практичних занять; тестів для самоконтролю та різноманітних контрольних матеріалів. Курс лекцій та навчальний посібник, адаптовані для студентів-іноземців, повинні бути в наявності обов'язково.

Досить важливою для викладача є об'єктивність оцінювання. Іноземні студенти досить трепетно ставляться до успіхів та невдач своїх товаришів. Під час перевірки контрольних робіт потрібно, як ніколи, уважно перевіряти хід розв'язання задач. Студенти обов'язково будуть ставити питання і вимагати мотивації причин зниження оцінки. Практично у всіх іноземних студентів є велике бажання отримати відмінну оцінку, хоча іноді рівень знань її не заслуговує. Тому переконати студента в адекватності оцінки знанням, при цьому його не принизивши і не образивши, – ціле мистецтво.

Отже, лише високопрофесійне здійснення навчального процесу може розв'язати проблему залучення іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України.

Література

- 1. Большакова В. Г.** Химия (начальный курс) для студентов-иностранцев / В. Г. Большакова. – М. : Высшая школа, 1970. – 48 с.
- 2. Борзова Л. Д.** Учебные пособия по химии для иностранных студентов / Л. Д. Борзова, Н. К. Черникова, В. В. Якушев // Международное сотрудничество в образовании. – 2004. – Ч. 2. – С. 250–251.
- 3. Борисова Е. В.** Логические схемы в учебных картах на занятиях с иностранными студентами по химии / Е. В. Борисова // Международное сотрудничество в образовании. – 2004. – Ч. 2. – С. 171–174.
- 4. Борисова Е. В.** Формирование учебных умений по химии на основе деятельностного подхода / Е. В. Борисова, А. Д. Аркаченков // Межвуз. сб. научно-метод. трудов. – Тверь, 1994. – С. 51–59.
- 5. Гаршин А. П.** Новый комплекс учебных пособий по химии для иностранных студентов на рубеже третьего тысячелетия // Тез. докл. на Международной конференции «Общественнообразовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров». – М. : Изд-во РУДН, 2000. – С. 60–62.
- 6. Капустин А. И.** Химия для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов / А. И. Капустин, Т. В. Табенская. – М. : Высшая школа, 1990. – 399 с.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 37.016:811.161.2

Вікторія Зінченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
У КЛАСАХ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Зінченко В. М. Психолого-педагогічні засади навчання української мови у класах філологічного профілю.

У статті визначено психолого-педагогічні засади навчання української мови у класах філологічного профілю, розглянуто поняття «здібність», «обдарованість», досліджено погляди психологів і педагогів щодо особливостей навчання української мови здібних і обдарованих учнів.

Ключові слова: психолого-педагогічні засади, здібності, обдарованість, філологічний профіль.

Зінченко В. М. Психолого-педагогические основы обучения украинскому языку в классах филологического профиля.

В статье определены психолого-педагогические основы обучения украинскому языку в классах филологического профиля, рассмотрены понятия «способности», «одаренность», исследованы взгляды психологов и педагогов на особенности обучения украинскому языку способных и одаренных учащихся.

Ключевые слова: психолого-педагогические основы, способности, одаренность, филологический профиль.

Zinchenko V. M. Psychopedagogical basis for teaching ukrainian language in philology specialized classes.

The article determines psychopedagogical basis for teaching ukrainian language in philology specialized classes. The terms «aptitude», «talent» and views of psychology scholars on the Ukrainian language study were also researched.

Key words: psychopedagogical basis, aptitude, talent, philology specialization.

Пріоритетними напрямками розбудови національної школи є спрямування педагогічного процесу на оптимальний розвиток і реалізацію духовного й інтелектуального потенціалу учнів через диференціацію освіти; формування інтелектуальної еліти нації із талановитої учнівської молоді. Задля цього Законом України «Про освіту» передбачено створення профільних класів з поглибленим вивченням окремих предметів і початковою допрофесійною підготовкою задля розвитку здібностей та обдарувань дітей.

Виявлення психолого-педагогічних засад навчання української мови здібних та обдарованих учнів старших класів є *метою статті*. Завданнями дослідження відповідно обрано: з'ясувати психолого-педагогічні засади мовно-мовленнєвої діяльності здібних та обдарованих учнів у період ранньої юності; визначити наукові підходи до розуміння понять «здібність» і «обдарованість» і їх вплив на мовно-мовленнєву діяльність учнів старших класів; сформулювати психолого-педагогічні принципи організації взаємодії вчителя й учнів під час формування мовно-мовленнєвої компетенції на уроках української мови у класах філологічного профілю.

Педагогічна психологія досліджує процеси розвитку мислення учнів, уваги й пам'яті, умінь сприймати мовні факти та явища в їх діалектичній єдності. На її основі відбувається навчання української мови, з її допомогою вчитель визначає ефективні прийоми й методи навчання, будує систему роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Учні розвивають мовленнєві здібності на уроках мови в процесі мислення, осмислюючи факти, порівнюючи, узагальнюючи та конкретизуючи їх, абстрагуючись від них, і це все сприяє розвитку розумових здібностей, а також забезпечує засвоєння знань, формування умінь і навичок.

Навчальна діяльність учнів зумовлюється метою та мотивами. «Поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває», – зазначає О. Леонтьєв [5, с. 31].

Важливим у профільному навчанні мови є усвідомлення учнями власної діяльності, як теоретичної, так і практичної. Л. Виготський, П. Блонський наголошували на особливій ролі самосвідомості учнів. Різні процеси мисленнєвої діяльності значною мірою сприяють засвоєнню мовного матеріалу, формуванню комунікативних умінь і навичок.

Психологи виокремлюють у навчальній діяльності дію – процес, підпорядкований меті (цілям), і операцію – спосіб реалізації дії. Спонукає до дії мета. «Операція є зумовленою суттю дії, але вона не тотожна з дією, – пише О. Леонтьєв. – Дія зумовлюється метою, операція залежить від умов, у яких ця мета визначена» [5, с. 43]. Кожна дія складається з операцій, що мають чотири етапи: орієнтацію, планування, реалізацію та контроль. Ці етапи складають процес навчання.

Наприклад, щоб навчитися розпізнавати повнозначні частини мови (мета), учні мають опанувати такі граматичні поняття: іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник, знати їх семантику, особливості, виконувати їх морфологічний аналіз, а щоб уміти зв'язати різні частини мови в мовленні, треба знати їх граматичні ознаки й стилістичне забарвлення.

Під час навчання мови та формування мовленнєвих умінь і навичок відбуваються психічні процеси – відчуття й сприймання, які забезпечують усвідомлення та відображення дійсності, безпосередньо і за допомогою мови (опосередковано). Услід за першим рівнем сприймання відбувається розуміння й осмислення [2, с. 84]. Основою розвитку мовлення є саме відчуття та сприймання – властивість людини сприймати й відображати дійсність. Отже, засвоєння теоретичних знань без розвитку мислення неможливе.

Мовний матеріал засвоюється на трьох рівнях: перший – сприймання нового матеріалу, запам'ятовування та відтворення; другий – повторення матеріалу за зразком на основі усвідомлених знань; третій, на якому учні набувають досвіду творчої діяльності, – засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань. Рівні засвоєння знань пов'язані послідовно: кожен наступний рівень характеризується поглибленням знань, більшою усвідомленістю й дієвістю їх. На другому рівні, крім удосконалення знань, засвоюються способи діяльності, на третьому – набувається досвід творчого мислення.

Мисленням забезпечується розуміння, яке готується аналізом і завершується синтезом (виокремлення основних елементів мовного матеріалу та поєднання їх в одне ціле). Засвоєння знань з мови ґрунтується на їх розумінні, адже для розуміння будь-якого мовного явища потрібно розкрити його суть.

Процес формування мовленнєвих умінь і навичок зумовлюється оволодінням лінгвістичними поняттями.

Уміння – це готовність до виконання складних комплексних дій, форма діяльності учнів, що ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу та структури. Навичка – це дія, яка набула автоматизованого характеру на основі багаторазового повторення [2, с. 76]. Мовленнєві вміння й навички взаємопов'язані між собою, хоч і розрізняються особливостями усвідомлення навчального матеріалу й навчальних дій.

До необхідних психологічних передумов засвоєння знань і формування комунікативних умінь і навичок учнів психологи відносять: позитивне ставлення до процесу навчання (інтерес до предмета, стала увага, високий темп навчальної роботи); процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (на заняттях з мови це – схематична наочність, технічні засоби навчання); процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного й художнього мислення, сприйняття, осмислення та розуміння матеріалу); запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей [7, с. 85].

Саме ці передумови сприяють появі мотивів учіння, спонукають учнів до засвоєння лінгвістичної теорії, до активної мовленнєвої діяльності, забезпечують розвиток мовної особистості.

Серед мотивів навчання української мови методисти (З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, А. Нікітіна, Т. Окунович, М. Пентиліук та ін.) виокремлюють найголовніші: суспільно-політичні (державність української мови, обов'язок учня вчитися у школі); професійно-ціннісні (професійне навчання здійснюється державною мовою); мотив соціального престижу, громадського обов'язку; комунікативні мотиви (потреба спілкуватися українською мовою); мотиви, пов'язані з потребою самовдосконалення, самовиховання; мотив поваги до вчителя; утилітарні мотиви (потреба в знаннях мови як засобу досягнення певних життєвих вигод); мотиви тривожності, відповідальності (не підвести клас, не отримати низький бал) [6, с. 39].

Найбільш ефективним психологи (Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, І. Лясов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Матюшкін, М. Холодна, Н. Шумакова, В. Юркевич) вважають навчальний процес, під час якого створено оптимальні умови учіння: потрібні результати досягаються за мінімальних затрат зусиль і часу. Для створення таких умов необхідно відбирати ефективні способи засвоєння навчального матеріалу. Рівень засвоєння знань та формування умінь і навичок визначається за ступенем усвідомлення й узагальнення вивченого. Важливим чинником цього процесу є розвивальне навчання, що стало невід'ємним компонентом технології сучасного уроку мови.

Такий підхід до процесу навчання мови вимагає врахування здібностей, пізнавальних можливостей і рівня розвитку мислення учнів, що здійснюється у формі мовлення.

Проблемі вивчення понять «здібність» і «обдарованість» присвячені дослідження у сфері психології, педагогіки й методик навчання. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню нею тієї чи тієї діяльності та не зводяться тільки до знань, умінь і навичок. Від народження людина має лише задатки здібностей, із яких під впливом зовнішнього середовища, навчання й виховання розвиваються загальні, розумові, інтелектуальні, спеціальні здібності [8, с. 51].

Щодо обдарованості, то є два протилежні погляди: обдарованість – достатньо поширене явище, більшість людей від народження наділені розумом, відмінності в рівні їхніх здібностей зумовлені різницею умов життя (Дж. Локк, К. Гельвецій); обдарованість – рідкісне явище, уроджене й спадкове (Ф. Гальтон, Р. Стернберг). У

розвиток теорії обдарованості значний внесок зробили Ю. Бабаєва, Л. Виготський, М. Зиганов, У. Крутецький, Н. Лейтес, А. Матюшкін, М. Холодна та ін.

Дослідники виокремлюють такі ознаки обдарованості:

- підвищена пізнавальна активність (Н. Лейтес, О. Матюшкін, Дж. Пакерсон, С. Рашер, Р. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг);
- здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках шляхів її розв'язання (Ю. Гільбух, О. Матюшкін, Р. Семенова-Пономарьова, Л. Туктаєва);
- підвищений рівень розумового розвитку (Ю. Гільбух, Р. Семенова-Пономарьова);
- потреба в розумових навантаженнях, відчуття задоволення від процесу пошуку розв'язання завдань (Ю. Гільбух, Н. Лейтес);
- раннє усвідомлення своєї мети й цілей власної діяльності (Ю. Гільбух, Р. Екберт, Дж. Пакерсон, С. Рашер);
- яскраво виражена незалежність, індивідуалізм, надання переваги індивідуальній роботі (Ю. Гільбух);
- почуття самоповаги, уміння контролювати себе (Ю. Гільбух);
- розвинута фантазія, інтуїція, уміння побачити проблему під незвичним кутом зору (О. Матюшкін, Л. Туктаєва);
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки (О. Матюшкін);
- прагнення вийти за межі завдання (Д. Богоявленська, Л. Туктаєва).

Отже, для обдарованих дітей характерні високий розвиток мислення, тривке запам'ятовування навчального матеріалу, висока працездатність, розвинуті навички самоконтролю в навчальній діяльності, уміння піддавати сумніву й науковому осмисленню певні стереотипи. Вони відрізняються підвищеною схильністю до розумової діяльності, неординарністю, сформованістю різних видів пам'яті, уважністю, зібраністю, швидкістю реакції, багатством яви.

Для ефективної роботи з обдарованими учнями вчителі мають знати їх психолого-педагогічні особливості та специфіку їх навчання, бути обізнані з концепцією обдарованості, розуміти зміст понять «здібність», «обдарованість», «обдарована дитина», «талант», уміти диференціювати види обдарованості.

Теоретичні питання обдарованості досліджували психологи П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Лейтес, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.

М. Фіцула виокремлює кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний, раціонально-образний, образно-художній, емоційно-почуттєвий [10, с. 117]. Раціонально-мислительний тип обдарованості необхідний науковцям, політикам, економістам; образно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, акторам, літераторам.

Російський педагог і психолог Ю. Гільбух розглядає загальну (розумову) і спеціальну (художню, спортивну) обдарованість. Кожен із типів охоплює кілька видів обдарованості, а види тлумачаться як спеціальні здібності [1, с. 32].

Як індивідуальну своєрідність здібностей людини розуміє обдарованість Г. Костюк, наголошуючи на значущості природних даних особистості [2, с. 194].

Н. Лейтес вважає, що обдарованість – своєрідне поєднання здібностей людини – виявляється у потребі займатись певним видом діяльності [3, с. 15]. Як високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей тлумачать обдарованість В. Чудновський і В. Юркевич [12, с. 39].

На думку Б. Теплова, обдарованість – якісне сполучення здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи тієї діяльності. Нпуковець сформулював такі три ознаки здібностей: 1) індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють людину від інших людей; 2) особливості щодо успішності виконання діяльності; 3) здатність до оволодіння новими знаннями й уміннями [9, с. 136].

Деякі науковці отождожують поняття «обдарованість» і «творчість». Як тип організації індивідуального ментального досвіду, що забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, визначає обдарованість М. Холодна [11, с. 79]. На тому, що обдарованість невіддільна від творчості, наголошує О. Матюшкін [5, с. 28].

Обдаровані учні мають розвинену пізнавальну потребу. Психологи звертають увагу, що активність пізнавальної потреби можлива завдяки парному з нею позитивному емоційному стану – задоволенню від розумового напруження. Віра учня у свої здібності буде стимулювати його саморозвиток, він буде реально оцінювати власні можливості й бачити кінцеву мету діяльності. За своєю суттю здібності є поняттям динамічним: на думку психологів, вони не тільки виявляються в діяльності, а в діяльності й формуються.

Керівництво процесом навчання здійснює вчитель: обирає відповідні форми його організації, застосовує ті чи ті методи роботи, розвиває інтерес і мотиви навчальної діяльності, забезпечує виховний вплив навчання. Найціннішим при цьому є те, щоб у спільній діяльності учитель прищепив учням профільних класів бажання самостійно здобувати знання, урахувавши суттєвий чинник – переважаючий позитивний мотив у навчальній діяльності здібних і обдарованих учнів.

Отже, проаналізувавши зарубіжну й вітчизняну психологічну та педагогічну літературу, можемо зробити висновки, що взаємодія вчителя зі здібними й обдарованими учнями має ґрунтуватися на таких психолого-педагогічних принципах, як-от: формування взаємин на основі творчої співпраці; організація навчання на основі особистої зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей (допомагає реалізації пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі його внутрішніх уподобань); превалювання ідей подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога й учнів, самостійній роботі учнів (сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість); вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення й прагнення самостійно розв'язувати все складніші завдання); розвиток системного, інтуїтивного мислення, уміння «згортати» й деталізувати інформацію (дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення); гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання (передбачає абсолютне визначення гідності особистості, її права на вибір, високу думку, самостійний вчинок).

Утілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації навчання як інтегративного процесу, який сприяє осягненню цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати «опорні» знання з різних наук за максимальної орієнтації на власний досвід [6, с. 41].

3-поміж методів навчання обдарованих і здібних учнів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їхнім навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у навчанні. Домашні завдання мають бути творчими, сприяти розвитку мислення й мовлення. Важливо враховувати при цьому, що саме в підлітковому віці формується та розвивається емоційно-вольова сфера, яка в

майбутньому стає основою формування працездатності особистості як необхідного складника успіху.

Названі аспекти мають доповнюватися системою позакласної та позашкільної роботи: заняттями в наукових товариствах, відвідуванням гуртка української мови, науковими заходами, конкурсами художньої й інших видів творчості, зустрічами з науковцями, письменниками, журналістами, читцями тощо. Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу.

Для розвитку мовлення здібних учнів важливе значення має дидактичний матеріал, який використовується на уроці. Реалізуючи нові підходи у викладанні української мови на профільному рівні, учитель-словесник має сприяти духовному вивіщенню учнів, використовуючи тексти, які вказують на високе призначення людини, подають приклади гуманності, самоповаги, уникаючи при цьому зайвого дидактизму.

Вправи й завдання до уроків зв'язного мовлення мають не тільки сприяти формуванню вмінь учнів розпізнавати лінгвістичні явища та поняття, репродукувати мовні одиниці, але й виробляти навички літературно-мовної практики, творення власних текстів різних типів, стилів, жанрів, тобто сприяти розвитку творчого потенціалу.

Робота з обдарованими учнями вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аналітичної, розвивальної, творчої діяльності.

Кожний здібний і обдарований учень – унікальна особистість, тому спільні рекомендації щодо навчання обдарованих дітей виробити неможливо. До кожного обдарованого учня потрібно шукати індивідуальний підхід, бо він є неповторною особистістю з яскраво вираженою індивідуальністю, прагне до незалежності. Незалежність уважають рисою творчо обдарованої дитини [1, с. 52]. З одного боку, зі здібними й обдарованими учнями працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а з іншого, складніше, оскільки вони потребують особливої уваги, робота з ними вимагає глибоких професійних, ґрунтовних педагогічних і психологічних знань від учителя.

Учитель профільної школи, який працює з філологічно обдарованими учнями, має бути творчою людиною, професіоналом, бути здатним зацікавити учнів процесом навчання, створити атмосферу захоплення й одночасно володіти вміннями закладати основи майстерності та виводити своїх вихованців на високий професійний рівень. Поєднання таких рис в особі одного вчителя – рідкісне явище, тому, на нашу думку, майбутніх учителів профільної школи слід обирати зі здібних та обдарованих студентів філологічних факультетів, які пройшли спеціальну підготовку. Адже вчитель, який працює з обдарованими дітьми, повинен не тільки знати їхні психологічні особливості, а й перейматися інтересами та проблемами школярів, уміти розпізнавати здібності учнів, активізувати й розвивати їх. Загальновідомо, що тільки особистість може виховати особистість і лише талант може сприяти зростанню нового таланту.

Також варто зауважити, що вчитель – це насамперед вихователь, адже головною метою навчання у профільній школі є виховання унікальної творчої особистості, патріота батьківщини, людини з розвинутою лінгвістичною свідомістю, високою культурою мови й мовлення, мовною стійкістю, людини, здатної на свідомий і відповідальний вибір за різних життєвих обставин.

Отже, урахування психологічних умов навчання здібних та обдарованих учнів сприятиме забезпеченню високої ефективності навчально-виховного процесу засвоєння української мови на профільному рівні.

Література

1. Гильбух Ю. З. Внимание : одаренные дети / Юрий Зиновьевич Гильбух. – М. : Знание, 1991 – 80 с. 2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. П. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 308 с. 3. Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-18. 4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 288 с. 5. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33. 6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум й ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. 7. Немов Р. С. Психология / Роберт Семёнович Немов. – М. : Просвещение, 1995. – 372 с. 8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с. 9. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий : Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, У. Я. Романова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129-139. 10. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / Михайло Миколайович Фіцула. – [2-ге вид., виправл., доповн.]. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с. 11. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – Т. 13-6. – С. 84–93. 12. Чудновский В. Э. Одарённость : дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юревич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

УДК 373.3.016:811.161.2

Інна Кравцова

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК НАВИЧКИ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ

Кравцова І. А. Формування і розвиток навички виразного читання в учнів початкової школи в контексті нового Державного стандарту.

У статті розкрито проблему формування і розвитку навички виразного читання в учнів початкової школи відповідно до вимог нового Державного стандарту. Автором визначено ефективні методи і прийоми навчання молодших школярів виразного читання віршованих текстів, запропоновано систему завдань, спрямованих на вироблення навички аналізу ліричного твору на уроках читання.

Ключові слова: навичка виразного читання, віршований текст, аналіз ліричного твору, урок читання.

Кравцова І. А. Формирование и развитие навыка выразительного чтения у учащихся начальной школы в контексте нового Государственного стандарта.

В статье раскрывается проблема формирования и развития навыка выразительного чтения у учащихся начальной школы в соответствии с новым Государственным стандартом. Автором выделены эффективные методы и приемы обучения младших школьников выразительному чтению стихотворных текстов, предложена система заданий, направленных на формирование навыка анализа лирического произведения на уроках чтения.

Ключевые слова: навык выразительного чтения, стихотворный текст, анализ лирического произведения, урок чтения.

Kravtsova I. A. The formation and development of elocution skills of primary school pupils in terms of new state standard.

The article deals with the problem of the formation and the development of elocution skills of primary school pupils according to the requirements of the new state standard. The author studies the effective methods and techniques of teaching elocution for school pupils and studied the system of tasks, aimed at the formation of lyrics analysis skills at readily lessons.

Key words: elocution skills, lyrics analysis, readily lesson.

В умовах реформування освіти України передбачає предмет змісту навчання і виховання, розроблення і впровадження якісно нових форм і методів, які б відповідали вимогам виховання особистості та сприяли розвитку її духовних, емоційних і розумових здібностей. Ці положення закріплюються Державним стандартом початкової загальної освіти [5, с. 4].

Державний стандарт визначає опанування молодшими школярами української літератури як джерела пізнання життя, засобу спілкування і прилучення до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання патріотизму, національної самосвідомості [4, с. 1].

Як свідчить досвід учителів і науковців, успішне навчання в середніх і старших класах залежить від рівня сформованості читацьких умінь і навичок. Учні з низьким рівнем навички виразного читання не встигають готувати уроки як треба, їм не вистачає часу, вони не усвідомлюють змісту прочитаного матеріалу.

Початкова літературна освіта – це фундамент, на якому ґрунтується весь літературознавчий процес у середній школі, тому вчителеві слід не тільки навчити молодших школярів читати, а й сформувати в них уміння як аналізувати літературно-художній твір, так і осягати його естетичну цінність. Однією з найскладніших завжди була і залишається проблема повноцінного сприйняття учнями поетичного тексту, що неодноразово відзначали науковці-методисти, зокрема К. Ушинський, Н. Бунаков, В. Стоюнін, О. Савченко, В. Науменко, Г. Коваль та інші. Як свідчать спостереження, молодші школярі із задоволенням слухають, читають і вивчають напам'ять вірші, але не завжди глибоко сприймають їх. Тому формування навички виразного читання є важливим завданням учителя початкових класів.

Мета статті: окреслити шляхи розв'язання проблеми формування навички виразного читання в молодших школярів, запропонувати ефективні методи і прийоми навчання учнів виразного читання віршованих текстів.

Виразним може бути лише читання вголос. Тому основні вимоги до нього пов'язані з інтонацією, яка охоплює складний комплекс елементів вимови, зокрема: ритм, темп, тембр, інтенсивність, логічний наголос. Виразним читанням вважається тоді, коли читець дотримується пауз, логічних наголосів, варіює пришвидшеним чи уповільненим темпом, пониженням чи підвищенням голосу під час проказування слів або речень відповідно до змісту твору.

Відомо, що віршоване мовлення характеризується передусім ритмізацією та римуванням і близьке до співу, воно діє на людину найбільше в емоційній сфері. Дитина сприймає вірші дуже легко, оскільки спів та ритм супроводжують її з народження – від колискової матері – і багато в чому визначають її темперамент, менталітет, відчуття єдності з сім'єю, з нацією.

Ліричні твори потребують особливого підходу: паралельно з поясненням учителем змісту поезії повинні активізуватися знання учнів (можливо, й не з власного досвіду), які допоможуть їм зрозуміти, відчутти і пережити почуття ліричного героя. Така взаємодія має вестися з урахуванням «зворотнього зв'язку».

Першочергове завдання читця віршів полягає в тому, щоб збагнути всю важливість його ритму, уміти вільно ним володіти як художнім засобом. Ритм, за висловом Б. Буяльського, це «пульс вірша», осмисленість якого «дає необхідні для читання впевненість, невимушеність і різноманітність інтонацій». Завдяки ритму кожне слово у вірші несе велике смислове й емоційне навантаження, звучить виразніше, ніж у прозі. Позбавимо вірша ритмічності, і ми не побачимо його сили виразності, його краси й завершеності, а то й поетичності змісту.

Отже, правильне відчуття ритму читцем у процесі читання є засобом підсиленої виразності мови вірша, її емоційної напруженості, дає естетичну насолоду слухачам.

Зауважимо, що важливо також не залишати поза увагою явища евфоніки (від гр. *eu* – добре і *phone* – голос, звук), тобто краси звучання окремих мовних елементів – звукових повторів: асонансу (повторення однакових голосних), алітерації (повторення однакових приголосних).

Виховання мовної культури, поваги до рідного слова, глибокого розуміння і сприйняття текстів художньої літератури найактивніше формуються під час ознайомлення з ліричними творами. Тому закономірно, що в читанках для учнів 1–4 класів значне місце посідають ліричні вірші. Проте робота з ними викликає у дітей певні труднощі. Це пояснюється насамперед специфічними особливостями лірики як особливого роду художньої літератури.

Сучасний підхід до методики опрацювання ліричного вірша наголошує на умовах, за яких можливе повноцінне сприймання молодшими школярами пейзажної лірики: а) активного збагачення тезауруса учнів (тезаурус від гр. *запас* – сукупність понять, словник), розвитку їхньої поетичної спостережливості; б) налаштованості на сприймання; в) формування поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви; г) уміння аналізувати образно-емоційний зміст твору; д) давати естетичну оцінку поезії та відображеній у ній дійсності; ж) активізації творчої думки учнів.

Забезпечення цих умов та знання вчителем особливостей сприймання лірики молодшими школярами веде до формування в них повноцінного естетичного сприймання пейзажної лірики.

На думку відомого педагога В. Левіна, формування поетичних здібностей молодших школярів сприяє розвитку їх творчості, розвиває уяву, мислення, мовлення.

У ході роботи над пейзажною лірикою школяр усвідомлює комунікативні можливості художніх засобів, починає бачити у собі поета. Виразне читання поетичних творів – ефективний напрям розвитку поетичних здібностей.

Одним із прийомів роботи над формуванням технічних навичок виразного читання в учнів третіх класів під час опрацювання творів є аналіз поетичних творів (ліричних) з урахуванням жанрових особливостей.

Аналізувати ліричний твір – означає вчити школярів відтворювати в уяві картини, створені письменником, заглиблюватись у його поетичні образи, спостерігати, як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані; вчити практично визначати художні засоби виразності (метафори, епітети, порівняння), а головне – допомогти усвідомити авторську ідею.

Молодші школярі ще не вміють аналізувати художні твори. Здатність до аналізу та повноцінного сприйняття літературного твору, як зазначає О. Нікіфорова, «не є елементарною і вродженою» [2, с. 4], вона набувається в процесі навчання. З'ясування ідеї ліричного твору в початкових класах – це спільна пошукова діяльність учителя й учнів над твором. Однак повноцінно усвідомити ідею художнього твору можливо тільки за умови встановлення зв'язку між усіма його елементами (змістом і формою). Відтак організація роботи з поетичним текстом повинна ґрунтуватися на принципі: від слова –

до думки та почуття, від форми – до змісту. Учителеві необхідно допомогти учням усвідомити особливості ліричного образу, художню структуру та мову вірша, а спостереження над художньою формою допоможуть увести молодших школярів у внутрішній зміст твору, розкрити почуття, переживання, настрої ліричного героя, відчуття красу віршованої мови, її мелодику, близькість до музики.

Розкрити складність ліричних творів учителеві допоможуть правильно дібрані методичні прийоми роботи учнів над текстом. Сучасна методична наука пропонує різноманітні прийоми аналізу вірша, схарактеризуємо найефективніші з них.

Визначення ключового слова кожної строфи. Цей прийом доцільний на початковому етапі навчання аналізу ліричних творів, оскільки формує вміння «бачити» художні образи в системі ліричного твору, «побачити» цілісну картину словесно-художньої тканини, а через неї усвідомити ідею твору. Так, аналізуючи поезію Я. Щоголева «Осінь», учні зачитують першу строфу: *Висне небо синє, синє, та не те; світить, та не гріє сонце золоте.* Учитель запитує учнів: «Які рядки здалися вам найбільш яскравими в цій строфі, ніби ожили перед вами, стали відчутними образами? Які образи? Аналогічно виразно визначають у наступних строфах ключові слова (*поле, листя; діброва; горобина*), наприкінці вчитель робить узагальнення.

Визначення емоційної динаміки кожної строфи та настрою, з яким треба виразно прочитати рядки (пошук слів, якими передано стан, почуття ліричного героя; визначення причини переживання такого почуття).

Аналізуючи поезію Олександра Олеся «Довго хмарами небо покрите було...», визначаємо з учнями, які почуття передано в перших двох рядках вірша: *Довго хмарами небо покрите було./ Довго землю встеляли тумани* (смуток, втома). Визначаємо причини такого почуття: учні знаходять і зачитують слова, якими автор передав цей настрій, після чого спостерігають, як змінюється почуття ліричного героя в наступних рядках: *А сьогодні – дивлюсь – і весна, і тепло, і блакить, і повітря весняне* (здивування та піднесений настрій). Після цього учні читають строфу так, щоб передати голосом настрої ліричного героя.

«Глумачне читання», або читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» (прийом зосереджує увагу учнів на художніх засобах, формує вміння розпізнати їх, виокремлювати зі словесно-художньої тканини всього твору). Наприклад, у процесі аналізу вірша М. Рильського «Зимовий ранок» читаємо кожну строфу під «лінгвістичним мікроскопом», зупиняючись на висловах «*дрімає білий ліс*», «*місяць ... алмази сипле*», «*сиві хмароньки дивуються*», «*ліс бачить крізь сон*», «*ліс шелче ... казки*», щоб пояснити ці образи з погляду їх семантичного наповнення. Учитель допомагає учням усвідомити роль таких художніх засобів: автор за допомогою перенесення значення неживих предметів на живі «оживляє» природу, а тому образи лісу, місяця, хмароньки постають у нашій уяві живими та казковими.

Спостереження за фонетичними особливостями (звуковим оформленням, звуковими повторами, звуконаслідуванням). Наприклад, під час аналізу поезії М. Вінграновського «Літній ранок» учитель говорить учням, що природа звучить безліччю голосів, та лише чутливе вухо здатне це розпізнати. Учні пропонується знайти слова і звуки в поезії, які допомагають почути звуки природи: *Джмелі спросоння – буц! – лобами! Попадали, ревуть в траві. І задзвонили над джмелями Дзвінки-дзвіночки лісові.* Учні визначають, що повторення звуків [дж], [дз], такі слова, як *ревуть, джмелі, дзвіночки задзвонили*, допомагають почути звуки природи (дзичання джмелів та почуту поетом мелодію дзвіночків).

Спостереження за особливостями поетичного синтаксису (будова речень, риторичне звертання, запитання; оформлення інтонації речень: знак оклику, запитання,

трикрапка). Наприклад, у поезії Л. Костенко «Соловейко застудився» доцільно, щоб учні знайшли в тексті вірша окличне речення (*Доцик, доцик, ти вже злива!*), зачитали і з'ясували, з якою метою автор уживає його. (Показати здивування, розпач і схвильованість). Учителеві важливо запитати: «До кого звертається ліричний герой? (*До доцика*). – Чому він двічі звертається до нього? (*Підсилює увагу до образу доцика*). – Як треба читати ці рядки? (*Спочатку радісно – а потім схвильовано, тривожно*)».

Спостереження за структурою строфи (який ритм, як римуються рядки, добір ланцюжків римованих слів, доповнення пропущених рим тощо).

Стилістичний експеримент (відбувається навмисне спотворення авторського тексту задля порівняння двох текстів та привернення уваги до авторського вибору слова). Цей прийом використовуємо задля того, щоб привчати дітей відчувати естетичну насолоду від вдало дібраного автором слова чи вислову. Для цього пропускаємо або замінюємо окремі слова, конструкції речень і на основі зіставлення допомагаємо учням усвідомити особливу виразність, точність, красу авторського поетичного тексту.

Прийом ілюстрування (словесне малювання, музичне ілюстрування, розгляд ілюстрацій). Для того, щоб розвинути уяву дітей, учителю доцільно використовувати прийом ілюстрування тексту (розглядання готових ілюстрацій, словесний та музичний супровід). Наприклад, аналізуючи поезію, можна запропонувати учням гру «Художники». Уявіть собі, що ви художники. Яку картину ви намалюєте до першої строфи? Які фарби використаєте? Чим цей малюнок відрізнятиметься від малюнка до другої строфи? Що домалюєте? Або гру «Композитори». Уявіть собі, що ви композитори. Яку музику (характер, настрій) ви написали б до цього вірша? Або запропонувати учням послухати музичний твір, після чого вони мають визначити, чи можна його вважати ілюстрацією до ліричного вірша, довести свою думку [5, с. 330].

Зіставлення художніх образів, художніх засобів, використаних різними авторами для змалювання однієї й тієї ж картини. Для прикладу вчитель може запропонувати учням зіставити художні образи гromу у віршах М. Познанської «Грім» та М. Вінграновського «Грім».

Кожен із творів є оригінальним явищем словесного мистецтва, тому підходи до аналітичного осмислення не повинні бути шаблонними. Адже немає універсального «ключа» до вивчення твору, а кожен ліричний текст вимагає різних прийомів аналізу. Із зазначених вище прийомів вчитель має вибирати ті з них, які допоможуть учням не тільки зрозуміти прочитане, а й пережити і повноцінно сприйняти твір мистецтва.

У змісті початкової освіти навичкам виразного читання належить особлива роль. Тому на всіх уроках читання відбувається систематична, комплексна робота з формування в учнів усіх складників повноцінної читацької навички, уміння працювати з текстом, розвитку зв'язного мовлення.

У процесі опрацювання ліричних текстів на уроках класного і позакласного читання створюються передумови для формування самостійної читацької діяльності, літературного розвитку школярів, стимулювання елементарної творчості на основі прочитаного, розгляду творів живопису і життєвих вражень. Читаючи виразно твори, учні збагачують, уточнюють, активізують свій словник, у них формуються світоглядні уявлення, поняття, уміння висловлюватись усно і письмово.

Отже, відкритість, гнучкість, пластичність мислення, яскравість почуттєвої сфери дітей цього віку величезні. Щоб використати цей потенціал без шкоди для дитини, а навпаки зберегти і зміцнити прагнення до радості пізнання, вчителі початкової школи мають бути добре психологічно і методично підготовленими.

Отже, навчання молодших школярів виразного читання є обов'язковим складником роботи над змістом тексту, що зумовлює удосконалення читацької навички. Успішність оволодіння цим складним умінням залежить від рівня сформованості навички виразного читання, розуміння прочитаного, різноманітності і систематичності використання відповідних вправ і завдань.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – №18 (594). – С. 4–39. 2. **Ігнатенко Н. О.** Основні етапи роботи над художнім твором на уроках читання / Н. О. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С. 3–9. 3. **Олійник Г. А.** Виразне читання. Основи теорії / Г. А. Олійник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 224 с. 4. **Савченко О.** Варіативність побудови уроків читання / О. Савченко // Початкова школа. – 2006. – №9. – С. 3–8. 5. **Савченко О. Я.** Методика читання у початкових класах: [посіб. для вчит.] / О. Я. Савченко. – К : Освіта, 2007. – 334 с. 6. **Сухомлинський В. О.** Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література у школі. – 1987. – №7. – С. 2–7.

УДК 371.13:316.454.52:373.3-087.874

Ліна Крившенко

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В МАЛИХ НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ

Крившенко Л. М. Організація інтерактивної діалогової взаємодії в малих навчальних групах.

У статті розглянуто досвід роботи з організації інтерактивної діалогової взаємодії молодших школярів у малих навчальних групах, зосереджено увагу на доцільності використання найбільш уживаних у школі I ступеня інтерактивних форм і методів навчання.

Ключові слова: діалогова взаємодія, інтерактивна взаємодія, інтерактивні методи, мала навчальна група, комунікативні вміння, взаємонавчання.

Крившенко Л. М. Организация интерактивного диалогического взаимодействия в малых учебных группах.

В статье рассматривается опыт работы по организации интерактивного диалогического взаимодействия младших школьников в малых учебных группах, сосредоточено внимание на использовании наиболее употребляемых в школе I степени интерактивных форм и методов обучения.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, интерактивное взаимодействие, интерактивные методы, малая учебная группа, коммуникативные умения, взаимообучение.

Krivshenko L. M. The organization of dialogue interaction in small learning groups

The article reveals the experience of organization of primary school learners' dialogue activity in small groups, the attention is paid to the most frequently used interactive forms and methods of teaching.

Key words: dialogue interaction, interaction, interactive methods, small learning group, communicative skills, mutual learning.

Провідною проблемою дидактики початкової школи є організація такої діяльності вчителя, яка забезпечувала б пізнання учнем дійсності та створення належних умов для

реалізації творчого потенціалу кожної дитини. Цьому сприяє упровадження в навчально-виховний процес сучасних інтерактивних методик. Однак результати дидактичних і методичних досліджень у цій галузі не задовольняють потреби системи початкової освіти, оскільки недостатньо розроблені механізми педагогічної взаємодії з молодшими школярами в умовах особистісно зорієнтованого навчання, яке визначає діалогову взаємодію вчителя й учнів як провідний спосіб з оволодіння базовими знаннями й уміннями. У такому навчанні чільне місце відводиться евристичній технології навчання, яке передбачає інтерактивну діалогову взаємодію молодших школярів у малих навчальних групах.

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі перебувала в центрі уваги таких дослідників: О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, які обґрунтували доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, виявленням найбільш поширених та ефективних їх видів задля розв'язання навчальних завдань висвітлені в працях російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стилік, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (Н. Коломієць, А. Маргинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.) науковців. Проблема використання інтерактивних технологій у початковій школі стала предметом наукових розробок І. Беха, І. Божович, Л. Виготського, Н. Коломієць, Л. Куликової, М. Левітова, А. Люблінської, А. Матвєєвої, Д. Ольшанського, С. Рубінштейна, О. Скрипченка, І. Дівакової та ін.

Мета статті. Висвітлення експериментального досвіду роботи КУ Сумська СШ І-ІІІ ступенів № 25 з організації інтерактивної діалогової взаємодії молодших школярів у малих навчальних групах.

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, творчих особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність. Вони здатні реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела, ставити перед собою прогресивні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення.

Розв'язання означеної проблеми потребує радикальних змін у методиці навчання, що у свою чергу неможливе без озброєння школи, учителів конкретними методиками, технологіями та рекомендаціями для їх упровадження.

Однією з основних методичних інновацій, на нашу думку, є інтерактивне навчання, яке пов'язане із зануренням у діалогове спілкування на основі взаємопізнання, взаєморозуміння і творчої взаємодії.

Однією з форм інтерактивної взаємодії педагога й учнів є навчання в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва з боку вчителя і у співпраці з учнями [9, с. 137].

Групова форма навчання покликана одночасно розв'язувати три освітні завдання: конкретно-пізнавальне; комунікативно-розвивальне; соціально-орієнтаційне. Така форма надає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. У цьому випадку учням набагато простіше звертатися за поясненням до ровесників, аніж до вчителя, що сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню між ними гуманних стосунків, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору, а також прислухатися до думки товаришів, культури ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці.

У груповій навчальній діяльності формуються колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості

організації групової роботи; розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінювання.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчаться розподіляти обов'язки, спілкуватися між собою, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. У груповій роботі дитина перебирає функції вчителя й виконує дорослі види діяльності [4].

Досвід стверджує, що від такої взаємодії молодші школярі отримують задоволення. При цьому вони накопичують не тільки знання, але й формуються вміння і навички, зростає природний інтерес до навчальної співпраці.

Ми виявили, що групова форма роботи на уроках у початкових класах буде ефективною за дотримання таких основних вимог:

- методично обґрунтовано обирати той чи той вид групової навчальної діяльності на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчають;

- правильно формувати групи;

- ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;

- регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;

- навчати молодших школярів співпраці під час виконання групових завдань.

У груповій навчальній діяльності вчитель має стати невидимим диригентом, який уміє вчасно почути, помітити, виправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей на умовах партнерства. Учень стає активним, якщо його не лякає атмосфера заняття, на уроці нема критики його особистості з боку вчителя чи однокласників, а зауваження є конструктивні й стосуються, насамперед, результатів його діяльності. На такому уроці учень почуватися у психологічній безпеці, без страху перед новим невідомим, самостійно пробуватиме шукати шляхи розв'язання завдань [9, с. 148].

У процесі спостережень за роботою вчителів-експериментаторів ми виявили, що на інтерактивних уроках комунікативні вміння й навички учні розвивають як у спілкуванні мікрогрупи, так і в діалозі між групами. Ефективність роботи кожної групи залежить від того, наскільки вдасться реалізувати дві основні функції навчання в діалоговому режимі: виконання навчальних завдань і вияв підтримки членів групи у процесі спільної роботи. На традиційному уроці вчитель спрямовує свою роботу насамперед на досягнення навчальної мети. Для інтерактивних уроків характерна діалогова співпраця його учасників.

Як засвідчує аналіз експериментальної роботи школи, удосконалення професійного досвіду і педагогічної майстерності педагога потребує науково-методичної підтримки, причому вчителів-практиків здебільшого цікавлять саме конкретні методи, форми, прийоми упровадження нових освітніх технологій навчання, однією з яких є технологія інтерактивного навчання у малих групах.

Робота у малій групі – невід'ємна частина багатьох інтерактивних методів, наприклад, таких, як мозаїка, дебати, суспільні слухання, майже всі види імітації тощо. Водночас робота в малих групах вимагає багато часу, цією формою не можна зловживати. Групову роботу доцільно використовувати, коли потрібно з'ясувати проблему, яку учні не можуть розв'язати індивідуально.

Залежно від змісту та мети навчання для початкової школи найбільш прийнятними є такі інтерактивні методи організації роботи в малих навчальних групах: дискусія, діалог, синтез думок, спільний проект, пошук інформації, акваріум, два-чотири-всі разом, обери позицію, симуляції, карусель, прес, ток-шоу тощо.

Під час інтерактивної діалогової взаємодії в малих навчальних групах засобом пізнавальної діяльності учнів найчастіше є дружня **дискусія** з обговорення певної проблеми.

Необхідно зосередити увагу на тому, що учнів потрібно постійно мотивувати до жвавого обговорення проблеми через її виклад, опис конкретного випадку, невеличкої рольової гри, демонстрації фільму або ілюстративного матеріалу, запрошення експертів, використання останніх новин, інсценування будь-якого епізоду, стимулювання серією питань на зразок: «Чому? Що сталося б, якби?...» [7].

На практиці вчителі початкових класів найчастіше моделюють навчальні теми на основі дискусії з використанням попередньо вивченого матеріалу (підсумковий урок).

Діалог. Його суть полягає у спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить відображення у завершальному тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Усю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших [3; 7]

Спільний проект. Має таку ж мету й аналогічне об'єднання в групи, як і в реалізації методу «діалог». Але завдання, які отримують групи, – різного змісту, вони висвітлюють проблему з різних сторін. Після завершення роботи кожна група звітує і записує на дошці чи спеціальному аркуші певні положення. У результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів.

Під час роботи над спільним проектом виконання проблемно-пошукових завдань у групах надає змогу дітям переконатися на власному досвіді в користі їхньої спільної праці. Групова робота буде ефективною за умови, коли навчальний матеріал поєднує відоме учням з невідомим. Це в свою чергу заохочує їх до взаємодії один з одним, викликає потребу звертатися за допомогою, обговорювати здогадки під час виконання спільного проекту.

Як слушно зауважує О. Савченко, XXI століття стає суспільством знань, у якому інформація є найважливішим стратегічним ресурсом, джерелом сили і влади, а роботу з інформацією виконують дедалі більше людей. У цьому контексті вже у шкільні роки діти мають усвідомити виняткову цінність інформації й уміння працювати з нею. На матеріалі різних предметів необхідно навчати дітей збирати, зберігати, переробляти, перетворювати, обмінювати, сортувати інформацію з різних джерел. Усе це передбачає свідоме оволодіння кожним учнем технологією передачі і використання знань. У зв'язку з перенасиченням життєвого простору інформацією, уже у молодших школярів необхідно цілеспрямовано формувати критичне мислення, яке є передумовою оволодіння учнями роботи вибір, оцінювати значення тих чи інших фактів, явищ для себе особисто і для суспільства [6]. Тому й необхідно, щоб діти систематично виконували завдання на пошук важливої для них інформації.

Пошук інформації став прикладом роботи в малих групах і являє собою командне здобування інформації (зазвичай такої, що доповнює раніше прочитану вчителем лекцію, пояснення або матеріал попереднього уроку, домашнього завдання). Цей метод використовується, щоб оживити «сухий», іноді нецікавий матеріал.

«Пошук інформації» в малих інтерактивних групах забезпечує молодшим школярам можливості здобувати в тісній діалоговій взаємодії не просто потрібну інформацію, а цікаву для їхнього віку, нову й досі невідому не тільки з підручників, а й з додаткової літератури. Ефективність цього методу визначається не обсягом знань, умінь і навичок, а мірою участі самої дитини в процесі їх здобуття.

Прес. Метод висловлювань має назву «Прес». Це означає, що в разі його застосування, уміння переконувати стане значно результативнішим. Ми вважаємо, що

саме з цього методу потрібно починати роботу з навчання учнів дискутувати. Він надає змогу дітям навчитися формулювати й висловлювати власну думку з дискусійного питання аргументовано, у стислій формі, зрозуміло для слухачів у сприятливому психологічному середовищі, оскільки обговорюють проблему в колі рівних за віком, а також впливати на думку співрозмовників. В основному молодші школярі, які бояться висловлюватися, вислуховуючи однокласників, мимоволі залучаються до роботи. Для них потреба у спілкуванні є природною.

Варто наголосити на важливій ролі різнопланових навідних запитань, які безперечно, активізують думки і висловлювання дітей, наражаючи їх на пошук нових фактів, висновків щодо знайдених прикладів, ситуацій, стосунків тощо. Запитання сприяють пошуку правильних форм побудови речень-відповідей.

Займи позицію. Ефективним виявився метод, який допомагає провести дискусію зі спірної, суперечливої теми, – «Займи позицію». Він дає змогу висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш вагомні аргументи.

За правильної організації метод «Займи позицію» забезпечує «...яскравий сплеск духовного прозріння особистості; оскільки творче натхнення дитини розпочинається з того, що слово як духовне багатство особистості стає будматеріалом, з якого дитина творить. Словесна творчість – могутній стимул духовного життя дитини, високоефективний засіб самовираження, самоутвердження особистості» [5, с. 5]

Карусель. Позитивний ефект має один з різновидів інтерактивного навчання в малих групах «Карусель». Ця технологія застосовується: для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу і глибини наявних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

На уроці за допомогою потужної серії запитань цей метод дає змогу організації інтенсивної перевірки знань в учнів з вивченої теми.

Під час спостережень у різних класах ми з'ясували, що до взаємодії в «каруселі» учні підходять із різних позицій. Один, перевіряючи, намагається знайти якомога більше помилок, а якщо їх немає, то хоч би мовних недоліків, або помарок (під час взаємоперевірки письмових завдань). Як працював партнер, його не цікавить. Іншу дитину, навпаки, цікавить міра докладених зусиль, старанність, кількість витраченого часу на свою підготовку, і особливо «слабкого» учня, якому, наприклад, запам'ятати правило важко. А те, який вигляд має результат роботи, може й не цікавити. Наявні дві позиції, які не зважаючи на те, що вони співіснують (кожний перевіряє роботу партнера тоді, коли і його роботу перевіряє інший), жодною мірою не перетинаються. «Зміст цих позицій усвідомлюється кожним учнем поступово. А для цього потрібен не тільки час, а й систематична участь у груповій роботі. Зрозумівши, що й партнер може мати свою позицію, що він може бути правим, учень опиняється перед необхідністю діяти, ураховуючи різні погляди» [8].

Навчаючись перевіряти товариша, удосконалюючись у цьому виді роботи, молодший школяр починає бачити свої дії та результат своєї праці.

Акваріум. Метод «Акваріум» також є ефективним методом розвитку вмінь ведення дискусії.

Спостерігаючи за організацією діалогової взаємодії учнів за методом «акваріум», ми побачили, що він для учнів є цікавою грою, ефект якої залежить від зумовленості критеріїв, за якими можна оцінити партнера.

Залучення дітей до гри має мотиваційний ефект. «У такій формі діти молодшого шкільного віку готові працювати навіть з нудним і докучливим матеріалом. Головне тут

полягає в тому, що їх може захопити сама зовнішня атрибутика ролей, і тоді навчальний ефект роботи буде дуже малим. Але якщо в гру внести зумовлені критерії, за яким «учень» – «учитель» має оцінити партнера, то гра не тільки набуває навчального змісту, а буде готувати дітей до взаємодії – обміну функціями» [8].

Симуляція – це створені вчителем ситуацій, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які функціонують у справжньому економічному, політичному та культурному житті.

Цей метод дуже цікавий дітям. Виконуючи певні ролі в групах, вони виявляють надзвичайну активність, упевнено обговорюють кожне слово. Представники груп періодично звертаються за порадою до вчителя щодо формулювання певних фраз та використання окремих слів, значення яких викликає сумніви. Диалогова взаємодія відбувається не тільки у групах, а й у співпраці з «невидимим диригентом» – з учителем.

«У Талмуді можна знайти такі слова: «Багато чого я навчився у своїх наставників, ще більше – у своїх товаришів, та найбільше – у своїх учнів». Учні – нерозкрита скарбниця мудрості, ентузіазму, нових ідей та припущень, відкриттів, доведень. А зможемо ми її розкрити лише тоді, коли будемо спільно діяти. Бо «єдиний шлях до знання – це діяльність» (Б. Шоу)» [1].

Ток-шоу. Метою такої форми роботи є отримання навичок публічного виступу. Учитель на цьому уроці є ведучим.

Перевага цього методу полягає в тому, що діти вчаться відстоювати власну думку коректно, дотримуючися правил мовленнєвого етикету, опонувати, дискутувати, опановують навичками запитальної діяльності.

Очевидно, важливість періодичного застосування методу «ток-шоу» полягає в тому, що діти не просто ставлять запитання, вони запитують про те, що їх хвилює. Якщо виняється проблема для обговорення із вивченої теми, то молодші школярі найчастіше ставлять запитання про те, чого до кінця не зрозуміли, не усвідомили. Учитель має змогу досить швидко встановити певні прогалини у знаннях учнів і скорегувати їх.

Одне з основних завдань, що стоїть перед сучасним учителем, – навчити дитину мислити, правильно розмірковувати, самостійно «відкривати» нові знання. Якщо вчитель буде кожний урок як урок мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, тобто як проблемно-пошуковий діалог, то робить процес навчання ненав'язливим, майже непомітним: освіта стає переважно самоосвітою, виховання – самовихованням, розвиток – саморозвитком. У такому разі вчителя визнає дитячий колектив, а це означає: учитель має власний педагогічний імідж, він конкурентоспроможний фахівець» [2].

Аналіз ситуації. Застосовується у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, коли потрібно аналізувати певні ситуації, випадки з життя: правові, історичні, моральні тощо, де перетинаються інтереси людей, життєві погляди, позиції. Технологія навчає ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі і другорядні обставини, аналізувати й виносити рішення. Учні вчаться відстоювати власну позицію.

Як показує досвід роботи школи I ступеня КУ Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 25 (м. Суми Сумської області), застосування інтерактивних способів навчання будується на важливих психолого-педагогічних принципах активізації пізнавальної діяльності учнів. Це, зокрема, принципи активного взаємонавчання, створення ситуацій успіху, оперативної взаємооцінки результатів діяльності, корекції виявлених недоліків і помилок. Не можна не помітити також такого важливого чинника інтерактивного навчання як можливість позитивної мотивації і реального досягнення достатніх показників для слабких учнів.

Успішна діяльність інтерактивних груп, безумовно, залежить від якості посереднього, а частіше опосередкованого управління з боку педагога, який має бути уважним у процесі формуванні малих інтерактивних груп, де важливо створити необхідний, за словами В. Сухомлинського, «інтелектуальний фон», коли на досягнення сильного учня весь час орієнтуються більш слабкі учасники цієї групи.

Як показав експеримент з організації роботи молодших школярів у малих інтерактивних групах, найбільш продуктивними методами є діалог, синтез думок, спільний проект, пошук інформації, акваріум, два-чотири-всі разом, оберти позицію, симуляції, карусель, прес, ток-шоу. Однак слід дотримуватися таких умов:

а) у групах створювати клімат комфорту для дітей;

б) методичні прийоми, що використовує вчитель, мають бути сповнені високих прагнень гуманістичного ставлення до школярів і спрямовані на розвиток їхньої особистості;

в) стосунки між учителем і учнями набувають характеру співпраці (опосередковане керівництво);

г) правильно сформовані групи (мають приблизно однаковий інтелектуальний потенціал).

В інтерактивних групах діти найбільш успішно оволодівають запланованим рівнем досягнень у комунікативній діяльності, інтенсивно обмінюються різними формами запитань, виправляють помилки одне одного, оперативно створюють різні описові тексти за допомогою відповідної низки запитань. Слабкі на початку роботи учні досить швидко досягають рівня успішних, оскільки отримують належну оперативну допомогу під час створення і вдосконалення власних освітніх продуктів.

Отже, в інтерактивних групах на більш якісному рівні відбувається вдосконалення основ комунікативної культури молодшого школяра, активізації учнівської запитальної діяльності за допомогою всіх трьох складників навчання – позитивної мотивації, успішних операційних кроків і своєчасної діагностики, корекції та оцінювання вмінь запитувати і створювати на основі запитань базові для початкової школи описові й пояснювальні тексти.

Література

1. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій : 1–4 класи / І. М. Досяк. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 160 с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»); Вип. 6 (42). **2. Завалевський Ю.** Науково-методичні засади підготовки вчителя початкових класів як конкурентоспроможного фахівця / Ю. Завалевський // Початкова школа. – 2008. – № 7 (469). – С. 5–6. **3. Лов'янова І. В.** «Інтерактивне навчання як форма педагогічної взаємодії у системі «учитель–учень» [Електронний ресурс] / І. В. Лов'янова. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/710/> **4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. /** О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **5. Павленко Л. П.** Сучасний урок в початковій школі : 68 уроків розвитку зв'язного мовлення в 1-4 класах. – Х. : Вид. «Основа», 2005. – Ч. 1. – 112 с. **6. Савченко О.** Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту / О. Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 7 (469). – С. 2–4. **7. Сиротенко Г. О.** Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х. : Видав. «Основа», 2003. – 80 с. **8. Сіданіч І.** Формування у молодших школярів умінь учитися разом / І. Сіданіч // Початкова школа. – 1998. – № 10 (352). – С. 10–11. **9. Химинець В. В.** Інновації в початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 312 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОКРЕМИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Павленко І. С. Реалізація компетентнісного підходу в умовах сучасної української середньої школи як основа формування окремих компетентностей старшокласників.

У статті висвітлюються основні аспекти реалізації компетентнісного підходу в умовах сучасної української середньої школи як основи формування окремих компетентностей старшокласників. Автор конкретизує змістове наповнення понять «компетенція» та «компетентність», у яких утілюється компетентнісний підхід, спираючись на науковий доробок провідних українських і зарубіжних науковців.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, формування компетентностей, середня школа.

Павленко И. С. Реализация компетентностного подхода в условиях современной украинской средней школы как основа формирования отдельных компетентностей старшеклассников.

В статье освещены основные аспекты реализации компетентностного подхода в условиях современной украинской средней школы как основы формирования отдельных компетентностей старшеклассников. Автор конкретизирует смысловое наполнение понятий «компетенция» и «компетентность», в которых воплощается компетентностный подход, опираясь на научный потенциал ведущих украинских и зарубежных ученых.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, формирование компетентностей, средняя школа.

Pavlenko I. S. Implementation of a competence approach in the context of modern Ukrainian secondary school as a basis of development of individual competences of senior pupils.

The main aspects of the competence-based approach realization under conditions of modern Ukrainian secondary school as the basis for the formation of high school students' particular competences are highlighted in the article. The author elaborates on the meaning of the concepts of «competence» and «competency» that embody the competence approach, based on scientific potential of leading Ukrainian and foreign scientists.

Key words: competence, competence-based approach, formation of competences, secondary school.

Нині суттєвих змін зазнає вектор, що зумовлює траєкторію оцінки суспільних пріоритетів і цінностей: визнається самоцінність особистості, її здатності до вільного вибору життєвих і професійних шляхів та способів свого саморозвитку. У сучасному соціокультурному й економічному середовищі відбувається становлення нового соціального ідеалу, формування якого характеризується відмовою від ідеї і практики патерналізму на користь особистої компетентності. Уявлення випускника української школи про своє майбутнє пов'язується з особистою активністю, підприємництвом та індивідуальною творчістю, сприймається й оцінюється крізь спектр понять «кар'єрна успішність», «результативність», «високий рівень індивідуального доходу» тощо. Соціально й економічно неуспішні суб'єкти перестають бути еталоном освітнього ідеалу,

вектор моральної орієнтації розвивається за лінією збільшення поваги до особистості, яка сама себе сформувала, компетентної людини. Водночас освітній процес в українських середніх загальноосвітніх закладах здійснюється корпусом педагогів, які, значною мірою, реалізують свою професійну діяльність на основі паттернів сприйняття діяльності й поведінки, сформованих ще в радянський період. Вони свідомо чи несвідомо траншують неактуальні для молодшої людини ідеологічні, соціокультурні установки, орієнтуючись на свої уподобання та поведінкові стереотипи. Тому впровадження компетентісно зорієнтованого навчання є потребою часу, відповіддю на наявність проблемного поля освітніх видозмін, невідворотність яких нині є для всіх очевидною.

Компетентісний підхід є загально визнаним підходом до оцінювання процесу та результатів шкільного навчання. Науковці-фундатори компетентісного підходу (Н. Бібік, І. Зимня, О. Овчарук, В. Серіков, А. Хуторської) убачують у ньому синтез діяльнісної та особистої складової: як правило, компетентність стосується особистості учня й виявляється у процесі виконання ним певної діяльності або комплексу дій. Більшість сучасних зарубіжних науковців компетентісний підхід в освіті пов'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й наявних умов. Австралійський дослідник Т. Гофман стверджує, що компетентісний підхід можна розглядати у трьох площинах: а) очевидних і фіксованих результатів діяльності; б) певних стандартів виконання діяльності; в) особистісних властивостей, які визначають ефективність однієї або іншої діяльності [7, с. 277]. Спираючись на науковий доробок провідних українських і зарубіжних науковців, конкретизуємо змістове наповнення поняття «компетентності» та «компетентність», у яких утілюється компетентісний підхід.

Виходячи з цього *мета статті* полягає у здійсненні ґрунтовного психолого-педагогічного аналізу сучасного розуміння процесів реалізації компетентісного підходу в умовах сучасної української середньої школи як основи формування окремих компетентностей старшокласників.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. Компетентності, на думку експертів РЄ, передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [5 с. 19].

Таке визначення поняття компетентностей, зазначають вітчизняні науковці, певною мірою збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності [5, с. 19].

І. Зимня, цитуючи документ, відомий широкому освітянському загалу під назвою «Стратегія модернізації змісту загальної освіти», указує, що поняття «компетентності» ширше від знань, або вмінь чи навичок, воно охоплює ці поняття (хоча, звичайно, йдеться про елементарну адитивну сукупність знання-уміння-навички; це поняття зовсім іншого сенсорного ряду). Поняття «компетентність» містить не тільки когнітивний та операційний – технологічний – складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий [2, с. 38–39]. І. Зимня уперше теоретично обґрунтувала концептуальні засади угруповання ключових компетенцій, розмежувавши три основні групи компетенцій й окресливши змістове наповнення кожної:

«Перша група. Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування. Це: компетенції здоров'язбереження (...); компетенції ціннісно-сенсової орієнтації в світі: цінності буття, життя, цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика); науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни, релігії; компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення приросту накопичених знань; компетенції громадянськості: знання й дотримання прав і обов'язків громадянина, свобода й відповідальність, упевненість у собі, відчуття власної гідності, громадянський обов'язок, знання й гордість за свою державу; компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистої та предуметної рефлексії; сенс життя, професійний розвиток, мовний і мовленнєвий розвиток, оволодіння культурною рідної мови, володіння іноземними мовами.

Друга група. Компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини й соціальної сфери: компетенції соціальної взаємодії: із суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, компетенції в конфліктах та їх розв'язанні, співпраця, толерантність, повага та прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, стать), соціальна мобільність; компетенції в спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, творення та прийняття тексту; крос-культурне спілкування; ділове листування; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівень впливу на реципієнта.

Третя група. Компетенції, що стосуються діяльності людини: компетенція пізнавальної діяльності: постановка й розв'язання пізнавальних задач; нестандартні розв'язки, проблемні ситуації – їх створення та розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання, інтелектуальна діяльність; компетенції діяльності: гра, навчання, праця, засоби та способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності; компетенції інформаційних технологій: прийом, перероблення й видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернеттехнологією» [2].

Компетенція (В. Болотов, А. Дахін, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторської) містить сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, способів діяльності, заздалегідь заданих щодо певного кола проблем, предметів, процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Під компетенцією розуміють певну відсторонену, заздалегідь задану вимогу до загальноосвітньої підготовки учня; володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особисте ставлення й до компетенції, і до предмета діяльності.

На думку А. Хуторського, у період шкільного навчання учень повинен оволодіти загальноосвітньою компетенцією, – сукупністю сенсорних орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності. Перелік ключових компетенцій визначається на основі цілей загальної освіти, її змісту, структурного подання соціального досвіду й індивідуального досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, які дозволяють йому опанувати соціальний досвід, отримувати навички життя та діяльності в сучасному суспільстві. До таких ключових загальноосвітніх компетенцій російський дидакт відносить: ціннісно-сенсові, загальнокультурні (коло питань, щодо яких учень повинен бути добре обізнаним, мати знання та досвід діяльності: це й культурні особливості, духовно-моральні основи, культурологічні основи родинних, соціальних, суспільних взаємин і традицій, вплив науки й релігії на побутову та культурно-досугову сфери, досвід опанування учнем наукової картини світу); навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, компетенція особистісного самовдосконалення.

Цілком слушним видається зауваження О. Пометун про те, що тлумачення російськими дидактами терміна «компетенції» за значенням близьке до поняття «ключові компетентності» як його застосовують європейські науковці та міжнародні експерти: поняття ключових компетентностей (*key competencies*) (ОЕСР) застосовується для визначення компетентностей, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами школярів [5, с. 22]. «Вони (російські науковці) вважають, – зауважує О. Пометун, – що поняття *ключових освітніх компетенцій* належить до верхнього, загальнопредметного змісту освітніх стандартів, у ключових компетенціях концентровано та взаємозалежно втілено всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності. На їхню думку, ключові освітні компетенції конкретизуються на рівні навчальних предметів (освітніх галузей)» [3, с. 19–20]. Загалом, спільною особливістю російських досліджень у царині компетентнісного підходу є те, що його науково-педагогічна методологія є істотною об'єктоцентричною, тобто у більшості використовуваних концепцій основою є об'єкти й знання про них, тому докорінна його сутність визначається як спосіб діяльності щодо певних об'єктів. Зіставлення російських і західноєвропейських досліджень у галузі компетентнісного підходу свідчить, що у перших компетенції та компетентності розглядаються в основному як своєрідні ідеальні сутності, що потребують пояснення й осмислення, а інші (західноєвропейські та американські дослідники) ці категорії тлумачать як посткласичний (некласичний) феномен, що вже укорінився в суспільній освітній практиці й відбиває баланс інтересів суспільства, освітніх інститутів, роботодавців, споживачів послуг.

Натомість, більш повною й виправданою нам видається інша позиція: дефініція «компетенція» передбачає дихотомічність розуміння поняття, зазначає вітчизняна дослідниця О. Усик, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб'єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань; відображає як кількість, так і якість знань і вмінь людини у певній сфері діяльності. Компетенція є важливою також у вимірах здатності індивіда не тільки добре орієнтуватися в навколишньому світі, ефективно, автономно й творчо щось робити, але й адекватно реагувати на різні нестандартні ситуації, що можуть постати у процесі діяльності [6, с. 21–22].

Класики дидактики (В. Кравський, І. Лернер, М. Скаткін), досліджуючи проблему формування навчальних умінь учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, створили фундамент досліджень різноманітних компетентностей. Беззаперечно важливими є знання, уміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє у процесі навчання у школі. Поряд із цим актуальності набуває поняття компетентностей, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства [5, с. 16]. Ця думка є стрижневою для вітчизняних наукових і науково-методичних досліджень означеного напрямку.

У більшості своїх публікацій із цієї проблеми і вітчизняні, і зарубіжні науковці вказують на її складність загалом та складність розмежування «компетенцій/компетентностей» зокрема: «... розгляд компетенції/компетентності у загальному плані

становлення компетентнісного підходу до освіти свідчить... про дуже велику складність їх вимірювання й оцінювання» [1, с. 41].

Тривалі дискусії навколо поняття «компетенція/компетентність» дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». О. Пометун доходить висновку про те, що: для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст; компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність; для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може робити в конкретно визначений час [4].

Думки вітчизняних (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун) науковців збігаються в тому, що до ознак ключових компетентностей варто віднести поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатоконпонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції, ключові компетентності дозволяють розглядати в тісному взаємозв'язку особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо.

«Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл ... Саме набуття життєво важливих компетентностей, вважається у багатьох розвинених освітніх системах, може дати можливість дитині орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти», – пише О. Овчарук на сторінках колективного наукового збірника «Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики». Тож в українських реаліях компетентнісний підхід нині відіграє роль, по-перше, провідної науково-методологічної парадигми, по-друге, він є відповіддю на потребу привести у відповідність масову загальноосвітню школу та ринок праці. Дослідники дійшли висновку, що ідея компетентнісного підходу – це ідея відкритого замовлення на зміст освіти.

Національні європейські системи освіти протягом двох останніх десятиліть поступово перейшли на нові засади середньої освіти, основними рисами якої є: домінування інтегрованих завдань освіти над предметними; затвердження діяльнісного підходу на противагу елементарному накопиченню вмінь і навичок; перехід на нову систему оцінки якості освіти; партнерство та співпраця педагога й учнів у навчальній діяльності.

Отже, нині саме компетентнісний підхід є провідним у визначенні нових стандартів загальноосвітньої підготовки учнів. Наочне організаційне втілення цього підходу маємо у профільній моделі організації старшої ланки навчання: організації старшої школи за одним профілем (наприклад, гуманітарним, математичним, технічним тощо, – гуманітарні гімназії, природничо-науковий ліцей тощо) або за багатьма профілями (за наявності необхідних педагогічних кадрів, ресурсів тощо). Окрім того, організовується профільне навчання на базі опорних шкіл, що мають більше ресурсів і необхідні педагогічні й науково-педагогічні кадри, використовуються ресурси різних шкіл для профільного навчання в мережі декількох шкіл. Компетентнісний підхід є провідним у широкому застосуванні дистанційних форм навчання, кооперації декількох навчальних закладів різних типів і рівнів (наприклад, залучення необхідних фахівців з

вищих навчальних закладів, училищ для викладання в ліцеях, гімназіях та старшій ланці загальноосвітніх шкіл), ступенях поглибленого навчання з різних предметів.

Специфіка компетентнісного навчання у старшій школі полягає не лише в тому, що засвоюється «готове знання», запропоноване вчителем для сприйняття, а й простежуються умови виникнення цього знання, передбачається, що учень сам формулює поняття, необхідні для розв'язання завдань. Навчальна діяльність, перетворюючись на дослідницьку, сама стає предметом засвоєння. Саме компетентнісний підхід спонукає старшокласника до навчання. І педагог, і учень починають розуміти, що справжня революція в навчанні полягає не лише у змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як навчатися, думати, які методи можна використати задля розв'язання будь-якого завдання, що виникає перед особистістю у будь-якому віці.

Література

- 1. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- 2. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
- 3.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
- 4. Пометун О. І.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.
- 5.** Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
- 6. Усик О. Ф.** Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін / Олена Федорівна Усик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – К: Інститут педагогіки АПН України, 2010. – 275 с.
- 7. Hoffman T.** The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training, 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277.

УДК 378.091

Ірина Пінчук

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Пінчук І. О. Особливості використання проектної технології на уроках англійської мови у початкових класах.

У статті схарактеризовано сутність і процедуру використання проектів у процесі навчання англійської мови учнів початкової школи, розглянуто вимоги та завдання проектної технології в початковій школі. Описано особливості основних етапів роботи і підкреслено значення проектної технології.

Ключові слова: проектна технологія, учень початкової школи, освітній процес з англійської мови в початковій школі, презентація проекту.

Пінчук И. А. Особенности использования проектной технологии на уроках английского языка в начальных классах.

В статье охарактеризованы суть и процедура использования проектов в процессе обучения английскому языку учащихся начальной школы, рассмотрены требования и

завдання проектної технології в початковій школі. Описані особливості основних етапів роботи і підкреслено значення проектної технології.

Ключевые слова: проектная технология, учащийся начальной школы, образовательный процесс по английскому языку в начальной школе, презентация проекта.

Pinchuk I. A. Features of the use of design technology at English lessons in primary school.

The basic nature and the procedure of project using in the process of preschool pupils English teaching are characterized in the article. Project technology demands and project tasks in primary school are examined. The peculiarities of the main stages are described. Project technology importance is underlined.

Key words: project technology, preschool pupil, English educational process in primary school, project presentation.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що пріоритетною освітньою метою є підготовка школярів до життя в демократичному суспільстві через запровадження методів викладання іноземних мов, які стимулюють незалежність думки, спонукають до відповідальної компетентної діяльності [1, с. 23]. У зв'язку з цим одним із шляхів входження України до європейського освітнього простору і реформування вітчизняної освіти є широке запровадження у вивченні англійської мови освітньої проектної технології. Особливо актуальним є використання проектної технології в навчально-виховному процесі з англійської мови в початковій школі з уведенням обов'язкового вивчення першої іноземної мови з 1 класу у 2012 році.

У вітчизняній педагогічній літературі є дослідження, що висвітлюють різні аспекти проектної технології та її запровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Зокрема, О. Пехота та інші науковці розглянули загальну концепцію освітніх технологій, їх роль у формуванні творчої особистості [3, с. 15]. Проектний підхід в управлінні навчальним закладом вивчався О. Мармазою [2, с. 32]. О. Цимбал, О. Тягло та П. Цимбал досліджували проблеми проектної технології, розвитку критичного мислення та громадянської освіти в процесі вивчення англійської мови [5, с. 7]. Проаналізувавши вищезазначені та інші наукові праці, можемо зазначити, що проблема застосування проектної технології в початкових класах під час вивчення англійської мови потребує подальшого дослідження.

Проектна технологія дозволяє одночасно і більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей, передовсім – «уміння вчитися», тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі «простору навчання». Вони вчать організовувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем і досягнення потрібного результату, набувають навичок самоконтролю, самооцінки і самовдосконалення. Школярі навчаються самостійно визначати проблеми і цілі діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними й відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано розв'язувати суперечності.

Розглянемо особливості створення проектів під час вивчення англійської мови в початкових класах. Однією з особливостей запровадження проектної технології в початковій школі є те, що вчитель постає організуючим началом. Він планує проект, знайомить учнів з проектною роботою, координує їх роботу, навчає нових видів діяльності. Розпочинати необхідно з простого: продумати та чітко організувати роботу за ретельно спланованими кроками з урахуванням поступового зростання ролі учнів у

проекті. Не слід вимагати від учнів виконувати завдання англійською, якщо вони не навчилися робити це рідною, наприклад, визначати час за годинником. Ідея проекту може належати вчителю, але в учнів має бути певний вибір. Наприклад, під час підготовки свята англійської мови учні самі вирішують, які віршики, пісеньки або діалоги вони будуть презентувати на святі. З набуттям досвіду проектної роботи роль учнів буде зростати. Під час здійснення проекту на уроках англійської мови, особливо на початковому рівні, не можна уникнути використання рідної мови. Це необхідно для надання чітких інструкцій та організації ефективної роботи над проектом (для пояснення того, що і як слід робити). Поступово вчитель частково може давати пояснення англійською, дублюючи їх рідною мовою [4, с. 13].

Плануючи проект, учитель має визначитися: чи відповідає діяльність, запланована за проектом, віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку; чи мають учні необхідний досвід виконання проектної роботи; чи ретельно сплановані етапи проекту (що будуть робити учні та якого результату досягнуть на кожному етапі); як запланований проект відповідає програмним вимогам; яким мав би бути кінцевий результат; чи досягнуть діти необхідного рівня володіння англійською мовою (а також чи будуть досягнуті потрібні результати в кожному з вимірів проектної діяльності) [6, с. 31].

На етапі підготовки або здійснення проекту доцільно залучити батьків. Наприклад, вони можуть допомогти дітям оформити картки за проектом «Мої домашні улюбленці» й опрацювати їх. Учитель ознайомлює батьків, яким чином можна використовувати картки для навчання англійської мови. Важливо, щоб вони допомагали дітям, а не виконували завдання замість них. Батьки будуть вдячними глядачами, якщо їх запросити на презентацію проектів.

Виконуючи проекти на уроках англійської мови в початковій школі, слід дотримуватися вимог.

1. Ураховувати вікові особливості. Учень початкової школи (6–10 років) може зосереджувати увагу на одному предметі чи виді діяльності 5–10 хвилин. У цьому віці діти потребують особливої мотивації. Необхідна зацікавленість діяльністю, яка відповідає їхнім інтересам, досвіду, знанням, оточенню. Вони люблять грати, співати пісні, виконувати фізичні вправи, малювати, вирізати, приклеювати. Дітям цього віку слід пропонувати прості завдання, давати чіткі, зрозумілі пояснення (інструкції).

2. Обирати для розв'язання проблеми, вагомі для цього віку, та отримувати конкретні результати (наприклад, словник у малюнках, картки для вивчення англійської мови, плакат, що розповідає про уподобання тощо).

3. Застосовувати інтегровані знання та вміння, що ґрунтуються на досягненнях учнів у молодшому шкільному віці.

4. Розвивати незалежність, здатність робити вибір та діяти самостійно (індивідуально, у парах, у малих групах), уміння послідовно виконувати певні дії. Учні поетапно здійснюють проект за допомоги і підтримки вчителя, який не тільки координує роботу, але й ініціює, планує, організовує її, навчає різноманітних видів діяльності, забезпечує право вибору.

5. Учитель організовує попереднє вивчення мовних аспектів на початковому (інтродуктивному) рівні, що спрямоване на формуванні лінгвістичної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції [6, с. 32].

Продуктом проекту може бути плакат, картки, словники в малюнках, індивідуальна розповідь, таблиця, письмова розповідь з ілюстраціями, малюнок з надписами, проведене свято тощо. Розуміючи важливість кінцевого продукту, треба

пам'ятати, що не менш важливим є сам процес його створення. До того ж це має бути учнівська робота, а не вчительська.

У початковій школі вчитель тільки ознайомлює учнів з проектною технологією, тому важливо показати дітям учнівський проект або підготовлений зразок, який можна розмістити в класі; продемонструвати, як виконуються певні дії [5, с. 33].

Плануючи презентацію проекту, необхідно розв'язати такі завдання:

1) обрати аудиторію глядачів, для яких буде проведена підсумкова презентація проекту (батькам, учням школи, вчителям);

2) визначити місце презентації проекту (у класі, в актовій залі чи на шкільному подвір'ї);

3) визначити час проведення презентації проекту (після уроків, під час свята, на вихідні тощо);

4) обрати форму проведення презентації проекту (виставка робіт, свято, відеосюжет про те, як виконувався проект тощо).

Учнівські проекти мають бути підписані й виставлені для огляду разом з малюнками, фотографіями тощо. Однак перш ніж виставляти учнівські проекти, треба спитати в дитини, чи не заперечує вона проти цього.

Роботи вивішуються або виставляються на певний час (тиждень – два), учням надається час для ознайомлення з іншими проектами.

Учитель може запропонувати учням зробити завдання (наприклад, у проекті «Мої улюблені іграшки» учні мають знайти, яка іграшка найулюбленіша в класі). Учнів слід залучити до оформлення виставки проектів. Після завершення огляду кожна дитина може одержати роботу і зберігати її в папці для файлів.

Особливі вимоги висуваються до керівника проекту. Основною метою вчителя є не передача знань, а організація пошукової діяльності учнів. Учитель сам повинен володіти методами досліджень, уміти висувати гіпотези, шукати розв'язання проблем, він повинен бути зацікавлений в інтелектуальній діяльності, мати високу культуру мислення, бути терплячим.

Оцінювання вчитель планує заздалегідь і ознайомлює учнів з відповідними критеріями перед початком виконання основної роботи над проектом. Педагог додає заохочувальний бал або два, якщо учень доклав значних зусиль в оформленні, виявив активність у проведенні презентації, продемонстрував творчий підхід до створення проекту тощо. У першому – другому класі вчитель оцінює учнівські проекти вербально або використовуючи різні знаки, наприклад, приклеює на аркуш паперову квітку або малює яблуко у кошику тощо. У третьому або четвертому класах також можна використати цей спосіб оцінювання, наприклад, можна намалювати вазу на альбомному аркуші, в якій з'являється квітка після кожного успішного виконаного завдання. Цей букет можна подарувати магурі до свята 8 Березня [6, с. 33].

Усі етапи проектної діяльності учнів початкових класів повинні ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь в учнів молодших класів ще мало. Проекти для початкової школи переважно мають бути короткотривалі. Проте все ж такі вчителі мають чудову змогу залучити до пошукової, творчої діяльності практично всіх учнів, і передусім – дітей з підвищеною навчальною мотивацією.

Участь у роботі над колективними або індивідуальними проектами сприяє формуванню в молодших школярів уміння відбирати й аналізувати інформацію, працювати з енциклопедіями, довідниками, спеціальною літературою, присвяченою різним формам життя й діяльності людини, галузям техніки, науковим відкриттям, використовувати можливості інформаційних технологій.

Учні молодшої школи вчатья проводити спостереження, брати інтерв'ю, систематизувати й узагальнювати отриману інформацію, висувати гіпотези, робити аргументовані висновки.

Теми учнівських проєктів дуже різноманітні й у початкових класах їх не слід регламентувати, визначати та виокремлювати більш значущі. В одних випадках учитель може підвести дітей до вибору теми, яка пов'язана з навчальним змістом. В інших – теми можуть бути запропоновані самими учнями. А частіше за все тема проєкту – колективний вибір учителя й учнів. Робота над проєктом у початкових класах не повинна бути вимушеною або надто зарегламентованою. Адже результат може бути негативним – перевантажена дитина, яка має багато обов'язків, може цю діяльність знехвалити, а цього не може допускати вчитель.

До роботи над проєктом у початковій школі висуваються певні вимоги:

- структурування змістової частини проєкту;
- прагматична спрямованість проєкту на результат, «готовий проєкт».

Метод проєктів дозволяє залучати до роботи учнів молодшої школи з різним рівнем підготовленості. Обдаровані діти, які випереджають у своєму розвитку однолітків, можуть з успіхом розробляти довготривалі проєкти. Захист проєкту – кульмінація всієї дослідницької роботи. Проводиться він за участю всіх співавторів проєктів. Запрошуються гості: учні інших класів, батьки, вчителі. У ході захисту проєктів школярі вчатья чітко й переконливо викладати інформацію, захищати свою точку зору, ставити питання, слухати один одного.

Під час проєктної роботи на етапі підведення підсумків обов'язково має бути зворотний зв'язок. Учні вчатья аналізувати свою роботу, а вчитель отримує інформацію щодо їх досягнень і труднощів. Для того щоб учні оцінили проєкт загалом, необхідно запитати, що їм більше всього сподобалось, які були труднощі, які виникали потреби, що б вони порадили для покращання роботи, яку проблему хотіли б узяти для наступного проєкту.

Проєктний підхід дозволяє наблизити навчальний процес до життя і потреб дітей, програмовий матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а головне – робить навчання молодших школярів цікавим і змістовним, а процес набуття знань простим і доступним. Отже, використання проєктів у навчально-виховному процесі з англійської мови в початковій школі дає не тільки знання, що знадобляться в майбутньому дорослому житті, а й уміння та навички, що вже нині допомагають школярам розв'язати їхні нагальні життєві проблеми. Діти живуть і вчатья жити в складному навколишньому світі, працювати і спілкуватися з іншими людьми, здобувати необхідні знання. Адже проєктна технологія стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню плідного освітнього середовища й утвердження системного характеру навчання та самонавчання.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. 2. **Мармза О. І.** Проєктний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармза – Х. : Вид. гр. «Основа», 2003. – 80 с. 3. **Освітні технології:** [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2002. – 255 с. 4. **Цимбал О. М.** Проєктні технології. Методика застосування в школі: матеріали тренінгу Літнього семінару «Партнери в освіті», 27 червня – 4 липня 2004 р. / О. М. Цимбал // Демократична школа: шлях до формування громадянського суспільства в Україні. – Горлівка, 2004. 5. **Цимбал О.** Учнівські проєкти – Ефективний засіб навчання громадянській освіті /

О. М. Цимбал // Права людини – громадянська освіта: Бюлетень Харківської правозах. Групи. – 2006. – №18 (418). – С. 4–6. **6. Цимбал О. М.** Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. Початкова школа / О. М. Цимбал, О. В. Тягло, П. В. Цимбал. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 109, (3) с. – (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; Вип. 4 (64)).

УДК 371.162

Леся Поперечна

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПЕРІОД УВЕДЕННЯ У ПРОФЕСІЮ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Поперечна Л. Ю. Професійний розвиток учителя початкових класів у період введення у професію у Російській Федерації.

Дослідження присвячене актуальній темі – професійному розвитку учителя початкових класів у період введення у професію. У статті представлено модель організаційно-педагогічного забезпечення професійного становлення вчителя початкових класів. Автором досліджено напрями управління професійним розвитком учителя, проаналізовано етапи входження молодого учителя у професію.

Ключові слова: професійний розвиток учителя початкових класів, становлення, модель, напрями, етапи професійного розвитку.

Поперечная Л. Ю. Профессиональное развитие учителя начальных классов в период введения в профессию в Российской Федерации.

Исследование посвящено актуальной теме – профессиональному развитию учителя начальных классов в период введения в профессию. В статье представлена модель организационно-педагогического обеспечения профессионального становления учителя начальных классов. Автором исследованы пути управления профессиональным развитием учителя, проанализированы этапы вхождения молодого учителя в профессию.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя начальных классов, становление, модель, направления, этапы профессионального развития.

Poperechna L. U. Teacher's professional development of primary classes during the introduction to the profession.

Survey was devoted to the actual topic, teacher's professional development of primary classes in the period of introduction to the profession. The article presents a model of the organizational-pedagogical support the professional development of teacher of primary classes. The author explored the ways of managing professional development of teachers, analyzed the stages of entering of young teachers in the profession.

Key words: professional development for primary teachers, formation, model, directions, stages of professional development.

Проблема професійного розвитку вчителя, його світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти, адже саме від педагога, його особистісних характеристик залежить якість освітніх послуг, виховання учнів як під час реалізації навчальних програм, так і в позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у Державній програмі «Вчитель» наголошено на необхідності формування особистості вчителя відповідно до

потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні, світі. Зрозуміло, цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного вчителя, його професійного розвитку, зокрема в період уведення у професію, є актуальним.

Проблему професійного становлення молодих спеціалістів, зокрема вчителя початкових класів, дослідники розглядають з погляду професійної підготовки (О. Абдуліна, В. Сластонін), професійно-особистісного зростання (С. Вершловський, Л. Лесохіна, В. Моргун, Н. Ткачов), безперервної професійної освіти (Н. Данілов, В. Ігнат'єв, Т. Кисельова, Л. Коновалова, Є. Михайлова, Н. Неустров, Т. Саввінов, Р. Тимофєєва, О. Торосова); методологічні та теоретичні дослідження, спрямовані на удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ (А. Алексюк, І. Бех, О. Бігич, В. Бондар, М. Бурда, В. Гриньова, С. Гончаренко, О. Глузман, М. Євтух, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Нічкало, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, М. Чобітько). Науковець Л. Анциферова вважає, що під час професійного становлення відбувається розширення й збагачення всієї системи життєвих стосунків людини. Міркуючи про співвідношення особистості та діяльності, Л. Анциферова стверджує, що «...професійна діяльність забезпечує повноцінний розвиток здібностей лише тією мірою, наскільки в ній відбувається розвиток цілісної особистості та її пересування на новий рівень соціального буття. У міру оволодіння професією відбувається ідентифікація особистості зі своєю діяльністю» [2, с. 13]. Отже, можемо стверджувати, що людина стає особистістю лише в розвитку її як суб'єкта діяльності.

Метою статті є дослідження питань ефективного професійного розвитку вчителя початкових класів у період уведення у професію.

Професійне становлення молодих спеціалістів – безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності [1, с. 48].

Професійний розвиток педагогів-початківців сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог до професії вчителя загалом та їх реалізацією в педагогічній діяльності професіоналів-початківців в умовах освітнього простору. Це процес, що передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті.

У період уведення у професію в учителя-початківця закладаються основи його неперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Учитель-початківець має змогу продемонструвати власний потенціал, усвідомити важливість професійного розвитку та здійснення впливу на удосконалення шкільної освіти.

Метою періоду введення у професію є забезпечення цільового моніторингу та підтримки учителя-початківця загальноосвітньої школи, зокрема вчителя початкових класів, а також підвищення його кваліфікації впродовж першого року професійної діяльності.

Становлення – це цілеспрямований професійний розвиток учителя. Найважливішими компонентами професійного становлення вчителя початкових класів дослідники визначають: соціально-психологічну адаптацію, формування професійної свідомості, самоствердження у професії, опанування педагогічною діяльністю і рольовою поведінкою, опанування морально-педагогічним досвідом соціального середовища.

Під час вивчення професійного становлення молодих спеціалістів в умовах школи провідний спеціаліст у галузі педагогіки Російської Федерації І. Федотенко визначила системний, компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи, які сприяють розвитку професійно-особистісних рис, професійної активності, творчої самореалізації [6, с. 19]. Так, професійне становлення молодих спеціалістів з позиції

системного підходу автор розглядає як системну організацію їхньої діяльності; компетентнісний підхід передбачає створення умов для сприятливого входження педагогів у професію завдяки діяльності методичних служб та суспільних об'єднань ветеранів педагогічної праці; особистісно зорієнтована стратегія професійного розвитку молодих спеціалістів дозволяє індивідуалізувати педагогічний супровід, спрямований на розкриття, реалізацію внутрішнього потенціалу, саморозвиток і самореалізацію педагогів-початківців через використання особистісно- і практико-орієнтованих технологій підвищення їхньої кваліфікації.

Ефективності професійного становлення вчителя-початківця сприяють: забезпечення безперервності цього процесу в системі: школа-методична служба-суспільні об'єднання ветеранів педагогічної праці; здійснення співпраці молодих учителів та ветеранів педагогічної праці, яка передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію, діалоговий обмін досвідом; реалізація особистісно-орієнтованої спрямованості підвищення кваліфікації молодого спеціаліста.

Ураховуючи особливості процесу професійного розвитку педагога-початківця, зокрема вчителя початкових класів, І. Алексеевою розроблено теоретичну модель організаційно-педагогічного забезпечення професійного становлення молодих спеціалістів [1, с. 11–13]. Ця модель передбачає систему взаємопов'язаних структурно-функціональних блоків (підсистем), які складаються із сукупності елементів: цільового (мета, принципи, задачі), змістового, управлінського (педагогічні умови, етапи, форми та методи підвищення кваліфікації), оцінно-результативного.

Цільова підсистема зорієнтована на максимальний особистісний та професійний розвиток педагога-початківця. Принципами управління професійним становленням молодого спеціаліста є такі: гуманістична спрямованість освіти, яка передбачає створення сприятливих умов для розкриття особистісних та професійних можливостей кожного педагога; цілісність, яка забезпечує єдність та взаємозв'язок підсистем моделі, її компонентів; безперервність, яка сприяє якісним перетворенням професійної діяльності молодого спеціаліста.

Функціями змістової підсистеми є такі: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, експертна, організаційна тощо.

Основні напрями управління професійним становленням молодого спеціаліста: створення методичної служби задля сприяння професійного розвитку педагогів, формування, розвитку та раціонального використання професійного потенціалу кожного вчителя, забезпечення можливостей самореалізації молодого спеціаліста, організації і передачі досвіду вчителя-наставника.

Управлінська підсистема реалізує взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи: адаптаційний, процесуальний, результативний; передбачає колективні (педагогічні ради, огляди-конкурси, науково-практичні конференції, лекторії, круглі столи), групові (проблемні семінари, ділові ігри, методичні поради, суспільні об'єднання молодих педагогів) та індивідуальні (творчі майстерні, наставництво, консультації, спільні новаторські проекти) особистісні та практико-орієнтовані форми та методи підвищення кваліфікації молодих педагогів.

Оцінно-результативна підсистема охоплює критеріально-оціночний апарат дослідження, який дозволяє визначити рівні (низький, середній, високий) професійного становлення молодих спеціалістів.

Важливим джерелом для визначення напрямів професійного розвитку вчителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз практики вчителя-початківця в системі неперервної педагогічної освіти Російської Федерації.

Варто зауважити, що період уведення в професію у Російській Федерації є необхідною умовою для отримання посади вчителя загальноосвітньої школи, а наставництво визначають як один з обов'язків досвідченого вчителя. Моніторинг та підтримка професійного становлення молодого вчителя передбачає надання допомоги й управління процесом уведення в професію досвідченим педагогом; спостереження та обговорення проведених уроків; професійний аналіз прогресу вчителя-початківця; спостереження та аналіз уроків, проведених досвідченими вчителями; інші види діяльності, спрямовані на професійний розвиток учителя-початківця.

Так, за 2010–2012 роки в Росії організовано низку заходів, спрямованих на професійний розвиток педагогічних кадрів: Всеросійські професійні конкурси («Учитель року Росії», «Виховувати людину», «Серце віддаю дітям»), IV Міжнародний конгрес «Освіта без кордонів», Всеросійський телевізійний конкурс «ТЕФІ-Регіон», Всеросійський конкурс у мережі Інтернет «Премія Рунету-2010», учасниками яких були і молоді вчителі початкових класів.

Проаналізуємо основні етапи входження молодого вчителя початкових класів у професію.

Перший етап – практичний, підготовчий. Учитель-початківець найчастіше не має особистісного ставлення до виконуваних дій. Для нього характерний симбіоз із іншими, наприклад, авторитетним педагогом, викладачем ВНЗ, відомим учителем-новатором. Знання педагога абстрактні, віддалені від практики. Особистісна та професійна незрілість – загальна особливість педагогів, які перебувають на цьому етапі становлення.

Робота з учителем на початковому етапі відбувається насамперед у визначенні мотивів професійної діяльності та їх оцінці. Вивчаються межі й ресурси як професійної компетентності, так і особистісних можливостей (емоційної стійкості, терпимості). З боку керівника відбувається транслявання відповідальності як основи професійного розвитку. Організовується спостереження за роботою досвідченого фахівця-професіонала за запропонованою схемою, що дозволяє розрізнити та класифікувати те, що спостерігається, а також створювати індивідуальну систему (картотека, словник, банк) освоєння методичних прийомів. Молодий спеціаліст усвідомлює та осмислює способи проведення занять та бесід з учнями.

Другий етап – початковий рівень професійної роботи. У педагога актуалізуються особистісні та професійні проблеми. Учитель активно копіює вміння авторитетних колег і тиражує власні випадкові знахідки. Форми роботи з педагогом на цьому етапі становлення передбачають докладний аналіз професійних спроб. Професійні й особистісні досягнення цього періоду передбачають формуванню готовності вчителя до самостійної роботи. Відбувається поступове створення індивідуального банку засвоєних і застосовуваних методичних прийомів, формулюється власне розуміння змісту призначення роботи.

Третій етап – професійно-унормований рівень. Учитель виявляє задоволеність належністю до професійної групи, він відповідально ставиться до загальної педагогічної справи. У тих педагогів, які продовжують працювати, відбувається розподіл особистісного та професійного. Форми роботи з молодим фахівцем спрямовані на аналіз навчальної взаємодії з учнями. Розробляються та впроваджуються нові форми роботи. Професійні й особистісні досягнення фахівця, який знаходиться на цьому етапі становлення, підтверджують професійну зрілість працівника школи.

Четвертий етап – рівень гуманістичної роботи. На цьому етапі відбувається продукування індивідуальних форм освітньої підтримки у взаємодії з учнями. Форми роботи з педагогами спрямовані на активне ділове обговорення реальних випадків з практики, що дозволяє адекватно оцінювати дії іншого та підтримувати професійну

форму. Активізується діяльність та спілкування із професійним співтовариством (участь у семінарах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації тощо). Професійні й особистісні досягнення педагога цього рівня розвитку визначаються мовною формулою «стійка гуманістична професійна позиція». У вчителя сформоване диференційоване узагальнене уявлення про себе як особистість і як професіонала. Він чітко усвідомлює межі своєї компетентності та відповідальності. Виявляє високу готовність до підвищення самоосвітнього рівня.

На п'ятому етапі професійного розвитку відбувається синтез у єдину категорію «людина-педагог». Особистісна цілісність і автентичність виявляються в активності професійної діяльності, а як продовження – у системній самоосвітній діяльності. Форми роботи з подальшого професійного розвитку вчитель вибирає для себе сам. Серед близьких йому за духом професіоналів формується цінність підтримки постійних зв'язків із зовнішнім середовищем.

Отже, вчитель-початківець загальноосвітньої школи демонструє особисті професійні якості, знання й усвідомлені професійні навички та вміння на кожному етапі його професійного становлення. Місцеві органи управління освітою Російської Федерації забезпечують можливості для активної участі вчителя початкових класів у семінарах, конференціях, програмах професійного розвитку. Так, у Федеральній цільовій програмі розвитку освіти на 2011–2015 роки вказано: «Держава розглядає поліпшення матеріального становища та підвищення соціального статусу працівників освіти як одне з пріоритетних завдань освітньої політики... Уведення надбавок молодим спеціалістам на перші три роки педагогічної діяльності, надбавок за тривалість безперервної роботи в освітніх установах, а також надбавок, що стимулюють високі результати педагогічної діяльності» [7, с. 5]. Учитель початкових класів усвідомлює професійні обов'язки та важливість обраної ними професії. На індивідуальному рівні педагог оволодіває інформаційно-комунікаційними технологіями, розвиває особисті професійні якості. На рівні загальноосвітньої школи переймає досвід колег, бере активну участь у шкільних методичних об'єднаннях, залучає до спільних загальношкільних справ, участі у фестивалі педагогічних ідей «Відкритий урок», а тому і професійно розвивається.

Щодо національної системи підтримки молодого спеціаліста в період введення у професію, то вона є малорозробленою, на державному рівні не підтримується належним чином, зокрема фінансово. Статус учителя під час періоду введення у професію знаходиться на низькому рівні. Учитель початкових класів усвідомлює значущість професії, долучається до дослідницької та методичної роботи у школі, пристосовується до нововведень у педагогічній діяльності, планує особистий професійний розвиток згідно з національними стандартами, співпрацює з учителями вищої категорії та переймає кращі приклади практики школи.

Аналіз професійного розвитку вчителя початкових класів у період введення у професію у Російській Федерації дозволяє зробити загальний висновок про необхідність об'єктивного та вдумливого врахування здобутків Російської Федерації в галузі освіти та модернізацію організації професійного розвитку вчителя початкових класів в Україні, зокрема у період введення у професію.

Перспективи подальших пошуків убачасмо у висвітленні питань, пов'язаних з професійним розвитком учителя початкової школи, що є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні.

Література

1. Алексеева И. С. Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Степановна Алексеева. – Якутск, 2006. – 21 с. 2. Анцыферова Л. И. Психология личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1991. – 238 с. 3. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua. 4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua>. 5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Знание. – 1996. – 308 с. 6. Федотенко И. Л. Молодой учитель и его старшие коллеги: два взгляда на одну проблему // Директор школы. – 1997. – № 4. – С. 18–24. 7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>.

УДК 37.036:371.13:78.01

Лариса Сєрих

ГУМАННІ ВЗАЄМИНИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сєрих Л. В. Гуманні взаємини як базовий компонент змісту формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи

У статті розкрито результати експерименту відповідно до теми дослідження. Визначено ступінь здатності учнів до естетичної діяльності та ступінь розуміння естетичної цінності навколишнього світу, вияв інтересу до мистецтва, створення гуманних взаємини. Розглянуто сутність гуманних взаємовідносин учнів основної та старшої школи і показано вплив таких стосунків на формування естетичного середовища старшокласників.

Ключові слова: гуманні взаємини, естетичне середовище, вчитель-експериментатор, учні основної та старшої школи, естетична діяльність.

Сєрих Л. В. Гуманне взаимоотношения как базовый компонент содержания формирования эстетической среды учащихся основной и старшей школы.

В статье раскрыты результаты эксперимента в соответствии темы исследования. Определена степень способности учащихся к эстетической деятельности и степень понимания эстетической ценности окружающего мира, проявление интереса к искусству, создания гуманных взаимоотношений. Рассмотрена сущность гуманных взаимоотношений учеников основной и старшей школы, показано влияние данных отношений на формирование эстетического среды старшеклассников.

Ключевые слова: гуманные взаимоотношения, эстетическая среда, учитель-экспериментатор, учащиеся основной и старшей школы, эстетическая деятельность.

Sierykh L. V. Humane relationships as a basic component of the content of forming aesthetic environment of pupils primary and high school.

The article deals with the results of the experiment under the topic of the research. The degree of ability of pupils to the aesthetic activity and the degree of understanding of the aesthetic values of the surrounding world, the manifestation of interest in the art determined,

making humanistic relationship. The essence of human relations students primary and high schools and show the impact of these relations on the formation of the aesthetic environment seniors.

Key words: humanistic relationship, aesthetic environment, the teacher-experimenter, schoolchild and high school principals, aesthetic activity.

Вимоги до виховання, як відомо, є багатоплановими, зумовлюються потребами дітей, батьків, суспільства, держави, екології, виробництва тощо. Постає питання, як їх упорядкувати. Тому має йтися про викремлення базового компонента у вихованні, насамперед морально-естетичного виховання. Моральність є своєрідним стрижнем виховного процесу, визначає його спрямованість і цілісність, у ній глибинний зміст виховання. Не виховавши моральності, неможливо забезпечити особистісні основи людської життєдіяльності. Естетичне виховання – це інтегративна цілісність, яка поєднує в собі сприймання, створення, діяльність за законами краси і гармонії. Це водночас також цілісність відтворення особистості. У процесі її формування забезпечується єдність усіх напрямків урочної, позаурочної, позашкільної виховної роботи, створюються реальні умови для створення комфортного естетичного середовища.

Мета статті – розглянути сутність гуманних стосунків учнів основної та старшої школи, та показати вплив таких взаємин на формування естетичного середовища старшокласників.

Формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи засобами різних видів і жанрів мистецтва в загальноосвітніх школах, позанавчальних закладах спираються на науково-педагогічні дослідження процесів формування світоглядних позицій (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський), де утверджується ідея підготовки високої духовної культурної, творчої особистості, здатної перетворювати себе і світ; коригується спрямованість навчання на формування творчої особистості, на своєрідність її індивідуальних виявів (В. Загвязінський, О. Кульчицька, В. Рибалка, В. Шубинський, П. Щедровицький та інші). Розв'язання в педагогіці проблеми професійного розвитку особистості неможливе без використання наукових уявлень про психологічний розвиток людини як особистості, її природних характеристик (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов).

Доцільність формування цілісного естетичного середовища набуває особливої значущості в сучасних соціокультурних умовах. Нині спостерігається нерозвиненість емоційно-почуттєвої сфери, низький рівень естетичної культури школярів, відсутність справжньої духовності з одночасним превалюванням однобічного і спрощеного ставлення до мистецтва як до розваги, що призводить до зниження морально-естетичних критеріїв особистості. У такій ситуації підвищується відповідальність педагогів за формування культуротворчого, неугилятарного характеру ціннісних орієнтирів особистості, одним із яких є естетичне виховання.

Забезпечення формування цілісного естетичного середовища учнів основної і старшої школи можна досягти різними засобами, зокрема у процесі використання естетико-виховних можливостей естетичного виховання та створення гуманних взаємовідносин старшокласників.

До проблеми формування естетичного середовища, комплексного естетичного виховання і міжжанрового зв'язку різних видів мистецтва зверталися філософи, психологи, мистецтвознавці, педагоги: Б. Асаф'єв, Т. Крижанівська, Г. Падалка, В. Разумний та ін. У працях Н. Антонової, І. Барвінок, М. Баскіна, К. Горбунової, С. Грибкова, Г. Фролової, В. Шахрай міститься наукове обґрунтування педагогічної мети, завдання і змісту художньо-творчої діяльності. Як свідчать наші дослідження, а

також дослідження науковців В. Білоусової, Н. Зінченко, В. Киричок, О. Столяренко, Л. Чекараміт, що підтверджуються практикою шкільного виховання, точкою відліку в морально-естетичному вихованні взято категорію «стосунки».

Об'єктами стосунків для людини є речі, процеси, явища, угруповання, люди, сама людина і навколишній світ. Оскільки з усіма цими об'єктами людина пов'язана більшим або меншим їх знанням, переживаннями щодо них, відповідними реакціями поведінки, то зрозуміло, як важливо формувати в особистості ставлення до різних аспектів реальності, що за змістом і формами відповідають загальнолюдським цінностям і нормам гуманістичної моралі.

У багатоманітній системі взаємозв'язків – людина і суспільство, людина і держава, людина і природа тощо – взаємини «людина і людина» посідають чільне місце. С. Рубінштейн зазначав, що будь-яка поведінка людини – бажає вона того чи ні – є виховна поведінка: вона так чи інакше впливає на іншу людину. Поведінка, вчинки однієї (кожної) людини як така, що зумовлює поведінку іншої людини [3].

С. Рубінштейн постійно наголошував на виховному значенні взаємин, їх визначальній ролі в повсякденній життєдіяльності людини. Він писав: «Формування людських стосунків (взаємини людини з іншою людиною) як моральна дуель, боротьба у якій є активне ставлення до іншої. Моє ставлення до іншої людини повинне обеззброїти її негативні наміри, деморалізувати їх, поставити її в такі моральні умови, за яких втрачається, негативне ставлення. Відбувається активна перебудова (детермінація) поведінки інших людей, зміна моральних умов їх поведінки на основі мого ставлення до них» [4].

Вияткового значення набувають гуманні стосунки старшокласників в організації учнівського самоврядування. Гуманні взаємини завжди зорієнтовані на ціннісне ставлення до людини: людина – абсолютна цінність, «міра всіх речей» на Життя, гідне Людини. Вони пов'язані з розвитком дитини як особистості, закріпленням у свідомості учня загальнолюдських та естетичних цінностей, емоційно моральних настанов, що регулюють співжиття та стосунки між людьми. У їх основу покладено «золоте правило моральності»: стався до людей так, як ти бажаєш, щоб вони ставилися до тебе.

В узагальненому вигляді такі загальнолюдські цінності, як земля – спільний дім людства, вітчизна – унікальна для кожної людини Батьківщина; мир, злагода між людьми, народами і державами – головна умова існування Землі; загальнолюдська й національна культура – багатство, накопичене людством, необхідні для формування естетичного середовища учнів.

Як морально-естетичне явище (феномен) гуманні взаємовідносини подаються спектром морально-естетичних цінностей, у центрі яких є людська гідність і повага. Отже, усе викладене надає підставу розглядати гуманні взаємини як найважливіший компонент змісту морально-естетичного виховання, що становить його базу.

Цей зміст можна подати так: розуміння і прийняття школярами універсальних загальнолюдських цінностей; осмислення єдності людського роду і себе як неповторної частини; повага до людського життя, усвідомлення його недоторканості; діалог між різними культурами і народами; формування досвіду гуманних взаємин (повага людської гідності, терпимість, людяність, доброта, справедливість, милосердя, вміння пробачати, створювати красу, великодушність, протистояння злу, неприпустимість недовіри і ворожості, доброзичливість); форми їх вираження: тактовність і делікатність; нагромадження досвіду проживання емоційно насичених ситуацій гуманної поведінки (співчуття, співпереживання, вміння радіти за інших); організація учнями активів милосердя, вияв турботи про ближніх і далеких, повага до прав і переваг інших людей, організація виставок, концертів, створення предметів краси, благоустрій приміщень

тощо; оволодіння ситуацією реальної відповідальності, прийняття рішення, вільного вибору вчинків, способів саморегуляції поведінки в усіх галузях життєдіяльності; засвоєння цінностей національної культури; самовиховання і самооцінювання [1, с. 52].

Основним критерієм гуманного ставлення до людей є доброта. Добро – у межах моральної свідомості – це абсолютна, самоочевидна загальнолюдська цінність, що втілює в собі моральне, людське, символізує щастя і благополуччя людини, із добром пов'язуються всі позитивні відчуття людини, що сприяють її життєдіяльності і виражають її прагнення до своєї досконалості та вдосконалення довкілля, краса, гармонія. Тому добро – це людяність, (гуманність), яка реалізується у справах, вчинках. Лише втілене в благодіяннях, в особистісних якостях (чеснотах) добро може слугувати ознакою гуманної людини. Добра людина – це людина, яка завжди несе благо добро, благополуччя і радість людям, вона завжди доброзичлива. Доброзичливість може виявлятися в умінні підняти настрій, вислухати людину, виявити інтерес до її турбот, розділити її горе та радість, вчасно прийти на допомогу всім, хто її потребує [1, с. 54].

Співчуття і чуйність, уважність до людей, бережливе ставлення до їхніх почуттів – важливі компоненти доброти, тому добра людина – співчутлива, готова відгукнутися на переживання інших [1, с. 56].

Важливим компонентом гуманних взаємин є здатність відчувати сором, переживати провину. Людині, не здатній до морально-етичних та естетичних переживань, властиве байдуже ставлення до людей, що породжує жорстокість. Почуття сорому, провини, муки сумління виникають тоді, коли людина не шукає виправдання своїм помилкам і прорахункам, проте часто учні не наважуються вголос визнати своїх помилок, провини за вчинки. Водночас надмірно розвинене почуття сорому може підірвати віру учня у свої можливості й сили. На цьому ґрунті розвивається невпевненість у собі, яка з часом закріплюється у стійкій якості, рисі характеру – сором'язливості. На основі розвинених почуттів сорому, провини потім формується совість, що є вищою формою моральної регуляції поведінки [1].

Повага людської гідності, доброта й інші якості гуманних взаємини найчастіше взаємодіють із співчуттям, що є однією з фундаментальних якостей людини як суспільної істоти [1, с. 64].

Співчуття виражається насамперед у розумінні почуттів і думок іншої людини, наданні підтримки її прагненням і готовності сприяти їх здійсненню. Переживання допомагають людині визначитися у своєму ставленні до вчинків інших людей і власних, творів мистецтва, довкілля. Спонукальна роль переживань, як доведено психологами, виявляється навіть щодо переконань, які стають активною дією лише тоді, коли вони підкріплені переживаннями [1, с. 69]. Виняткове значення при цьому має розвинена здатність до естетичного переживання і співпереживання.

Здатність до співпереживання, співчування (емпатія) передбачає не просто розуміння емоційного стану іншого, а й відтворення його в самому собі. Численними психологічними дослідженнями доведено, що емпатія має різні форми. Так, у формі співпереживання вона може бути пов'язана з егоїстичними мотивами. У цьому разі переживання за іншого ґрунтуються на потребі лише у власному благополуччі. Співчування є більш складною формою емпатії, оскільки воно ґрунтується на потребі благополуччя іншого. Найвища форма емпатії – це дієва емпатія, тобто не лише розуміння стану іншого, переживання за нього, розуміння й переживання творів мистецтва й безпосередня діяльність за законами краси. Дієва емпатія повною мірою виражає інтенсифікацію, отождолення себе з іншою людиною чи твором мистецтва [1, с. 74].

З емпатією пов'язана чуйність. Вона виявляється в поважному ставленні до інтересів, почуттів і потреб людей, полегшуючи розуміння їх душевного стану і

настрою, мотивів, якими вони керуються, здійснюючи ті чи ті вчинки. На жаль, як свідчить шкільна практика, з-поміж старшокласників усе менше тих, хто розуміє потребу чуйності та виявляє її в повсякденному житті. Взаємні уподобання їх часто ґрунтуються на інтересі до моди, безцільному проведенні часу, а не на спільності душевних переживань. Долучення до емоційного стану інших людей поступово виробляє внутрішній такт і культуру співпереживання. Головні ознаки тактовності – обережність, почуття міри, вміння знайти в кожному конкретному випадку потрібну форму звернення, вміння бути ненав'язливими у присутності інших, у смаках, бажаннях тощо. Основними її виявами є розуміння внутрішнього стану людини, правильне оцінювання своїх слів, вчинків, розуміння того, як їх сприймає інша людина, яку реакцію вони викличуть у неї [1, с. 76].

Спостереження за старшокласниками в різних ситуаціях показали, що для них характерна або повна або часткова відсутність показників тактовності в їхніх взаєминах з однокласниками. З тактовністю органічно пов'язана делікатність – оптимальна форма вираження гуманності, стрижень і мірило істинної вихованості людини. Щира, непідробна делікатність виявляється в особливо тонкому розумінні людей, у звертанні, чуйному, бережливому ставленні до людини (до мистецтва), прагненні не завдавати їй неприємностей. Діапазон відтінків делікатності дуже широкий – від здатності людини поводитися з людьми обережно, не принижувати їхнього самолюбства, тобто глибоко поважати їхні права, людську гідність, до розуміння того, як чинити в конкретній ситуації, як краще виразити співучасть, допомогти, вміти радіти чужому успіху [1, с. 80].

Повага до людини органічно пов'язана з наданням їй допомоги. Наші спостереження свідчать, що старшокласники високо цінують допомогу і турботу про інших. У повсякденному житті вони приходять на допомогу один одному, найчастіше – у навчанні. Із визнанням людської гідності, повагою до особистості тісно пов'язана така риса гуманного ставлення до людей, як довіра. Довіра передбачає таке ставлення до іншої людини, основою якого є її віра в добросовісність, чесність і щирість, переконаність у її правоті, відповідальності та порядності. Вона стимулює людину до шляхетних вчинків, не дозволяє їй чинити аморально, ганьбити свою гідність. У цьому зв'язку важливе завдання педагогічного керівництва – культивування довіри, створення в оточенні старшокласників атмосфери взаємної довіри і доброзичливості.

Умовами довіри між людьми є чесність і правдивість – цінності, у яких виражаються основні норми гуманності й порядності. Старшокласники повинні усвідомлювати, що чесність і правдивість як вимоги й норми життя зумовлюються потребою спільної діяльності людей (у сім'ї, школі, на виробництві тощо). Риса, що характеризує юнацький вік у стосунках з людьми, – це справедливість. Старшокласники надзвичайно чутливі до несправедливості з боку вчителів, батьків, однокласників, проте не завжди вміють бути справедливими самі. Формування почуття справедливості у старшокласників пов'язане з розв'язанням питань соціальної справедливості. Почуття справедливості – це визнання обов'язковим для всіх моральних вимог, норм поведінки та повага прав усіх людей. Лише визнаючи права інших, людина активно, вільно виконує свої обов'язки [1, с. 82].

Самооцінка, адекватна гідності, надає змогу правильно визначати життєві цілі, порівнювати свої можливості з вимогами інших, нарівні із совістю та честю є способом усвідомлення своєї відповідальності перед собою як особистістю. Про самооцінку людини – «високу чи низьку» – можна робити висновки згідно з тим, заради чого вона живе [1, с. 83].

Поняття «ціннісне ставлення людини» ґрунтується на поняттях «цінність», «ціннісна орієнтація» (В. Блюмкін, О. Дробницький, В. Тугарінов та ін.) Цінність є

складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини, що потрібно враховувати під час організації роботи з морально-естетичного виховання особистості. У теорії цінностей категорія «цінність» визначається як залежна від історичного розвитку, соціальних умов, суспільних відносин, діалектики абсолютного і відносного, об'єктивного й суб'єктивного [1, с. 86].

Аналіз формування естетичного середовища передбачає розгляд етапів розвитку окресленого явища, які є наслідком його дискретно безперервної природи. Етапи є відносно завершеними, взаємопов'язаними, взаємозумовленими і характеризуються єдністю мети, специфікою завдань і деякою якісною своєрідністю. Перехід у нову якість визначає межі між етапами [1, с. 114].

Кожна зі стадій формування гуманних взаємин складається з персоналізаційного, інтегративного, когнітивного й адаптивного етапів, визначених згідно з концепцією відносин В. М'ясищева, О. Бодальова, а також з урахуванням особливостей взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов становлення гуманних взаємин у старшому шкільному віці. Педагогічний аспект етапності полягає в диференціації виховної морально-естетичної діяльності залежно від рівня, на якому перебуває позиція особистості вихованця [2, с. 82].

Другий ступінь – конструктивний. У процесі його проходження учень у більшості випадків намагається або утвердитися в системі колективних чи групових стосунків, посісти в них місце, що його задовольняє, або змінити порядок речей, думку про себе і ставлення оточуючих, що його не задовольняють, шляхом нових гуманістичних змін, ціннісного ставлення до однолітків. Ця стадія відрізняється яскравим виявом характеру учня до оточуючого і самого себе. Вона надає педагогові змогу зробити висновки про наявність і особливості кількісних і якісних змін у гуманістичному рівні учня, коригувати виховний процес відповідно до індивідуальних, особливостей його розвитку тощо [2, с. 82].

Третій ступінь – реалізаційний – характеризується тим, що у процесі становлення і розвитку особистих, партнерських та інших стосунків учні через актуалізацію гуманістичних цінностей ситуативно намагаються застосувати їх у практиці реалізації взаємин, які сприяють їхній самореалізації і самоутвердженню у класі, школі. Характер ставлень до довкілля, до людей у цей час детермінується особливостями ставлення до них значущих для учнів осіб, колективу в цілому. Велику роль тут відіграє прагнення старших школярів самим зрозуміти сутність тієї чи тієї моральної вимоги, тієї чи моральної риси вже на рівні узагальнення, що покладено в основу проєктивного й корекційного процесів. Цьому сприяє самостійне входження вихованців у дискусії, обговорення морально-естетичних проблем на спеціальних диспутах, різних зборах, конференціях та ін. [2, с. 84].

Четвертий ступінь – продуктивний – відрізняється від усіх інших тим, що учні без зовнішнього впливу встановлюють і реалізують соціально значущі, ціннісні ставлення до колективу, людей і самих себе. Тут яскраво виявляється прагнення вихованця самостійно будувати й коригувати своє ставлення до навколишніх, продуктів краси, піддаючи аналізу цілі, засоби і результати. Однак в окремих випадках такий аналіз не може повноцінно здійснюватися без зовнішнього доведення, оскільки учням складно співвіднести результат ставлення з мірою, характером і результатом впливу на його об'єкт-суб'єкт [2, с. 86].

Найважливішою умовою здійснення формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи є включення учнів у спеціально організований умовний і реальний процес реалізації засобів і способів вияву різних за характером взаємин і аналізу результатів впливу на їх об'єкт (суб'єкт). Отже, виокремлюючись із головної

суперечності, що визначає закономірний зв'язок зовнішніх чинників і внутрішніх умов, решта зводиться до суто внутрішньої рушійної сили розвитку особистості учня – суперечність між його морально-етичними потребами, що змінюються у практиці реалізації гуманних взаємин, і реальними можливостями їх задоволення.

Література

1. Білоусова В. О. Теорія та методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл: [монографія] / В. О. Білоусова, Л. Г. Коваль. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с. **2. Битинас Б. П.** Структура процесу виховання: методологічний аспект / Б. П. Битинас. – М.: Наука, 1989. – 237 с. **3. Рубинштейн С. Л.** Тактика і стратегія етики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психології. – 1979. – № 5. – С. 142. **4. Рубинштейн С. Л.** Тактика і стратегія етики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психології. – 1979. – № 6. – С. 150.

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 378.147

Світлана Амеліна

ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Амеліна С. М. Вивчення термінологічної лексики у професійній підготовці перекладачів.

У статті розглянуто питання вивчення термінологічної лексики у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів. Викладено пропозиції зарубіжних науковців щодо шляхів набуття студентами термінологічних знань. Акцентовано на необхідності вивчення термінології у практичному використанні мови. Запропоновано засоби вивчення термінологічної лексики. Представлено приклади завдань для засвоєння міжпрофесійної лексики на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: термінологія, технічний переклад, іноземна мова, перекладач, студент.

Амеліна С. Н. Изучение терминологической лексики в процессе подготовки переводчиков.

В статье рассмотрены вопросы изучения терминологической лексики в профессиональной подготовке будущих переводчиков. Изложены предложения зарубежных ученых о путях приобретения студентами терминологических знаний. Акцентируется необходимость изучения терминологии в практическом использовании языка. Предложены средства изучения терминологической лексики. Представлены примеры заданий для усвоения межпрофессиональной лексики на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: терминология, технический перевод, иностранный язык, переводчик, студент.

Amelina S. N. Learning terminology in the process of training of translators.

The article deals with problems of learning terminology in the process of training of future translators. The proposals of foreign scientists on the acquisition of terminological knowledge by students are set out. The need to study the terminology in the practical use of the language is emphasized. Means of studying the terminological vocabulary are provided. The examples for learning interprofessional vocabulary in foreign language classes are shown.

Key words: terminology, technical translation, foreign language, an interpreter, a student.

Актуальність, необхідність і важливість підготовки майбутніх перекладачів з урахуванням проблем перекладу професійних термінів зумовлені розширенням міждержавних контактів і збільшенням обсягів співпраці між вітчизняними та зарубіжними підприємствами й установами. При цьому зростає комунікація між представниками різних країн і культур у всіх галузях. Невід’ємною умовою успішної міжмовної комунікації є якісна професійна діяльність перекладачів, пов’язана з адекватністю передачі інформації у спеціальних текстах й еквівалентністю перекладу галузевих термінів і понять.

Мета статті – розглянути питання вивчення термінологічної лексики у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах.

Питання професійної підготовки перекладачів висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, Т. Кияка, Л. Латишева, К. Норд, Е. Піма, Л. Пуховської, Д. Робінсона, О. Чердиченка та ін. Однак, незважаючи на низку наявних наукових досліджень, окремі аспекти підготовки майбутніх перекладачів потребують детального вивчення. До них належить і питання організації навчання та пошуку засобів для ефективного засвоєння студентами термінологічної лексики.

Проблема перекладу різних професійних термінів продовжує залишатися однією з найбільш актуальних як у галузі сучасного мовознавства, так і в сфері теорії і методики професійної освіти, зокрема у професійній підготовці майбутніх перекладачів.

Переклад галузевих текстів ускладнюється наявністю великої кількості специфічної термінології. Тому здійснити якісний і адекватний переклад таких текстів здатен тільки висококваліфікований перекладач, який володіє знаннями з певної галузі. Для того, щоб переклад був якісним, необхідно, щоб перекладач ретельно вивчив способи перекладу різних термінів, а також був ознайомлений з різними варіантами перекладу деяких конструкцій. Вивчення спеціальної термінології передбачає оволодіння еквівалентами у двох мовах у межах певної тематики. Зазначимо, що деякі проблеми у цьому процесі може створювати низький рівень володіння іноземною мовою у студентів, які навчаються за перекладацькими програмами.

У ході дослідження підготовки майбутніх перекладачів під кутом зору перекладу термінології звернулися до вивчення зарубіжного досвіду.

Д. Робінсон наголошує на врахуванні в моделі процесу підготовки перекладачів загальної інформації про пам'ять і навчання. Перекладач може поєднувати два процеси перекладу: підсвідомий стан, коли перекладач виконує свою роботу, не замислюючись, і свідомий аналітичний стан, у якому перекладач подумки розглядає списки синонімів, шукає слова у словниках, енциклопедіях та інших довідкових матеріалах, перевіряє граматику, аналізує структури речень, семантичні поля, культурну прагматику тощо [5].

Саме аналітичний стан пов'язаний з одним із найбільш важливих аспектів роботи перекладача – використанням термінології: оцінкою її правильності або доцільності в конкретних умовах, її зберіганням і перевіркою. Визначальне значення термінології для перекладу зумовлює те, що вивчення фахової термінології є одним з основних елементів у курсі юридичного, медичного, комерційного, технічного або інших галузевих перекладів.

Протилежну думку висловлює Е. Пім [4, с. 121], висуваючи аргументи проти широко розповсюдженого припущення, що «спеціальні» тексти, зазвичай складніші, ніж «загальні» тексти, і що тому студентам під час навчання перекладу потрібно спочатку надавати для практики перекладу «загальні» тексти, щоб пізніше включити до їхньої підготовки більш складні «спеціальні» тексти.

Е. Пім стверджує, що вузькоспеціалізовані технічні тексти, функціонують у міжнародному співтоваристві науковців, інженерів, лікарів, юристів та інших фахівців, які відвідують міжнародні конференції і читають літературу на інших мовах, і тому пов'язані з їхнім дискурсом і певною контекстною невизначеністю, що є важким для перекладу. «Загальні» тексти, з іншого боку, ґрунтуються на менш суворому регулюванні повсякденного використання, говорінні в найрізноманітніших звичайних контекстах, що вимагає набагато більше соціальних знань, ніж спеціалізовані тексти.

Значення слів і фраз може бути більш ретельно визначеним у спеціальному дискурсі, але те, яким чином ці слова і фрази об'єднуються, утворюючи спеціалізований текст, помітно змінюється в залежності від професійної групи, яка використовує його, і кваліфікованому професійному перекладачеві доведеться уявляти себе членом цієї групи, щоб здійснити адекватний переклад на цільову мову. Тому навчання перекладача

означає більше, ніж просто вивчення великої кількості слів і фраз на двох або більше мовах і передачі структур з однієї мови на іншу.

Для цього К. Норд [3] пропонує таку методику: починати з невеликої частини теорії, яка потім реалізується на практиці, де стає очевидною потреба в більшому обсязі теорії, що пізніше задовольняється іншою частиною теорії і так далі.

Пропонуємо структуру навчальної програми підготовки технічних перекладачів згідно з цією концепцією.

1. 3 і по 3 семестр: вступ до теоретико-методологічних концепцій міжкультурної комунікації та перекладу.

2. 4 семестр: вступ до практики перекладу як загальних, так і спеціалізованих текстів, на рідну і на іноземну мову, з постійними посиланнями на теоретичну підготовку.

3. 5 семестр: практика і / або вища освіта за кордоном.

4. 6 і 7 семестр: практика і теорія спеціалізованого перекладу, термінологія, використання як традиційних, так і електронних перекладацьких засобів та інструментів, практична частина випускного іспиту.

5. 8 семестр: дипломна робота і колоквиум (тобто теоретична частина випускного іспиту).

Перша теоретична фаза передбачає в себе такі види діяльності:

– контрастивний розвиток мовної і культурної компетенцій на двох іноземних мовах і рідною мовою, зокрема здатність продукувати тексти для різних ситуацій і функцій;

– вступ до релевантних для перекладу аспектів лінгвістики і прагматики, щоб забезпечити знання понять і термінів, необхідних для аналізу тексту та дискурсу;

– основні концепції міжкультурної комунікації та теорії перекладу.

Вступ до теорії перекладу є переважно практико-орієнтованим і містить найбільш важливі аспекти професійного перекладу, а саме: переклад як цілеспрямована діяльність, моделі процесу перекладу, комунікативні функції текстів і перекладів, типології перекладу, роль стандартів у перекладі, аналіз вихідних текстів і паралельних текстів цільової культури, проблеми перекладу і стратегії їх розв'язання, необхідні для перекладу засоби (зокрема словники).

Теоретичні поняття можуть бути введені в курсі вивчення іноземної мови, який передує курсу перекладу.

Практика перекладу у поєднанні із посиланням на теоретичну основу, як це було запропоновано, має бути спрямована на систематичний розвиток перекладацької компетенції. Це означає, що кожне завдання з перекладу повинне бути створено таким чином, щоб воно не викликало занадто багато або занадто складних проблем перекладу.

Зазначимо, що завдання можуть передбачати вивчення студентами зразків технічної документації, таких, як офіційні звіти, технічні описи, інструкції з експлуатації, щоб ознайомитися зі стилем, форматами і матеріалами текстів. Відповідно студенти редагують технічні або наукові статті, перекладають технічні описи об'єктів або процедур, пишуть реферати технічних документів.

Окремо має відбуватися засвоєння майбутніми перекладачами особливостей ділового листування. Студенти навчаються перекладати різні види документації – листи, меморандуми, протоколи засідань. Майбутні перекладачі засвоюють правила написання ділових листів, доречних у певній ситуації, і перевірки листування. При цьому вони дізнаються, що формальні ознаки, тон і зміст тексту визначаються відносинами між автором і адресатом, а також метою листування (наприклад, одна і та

ж інформація може бути передана абсолютно по-різному для клієнта, постачальника, а також бізнес-конкурента).

Переклад юридичних документів може бути включеним до курсів перекладацьких дисциплін, адже переклад юридичних документів вимагає глибокої спеціалізації. Головне значення має точність, оскільки юридичні документи не повинні дозволити ніякої можливості випадкового або навмисного неправильного тлумачення. Студенти вивчають підзаконні акти, статuti і контракти, щоб ознайомитися з лексикою, стилем і форматом, які використовуються в цій галузі.

Розглянуті завдання щодо перекладу і реферування є ефективними для формування перекладацької компетенції, адже майбутній перекладач у процесі виконання навчального перекладу змушений здійснювати вибір засобів і значень, перевіряти і виправляти помилки, приймати перекладацькі рішення.

Отже, ґрунтовні термінологічні знання є основою для професійного перекладу. Тому, наприклад, можливе коротке обговорення науково-технічної теми перед виконанням вправ з перекладу технічних текстів.

Водночас зазначимо, що завдання, пов'язані з технічною підмогою іноземної мови, можуть включатися в курс першої і/або другої іноземної мови. Навіть якщо студенти у процесі професійної підготовки поки що не спеціалізуються на певній професійній сфері, важливо, щоб вони починали знайомитися із професійною лексикою. Вони вже можуть засвоювати міжпрофесійний словниковий запас, виробляти практичні навички обробки спеціалізованих текстів (зокрема, визначення головної думки чи розпізнавання основного змісту) і складати звіти в письмовому вигляді або описувати певні робочі операції. При цьому мовна підтримка може надаватися викладачем не тільки на заняттях, а й у позааудиторній, зокрема, проектній, роботі.

Вивчення термінології доцільно здійснювати паралельно з розвитком мовленнєвих навичок, пропонуючи студентам такі завдання, як самопрезентація у письмовій формі та інтерв'ю, телефонні розмови, презентація власних результатів роботи, адресна комунікація на робочому місці, розв'язання конфліктних ситуацій на роботі.

Закріплення термінології може відбуватися за таким алгоритмом:

- активізація вивченої професійної лексики (наприклад, за допомогою спеціальних вправ);
- застосування методу «навчальні станції» (картки, словник, зображення);
- перехід до активного використання лексики: наприклад, написання тексту про нещасні випадки на виробництві;
- презентація результатів (складені тексти) і корегування помилок.

Ефективним засобом закріплення термінологічної лексики може стати проектна робота, навіть у вигляді міні-проектів. Так, студентам можна запропонувати розробити радіопрограму на тему «Професія». При цьому відбувається ознайомлення з фаховою підмогою радіомовлення, інтегроване повторення граматичного матеріалу й закріплення лексики, виконання інтонаційних вправ. Здійснивши студійні записи розроблених програм, за наявності такої можливості, студенти отримують можливість для самооцінки і самокорегування.

Перекладач, як посередник між укладачем тексту і його отримувачем, має забезпечити ефективну комунікацію й уникнення непорозумінь, а для цього необхідно володіти відповідною термінологією. Вивчення термінологічної лексики певної сфери (техніка, сільське господарство, економіка, юриспруденція тощо) може забезпечуватися шляхом удосконалення змісту дисциплін, пов'язаних з теорією і технікою перекладу, а також упровадженням у навчальний процес спецкурсів з особливостей перекладу галузевої термінології.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з підготовкою перекладачів з урахуванням семантико-стилістичних особливостей перекладу в конкретних сферах їхньої професійної діяльності.

Література

1. Збірник текстів до вивчення української лексики за професійним спрямуванням (для студентів денної та заочної форм навчання). – Краматорськ : ДДМА, 2005. – 260 с.
2. Семенчук Ю. О. Опрацювання термінологічної лексики при вивченні ділової англійської мови / Ю. О. Семенчук // Вісник КНТЕУ. – 2003. – № 5. – С. 122–128.
3. Nord Ch. Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. CONFLUÊNCIAS – Revista de Tradução Científica e Técnica, N.º 4, Maio 2006 : С. 29–41. 4. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age // Defense of a Minimalist Approach. – 2003. – Meta, 48(4). – P. 481-497. – Available at: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>. 5. Robinson D. Becoming a Translator: An Accelerated Course. London & New York: Routledge, 2007. – P. 307.

УДК 37.012.4:372.882

Леся Басюк

ГЕНДЕРНИЙ СКЛАДНИК ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕГАЛІТАРНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Басюк Л. Б. Гендерний складник змісту шкільних підручників з української літератури як умова формування егалітарної свідомості особистості

У статті в контексті державних перетворень відносно гендерного складника освітнього простору проаналізовано підручник з української літератури для сьомого класу загальноосвітньої школи. Актуалізовано питання гендерно-збалансованого змісту навчальної літератури, зокрема шкільного підручника, розглянуто особливості його гендерної зорієнтованості. Ураховуючи, що важливим складником формування особистості є навчальна література, акцентовано увагу на вплив її змісту на формування егалітарної свідомості особистості.

Ключові слова: шкільний підручник, егалітарна свідомість, гендерний компонент змісту освіти.

Басюк Л. Б. Гендерная составляющая содержания школьных учебников по украинской литературе как условие формирования эгалитарного сознания личности.

В статье в контексте государственных преобразований относительно гендерной составляющей образовательного пространства проанализирован учебник по украинской литературе для седьмого класса общеобразовательной школы. Актуализирован вопрос гендерно сбалансированного содержания учебной литературы, в частности школьного учебника, рассмотрены особенности его гендерной ориентированности. Учитывая, что важной составляющей формирования личности является учебная литература, акцентировано внимание на влияние ее содержания на формирование эгалитарного сознания личности.

Ключевые слова: школьный учебник, эгалитарное сознание, гендерный компонент содержания образования.

Basyuk L. B. Gender component in the content of school textbooks on ukrainian literature as the basis for the development of egalitarian consciousness of the individual

In the article the textbook on Ukrainian literature for the seven grade of Middle School of General Education was decomposed in the context of state reform regarding the gender constituent of educational realm. The question of gender-balanced content of the educational materials, in particular the textbooks, was actualized and the peculiarities of gender orientation were examined. Considering that literature being an important part of identity formation, the impact of its content on the development of egalitarian consciousness of the individual was emphasized.

Key words: school textbook, egalitarian consciousness, the gender component of the content of education.

На сучасному етапі розвитку України, спрямованому на міжнародний світовий простір, здійснюється реформація всіх галузей соціального життя, зокрема і важливого державного складника – освіти. У контексті європейських вимог відбувається гуманізація, демократизація освітнього процесу, зорієнтованого, перш за все, на виховання всебічно розвинутої особистості. Це суголосно з вимогою Закону України «Про освіту», метою якого є «всебічний розвиток людини як особистості й найбільшої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» [2]. На нашу думку, невід’ємним складником такої особистості є її гендерна обізнаність, егалітарна свідомість, формування яких відбувається і у шкільному просторі під час навчання, виховання, розвитку дитини. У руслі утвердження Україною на підтримку встановлення гендерного паритету як однієї з цілей розвитку тисячоліття, проголошеної ООН, низки офіційних документів: Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків» (2005 р.), Постанова «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» (2006 р.), Положення «Про Міжвідомчу раду з питань сім’ї, гендерної рівності, демографічного розвитку та протидії торгівлі людьми» (2007 р.) тощо. в освітньому просторі гендерне питання знайшло своє відображення в наказі (№839 від 10.09.2009) Міністерства освіти і науки України Про впровадження гендерної рівності в освіту. Відповідно до зазначеного документа навчальні матеріали повинні були пройти гендерну експертизу ще до 2010 року, через об’єктивні причини прописані у наказі заходи не були реалізовані повною мірою і питання залишається відкритим. Уважаємо, що особливої уваги щодо гендерної корекції потребує шкільний підручник, адже він є важливим інструментом у навчанні. У ньому, окрім знань з певного предмета, закодовано матрицю світу, моделі поведінки, які школярство перебирає на власне життя. І від того, яким буде зміст підручника, залежить сформований у підлітків гендерний характер світу.

За влучним зауваженням педагога С. Сірополка, художня література «дає ученикові образи і малюнки, уяви і розуміння щодо шоденних взаємин людей, пробаджує, поширює й ушляхетнює уяву і почуття, виховує визнання того, що в цих взаємозв’язках відтворене прекрасне і потворне, моральне і аморальне, закидає в душу його ідеальні поривання» [4, с. 159]. Свою увагу ми зосереджуємо на підручнику з української літератури, оскільки художні образи є носіями моральних цінностей, а художній твір, віддзеркалюючи світ крізь призму авторського бачення, акумулює в собі людське буття, знання минулого, яке трансформується у сучасне і проектує майбутнє.

Гендерний складник навчальних матеріалів входить до кола наукових інтересів таких дослідників та дослідниць, як: І. Гуцуляк, Т. Дороніна, О. Кікінежді, Н. Коніщева, Л. Мозгова, І. Мунтян, О. Остапчук, Н. Шевченко, О. Цокур, О. Ярьська-Смірнова.

Об'єктами їх робіт стали гендерна педагогіка, теоретико-методологічні основи гендерної освіти і виховання учнівської молоді; гендерна освіта в соціогуманітарному просторі; гендерний складник методики навчання української літератури; гендерні стереотипи у виданнях для дошкільнят тощо.

Шкільний підручник у контексті гендерної корекції досліджували такі науковці: С. Вихор, Т. Говорун, Г. Жирська, О. Кобельська, О. Луценко, О. Марущенко, О. Слюсар та ін.

Гендерний дискурс у науково-педагогічній спадщині свідчить про нагальність та актуальність обраного напрямку дослідження.

Попри неабиякий інтерес з-поміж науковців до проблеми гендерного складника в освітніх матеріалах, зокрема шкільному підручнику, констатуємо велику кількість лакун – не завжди чітким є розуміння сутності понять «гендер», «гендерна асиметрія», «гендерний баланс» тощо, унаслідок чого переважає поверхове ставлення до окресленої проблеми і незнаходження шляхів її розв'язання, нестача та відсутність чітко визначених критеріїв, за якими повинна проводитись гендерна експертиза навчальних матеріалів і власне державних практичних дій у цьому напрямі.

Метою статті є висвітлення особливостей змісту сучасного підручника з української літератури в ракурсі формування егалітарної свідомості підлітків.

До основних завдань віднесено такі: проаналізувати чинний підручник з української літератури (через обмеженість даної статті – лише один); встановити вплив його змісту на формування свідомості особистості.

Егалітарна свідомість особистості неможлива без прищеплення людині гендерної культури. Гендерна культура це – «система історично сформованих, відносно стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, що втілюють досвід попередніх поколінь людей, виявляються в діяльності суб'єктів соціально-культурного процесу та забезпечують відтворення гендерного життя суспільства на основі наступності» [1, с. 264]. Запорукою гендерного виховання, на нашу думку, є обов'язкове впровадження в освіту гендерного підходу, мета якого – «створення умов для гендерної соціалізації школярів, що сприяють вихованню міжстатевих відносин, вільних від жорстких стереотипів маскуліності та фемінності у традиційному розумінні, що може стати запорукою виховання нової особистості з високими інтенціями відкритості та адаптивності в усіх галузях життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору й самореалізації» [5, с. 24] У підручнику, який відіграє вагомий роль у вихованні особистості, гендерний компонент може виявлятися на різних рівнях:

- лінгвістичне поле підручника, звертання до читацької аудиторії;
- ілюстративний матеріал: обкладинка, фотокартки, репродукції картин, малюнки, що супроводжують мовне полотно книги;
- художні твори, подані для вивчення у класі, у яких нерідко відбито гендерні стереотипи суспільства;
- допоміжні матеріали – крилаті вислови, тести для перевірки вивченого, рубрики для кращого запам'ятовування, цитати відомих людей тощо.

Задля аналізу ми взяли підручник з української літератури для 7 класу [3]. Обкладинка підручника є гендернозбалансованою, на ній зображено парубків та дівчат в українських народних костюмах.

З-поміж 16 постатей митців, твори яких вивчаються на уроці, лише 2 авторки (Ліна Костенко та Любов Пономаренко), що у відсотковому співвідношенні становить 87% до 13%. Це створює хибне уявлення про роль жінок у розвитку української літератури й підкріплює стереотип про те, що мистецтво, зокрема література, є прерогативою чоловічої статі.

Мовне поле підручника має як гендернонейтральні форми звертань до аудиторії, так і андроцентричні (домінування чоловічого). Здебільшого у книзі використовуються форми дійсного та наказового способу дієслів II особи множини: «прочитайте», «як ви уявляєте собі», «підтвердіть свою відповідь», «спробуйте створити», «ви знаєте», «підготуйте» тощо, що охоплюють усіх реципієнтів. Проте нерідко мовлення йде виключно про чоловічу стать: «Дорогі семикласники» [3, с. 9], «Любі семикласники» [3, с. 79], «Життя літературного твору можливе лише на основі гармонії автора і читача» [3, с. 11], «без читача літературний твір гине» [3, с. 13], «влаштуйте цікавий літературний вечір, на якому кожен бажаючий зможе виступити» [3, с. 13], «перед читачем вносять» [3, с. 52], «той, хто досягне вершини піраміди знань, буде пошанований званням «Ерудит» [3, с. 9] тощо. За такого спілкування з аудиторією поза увагою залишається її жіноча частина, імпліцитно налаштовуючись на пасивність. Бачимо, що навіть коли можливе використання форми множини – *кожні бажаючі, хто досягнуть, будуть пошановані* тощо – традиційно обирається граматична категорія чоловічого роду. Те ж стосується випадків, коли йдеться про професії, національність, види діяльності. Наприклад, назва розділу підручника «Ми – українці», хоча читачки, звичайно, є українками. У пояснювальних матеріалах читаємо: «не завжди українці мали право на незалежність та власну мову» [3, с. 56], між тим і українки такого права не мали. У вступному слові бачимо: «Цього року ви маєте чудову нагоду продовжити мандрівку сюжетними лабіринтами найкращих творів українських письменників» [3, с. 9], «ви зможете ознайомитися з біографіями письменників» [3, с. 9]. Лексема «письменник» використовується й тоді, коли йдеться і про жіночу постать: «Багато українських письменників, із творами яких ви вже ознайомлені, зокрема Леся Українка, були вдячні Іванові Яковичу за допомогу й підтримку» [3, с. 37].

Цікавим є момент, коли йдеться про вчительську професію. Відомо, що частіше у школі викладають, особливо гуманітарні дисципліни, жінки, тобто вчительки. Проте читаємо у завданні про заохочення учнівства: «учитель може «присудити» вам від 4-х до 6-ти балів» [3, с. 9]. Навіть коли, скоріш за все, перед класом стоїть учителька, її називають учителем. Розуміємо, що це певне кліше – використання лексеми чоловічого роду на позначення професії чи виду діяльності, але, вважаємо, що настав час його змінювати.

Вияви мовного андроцентризму спостерігаємо і в завданнях до творів, наприклад, під час аналізу повісті М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять...» пропонується знайти «у домашніх чи бібліотечних мистецьких альбомах картини видатних українських художників» [3, с. 121], тим самим позбавляючи дітей вибору звернутись до мистецьких робіт українських художниць. До повісті І. Франка «Захар Беркут» учнівству запропоновано зняти рімейк однойменного фільму, пригадавши «відомих українських акторів і визначитись, хто саме з них зможе виконати ролі Захара, Мирослави, Максима, Тугара, Пети та ін.» [3, с. 55]. Виходячи з цього завдання, роль Мирослави має виконувати актор-чоловік, що, видається дещо абсурдним. Узагальнення до чоловічої статі спостерігаємо і в іншому коментарі до згаданого твору, коли йдеться про Мирославу та Максима: «Саме вони, ці двоє самовідданих, волелюбних героїв, символізують високі ідеали єдності» [3, с. 51]. Безперечно, Мирослава – героїня, але тут також спрацьовує стереотипне кліше, насичення тексту якими поступово призводить до укорінення гендерного стереотипу про пасивність жіночої статі. Привертає увагу і гендерна маркованість образів. Якщо у попередньому прикладі Мирославі з Максимом надавалась спільна характеристика, то в іншому читаємо: «Іще кілька занять і завдань – і ви попрощаетесь із красунею Мирославою і відважним Максимом» [3, с. 53].

Характеристика образів відтворює маскулінні та фемінні ознаки: чоловік – відважний, мужній, сильний, а жінка – красива, гарна, приваблива.

Безпосередньо наратив творів ми не аналізували, урахувавши, що їх добір до навчальної програми відбувався згідно з Концепцією літературної освіти, спираючись на виховний потенціал художнього слова. Проте звернули увагу на яскравих персонажів, обговоренню яких приділяється чимала увага після прочитання творів: Максим і Мирослава «Захар Беркут», Павлусь «За сестрою», Михайлик «Гуси-лебеді летять...», Клим «Климко», Павлусь «Скарб», хлопчик «Цвіт щастя», Планетник «Планетник», Юрко і Тося «Сім'я дикої качки», Фрідріх «Гер переможений», Толик та Сергійко «Блакитна дитина». Переважна більшість – чоловіки. Пригадавши вище сказане, складається хибне враження про те, що українська література написана чоловіками про чоловіків і для чоловіків.

Безумовно, ми розуміємо, що це не є відображенням світогляду авторки підручника, вона лише транслює гендерний устрій сьогодення. І саме для його зміни, для виховання покоління із іншим світосприйняттям потрібна гендерна експертиза підручників, введення до їх змісту гендерної компоненти.

Аналіз змісту підручника засвідчив наявні в ньому гендерний дисбаланс, вияви андроцентризму, гендерні стереотипи, використання лексичних кліше – обирання чоловічого роду на позначення як чоловіків, так і жінок. Усе це у поєднанні із вчительським словом має неабиякий вплив на формування особистості підлітків. Хлопці і дівчата можуть засвоїти певні ролі за статтю (наприклад, у дівчат може сформуватись відчуття своєї меншовартості, другорядності), які обмежуватимуть їх вираження бажання, розвиток, що суперечить концепту егалітарності.

Отже, потребою сучасної освіти є перегляд принципів укладання підручників. Уважаємо, що повинна враховуватись, окрім дидактичних, психологічних, методичних принципів, гендерний складник матеріалів, вивчаючи які учнівство вибудовує самоідентифікацію, взаємозв'язки із світом, соціумом. І щоб ці відносини були гармонійними, обов'язковою умовою є гендерна чутливість вчительського складу та гендерно-збалансований зміст підручника, що сприятиме вихованню егалітарної свідомості особистості.

Безперечно, ми лише окреслили проблему і запропонували шлях її розв'язання, який вимагає залучення до нього усіх ланок освітнього процесу. Проте саме концептуальна перебудова засад укладання шкільних підручників, урахування не тільки на законодавчому папері, а й на практиці гендерного компонента уможливають досягнення очікуваного результату – виховання вільної у своєму виборі, позбавленої штучної обмеженості за статтю особистості з егалітарною свідомістю, до чого й повинна йти держава, що дотримується демократичних принципів, якою і прагне бути Україна.

Література

1. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: монографія / Тетяна Олексіївна Дороніна; НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 331 с. **2. Закон України про освіту** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. **3. Міщенко О. І.** Українська література. [підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. закл.]. / О. І. Міщенко. – К.: Генеза, 2007 – 288 с. **4. Сірополько С. О.** Завдання нової школи / С. О. Сірополько // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX- XX ст.): хрестоматія /

упоряд. : Л. Л. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 156–163. 4. Старовойтова Ж. А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ж. А. Старовойтова. – Омск, 2007. – 204 с.

УДК 37.013.74:81'243(430)

Віта Гаманюк

ЄВРОПЕЙСЬКІ ОСВІТНІ СТАНДАРТИ ЯК ОРІЄНТИР ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Гаманюк В. А. Європейські освітні стандарти як орієнтир іншомовної освіти в Україні.

У статті досліджується проблема впровадження європейських освітніх стандартів у галузі іншомовного навчання в системі вищої немовної освіти в Україні. Аналізуються рамкові програми з англійської та німецької мов для професійного спілкування з огляду на соціокультурний компонент та орієнтацію на автономне навчання.

Ключові слова: рамкова програма, соціокультурна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, автономне навчання.

Гаманюк В. А. Европейские стандарты образования как ориентир иноязычного образования в Украине.

В статье исследуются вопросы имплементации европейских стандартов в сфере иноязычного образования в системе высшего неязыкового образования в Украине. Анализируются рамочные программы по английскому и немецкому языку для профессионального общения с точки зрения включения социокультурного компонента и ориентации на автономное обучение.

Ключевые слова: рамочная программа, социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, автономное обучение.

Hamanyuk V. A. European Educational Standards as a Reference Point of Foreign Language Education in Ukraine.

The article deals with the question of implementation of European educational standards to the Ukrainian system of foreign language high education. The frame programs for English and German for professional communication (integration of multicultural components and autonomic learning aspects) are analyzed.

Key words: frame program, multicultural competence, foreign language communicative competence, autonomic learning.

Україна прагне входження до загальноєвропейського освітнього простору, передумовою чого є адаптація державної системи освіти до європейських вимог. В іншомовній освіті зміни відбуваються на рівні визначення змісту та рамкових умов навчання і вивчення іноземних мов. Базовим документом у галузі іншомовного навчання є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, розроблені колективом авторів із різних країн, які були видані у 2000 р. У 2001р з'явилися українською мовою і з того часу є основою для розроблення рамкових програм з іноземних мов, навчальних планів та екзаменаційних матеріалів.

У вітчизняному науковому просторі питанням європейського виміру в освіті, вивчення діяльності Ради Європи, її внеску у зближення народів Європи, прагнення

сформувати в нового покоління європейців відчуття належності до європейської спільноти присвячено роботи Т. Левченко, О. Локшиної, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, проблеми стандартизації іншомовної освіти України в контексті входження до загальноєвропейського освітнього простору стали предметом досліджень Р. Гришковой, О. Коваленко, І. Мішиної.

Мета статті – вивчити питання запровадження загальноєвропейських стандартів у системі освіти України та визначити основні напрями реформування освітньої системи на рівні курикулярних засад іншомовного навчання.

У справі інтернаціоналізації мовної освіти у Європі, а також і на усьому пострадянському просторі провідну роль відіграло розроблення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Мета полягала у вихованні нового громадянина світу, який має бути багатомовним, із високим рівнем свідомості щодо мов та культур, а автономне навчання протягом усього життя мало стати, на думку авторів, нормою. Загальноєвропейські рекомендації є суттєвою віхою на шляху до багатомовної Європи. Саме тут наголошується на мовній та культурній відповідальності кожної особистості як частини певної групи з різним лінгвістичним і культурним фоном за майбутнє європейського простору. Значущість ЗЄР полягає також у тому, що вони надають змогу тим, хто вивчає мови, самостійно оцінити свої успіхи. Завдання тепер полягає в тому, щоб розробити детальний та адекватний інструмент самооцінки знань у межах програм з іноземної мови для вищих навчальних закладів.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти покладено в основу розроблення освітніх стандартів та навчальних планів. Провідною метою є сприяння багатомовності та міжкультурній компетенції задля підвищення якісного рівня спілкування між європейцями різного мовного й культурного походження, а також уможливлення уніфікованої оцінки рівня знань у межах Європи.

З інтернаціоналізацією та запровадженням нових моделей управління системою освіти в Європі пов'язане помітне пожвавлення співробітництва в цій галузі. Наприклад, вищі школи північної частини ЄС демонструють послідовне пришвидшення процесу інтернаціоналізації, яке виявляється у створенні у третіх країнах мережі закладів навчання різного рівня і напрямів та в запровадженні освітніх програм, покликаних сприяти тісній співпраці між цими країнами. До того ж ці установи та програми працюють дієво, оскільки позбавлені таких ознак, як бюрократизм. Серед нововведень у першу чергу слід назвати викладання багатьох дисциплін, особливо у межах післядипломної освіти, англійською мовою, оцінку результатів навчання згідно з вимогами кредитно-модульної системи, міжнародні навчальні курси та програми з обов'язковою фазою навчання за кордоном або без неї, і, нарешті, сертифікацією знань та отриманням диплома. Тобто студенти, що навчаються у вищих навчальних закладах скандинавських країн та більшості країн ЄС, уже нині відчули на собі переваги мобільного навчання.

З-поміж інших помітних процесів в освітній галузі ЄС слід згадати також про дві тенденції, які можна трактувати як реакцію на дискусії щодо проблем, пов'язаних із підвищенням якості освіти. З одного боку, зростає вплив розроблених і визнаних на міжнародному рівні критеріїв оцінки знань на прийняття рішень в освітній галузі на національному рівні, з іншого вітається проведення освітніми закладами та установами самоаналізу та самооцінки своєї діяльності і якості підготовки та прийняття ними адекватних рішень.

Україна є учасником Болонського процесу в освіті, тому виникає необхідність імплементації європейських освітніх стандартів. Зважаючи на те, що інтернаціоналізація освіти передбачає мобільність студентів, значущість адекватного володіння ними

іноземними мовами суттєво зростає. Національною доктриною розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних завдань визначено створення єдиного мовного простору, що змусило приділити велику увагу розв'язанню проблеми вивчення іноземних мов на всіх рівнях, формуванню та впровадженню у навчання іноземних мов міжкультурного підходу на протигагу монокультурному, що має підготувати молодь до практичного використання іноземної мови як у професійній діяльності, так і у приватній сфері [1, с. 115].

Посилена увага до вивчення іноземних мов зумовлена тим, що забезпечення виконання основних положень Болонської декларації неможливе без підвищення рівня якості мовної освіти, оскільки адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкурентоспроможність матимуть місце лише за умов високого рівня володіння випускниками іноземними мовами, наявності в кожного з них сформованих навичок комунікативної поведінки у різних сферах спілкування.

Слід також зазначити, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти враховано в Державному стандарті загальної середньої освіти й у Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівні володіння загальнонавчальною іноземною мовою, визначені й описані в Загальноєвропейських рекомендаціях, покладено в основу типових програм з першої іноземної мови для вищих навчальних закладів, які готують учителів та перекладачів. На ці пропозиції Ради Європи спираються також і програми з іноземної мови професійного спілкування, розроблених для немовних спеціальностей вищих навчальних закладів України. Так, типова навчальна програма для викладання англійської мови «National ESP Curriculum for Universities» є спільною ініціативою Міністерства освіти науки України, Британської Ради в Україні, а «Rahmencurriculum für studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten» – за підтримки Гете-Інституту (м. Київ). Вони ґрунтуються на рекомендаціях Ради Європи в частині викладання й оцінювання, крім того, передбачають розроблення на їх основі навчальних модулів, які відповідатимуть вимогам кредитно-модульної системи.

Інтегративні процеси позначилися на структурі міжнародних відносин, що, у свою чергу, вплинуло на визначення мети навчання іноземних мов у вищій школі. У студентів з'явилася додаткова мотивація до вивчення іноземних мов не тільки як засобу комунікації, а ще й через те, що інтеграція до європейського співтовариства висуватиме значно вищі вимоги до рівня фахової підготовки, а іноземна мова є одним із базових компонентів вищої освіти. У сучасних умовах, як наголошує Р. Гришкова, «без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти» [2, с. 146].

Мета навчання іноземних мов корегується згідно із соціальними та політичними запитами до вимог та пріоритетів, які формуються в суспільстві під впливом дійсності. Отже, зміни у структурі міжнародних відносин та визначення напрямків стратегічного розвитку країни спонукають до внесення відповідних змін до змісту освіти фахівців майже всіх професійних галузей і, насамперед, щодо їх фахової підготовки. Зважаючи на інтеграційні процеси та розширення міжнародних зв'язків, володіння іноземними мовами стало одним із суттєвих показників фаховості, компетентності, перетворилося на вирізнявальну кваліфікаційну ознаку, тож, підвищення вимог до рівня комунікативної спроможності є зрозумілим.

Мовна освіта є на сучасному етапі не тільки однією зі складників вищої освіти, без якого не можна реалізувати ані соціальну, ані професійну мобільність людини, особливо зважаючи на залучення України до Болонського процесу, але й передумовою працевлаштування. В умовах сучасного інформаційного простору фахівець не здатен

зберегти достатній рівень своєї компетентності, не маючи змоги підвищувати рівень своєї кваліфікації, без доступу до нової інформації іншими мовами він не здатен залучитися до новітніх розробок науковців інших країн.

Загальноєвропейські Рекомендації містять тезу про те, що «лише шляхом оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, подолати упередження та дискримінацію» [3, с. 17].

Навчання майбутніх фахівців немовних спеціальностей іноземної мови сприяє досягненню ще й іншої, крім порозуміння у професійній галузі, мети. У межах дисципліни зусилля спрямовуються на виконання одного з головних завдань вищої школи, що визначено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, а саме: закласти необхідну інтелектуальну та моральну базу, яка була б достатньою для діяльності в галузі науки, виробництва, культури, управління, сформувати інші, необхідні для професійного саморозвитку якості. З-поміж них – здатність самостійно вчитися. Глобальне мислення, толерантне ставлення до відмінностей щодо цінностей, норм моралі, поведінки, культурна обізнаність, культура спілкування, самостійність і критичність мислення. Усе це через специфічний характер дисципліни частково формується саме у процесі навчання мови та формування соціокультурної компетенції.

Р. Гришкова наголошує: «Нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладачів, розробки сучасних технологій навчання. Сьогодні мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; а провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному та культурному плюралізмі» [2, с. 146].

Практика підготовки фахівців немовних спеціальностей, їх рівень іншомовної підготовки свідчить про те, що вона не може вважатися дієвою і вимагає удосконалення через низку невідповідностей. Суспільство нині потребує фахівців з вищою освітою, які володіли б іноземною мовою і були б готовими до міжнародної співпраці, мали б достатні соціокультурні знання про країну, на практиці ставлення до іноземної мови як непрофільної дисципліни, ще донині залишається недостатньо серйозним і усвідомленим. Рівень підготовки викликає нарікання не лише через несформованість навичок міжкультурного спілкування та лінгвокраїнознавчої компетенції, відсутність міжкультурних, фонових знань про країну і мову, але й недостатній рівень традиційної лінгвістичної підготовки, яка зосереджується на традиційному вивченні граматичної будови, лексики, нерідко за старими підручниками, мова яких є застарілою і містить тексти з реаліями минулих епох, навчальні плани та програми не відрізняються гнучкістю, тож, не здатні мобільно реагувати на зміни, застарілими є також і форми навчання. Дослідники наголошують на тому, що відсутній також системний зв'язок між професійною та іншомовною підготовкою, а вимоги профільного Міністерства не завжди узгоджені з Рекомендаціями Ради Європи.

Р. Гришкова звертає увагу на те, що удосконалення іншомовної освіти можливе за умов зняття протиріч у таких напрямках: приведення у відповідність вимог профільного Міністерства та Рекомендацій Ради Європи у галузі мовної освіти; визнання необхідності теоретичного обґрунтування взаємовпливу фахової підготовки майбутніх спеціалістів і соціокультурної компетенції з іноземної мови; орієнтація процесу навчання іноземної мови на формування та розвиток не тільки мовної та мовленнєвої, але й соціокультурної компетенції.

У цьому контексті важливо конкретизувати поняття «іншомовної соціокультурної компетентції». Так, наприклад, базуючись на запропонованому у ЗСР визначенні поняття та структурі соціокультурної компетентції, рамкові програми і з німецької, і з англійської мов професійного спілкування розглядають її як складник професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентції, яка є метою іншомовного навчання у вищій школі, але трактують по-різному.

У «Програмі з англійської мови для професійного спілкування», яка датована 2005 р., у розділі «Цілі» зазначається, що реалізація Програми АМПС відбувається шляхом досягнення таких цілей: практичної, освітньої, пізнавальної, розвивальної, соціальної і соціокультурної [6, с. 6]. Автори програми наголошують на тому, що зміст програми спрямований на формування професійної комунікативної компетентції, яка розглядається як «мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища», а її невід'ємними складниками є лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетентції. Соціолінгвістична компетентція, як зазначається у Програмі, «спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них» [6, с. 8]

«Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування» (2006 р.) визначає соціокультурну компетентцію як «уміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін» [8, с. 10]. Окрім того, з-поміж інших цілей занять з іноземної мови професійного спілкування авторами розглядаються: іншомовна комунікативна, фахова, навчальна та методична [8, с. 10–11].

Очевидно, що обидві програми на рівні мети по-різному тлумачать соціокультурний компонент. Програма з німецької мови використовує поняття «соціокультурна», а програма з англійської мови – «соціолінгвістична» компетентції. Це означає, що на рівні термінології є певні невідповідності, які потребують узгодження.

Р. Гришкова наголошує на тому, що за європейськими стандартами студент сам собі ставить мету у плані оволодіння іноземною мовою, а викладач допомагає йому вибрати найефективнішу методику для досягнення цієї мети. Більша частина навантаження припадає на самостійну роботу студента... Кожен студент несе персональну відповідальність за свої успіхи в оволодінні іноземною мовою: для цього він навчений самоаналізу власних досягнень, самоконтролю та плануванню своєї діяльності [1, с. 115].

Особливістю організації навчання у європейських університетах є чітко організована самостійна робота студентів, яка має не формальний характер, а є дієвою формою навчальної діяльності. Студенти заздалегідь отримують графік самостійної роботи, терміни виконання індивідуальних завдань, більш того, за несвочасне виконання завдань передбачено штрафні санкції у вигляді позбавлення балів або навіть не зарахування роботи. Тобто вивчення іноземної мови – це також питання самодисципліни і самосвідомості. Тож слід не тільки вносити відповідні зміни до організації навчального процесу та змісту навчальних планів та програм, але й змінювати ставлення студентів до навчання, посилювати роль самоосвіти, саморозвитку кожного студента, підвищувати відповідальність за результати власної навчальної діяльності.

Якщо говорити про впровадження європейських стандартів на рівні системи освіти, то деякі кроки в цьому напрямку було вже зроблено. Так, у більшості вищих

навчальних закладів запроваджено кредитно-модульну систему, розроблено відповідні робочі програми, переглянуто навчальні плани, у практику навчання впроваджуються нові підходи до вивчення іноземних мов, розробляються сучасні навчальні посібники, розширюються можливості використання і навчальному процесі інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів. Найбільша проблема – формування самосвідомості студентів, оскільки значна частина навчального процесу припадає саме на самостійну роботу, і від того, наскільки серйозно ставитиметься студент до набуття знань, наскільки ефективно він зможе спланувати навчальний процес та врахувати витрати часу на виконання завдань для самостійної роботи залежатиме врешті-решт загальний результат його навчання.

Р. Гришкова проаналізувала чинні програми з іноземної мови і дійшла висновку, що більшість із них не враховує індивідуальних запитів студентів. У процесі навчання студенти ще не знають достеменно, де вони будуть працювати і наскільки потрібні їм будуть іноземні мови, тому не приділяють цій дисципліні належної уваги, не відносять її до фахової підготовки. Тому у програмах з іноземної мови для професійного спілкування порушуються питання самоосвіти та навчання упродовж усього життя і зазначається, що «вивчення іноземної мови, особливо у європейському контексті, виходить далеко за межі обов'язкової освіти. Активне використання процедурних знань є основою ефективного самостійного вивчення мов упродовж усього життя після отримання вищої освіти. Це означає, що набуття процедурних знань (навчання учитися) та навичок організації власної пізнавальної діяльності є важливою метою навчання в межах нового підходу до оволодіння професійно спрямованою іноземною мовою» [1, с. 116].

Зауважимо, що програма з англійської та з німецької мови для професійного спілкування стимулює самостійність студентів та усвідомлення ними власних стилів навчання. Вона спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, розв'язання проблем, презентації ідей тощо. У такий спосіб вона допомагає розвивати мовну, прагматичну та міжкультурну компетенції студентів і їхню здатність до самостійного вивчення мов.

Р. Гришкова наголошує на тому, що у справі збереження людського капіталу важливого значення набуває суб'єктивна оцінка людини в конкретній ситуації, тому що від неї залежить конкурентоспроможність людини як суб'єкта діяльності. Тож завдання навчальних закладів полягає у формуванні особистості майбутнього спеціаліста відповідно до трансформацій суспільства, з орієнтуванням на кращі світові зразки. Динаміка змін у суспільстві зумовила перегляд змісту кваліфікацій майбутнього фахівця. З-поміж основних кваліфікацій – здатність до самоосвіти, саморозвитку, самоконтролю та самовдосконалення. «Освіта розуміється нині не просто як сукупність знань, вона охоплює методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури» [1, с. 117].

Однією з головних проблем сучасної вищої освіти є розроблення методів, здатних підтримувати в кожного студента прагнення до професійного самовизначення через діагностування професійно значущих якостей особистості, виконання різноманітних професійних проб, раціональну організацію і культуру проходження практики, оцінювання інформаційної забезпеченості та власної інтелектуальної підготовки для рішення практичних завдань визначеного рівня складності тощо.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку фахівця, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної

життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе розв'язувати лише за умови самоосвіти й самовиховання.

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й оброблення необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та шляхи її розв'язання, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перегукується з європейською концепцією «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning), оскільки лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток та самовдосконалення випускника вищої школи.

Л. Мішіна наголошує на тому, що «за певних об'єктивних умов забезпечити усіх майбутніх спеціалістів абсолютними знаннями іноземної мови виявляється неможливим, обов'язково потрібно сформувати у них навички самоосвіти, які дозволили б їм самостійно удосконалювати знання однієї іноземної мови потреби засвоїти другу або третю іноземну мову відповідно до рівня власних професійних потреб [5, с. 215].

Рамкова програма з німецької мови зорієнтована на автономне навчання, автори підкреслюють: «автономне навчання є основою усвідомленого постійного неперервного навчання і формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни» [8, с. 13]. Про важливість автономного навчання свідчить також і те, що в розділі «Навчально-методичні засади» автори пропонують перелік навчальних технологій і стратегій навчання у його межах, які частково унаочнено в додатках [8, с. 14–15].

На шляху до загальноєвропейського освітнього простору вітчизняна система іншомовної освіти вже має певний досвід. З-поміж здобутків останніх років у цій справі слід назвати запровадження кредитно-модульної системи в системі вищої освіти, розроблення рамкових програм з англійської (2005) та німецької (2006) мов для професійного спілкування, орієнтація на автономне навчання, внесення до змісту іншомовної освіти соціокультурного та соціолінгвістичного компонентів, а також профілізація та професіоналізація іншомовного навчання. Поміж питань, що потребують розв'язання, залишається уніфікація наявних програм на рівні понять, їх модернізація та наскрізне курикулярне узгодження на рівні «середня – вища школа – освіта дорослих».

Література

1. Гришкова Р. О. Імплементация европейских освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка: Наукові праці. – Том 136. – Вип. 123. – 2010. – С. 114–118. **2. Гришкова Р. О.** Іншомовна освіта в Україні у контексті інтеграції [Електронний ресурс] / Р. О. Гришкова. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukraci/economy/2006/40-27-24.pdf>. – Заголовок з екрана. **3.** Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання док.пед.наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с. **4. Коваленко О.** Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English. – 2011. – №1 (529). – С. 4–5. **5. Мішіна Л.** Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. Мішіна // Психолого-педагогічні проблеми

сільської школи. – Вип. 32. – 2010. – С. 215–219. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_32/files/215-219.pdf 6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. 7. Програма з англійської мови для університетів (інститутів): п'ятирічний курс навчання / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін.] / К. : Британська Рада, Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с. 8. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін.]. – К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.

УДК 37.013.46

Тетяна Дороніна

КОНТАМІНАЦІЯ ПОНЯТЬ «ОСВІТНІЙ ПРОСТІР» ТА «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Дороніна Т. О. Контамінація понять «освітній простір» та «освітнє середовище» в сучасному науково-педагогічному дискурсі.

У статті проаналізовано проблеми українського освітнього простору в контексті інтеграційних процесів; подано короткий огляд теоретичних проблем, пов'язаних із категоріями «освітній простір» та «освітнє середовище» та викладено нові підходи до їх розуміння.

Ключові слова: інтеграційні процеси, освітній простір, освітнє середовище.

Дороніна Т. А. Контаминация понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» в современном научно-педагогическом дискурсе.

В статье проанализированы проблемы украинского образовательного пространства в контексте интеграционных процессов; представлен краткий обзор теоретических проблем, связанных с категориями «образовательное пространство», «образовательная среда», изложены новые подходы к их пониманию.

Ключевые слова: интеграционные процессы, образовательное пространство, образовательная среда.

Doronina T. A. Contamination of the terms «educational space» and «learning environment» in the modern scientific and pedagogical discourse.

In the article problems of Ukrainian education space in the context of integration processes are analyzed. The article gives a review of theoretical problems connected with the category of «educational space» and «educational environment». The article presents new approaches to understanding the educational environment, educational space.

Key words: the integration processes, educational space, educational environment.

Сучасний розвиток вітчизняної системи освіти відбувається за умов невинного оновлення та перебудови, що приводить до появи низки широко обговорюваних у науковому товаристві проблем. Переважно йдеться про проблеми, пов'язані зі світовими процесами глобалізації та інтеграції освітніх систем. У вітчизняному дискурсі – це пошук шляхів євроінтеграції з відповідною кореляцією вітчизняного досвіду із європейськими стандартами освіти. Прагнення України доєднатися до європейського освітнього простору пояснюється науковцями актуалізація значної кількості сучасних проблем. Проте що таке «світовий освітній простір»? З чого він складається, як функціонує та розвивається? Тобто «куди» прагне Україна?

Звісно, узагальнене визначення поняття можна знайти в довідковій літературі: «Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість» [14, с. 80]. Загальна спрямованість вітчизняної освіти достатньо чітко окреслена нормативно-декларативними документами, у яких світовий освітній простір трактується переважно як «європейський». Однак варто зважати на те, що науковці (А. Ліферов, А. Реан, Н. Бордовська та С. Розум), говорячи про неоднорідність сучасного освітнього простору (за характером ставлення до інтеграційних процесів), виокремлюють у ньому три типи регіонів: регіони, що є генераторами ідей (західноєвропейський, американо-канадський та азіатсько-тихоокеанський); регіони, що позитивно ставляться до інтеграції (країни Латинської Америки); регіони, які інертні в цьому процесі (країни Африки та південної Азії). Очевидно, що Україна, як і інші пострадянські країни, відсутня у цій типології. Причина цього, на думку згаданих вище науковців, полягає в «економічних та соціальних причинах, які порушили послідовність освітніх та інтеграційних процесів» [17].

Говорити про економіко-соціальну стабілізацію України зарано, тому вітчизняна освітня система у своєму русі опинилася на роздоріжжі. Територіально, звісно, наша країна є європейською, проте чи може вона увійти до країн, які є «генераторами ідей». Та якщо Україна позитивно ставиться до інтеграційних процесів, чи варто звертати увагу на її територіальне розташування (зважаючи на склад країн, що входять до цієї групи)? Отже, очевидно, світовий освітній простір не вимірюється просторовими чинниками, інтеграція до нього не може бути здійснена фрагментарними змінами в навчальних закладах певного освітнього рівня. Проте, обговорюючи злободенні та суперечливі питання щодо євроінтеграційних процесів в освіті, дослідники послуговуються широковживаними поняттями «освітній простір» (далі по тексті – ОП) та «освітнє середовище» (далі по тексті – ОС), інколи ототожнюючи розглядувані категорії.

Про актуальність питання категоріального визначення понять ОП та ОС свідчить значна кількість сучасних наукових публікацій. Це теоретичні напрацювання таких науковців, як І. Арендачук, І. Беккер та Н. Журавчик, Є. Белякова, М. Виленський та Є. Машерякова, Г. Водяненко, Н. Глаголев, О. Заблоцька, Н. Касярум, В. Козирев, З. Количева, В. Корнієнко та С. Плахотнюк, С. Кривих, О. Кубасов, Т. Кузнєцова, О. Леонова, І. Маричев та Е. Маліночка, Р. Пономарьов, О. Попов, І. Римарева, О. Романов, В. Слободчиков, Ю. Таратухіна, В. Чепак, І. Чернецький, І. Шендрик, І. Шалаєв та А. Веряєв, О. Швидка, С. Шептицька, В. Ясвін та ін. Автори праць демонструють евристичний потенціал понять ОП та ОС щодо різних аспектів існування / співіснування людини та світу знань.

Та попри суттєву зацікавленість педагогічним товариством проблемою ОП, дослідники (Є. Белякова, А. Віряєв, І. Шалаєв та ін.) звертають увагу на відсутність точного визначення цього поняття в низці авторитетних педагогічних словників, що дає підстави зробити висновок про метафоричне використання поняття ОП у контексті освіти [3, с. 13]. На недостатню визначеність понять ОП та ОС звертають увагу й вітчизняні дослідники. Зокрема Н. Касярум наголошує, що цей термін актуалізований у науці саме через євроінтеграційні процеси вітчизняної системи освіти, оскільки ОП «визначає певні характеристики сучасного розвитку системи освіти» та «задає, окрім напрямку (що є звичною і тривіальною характеристикою), ще й інші координати освітнього процесу: можливість зміни напрямку, що передбачає свободу вибору

особистості, існування варіативних способів досягнення кінцевої освітньої мети, реальну можливість зміни етапів освітнього процесу тощо» [6]. Отже, поняття ОП поширене у публікаціях, у яких аналізу піддаються результати впливу глобалізації на освіту, тому найбільш часто тут використовується словосполучення «європейський освітній простір» [4], який має всепоглинаючий зміст. Натомість поняття ОС найчастіше тлумачиться як оточення, у якому безпосередньо здійснюється освітня діяльність. Водночас у педагогічних публікаціях натрапляємо на поступову взаємозамінність понять ОП та ОС, про що пишуть самі науковці: «У педагогіці цей термін (освітній простір. – Т. Д.) може застосовуватися як синонім до терміна «освітнє середовище»» [13].

Мета статті. Задля подолання термінологічної та понятійної плутанини вважаємо за необхідне зосередити свою увагу власне на з'ясуванні евристичного потенціалу понять «освітній простір» та «освітнє середовище» в сучасній педагогіці.

До основних завдань віднесено такі: проаналізувати представлені в сучасній науково-педагогічній літературі дефініції понять «освітній простір» та «освітнє середовище»; встановити сутність та логіко-сміслові відношення аналізованих понять; визначити можливість та доцільність їх взаємозамінювання в педагогічному дискурсі.

Передовсім зазначимо, що у визначенні характеру співвіднесеного вжитку означених понять використаємо лінгвістичний термін *контамінація* (від лат. contamination – змішування, схрещування). Філологи підкреслюють, що для появи контамінації необхідна смислова спорідненість слів, яка у випадку із ОП та ОС очевидна.

Насамперед слід зазначити: поняття «простір» та «середовище» є категоріями загальнонаукового знання, що обумовлює звернення до філософського визначення розглядуваних термінів. У довідковій літературі «простір» (поряд із часом) визначається як одна з головних форм буття матерії, яка «характеризує її протяжність, структурність, співіснування і взаємодію елементів в усіх матеріальних системах» [19, с. 541]. Натомість «середовище» представлено в соціальному контексті та тлумачиться як «суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування та діяльності людини» [19, с. 651]. Категорія «простору» також пройшла певну генезу смислів та дефініцій: від виключно математичних до соціальних. Проте якщо простір загалом має геометричну (евклідову) будову – тривимірність («з кількісної позиції поняття простору, а точніше просторових координат, дозволяє використовувати термін відносно протяжності або розмірів фізичних тіл, зокрема описувати їх форму і їх конфігурацію, а також відстань між тілами» [9, с. 109]), то простір буття людини розуміється як «простір соціальної діяльності» (В. Виноградський), а отже, як соціальний простір, який є явищем багатовимірним і багатовекторним. На це вказував вже П. Сорокін: «Евклідовий геометричний простір – тривимірний. Соціальний простір – багатовимірний, оскільки існує більше трьох варіантів угруповання людей за соціальними ознаками, які не збігаються один з одним (групування населення за приналежністю до держави, релігії, національності, професії, політичних партій, економічним статусом, походженням, статтю, віком тощо)» [18, с. 300]. Розгортанням думки філософа вважаємо зауваження Н. Міхно: «Соціальний простір як поле соціальної діяльності, що містить сукупність значимих соціальних груп, індивідів, об'єктів у тому чи іншому їх взаємному розташуванні, є базовим елементом суспільної матерії» [12, с. 83]. Отже, у структурі соціального простору (залежно від характеру угруповання та типу соціальних відносин, до яких долучається людина) виділяються підструктури: освітній простір, виробничий простір, родинний простір, побутовий простір тощо. Із цих позицій формулює теоретик освітнього простору/середовища І. Шендрік своє визначення: ОП – «частина

соціального простору, у межах якого суспільством (державою) здійснюється унормована освітня діяльність» [23, с. 3].

Загальний огляд представлених у науковому дискурсі визначень ОП надає змогу встановити, що ОП розглядають як:

– *певну територію*, «яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється унормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо» [21];

– *місце*, «що охоплює людину та середовище у процесі їхньої взаємодії, результатом чого є прирощення індивідуальної культури того, хто вчиться» [15, с. 30];

– *структуровану систему*, що складається з низки елементів: «сукупність освітніх технологій, які застосовуються; керування навчально-виховним процесом; взаємодія з зовнішніми освітніми і соціальними інститутами» [16, с. 141].

Отже, очевидно, що до розуміння ОП частиною сучасних науковців покладено власне територіальний принцип, згідно з яким ОП тлумачиться як певна територія, що має спільне освітнє насичення. Це територія, до якої входять держави із відносно однорідною освітньою політикою, законодавчими актами, навчальними установами та стандартами. За таким принципом власне державні інституції є суб'єктами освітньо-просторових відносин.

Спроби науковців структурувати ОП призводять до часткового ототожнення поняття із поняттям ОС. Наприклад, ще більш широким та структурованим постає ОП у визначенні, який надає В. Коваль: «Освітнє середовище є сукупністю освітніх інститутів та механізмів реалізації взаємодії між цими інститутами, мас-медіа, що орієнтовані на освіту, громадськість, яка долучена до розв'язання проблем освіти, а також освітні теорії та соціально-педагогічні стереотипи, що панують на цей час та регламентують поведінку людей щодо їхнього ставлення до освіти» [7, с. 94].

Інший (діяльнісний) підхід демонструють дослідники, які розглядають ОП як форму системної взаємодії. Наприклад, І. Шалаєв та О. Веряєв стверджують, що до поняття ОП входять «певна освітня протяжність, структурне існування і взаємодія будь-яких можливих освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій» [22].

Щодо освітнього середовища, то тут також знаходимо низку визначень, які певним чином збігаються з визначенням ОП:

– «психолого-педагогічна реальність, яка містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості задля розвитку, які включені в соціальне і просторово-предметне оточення і які традиційно розглядають як галузь соціального життя і як чинник освіти, що забезпечує педагогічні умови врівноваження досвіду взаємодії учнів із зовнішнім світом і внутрішнім середовищем їх розвитку» [1]; «педагогічна реальність, що характеризується визначеністю, керованістю, структурністю» [11, с. 10];

– «система впливів та умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [25, с. 14]; «набір певним способом пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини» [8];

– «система, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмово-методичні, організаційні та технічні ресурси та забезпечує формування особистості в її різноманітних

виявах. При цьому керівництво освітнім середовищем здійснюється опосередковано цільовими настановами суспільства та суб'єктів освітнього процесу» [3, с. 16].

Отже, ключовими для визначення поняття ОС стають «реальність», «впливи» та «умови», за яких відбувається освітня діяльність, спрямована на формування та розвиток особистості.

Слід відзначити існування стійкої тенденції до визначення ОП через поняття «середовища». Прикладом цього є визначення О. Шогоєвої: «Насправді «освітній простір» – це поле взаємодії, навколишнє *середовище* (курсив наш. – Т.Д.), яке розглядається як «середовище, що запрошує» та визначає свободу вибору для суб'єкта й можливість самотворення, вибірковість взаємодії між середовищем та людиною» [24, с. 96]. Аналогічний підхід демонструє А. Цимбалару, згідно із пропонуваним дослідницею визначенням ОП – «спеціально організоване *педагогічне середовище* як структурована система педагогічних чинників та умов їх розуміння особистістю у процесі її становлення» [21]. Проте такі визначення значно звужують поняття ОП та зводять його до поняття педагогічного середовища, відкриваючи шлях до обговорення питання: що таке це педагогічне середовище? Уважаємо, це освітнє середовище.

Наявність контамінації аналізованих понять І. Шалаєв та А. Віряєв пояснюють існуванням двох точок зору щодо сутності ОП: субстанціональну та реляційну. Субстанціональний підхід визначає простір як реальність, що існує об'єктивно, у той час як у межах реляційного підходу поняття простору зникається з поняттям середовища, у якому відбуваються певні процеси (у цьому випадку – освітній процес). Отже, в реляційному розумінні простір – це система відносин, які утворюються матеріальними об'єктами, що взаємодіють [22]. Ця думка науковців певним чином знаходить своє відбиття в міркуванні А. Цимбалару щодо наявності трьох основних напрямів розуміння феномену «простір»: «об'єктне (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), суб'єктне (світ є представленістю почуттів та роздумів суб'єктів), діяльнісне (суб'єкт і об'єкт об'єднує діяльність, що створює не лише речі, а й їх смисли)» [21]. Дослідниця підкреслює: «як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між наявними об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії» [21]. Отже, простір «виражає відношення», проте не створює їх. На нашу думку, у певному сенсі суперечливим є відокремлення суб'єктного та діяльнісного в аспекті соціального простору, це, власне, ті дві точки зору (субстанціональна та реляційна), про які пишуть І. Шалаєв та А. Віряєв.

Дотримуючись субстанціональної точки зору на ОП, вважаємо, що необхідно більш уважно поставитися до культурологічного аспекту проблеми. За сучасних умов зміни культурних парадигм від постіндустріальної на інформаційну розуміння освітнього простору неможливо звести чи до територіального поділу, чи до структурного переформатування. На початку статті було згадано типи сучасних соціальних просторів, які на перший погляд мають територіальну ознаку, проте головне в цьому поділі – ставлення до новітніх (освітніх) ідей та здатність освітніх систем до їх сприйняття та втілення. Ми погоджуємося з думкою Н. Рибки, яка, проводячи ґрунтовний аналіз поняття ОП як загальнонаукової категорії, підкреслювала, що «поняття ОП відбиває переважно внутрішні (педагогічні, психологічні та ін.) зміни в системі освіти, безвідносно до перевлаштовування системи інституційних взаємозв'язків освіти з іншими державними, недержавними та міждержавними установами» [16, с. 142], що унеможливує виокремлення в ОП державного чи регіонального рівнів, як-то продовжують робити науковці. Проте ця думка, можливо, потребує певного уточнення.

Ураховуючи багатовимірність розглядуваних понять, вважаємо за необхідне звернути увагу на доцільність застосування до трактування понять ОП та ОС власне культурологічного підходу. Пошлемося на думку І. Шалаєва та А. Віряєва, які пов'язують появу феномена ОП у педагогічному дискурсі із «переходом суспільства до інформаційної стадії розвитку» [22]. Культурологічний підхід до осмислення феномена ОП дозволяє розглянути сучасні освітні системи більш широко, як це представлено в цікавому дослідженні О. Волкової, що репрезентує наявні в науці типи ОП саме в аспекті зміни культурних парадигм. Органічними в цьому плані стають такі принципи розвитку ОП: принцип природовідповідності, культуровідповідності, інтеграції, гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації [5, с. 180], наявність яких декларується практично в кожному сучасному освітньому документі. З позицій цього (культурологічного) підходу «освітнє середовище розглядається як мезо- та мікрорівні освітнього простору, що найбільш тісно пов'язані з життєдіяльністю людини, її формуванням та розвитком» [3, с. 15].

Велика кількість визначень ОП та ОС свідчить, що ці поняття описуються значною кількістю атрибутивних характеристик, які сприяють їхньому зближенню, отже – контамінації. Уважаємо, поняття ОС повинно розглядатися як підпорядковане поняття ОП, відповідно, розглядувані поняття можливо зіставити в категоріях: зміст / форма, локальне / глобальне, динамічне / статичне. Існує суттєва відмінність між поняттями ОС та ОП, обов'язкова присутність (дія / взаємодія) в ОС суб'єктів освітнього процесу. Тому ми дотримуємося точки зору тих науковців, які вважають, що спільним у поняттях «освітній простір» та «освітнє середовище» є «спрямованість на завдання освіти, обидва є оточенням, зовнішнім щодо суб'єкта освітнього процесу. Середовище передбачає заглибленість у неї, сьогохвилинне або часте використання з неї потоку інформації задля зміни та вдосконалення людського «Я». Натомість освітній простір більшою мірою передбачає не заглибленість, а присутність, простір виконує свої функції в моменти більш критичні чи вирішальні для майбутнього, що пов'язані з доленосним вибором» [22]. Зі свого боку освітній простір може мати низку локальних підпросторів: бібліотека, культурні установи, клуби за інтересами, громадські організації, студентське самоврядування та ін. Кожен із них можливо та доцільно розглядати, як пропонує (слідом за Г. Серіковим) Т. Кузнецова, за низкою координат: 1) нормативно-регулююча, 2) перспективно-орієнтуюча; 3) діяльнісно-стимулююча та 4) комунікативно-інформаційна [10, с. 147]. З таких позицій виокремлювати в ОП інші види підпросторів (підпростір учнів, батьків, адміністрації), як це пропонує І. Беккер та Н. Журавчик [2, с. 133], здається необґрунтованим, оскільки в цьому випадку скоріше за все йдеться про середовище, оскільки стосується власне суб'єктів освітнього процесу. Отже, достатньо цікава структура ОП, яка описана І. Беккер та Н. Журавчик [2, с. 135], на наш погляд, є структурою освітнього середовища, у якому доцільно та необхідно виокремлювати модулі, запропоновані авторами: *навчальний, навчально-виробничий та соціально-виховний*.

Отже, *освітнє середовище* – «функціональна компонента освітнього простору» (І. Чернецький), яка насичує його певним змістом, комплексом засобів (що є провідниками знань), до якої входять і суб'єкти навчання. («Освітній простір може існувати незалежно від того, хто вчиться. У цьому випадку передбачається присутність того, хто вчиться, в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом» [8]). Із функціональних позицій (за І. Чернецьким) до ОС входять просторова-матеріальна, соціально-особистісна та інформаційно-функціональна складові [20, с. 139]. Із позицій інформаційної насиченості (за О. Беляковою) головними компонентами ОС стають: 1) проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні

(інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, які містять знання та технології роботи із ними (пошук, збереження, оброблення, застосування); 2) інформаційна інфраструктура, яка забезпечує функціонування та розвиток середовища в ході освітнього процесу [3, с. 16]. І цей перелік можна продовжувати відповідно до кута зору дослідників.

Узагальнюючи сказане вище, вважаємо за необхідне зробити акцент на поглядах тих науковців, які розглядають поняття ОП достатньо широко. І Шалаєв та А. Веряєв доводять певну тотожність (але не однаковість) понять «освітній простір» та «соціальний інститут» та, зважаючи на глобалізаційні освітні процеси, наголошують: «ставити завдання із формування єдиного соціального інституту освіти для різних незалежних країн – це нонсенс, оскільки є жорстка прив'язка інституту освіти до національно-державного устрою, водночас освітній простір має інші межі, прозорі для ідей, концепцій, методів» [22].

Отже, яким шляхом просувається наша країна? Структурна перебудова соціальних інститутів освіти задля їхньої уніфікації – це сумнівний шлях до світового освітнього простору. Тому видається вкрай необхідним для вітчизняної педагогіки відпрацювання коректного визначення понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Це дасть можливість визначити їх структуру, встановити системні зв'язки, а отже, сприятиме побудові сучасної концептуальної моделі вітчизняного освітнього простору. Все це загалом допоможе з'ясувати, до якого саме освітнього простору прагне увійти Україна, і що для цього необхідно зробити на різних (просторових) рівнях, а отже, дозволить вийти за межі суто навчального середовища та запропонувати стратегічне розв'язання злободенних проблем вітчизняної освіти.

Література

- 1. Арендачук И. В.** Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков [Электронный ресурс] / И. В. Арендачук // Материалы VII интернет-конференции «Образование в современном мире»: современные парадигмы открытого образовательного пространства. – Саратов. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/77385/Arendachuk.pdf>
- 2. Беккер И. Л.** Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2009. – №12 (16). – С. 132–140.
- 3. Белякова Е. Г.** Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности / Е. Г. Белякова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2010. – №5. – С.11–17.
- 4. Биков В. Ю.** Інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір і проектний підхід, як ефективний інструмент її реалізації / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-Польський журнал / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Київ; Ченстохова, 2001. – Випуск III. – С. 65–73.
- 5. Волкова Е. В.** Пространство знаний и современное образовательное пространство / Е.В. Волкова // Мир психологи. – 2012. – №4. – С. 179–185.
- 6. Касярун Н. В.** Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Касярун // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/
- 7. Коваль В. А.** Теоретический анализ проблемы управления образовательным пространством / В. А. Коваль // Соціальні технології. – 2010. – № 4. – С. 94–97.
- 8. Козырев В. А.** Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев // Педагог. – 1999. – №7. – С. 26–32.
- 9. Кривых С. В.** Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27). – С. 106–111.

10. Кузнецова Т. И. Пространство предвузовского математического образования / Т. И. Кузнецова // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2005. – № 94. – С. 141–148. **11. Леонова О.** Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40. **12. Міхно Н. К.** Реконфігурація поняття «соціальний простір»: від модерну до другого модерну / Н. К. Міхно // Вісник ЛГУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – №12 (223). – Т. 2. – С. 83–88. **13. Назаренко Ю. А.** Формування концептуально-понятійного поля сфери досліджень духовно-релігійних цінностей як необхідних для впровадження в світський освітній простір України [Електронний ресурс] / Ю. А. Назаренко // Гілея: науковий вісник. – 2012. – № 66 – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_66/Gileya66/F38_doc.pd. **14. Ортинский В. Л.** Педагогика вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] [Електронний ресурс] / В. Л. Ортинский. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl. **15. Пономарев Р. Е.** Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р. Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. – 2003. – №1. – С. 29–31. **16. Рибка Н. М.** Структура понятия «единий освітній простір» / Н. М. Рибка // Культура народів Причорномор'я. – 2004. – №51. – С. 141–144. **17. Реан А. А.** Психология и педагогика [Электронный ресурс] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, И. С. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с. – Режим доступа : <http://www.psyho.ru/library/books/rean-a-abordovskaya-n-vrozum-s-i-psixologiya-i-pedagogika/>. **18. Сорокин П.** Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с. **19. Философский** энциклопедический словарь [состав. Л.Ф. Ильичев и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с. **20. Чернецький І. С.** Проектування навчальних середовищ на основі фрактальних властивостей їх складових / І. С. Чернецький // Вісник Черкаського університету. – 2012. – №13 (226). – С. 138–143. **21. Цимбалару А. Д.** Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PRNt2007/Pedagogica/23997.doc.htm. **22. Шалаев И. К.** От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // Педагог. – 1998. – №4 – Режим доступа : http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/ articl_1.html. **23. Шендрик И. Г.** Образовательное пространство субъекта и его проектирование : монография / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с. **24. Шогоева Е. Ю.** Образовательное пространство и самореализация обучаемых в системной парадигме / Е. Ю. Шогоева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2012. – №1. – С. 96–100. **25. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 37. 091. 33

Наталія Зеленкова, Олексій Голоденко

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Зеленкова Н. І., Голоденко О. М. Метод проектів у навчальному середовищі.

У статті розкривається сутність методу проектів у досягненні методичної мети. Висвітлено сутність проекту та етапи роботи над ним. Розглянуто причини застосування проектного навчання, які сприяють виробленню різних рис. Приділено увагу проектно-

пошуковій діяльності, під час використання якої розв'язується низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань.

Ключові слова: метод проєктів, проєктні технології, навчальне проєктування, проєктне навчання, самостійна діяльність.

Зеленкова Н. И., Голоденко А. Н. Метод проєктів в учебной среде.

В статье раскрывается суть метода проєктів в достижении методической цели. Освещены суть проєкта и этапы работы над ним. Рассмотрены причины применения проєктного обучения, которые способствуют выработке различных черт. Уделено внимание проєктно-поисковой деятельности, при использовании которой решается целый ряд разноуровневых дидактических, воспитательных и развивающих задач.

Ключевые слова: метод проєктів, проєктные технологии, учебное проектирование, проєктное обучение, самостоятельная деятельность.

Zelinkova N. I., Golodenko A. N. Project-based learning environment in.

The article reveals the essence of the project method in achieving the goals of methodological. The essence of the project and stages of the work is described here. Causes the use of project-based learning, which contribute to the development of various features. Attention is paid to design and exploration activities during the use of which is solved a number of multi-level teaching, educational and developmental problems.

Key words: method of projects, design technology, educational design, project training, self-employment.

Вихід української системи на міжнародні стандарти у зв'язку із входженням до Європейського освітнього та наукового простору зумовлює необхідність поєднання науково-дослідної та навчальної діяльності школярів, що вимагає від школи оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних методів та засобів навчання школярів при підготовці їх до самостійної діяльності.

Одним із методів, який суттєво збагачує навчальний процес школи, є метод навчальних проєктів. Використання цього методу змінює традиційний підхід учнів до навчання.

Сутність методу проєктів полягає в досягненні дидактичної мети через детальне розроблення навчальної проблеми, яка повинна завершитись реальним практичним результатом (проєктом). Проєктом може бути відеофільм, стіннівка, альбом, доповідь, комп'ютерна презентація тощо.

У свідомості учня це має таку репрезентацію: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати».

Проєктні технології спрямовані на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини через розв'язання проблем. Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить знання і застосування методу проєктів надзвичайно актуальним. З огляду на це можна констатувати, що застосування нині методу проєктів в навчанні є не тільки данина модному напрямку освіти, а нагальною потребою того вчителя, який намагається забезпечити розвиток учня як цілісної особистості.

Навчальне проєктування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують упродовж визначеного відрізка часу.

Метод проєктів є одним із активних методів проведення занять (Г. Ващенко [2], О. Жук [4, с. 209–211]), який передбачає індивідуальну, парну чи групову (але

самостійну) діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату. Він передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання та є однією з чималої кількості інноваційних розробок в українській освіті.

У педагогічній літературі пропонується кілька визначень навчального проекту, але в будь-якому випадку він базується на таких положеннях:

- розвитку пізнавальних та творчих навичок учнів;
- умінні самостійно шукати інформацію;
- самостійній діяльності учнів;
- поданні підсумків проєктів;
- співробітництві учнів між собою і вчителем.

Ретельний аналіз показує, що трактування методу проєктів можна звести до двох напрямків і розглядати його як освітню технологію чи як комплексний навчальний метод.

Сутність проєкту І. Сергєєв визнає як «п'ять П»: Проблема – Проєктування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація + «шосте П» проєкту – його Портфоліо, тобто папка, у якій зібрані всі матеріали проєкту, зокрема чернетки, денні плани, звіти тощо [5]. Основний сенс портфоліо – показати все, на що ти здатний під час роботи над проєктом.

Метод проєктів є ефективним тоді, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей. З-поміж інноваційних методик і технологій метод проєктів посідає чільне місце, тому ввійшов до навчально-виховного процесу школи.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли в усіх галузях людської діяльності відбувається стрімке зростання обсягу наукової та технічної інформації, потреба в набутті нових умінь та навичок має особливе значення, вимагаючи від сучасного фахівця збільшення питомої ваги самостійної діяльності дослідницького характеру. Підготовка такого спеціаліста, розпочата у школі, невід'ємно пов'язана із завданням ефективної організації самостійної роботи учнів під час навчання.

Зорієнтований на самостійну діяльність учнів, метод проєктів завжди припускає розв'язання деякої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки.

Проектне навчання не тільки спонукає до вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів учнів, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Вчитель стає помічником і наставником, здійснює контроль у процесі навчання, надаючи максимальні можливості для самостійної, творчої роботи тих, хто навчається.

Етапи роботи учнів над проєктом можуть бути такими, як подано на рис. 1.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Відтак сучасний учитель має бути ерудованим, мати навички вільного та критичного мислення, володіти системою психолого-педагогічних знань, вміти застосовувати інноваційні технології навчання. Тому надзвичайно важливим є розв'язання проблеми якісної професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки від цього залежить результат навчання і виховання майбутніх поколінь.



Рис. 1

До причин застосування проектного навчання відносять такі: логічність діяльності учня в навчальному процесі, що має особистісну значущість для учня й підвищує його мотивацію (особистісно зорієнтований підхід до навчання); комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому фізичному й розумовому розвитку учня (розвивальне навчання); глибоке осмислення і засвоєння базових знань забезпечується завдяки їх універсальному використанню в різних ситуаціях, передбачених роботою над проектом (фундаменталізація навчання); проекти допомагають розвивати творчий потенціал учнів (гуманізація навчання); залучення до роботи над проектами учнів із недостатнім рівнем знань позитивно впливає на їх розвиток і ставлення до навчання (мотивація навчання) [6].

Перераховані причини сприяють виробленню різних рис: самостійності, коли учні вчаться самостійно обирати необхідні прийоми та матеріали; незалежності – учні працюють автономно від учителя і вчаться приймати рішення з урахуванням можливих наслідків; відповідальності – часто учні працюють в групі і несуть відповідальність не лише за свою частину роботи, але й за досягнення спільних результатів.

Під час роботи над проектом учнів залучають до реальної діяльності в певній тематичній галузі залежно від предмета вивчення та навчального курсу, допомагаючи розвивати навички ініціативності та творчого потенціалу [1, с. 21].

Проекти спрямовані на отримання визначених результатів та досягнення цілей. Ці цілі є рушійною силою проекту, і ґрунтовне планування та реалізації здійснюються для досягнення поставлених цілей. Проект зазвичай передбачає комплекс взаємопов'язаних цілей. Проекти зорієнтовані на досягнення мети, що має глибокий внутрішній зміст для управління ними. Насамперед уважається, що важливою рисою управління проектами є точне визначення й формування основних цілей з вищого рівня до поступової деталізації менш важливих цілей і завдань. Отже, проект варто розглядати як досягнення ретельно вибраних цілей [3].

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Під час використання проектно-пошукової діяльності розв'язується низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань:

- розвиваються пізнавальні навички учнів;
- формується вміння самостійно конструювати свої знання;
- вміння орієнтуватися в інформаційному просторі;
- активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації.

Проекти є складними за своєю природою, тому що передбачається виконання численних взаємозалежних дій. В окремих випадках ці взаємозв'язки досить очевидні, в інших мають більш тонку природу. Деякі проміжні завдання не можуть бути реалізовані, доки не будуть завершені інші завдання; деякі завдання можуть виконуватись тільки паралельно, і так далі. Якщо порушується синхронізація виконання різних завдань, весь проект може бути поставлений під погрозу. Звідси очевидно, що проект – це система, єдине ціле, що складається із взаємозалежних частин, до того ж ця система є динамічною і, отже, вимагає особливих підходів до управління нею.

Проекти виконуються протягом визначеного лімітованого відрізка часу. У них є чітко виражені початок та кінець, і закінчується проект тоді, коли досягнуті його основні цілі. Значна частина зусиль під час роботи над проектом спрямована саме на забезпечення завершення проекту у визначений час. Проект є однократною, нециклічною діяльністю та існує рівно стільки часу, скільки потрібно для одержання кінцевого результату [6].

Велике значення має ступінь підготовленості вчителя до керування учнівськими проектами, наявність у нього відповідних знань про сутність проекту, його етапи, наявність досвіду й методичного забезпечення ходу проекту, банку даних виконаних проектів тощо. Тільки ретельне попереднє опрацювання змісту майбутнього проекту, а в наступному – його презентація та захист, дозволить озброїти учнів уміннями наукового пошуку.

У процесі роботи над проектами в учнів розвиваються пізнавальні та творчі навички, активізується дослідницька діяльність, розширюється коло інтересів і форм пізнання.

Література

1. Арванітопуло Е. Г. Педагогічні основи використання проектної методики у навчанні іноземних мов / Е. Г. Арванітопуло // Теоретичні питання освіти та виховання : збірник наукових праць. – Вип. 13. – К. : КДПУ, 2000. – С. 21–23. **2. Ващенко Г.** Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича спілка, 1997. – 410 с. **3. Грабовський П. П.** Інформаційні технології та проектно-

орієнтоване навчання [Електронний ресурс] / П. П. Грабовський. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=203 4. **Жук О. Л.** Педагогіка : Учеб.-метод. комплекс для студентів пед. спеціальностей / О. Л. Жук. – Мн. : БГУ, 2003. – 383 с. 5. **Сергеев И. С.** Как организовать проектную деятельность учащихся : Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – М. : Аркти, 2004. – 250 с. 6. **Кліменко О. М.** Проектно-технологічна методика як педагогічна передумова удосконалення процесу трудового навчання у загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. М. Кліменко, Ю. В. Коломієць. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Pedagogica/48685.doc.htm

УДК 378.03

Ігор Горошкін

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Горошкін І. О. Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

У статті представлено узагальнену точку зору на професійну підготовку майбутніх перекладачів на рівні методологічного концепту (підходи, принципи навчання), змістового (вимоги до відбору змісту навчання, соціокультурна підготовка), технологічного (провідні форми, методи, засоби навчання, організація самостійної роботи студентів).

Ключові слова: професійна підготовка, мовна особистість перекладача, концепт методологічний, змістовий, технологічний.

Горошкін И. А. Концептуальные основы формирования языковой личности будущих переводчиков.

В статье представлена обобщенная точка зрения на профессиональную подготовку будущих переводчиков на уровне методологического концепта (подходы, принципы обучения), содержательного (требования к содержанию обучения, социокультурная подготовка), технологического (основные формы, методы, средства обучения, организация самостоятельной работы студентов).

Ключевые слова: профессиональная подготовка, языковая личность переводчика, концепт методологический, содержательный, технологический.

Goroshkin I. A. The conceptual basis of the formation of linguistic identities of future interpreters.

The article presents a generalized point of view on the training of future interpreters at the professional level of methodological concept (approach, principles of teaching), substantial (requirements for the content of training, socio-cultural training), technology (the basic forms, methods and meanings of training, the organization of independent work of students).

Key words: training, language personality, interpreter methodological concept, informative, technological.

Сьогодні вимагає посилення вимог до перекладачів, які, постаючи посередниками міжкультурного спілкування, уможливають міжнародні контакти в багатьох галузях, без яких важко уявити сучасне суспільство. На думку дослідників (І. Бахов, Н. Гавриленко, В. Сдобников, С. Тер-Мінасова та ін.), підготовка фахівців не обмежується мовними проблемами, педагог має «навчити майбутніх перекладачів

робити правильні переклади, підготувати їх до професійного життя, озброївши методикою перекладу, познайомивши з послідовністю дій перекладача, з необхідними для цього знаннями, уміннями й навичками, з професійними проблемами, можливими під час роботи, із зовнішніми ресурсами, які перекладач може використовувати у своїй діяльності тощо» [3, с. 3]. Отже, перекладач є суб'єктом міжкультурних дій та інтеракцій, інтерперсональної, інтертекстуальної, інтердискурсивної комунікації.

Останнім часом проблема підготовки майбутніх перекладачів знаходиться в полі зору філософів (К. Мальцева, М. Рябова та ін.), лінгвістів (І. Абдулмянова, Н. Валєєва, В. Сдобников, О. Петрова та ін.), психологів (Р. Гладушина, В. Гусєв, І. Зимня, Т. Пастрик, А. Плєхов та ін.), педагогів (Н. Гавриленко, Н. Гальскова, О. Заболотська, І. Плужник, Г. Саприкіна та ін.). Особливий інтерес викликають праці, у яких відображено результати дослідження способів формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів і перекладачів, зокрема праці І. Бахова, Д. Іщенко, В. Калініна, Т. Колодько, О. Павлик, Т. Пастрик, З. Підручної, К. Скиби, Н. Соболя, Ж. Таланової, Л. Тархової, О. Шугти, А. Янковця. Аспекти соціокультурної підготовки в процесі навчання іноземної мови відображено в наукових студіях Ю. Пассова, С. Тер-Мінасової, R. Lado, H. Brown, P. Erman, J. Harmer, A. D. Hirsh, J. L. Moreno, M. Wallace, A. R. Wright. Однак, попри зростання кількості публікацій, концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів ще не були предметом спеціального розгляду.

Мета статті: на основі аналізу фахової літератури, узагальнення досвіду роботи вітчизняних вищих навчальних закладів окреслити концептуальні засади формування мовної особистості студентів – майбутніх перекладачів.

Дослідники вважають вторинною мовну особистість перекладача. Згідно з поглядом А. Плєхова, це «комунікативно активний суб'єкт, здатний тією чи тією мірою пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовно-мовленнєвій діяльності» [9]. Нам імпонує концепція гармонійного перекладацького світогляду, розроблена Л. Кушніною, М. Силантьєвою. На їхню думку, перекладач, «створюючи текст для іншої мовної особистості, сам набуває рис елітарної мовної особистості, перетворюючи й удосконалюючи себе й довкілля, оточуючих людей. Вони визначають перекладача як вторинну мовну особистість, оскільки він не створює смисли, а лише транслює їх. Разом з тим у межах синергетики перекладу визнають ідею прирощення смислу, що реалізується в будь-якому якісному перекладі» [6, с. 74].

Отже, мовна особистістю перекладача – це вторинна мовна особистість елітарного типу, здатна пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність, ефективно спілкуватися засобами іноземної мови в іншомовній дискурсивній діяльності.

Ефективне формування мовної особистості забезпечує врахування концептуальних засад, що визначають методологію, зміст і технологію професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Конкретизуємо методологічний концепт, що відображає взаємоз'язок різних підходів, принципів навчання.

Особистісно зорієнтований підхід зумовлює стимулювання розвитку індивідуальності кожного студента, його особистісних рис, передусім через надання свободи вибору під час виконання завдань, максимальне використання персонального досвіду майбутніх перекладачів. Погоджуємося з думкою І. Беха, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні асимілюється із суб'єктно-діяльним, компетентним, синергетичним, комунікативно-діяльним підходами, виразно

виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [1].

Компетентнісний підхід забезпечує діяльнісну, практико-орієнтовану спрямованість навчального процесу у виші. Н. Бібік пише, що в системі освіти перехід до компетентісно зорієнтованого навчання означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам і потребам ринку послуг, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «я» в професії, у соціальній структурі [2, с. 49]. Як слушно зазначає І. Єрмаков, «компетентнісний підхід повинен подолати прірву між освітою і вимогами життя» [5, с. 29]. Сьогодні надзвичайно гостро стоять питання про конкретну мету навчання майбутніх перекладачів: що повинен знати і вміти фахівець, які особистісні риси мають бути в нього сформовані. Життя вимагає не просто опанування змісту комплексу навчальних дисциплін, а й сформованості у майбутніх фахівців відкритості до нових знань, мобільності, під якою розуміємо вміння швидко орієнтуватися в специфічних питаннях перекладу, урахувати соціокультурний контекст тощо. Однак у сучасних умовах спостерігаємо тенденцію до швидкого старіння знань. Отже, утворилися суперечності між соціальними потребами і змістом, технологіями сучасної професійної освіти. Саме тому науковці відзначають необхідність переосмислення мети й завдань вищої освіти, створення умов для розвитку особистості кожного студента, розроблення технологій формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. Упровадження компетентнісного підходу спонукає науковців до перегляду традиційних поглядів на педагогічні явища й значно розширює можливість їх інтерпретації.

Системний підхід орієнтує на виявлення й розвиток потенційних можливостей кожного студента та задоволення потреб через систему здатностей розв'язувати проблеми професійної діяльності та вміння, які відображають ці здатності, а також шляхом моделювання якісного навчання майбутнього фахівця (система професійних умінь та відповідних їм змістових модулів) [7].

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності студентів, активне залучення їх до комунікації. У професійній підготовці майбутніх перекладачів цей підхід передбачає моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, наближених до майбутньої перекладацької діяльності (зустріч іноземних гостей, переговори, брифінги тощо).

Соціокультурний підхід до формування мовної особистості перекладачів зумовлює наповнення навчальних дисциплін усіх блоків соціокультурним компонентом.

Професійно зорієнтований підхід спрямований на професійно-мовленнєве вдосконалення майбутніх перекладачів у різних сферах спілкування.

Нині студент вищого навчального закладу має широкий спектр можливостей професійного обміну з представниками інших культур, іншомовного спілкування зі своїми однолітками з країн, мова яких вивчається. Зусилля викладачів повинні бути об'єднані спільною метою: готовності до такого спілкування, що потребує розроблення комплексу спеціальних навчальних матеріалів.

Фундаментальні дослідження В. Лутая, О. Чалого доводять, що сучасна стратегія навчальної діяльності повинна спиратися на наукову парадигму, у центрі якої знаходиться синергетика – продуктивна міждисциплінарна теорія, що дає змогу вивчати процеси становлення й розвитку складних відкритих систем. В. Лутай зазначає, що на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати і діалог культур, і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік

сучасного людства, тобто «перетворення чужого на вороже», по-друге, розв'язати складну проблему про те, що є позитивним у певній культурі, а тому може ввійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що є негативним, тобто потребує ліквідації [8].

Аналіз наукових студій у галузі теорії й методики професійної освіти (І. Бахов, Н. Гавриленко, С. Перова, І. Плужник, В. Сафонова, С. Шехавцова та ін.) дозволив дійти висновку, що особливо значущими для формування мовної особистості майбутніх перекладачів є комплекс принципів. Розглянемо їх докладніше.

Принцип гуманізації навчального процесу й особистісної орієнтації спрямований на визнання цінності людини як особистості, повагу її прав і свобод, зорінтований на загальнолюдські цілі й цінності.

Принцип системності й послідовності дає змогу представити процес формування мовної особистості майбутнього перекладача як цілісну динамічну систему, що забезпечує єдність навчання, розвитку, виховання й характеризується стійкими взаємозв'язками між цими складниками.

Принцип розвивального й виховуючого навчання виражає провідну мету функціонування педагогічної системи, він пов'язує основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіту).

Принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості вимагає правильного співвідношення орієнтації на широку ерудицію та вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки і в результатах навчання, загального розвитку особистості й розвитку професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Принцип свідомості і творчої активності студентів зумовлює забезпечення викладачем умов, що стимулюють активність студентів, спонукають їх до іншомовної комунікації, максимально розкривають їхні творчі здібності за допомогою використання відповідних форм, методів і засобів навчання – дидактичних ігор, уявних телестів, презентацій, обговорень тощо.

Принцип послідовності забезпечує перехід від простих форм і методів роботи до більш складних – креативних, що потребують творчого мислення й самостійності, від простих адаптованих текстів до автентичних, оригінальних текстів іноземною мовою.

Принцип науковості передбачає орієнтацію на новітні розробки, передусім у галузі педагогіки, психолінгвістики, етнопсихології, а також теорії комунікації та міжкультурної комунікації. Надзвичайно важливо створити умови для формування в студентів наукових понять, що відіграють велику роль у становленні мовної особистості перекладача.

Особливої значущості набуває принцип поєднання навчання з життям. Атмосферу, максимально наближену до життя, забезпечує використання автентичних іншомовних наочних засобів, а також текстів, що стимулюють студентів до різних видів мовленнєвої діяльності.

Принцип контекстності допомагає «занурити» навчальний процес у контекст майбутньої перекладацької діяльності передусім через моделювання професійно значущих ситуацій, переклад професійно орієнтованих текстів, що наповнює процес формування мовної особистості майбутніх перекладачів особистісним смислом, розвиває позитивну мотивацію студентів, зумовлює їхню активну життєву позицію.

Принцип соціокультурної відповідності зумовлений тим, що останнім часом у мовній освіті акцент зміщується в бік формування професійної міжкультурної компетентності. Зміст навчального матеріалу має не тільки забезпечити студентів можливістю оволодіти ще одним способом навчання, але й зануритися в нову культуру.

Посилення соціокультурного та міжкультурного компонента повинно стати важливим критерієм відбору змісту навчального матеріалу.

Принцип реалізації міжпредметних зв'язків спонукає викладачів і студентів до творчої діяльності. Джерелом розвитку інтересу до вивчення іноземної мови можуть стати міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо зв'язки мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою.

Принцип діалогу культур передбачає компаративне вивчення культур у контексті їхнього безпосереднього й опосередкованого взаємовпливу.

Принцип креативності спрямовує на залучення студентів до творчої діяльності, що забезпечує підвищення рівня їхньої мовленнєвої, соціокультурної компетентностей.

Реалізація принципу наочності має своєрідні ознаки: наочність (фільми, слайди, телепередачі, презентації, фотографії, малюнки, репродукції тощо); є важливим засобом посилення мотивації студентів.

Принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання зумовлює оптимальне співвідношення різних форм навчання.

У процесі формування мовної особистості майбутніх перекладачів варто враховувати також принципи, що виразняють сутність компетентнісного підходу, який останнім часом є провідним в організації професійної освіти. До них належать принципи мотиваційного забезпечення навчального процесу; ціннісного орієнтування; життєвої доцільності й дієвості знань; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; співробітництва і взаємної підтримки; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання.

Принципи завжди органічно взаємопов'язані, доповнюють й зумовлюють один одного. Вони підтверджені змістом навчання (реалізовані в програмах і підручниках) та покладені в основу навчального процесу: організації аудиторної, позааудиторної, самостійної роботи студентів, застосування методів і прийомів навчання, добору дидактичного матеріалу тощо. Урахування сукупності схарактеризованих принципів у процесі професійної підготовки сприяє формуванню мовної особистості майбутніх перекладачів.

Важливим індикатором сформованості мовної особистості перекладача є професійна компетентність, структура якої є синтетичною, оскільки утворює єдність теоретичної й практичної готовності, а також характеризується сформованістю особистісних якостей. Практична готовність перекладача виражається в зовнішніх (предметних) уміннях. Це зумовлює виокремлення ще двох концептів формування мовної особистості перекладача – змістового й технологічного.

Змістовий концепт визначає критерії вибору змісту навчання майбутніх перекладачів, під яким розуміється сукупність загальних і спеціальних знань. Однак наявні, але не використані знання залишаються нікому не потрібними. Зміст навчання має бути узгодженим з вимогами ОКХ, ОПП. Саме тому важливим, на наш погляд, є звернення до теоретичної діяльності як форми теоретичної готовності, у структурі якої можна виокремити аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Для перекладача надзвичайно важливим є формування всіх груп умінь.

Реалізація змістового концепту пов'язана з визначенням форм, методів, засобів, що забезпечували б реалізацію мети й завдань навчання. Це спонукає нас до розгляду технологічного концепту формування мовної особистості майбутніх перекладачів, а в межах нього – форм, методів, прийомів, засобів навчання.

Відповідно до ст. 43 Закону України «Про вищу освіту» навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється в таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [6]. Історично

склалося, що провідною формою організації навчальних занять у вищих закладах освіти є лекція, призначення якої полягає в тому, щоб допомогти студентам опанувати теоретичний матеріал з дисципліни. Лекція є своєрідною точкою відліку для всіх організаційних форм і самостійної роботи студентів. Правильно побудована лекція дає стимул дослідницькій діяльності студентів. Поділяємо думку О. Семеног: «Дія лекційного матеріалу повинна стимулювати і розвивати, власне, передусім не систему знань, а мислення і навички самостійної дослідницької роботи» [10, с. 113]. Останнім часом лекція істотно змінилася, передусім через використання можливостей мультимедійних засобів навчання. Викладачі застосовують довідковий та анімаційний матеріал, що дозволяє доповнити виклад матеріалу, збільшити емоційний вплив на студентів.

Практичне заняття – така форма навчання, під час якої студентам надається змога застосувати отримані ними знання в практичній діяльності. З визначення випливає, що мета практичних занять полягає у формуванні стійких умінь і навичок студентів, закріпленні знань. Ця форма навчання відрізняється від інших типів меншою його регламентацією й більшою самостійністю студентів.

Особлива роль у професійній підготовці майбутніх перекладачів належить самостійній роботі, під якою розуміємо діяльність студентів, що організована ними самостійно, спрямована викладачем, проте відбувається без участі останнього.

Ефективність формування майбутніх перекладачів значною мірою залежить від розуміння сутності форм, методів, прийомів, засобів навчання, правильного їх добору й ефективного застосування. Одним із ключових компонентів навчального процесу є метод, тобто той механізм, що приводить у дію його зовнішні і внутрішні резерви. Важливо добирати і впроваджувати такі методи навчання, що забезпечать високий рівень пізнавальної активності студентів, ефективність і результативність навчальної діяльності. Важливою умовою ефективності процесу навчання є вміле поєднання різних методів. Високі результати, як свідчить аналіз наукових студій, дають комплексні цикли, що містять традиційні й інноваційні методи і форми.

Отже, концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів зумовлені впровадженням трьох взаємопов'язаних концептів, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження. Методологічний концепт відображає взаємозв'язок підходів, принципів професійної підготовки майбутніх перекладачів. Змістовий – визначає розроблення змісту навчання студентів з урахуванням сучасних вимог. Технологічний концепт передбачає проектування форм, методів, засобів навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні моделі формування мовної особистості майбутніх перекладачів.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех ; Ін-т засобів навчання. – К. : Атіка, 1998. – 204 с. **2. Бібік Н. М.** Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52. **3. Гавриленко Н. Н.** Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко. – Кн. 1. – М. : Науч.-техн. о-во имени акад. С. И. Вавилова, 2009. – 178 с. **4. Закон** України «Про вищу освіту». – Харків: КСИЛЮН, 2002. – С. 40; 50-51. **5.** Компетентністний підхід у неперервній освіті: [кол. монографія] / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк: Каштан, 2012. – 260 с. **6. Кушнина Л. В.** Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства [Електронний ресурс] / Л. В. Кушнина,

М. С. Силантьева // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – Вып. 6(12). – С. 71–75. – Режим доступа к журн.: http://www.rfr.psu.ru/archive/6.2010/kushnina_silantjeva.pdf

7. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історична педагогіка. – С. 68–79.

8. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Зб. наук. праць. – Вип. 3; за заг. ред. В. А. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – 244 с.

9. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / А. Н. Плехов. – Н.Новгород, 2007. – 23 с.

10. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен / О. Семенов // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Вип. 1. – К. ; Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – С. 113–121.

УДК 37.025+159.942

Ірина Дишлева

РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Дишлева І. М. Розроблення проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

У статті розкрито стан розроблення проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу. Здійснено ґрунтовний аналіз нормативно-правової бази щодо організаційно-методичного забезпечення у процесі застосування здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальні технології, загальноосвітній заклад, учні основної школи.

Дышлева И. Н. Разработка проблемы сбережения и укрепления здоровья учеников в условиях общеобразовательного учебного заведения.

В статье раскрыто состояние разработки проблемы внедрения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс общеобразовательного заведения. Произведен глубокий анализ нормативно-правовой базы касательно организационно-методического обеспечения в процессе применения здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, общеобразовательное заведение, ученики основной школы.

Dyshleva I. N. Development problems and strengthening health savings in terms of general education students academic institutions.

The article reveals the state of development problems of implementation of health-technologies in the educational process in secondary institution. Made a deep analysis of the legal framework regarding organizational methods in the application of health- technology.

Key words : Health, Health- technology, educational institution, primary school pupils.

Теоретичний і практичний досвід у галузі здоров'язбереження дітей переконує в доцільності здійснення ґрунтовного аналізу основ здоров'язбереження дітей за такими

напрямами: *соціально-медичний* і *психолого-педагогічний*, що дозволяє виокремити чинники ризику в умовах загальноосвітнього навчального закладу: неефективна педагогічна тактика; інтенсифікація навчального процесу; вибір методик і педагогічних технологій, що не відповідають віковим та індивідуальним особливостям розвитку учнів; недотримання гігієнічних вимог щодо здійснення навчально-виховного процесу; низький рівень компетентності педагогів з питань здоров'язбереження учнівського контингенту; послаблення медичного контролю в школі; недостатня обізнаність батьків про засоби і методи збереження та зміцнення дитячого здоров'я; епізодичне, фрагментарне застосування в навчанні учнів елементів здоров'язбережувальних технологій; незначна кількість практичних напрацювань із проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес.

Проблема підготовки вчителів до здоров'язбереження учнів має відображення в працях класиків педагогіки, зокрема Я. А. Коменського, Г. Сковороди, К. Ушинського, С. Русової, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, А. Макаренка та ін. Це підтверджує актуальність означеної проблеми в минулому, але зауважимо, що особливої гостроти вона набула на сучасному етапі розвитку шкільної освіти. Дослідженню теоретичних і прикладних аспектів проблеми здоров'язбереження молодого покоління приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема Г. Апанасенко, Л. Горяна, О. Дубогай, Л. Попова, С. Лапасенко та ін. Сутність валеологічної культури учнів за сучасних умов навчання розкрили Т. Бойченко, О. Бондаренко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Горашук, В. Грибань, С. Кондратюк та ін. Соціальні проблеми здоров'я дітей і підлітків проаналізували Л. Бойко, Є. Неведомська, Ю. Науменко та ін. Головні чинники формування здоров'язбережувального освітнього середовища в школі визначили О. Ващенко, В. Звєкова, О. Клєстова, К. Оглоблін та ін.

Узагальнюючи теоретичний і практичний доробок у галузі здоров'язбереження учнів, слід зазначити, що недостатньо розробленими залишаються питання організації здоров'язбережувальної діяльності вчителів під час навчання природничих предметів, що супроводжується загостренням суперечностей між: соціально зумовленою потребою впровадження здоров'язбережувальних технологій і недостатнім рівнем підготовки педагогічних кадрів до здоров'язбережувальної діяльності; наявним рівнем розробленості теоретичних основ здоров'язбережувальних технологій у наукових дослідженнях та їх недостатнім рівнем практичного впровадження в навчально-виховний процес школи; науково обґрунтованою доцільністю здоров'язбереження учнів і недостатнім рівнем підготовки вчителів загальноосвітнього навчального закладу до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Становлення і розбудова України як суверенної держави визначає нові орієнтири в галузі освіти, що зумовлює модернізацію педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, викликає потребу розвитку інноваційної діяльності вчителів, спрямовуючи їх увагу на виконання соціального замовлення – виховання здорової, гармонійно розвиненої особистості учня. У статті 3 Конституції України задекларовано, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [3, с. 2].

Модернізаційні процеси шкільної освіти визначають завдання збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління, що вимагає розроблення та впровадження нормативно-правових основ діяльності загальноосвітніх навчальних закладів задля ефективного здійснення здоров'язбереження учнів.

Мета статті – розкрити стан розроблення проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що шкільна освіта повинна бути зорієнтована на «виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [7, с. 5]. Отже, ефективне впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання природничих предметів уможливлене завдяки розвитку валеологічної освіти, а також оптимізації навчально-виховного процесу і формуванню екологічно сприятливого життєвого середовища.

Цілком очевидно є закономірність, що ефективність розв'язання проблеми здоров'язбереження молодого покоління значною мірою залежить від законодавчої підтримки з боку державної політики України. Зокрема, у змісті Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки, прийнятої Постановою Кабінету Міністрів України 10 січня 2002 року з метою «поліпшення демографічної ситуації, збереження і зміцнення здоров'я населення» [6], акцентовано увагу на вихованні культури здоров'я учнів, оскільки діти і молодь є одним із пріоритетів політики держави. Від рівня їх здоров'я великою мірою залежить формування трудового та інтелектуального потенціалу України» [6, с. 9]. Окреслений факт є вагомим поштовхом до розроблення і впровадження методичного супроводу одного з пріоритетних напрямів шкільної освіти – здоров'язбереження дітей і підлітків.

Нині вагомості набуває здійснення профілактично-просвітницької роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, що зорієнтована на недопущення поширення негативних явищ серед учнівської молоді (пияцтва, наркоманії, розпусти тощо), що актуалізує окреслене питання у процесі вивчення природничих дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі.

Обґрунтовуючи нагальність розроблення методичних рекомендацій щодо підвищення рівня організації санітарно-гігієнічної просвіти, В. Бобрицька висловлює думку про те, що донині переважає притаманний гігієнічній пропаганді просвітницький дидактизм, доведення до слухачів і читачів елементарних, загальновідомих, почасти констатувальних істин, що не сприяє формуванню моделі поведінки, яка б забезпечувала збереження здоров'я.

У Положеннях Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) [2] зазначається, що одним із стратегічних завдань є «органічне поєднання навчання і виховання з метою забезпечення розумового, морального, художньо-естетичного, правового, патріотичного, екологічного, трудового та фізичного розвитку дитини, формування здорового способу життя» [2, с. 5]. Результативність виконання зазначених у ній стратегічних завдань модернізації шкільної освіти буде ефективною за умов забезпечення оптимальних матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, організаційно-педагогічних і науково-методичних умов у загальноосвітній школі, що уможливить організацію діяльності загальноосвітніх навчальних закладів на високому рівні і сприятиме ефективному застосуванню вчителем здоров'язбережувальних технологій.

Окреслення перспективи розвитку здоров'язбережувального аспекту процесу викладання природничих предметів вимагає врахування відповідної сукупності умов, необхідних для формування здоров'язбережувального внутрішньошкільного середовища, сприятливого для розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та потребнісно-мотиваційної сфер учнів основної школи.

Узагальнення вище викладеного дозволяє зробити висновок, що держава більшою мірою приділяла увагу розробленню нормативно-правової бази з проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів упродовж першого десятиліття існування суверенної України.

Соціальна актуальність проблеми здоров'язбереження учнів доводиться низкою нормативно-правових актів, розроблених задля оптимізації здоров'я молодого покоління, зокрема: Укази Президента України: № 478/2009 від 23 червня 2009 р. «Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей і молоді у навчальних закладах і розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні», № 657/2010 від 1 червня 2010 р. «Про літнє оздоровлення та відпочинок дітей у 2010 році», № 1163/2011 від 16 грудня 2011 р. «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні»; Постанови Верховної Ради: № 536-V від 9 січня 2007 року «Про стан і перспективи розвитку загальної середньої освіти в Україні», № 2441-VI від 6 липня 2010 «Про рекомендації парламентських слухань на тему: «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання», № 2992-VI від 3 лютого 2011 р. «Про рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему: «Молодь за здоровий спосіб життя», № 3351-VI від 12 травня 2011 р. «Про рекомендації парламентських слухань з питань оздоровлення та відпочинку дітей і молоді»; Постанови Кабінету Міністрів: № 348 від 11 березня 1999 р. «Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках», № 422 від 28 квітня 2009 р. «Про затвердження Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку».

Отже, державна політика значною мірою сприяє розвитку шкільної освіти, надаючи допомогу в розробленні ефективних підходів до розв'язання проблеми здоров'язбереження учнів. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), що містить рекомендації стосовно обов'язкового запровадження навчального предмета «Основи здоров'я» [4], орієнтованого на утвердження засад здорового способу життя учнів.

У Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні [5] констатується спрямованість на усунення розбіжностей між знаннями, набутими в школі (у процесі навчання природничих предметів) і реальним станом справ у сучасному суспільстві; акцентовано увагу на меті, принципах, змісті і структурі валеологічної освіти, покликани забезпечити розвиток здорової особистості учня, здатної до самовдосконалення.

Авторами Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні (Т. Бойченко, Н. Вадзюк, С. Волкова, В. Горашук, В. Мовчанюк, В. Муратова, Т. Усатенко, А. Царенко, М. Шабатура) виокремлено такі валеологічні принципи:

1. Науковість і доступність змісту валеологічної освіти, що означає встановлення взаємозв'язку між науковими знаннями про здоров'я і народними традиціями, а також відповідність потребам усіх ланок педагогічного процесу.

2. Системність у розгляді проблем здоров'я, зорієнтоване на послідовне, системне опанування основ валеології задля збереження й зміцнення здоров'я кожного окремого учня та всього учнівського колективу.

3. Гуманізація – сприйняття людини в гармонійному поєднанні з довкіллям та спрямування на усвідомлення вагомості людиноцентристського принципу.

4. Інтегративність – охоплення здоров'язбережувальною діяльністю всіх підструктур середнього загальноосвітнього навчального закладу [138, с. 8–9].

Визначені принципи вказують на пріоритет здоров'я людини в освітній галузі. Вони зорієнтовані на формування валеологічного світогляду, ціннісного ставлення до здоров'я як однієї з головних умов самореалізації особистості внаслідок розкриття її творчого й фізичного потенціалу.

За даними Міністерства охорони здоров'я України збільшився відсоток учнівської молоді, яка страждає на гіпертонію та неврози. До найпоширеніших хвороб учнів варто віднести захворювання очей, опорно-рухового апарату, травної, ендокринної системи, а

також порушення психіки, патологія репродуктивної системи та наявність новоутворень. Доказом цьому слугують такі дані: починаючи від першого до дев'ятого класу частота порушень постави зростає у 1,5 рази; зниження гостроти зору – у 1,5 рази; патологія травної системи – у 1,4 рази, а ендокринної – у 2,6 рази. Лише 7 % учнів мають задовільний стан здоров'я. Серед учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів простежується чітка тенденція до погіршення здоров'я, яка супроводжується проявами астенізації, послаблення м'язової сили, зниженням окружності грудної клітки та життєвої ємкості легень [8].

Зауважимо, що не слід залишати без уваги і соціально детерміновані захворювання, а саме: тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків, ВІЛ/СНІД, туберкульоз, хвороби, що передаються статевим шляхом. Зокрема, за даними опитування Держкомстату, у 2002 році рівень тютюнопаління серед представників окресленої вікової категорії становив 22,9% , а в 2012 році досяг 25,4 %. За останнє десятиліття до 5,4 тисяч зростає кількість наркозалежних серед неповнолітніх. Змушує замислитися невтішна статистика щодо поширення епідемії ВІЛ/СНІД. Відомо, що наприкінці минулого століття у світі нараховувалося 58 мільйонів ВІЛ-інфікованих, з яких 10 мільйонів дітей.

Отже, постає проблема розроблення ефективних напрямів збереження і зміцнення здоров'я дітей і підлітків, розв'язання проблеми ефективного упровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання природничих предметів в основній школі уможливлене якісними змінами в системі загальної середньої освіти та налагодженні ефективних соціально-економічних відносин у суспільстві загалом.

Здійснений аналіз нормативно-правової бази доводить доцільність нагального розв'язання проблемних аспектів здоров'язбереження учнів основної школи в процесі навчання природничих предметів.

Література

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04/ Валентина Іванівна Бобрицька. – К., 2006. – 489 с. **2.** Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) : Затв. Кабінетом Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с. **3.** Конституція України, прийнята на п'ятій сесії ВРУ 28 червня 1996 р. – К. : Преса України, 1997. – 80 с. **4.** Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Директор школи. – 2002. – № 1. – С. 5–15. **5.** Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні // Шкільний курс «Валеологія» : зб. матеріалів. – К. : Освіта, 1994. – 94 с. **6.** Методологічні та методичні підходи до реалізації Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації». З досвіду виконання програми та координації цієї роботи : методичні рекомендації / за ред. В. М. Пономаренка. – К., 2007. – 35 с. **7.** Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347/2002 // Освіта України. – 23 квітня 2002 р. – № 33. – С. 4–6. **8.** Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів обговорювали на засіданні колегії СЕС України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua/ main/press/? docID=11579>. – Заголовок з екрана.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУБ'ЄКТА ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВИХ ФОРМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Дуднік А. О. Характеристика суб'єкта організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

У статті розглянуто характеристику суб'єкта організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного закладу, визначено специфіку організації групових форм пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: готовність майбутнього вчителя, професійна діяльність, професійна компетентність, професійно-педагогічна підготовка.

Dudnik A. O. Характеристика субъекта организации групповых форм познавательной деятельности в условиях высшего педагогического учебного заведения.

В статье рассмотрена характеристика субъекта организации групповых форм познавательной деятельности в условиях высшего педагогического заведения, определена специфика организации групповых форм познавательной деятельности студентов в высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: готовность будущего учителя, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая подготовка.

Dudnik A. O. The description of the subject of group forms of cognitive activity organization in higher pedagogical educational institutions.

The article dwells upon characteristics of a subject concerning group forms of cognitive activities organization in terms of higher pedagogical establishment, the specificity of group forms of students' cognitive organization in terms of higher pedagogical educational establishments has been also specified in the article.

Key words: a teacher's-to-be-readiness, professional activities, professional competence, professional-and-pedagogical training.

Інтеграція вищої освіти України до європейського та світового освітнього просторів актуалізує проблему вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога. Професійна діяльність учителя початкової школи в цілісному контексті педагогічної діяльності має свої особливості, зумовлені потребами і запитамі цієї ланки освіти:

- визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності;
- формування в учнів початкової школи ключових компетентностей, провідна серед яких – уміння вчитися, зокрема працювати в групах;
- створення умов для організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами.

Результатом підготовки студентів педагогічних факультетів до професійної діяльності є готовність майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності учнів [5, с. 64].

Мета статті: схарактеризувати суб'єкт організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі відрізняється від відповідних процесів в інших закладах освіти. Передусім, це зумовлено тим, що особистість студента вищого педагогічного навчального закладу – це особистість майбутнього вчителя, людини, яка протягом усієї своєї подальшої професійної діяльності буде мати безпосередній зв'язок із галуззю освіти, власне навчальним процесом, буде самостійно й безперервно поповнювати власний багаж знань і спонукатиме до подібної активної діяльності своїх учнів [4, с. 78].

Вище визначені положення доводять доцільність:

– звернення до особистості студента як суб'єкта організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу;

– визначення й формулювання тих якостей особистості студента, які мають бути йому притаманні;

– вимог, які висувуються до студентів, задля ефективної організації й реалізації групових форм пізнавальної діяльності [1, с. 168].

Загальновідомим є факт, що категорія суб'єкта є однією з центральних у філософії й особливо в онтології (Аристотель, Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін.).

Значний інтерес викликає визначена категорія й у сучасній психологічній науці (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Лекторський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

Суб'єкт освітньої діяльності охоплює дві взаємопов'язані форми – педагогічну й навчальну, тому розгляд окресленої проблеми пов'язаний як із загальнофілософським, так і з конкретнопедагогічним аспектом. Розглянемо специфіку організації групових форм пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів [7].

По-перше, студент постає єдиним суб'єктом, який самостійно функціонує в процесі здійснення цієї діяльності, а саме: відсутні суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між ним і викладачем, хоча в організації групових форм пізнавальної діяльності, особливо на перших етапах перебування студента у вищому педагогічному навчальному закладі, викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач – студент» не йдеться.

По-друге, студент з позиції майбутнього вчителя є одночасно й тим, хто навчає, а не лише тим, хто навчається. М. Левіна з цього приводу зазначає, що процес формування вчителя в педагогічному університеті має здійснюватись на ґрунті методологічного положення про особистість як суб'єкт діяльності та її цілісність [3, с. 18].

Необхідно врахувати, що підготовка вчителя, керівництво процесом формування його особистості здійснюється через залучення студентів до функції вчителя й дослідника. Ці функції складають обов'язкову умову становлення грамотного, думаючого, творчого фахівця (В. Буряк, П. Гусак, І. Зязюн, Л. Кондрашова, М. Левіна, Н. Ничкало та ін.). І такі можливості також закладені в організації групових форм пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Студент може виконувати роль учителя власне у групі, зокрема всі притаманні йому функції щодо планування, добору змісту, визначення ефективних форм, методів, засобів подачі навчального матеріалу, а також формування навичок аналізу, коригування, оцінювання, контролю групових форм діяльності. З іншого боку, саме в процесі організації групових форм пізнавальної діяльності студент має всі можливості до власного творчого пошуку й справжньої дослідницької роботи. Отже, залучення студентів до організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу є запорукою плідного й позитивного переходу від виховання й освіти до самовиховання й самоосвіти [3, с. 13].

У педагогіці та психології вищої школи досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку; підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л. Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Кічу, С. Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів (О. Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л. Хоружа) та ін.

Зосереджуючи увагу на визначенні та обґрунтуванні поняття «готовність учителя до організації групової навчальної діяльності учнів», ми ґрунтовно проаналізували дослідження Н. Кузьміної, А. Пехоти, В. Сластьоніна та інших стосовно готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності загалом.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується науковцями (А. Капська, А. Лисенко, О. Пехота та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно містить особистісний складник (педагогічна самосвідомість, інтерес до діяльності, потреба в ній, мотиви діяльності) та процесуальний (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на залучення до професійної діяльності.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності ґрунтується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога (І. Шапошникова).

Узагальнюючи підходи науковців до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, можна стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку А. Лисенка, О. Пехоти, С. Сисоєвої та ін., має низку позитивних якостей:

- ґрунтується на досвіді, легко актуалізується;
- є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією;
- є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів.

Готовність майбутнього вчителя до організації групових форм пізнавальної діяльності учнів визначаємо як частину професійної компетентності вчителя початкових класів і певний стан, який виникає внаслідок інтеграції мотивів, установок, психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду з організації групових форм пізнавальної діяльності в багатопредметному середовищі початкової школи. Цілісність цього утворення зумовлюється повноцінним розвитком його складових компонентів (за О. Пехотою): ціле-мотиваційний компонент (прагнення залучати молодших школярів до спільної діяльності, віра в можливості та здібності кожного учня; уміння усвідомлювати потреби і мотиви молодших школярів); змістовий (знання теоретичних основ організації групових форм пізнавальної діяльності; його психолого-педагогічного забезпечення; володіння методикою проведення уроків із застосуванням групових форм пізнавальної діяльності учнів із навчальних предметів початкової школи); операційний (уміння організовувати групові форми пізнавальної діяльності учнів; практичні дії з організації групового спілкування школярів);

інтеграційний (уміння співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; впевненість у власних професійних можливостях; ініціативність; відповідальність; володіння навичками саморефлексії – самоаналізу, саморегуляції, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації).

Відповідно до вимог сучасного суспільства вчитель сьогодні має бути не лише професійно компетентним і творчо активним, а й конкурентоспроможним фахівцем, характерними рисами якого є високий рівень самостійності, гнучкість мислення, здатність до педагогічної рефлексії та сформована потреба в самовдосконаленні. Конкурентоспроможність педагога залежить від рівня розвитку його мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер, чому значною мірою сприяє ефективно організована внутрішньо шкільна методична робота [6, с. 42].

Література

- 1. Буряк В. К.** Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – К. : Деміург, 2005. – 232 с.
- 2. Кондрашова Л. В.** Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривий Ріг : КДПУ, 1996. – 74 с.
- 3. Левина М. М.** Технологои профессионального педагогического образования: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Марина Михайловна Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
- 4. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
- 5. Ничкало Н. Г.** Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
- 6. Митник О.** Розвиток конкурентоспроможності сучасного вчителя у межах внутрішньошкільної методичної роботи / Олександр Митник // Рідна школа. – 2013. – №1–2. – С. 37–42.
- 7. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.

УДК – 81'1: [378+004]

Ольга Захарчук-Дуке

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ЛІНГВІСТИЦІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Захарчук-Дуке О. О. Електронний підручник як об'єкт теоретичного аналізу в лінгвістиці та лінгводидактиці вищої школи.

У статті проаналізовано різні формулювання поняття «електронний підручник», висвітлено переваги електронного підручника порівняно з лінійним, обґрунтовано доцільність роботи студентів з електронним підручником на заняттях у вищій школі в умовах Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, інформаційне суспільство, електронний підручник, гіпертекст, мультимедія.

Захарчук-Дуке О. О. Электронный учебник как объект теоретического анализа в лингвистике и лингводидактике высшей школы.

В статье проанализированы разные формулировки понятия «электронный учебник», описаны преимущества электронного учебника над линейным, обоснована целесообразность работы студентов с электронным учебником на занятиях в высшей школе в условиях Болонского процесса.

Ключевые слова: Болонский процесс, информационное общество, электронный учебник, гипертекст, мультимедия.

Zakharchuk-Dyuke O. O. The «electronic book» as an object of theoretical analyze in linguistics and lingvodidactic of higher school.

In the article were analyzed various defining terms of «electronic book», highlight the advantages of electronic book of linear, justified the relevance of work of students with electronic book classes at the school in High society in the Bologna process.

Key words: Bologna process, information society, electronic book, hypertext, multimedia.

Система вищої освіти за останні роки зазнала суттєвих змін, що пов'язано з упровадженням теоретичних засад Болонського процесу: використання інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів Інтернету, орієнтація вищої освіти на посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією, зростання значення самостійної роботи, індивідуалізації навчання студентів. Така переорієнтація освітнього процесу потребує нових підходів в організації навчання, нового погляду на підручники для вищої школи.

Meta stammi – проаналізувати різні визначення поняття «електронний підручник», окреслити модернізацію підручника в контексті інформаційного суспільства та у зв'язку з упровадженням вимог Болонського процесу.

Мета вищої освіти нині – це підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційного суспільства через новаторство в навчанні та науково-методичній роботі [7].

Інформаційне суспільство – це суспільство, у якому виробництво і споживання інформації є найважливішим видом діяльності; інформація визначається найбільш значущим ресурсом; нові інформаційні і телекомунікаційні технології і техніка стають базовими, а інформаційне середовище разом з екологічним і соціальним – новим середовищем людини [7].

Становлення інформаційного суспільства диктує необхідність модернізації класичної, традиційної освіти. Соціокультурна ситуація сьогодення веде до змін в освітніх технологіях [7].

Проблему визначення ефективної форми підручника в умовах інформатизації освіти, створення електронних підручників розглядали: Є. Баликіна, К. Бугайчук, Г. Василенко, А. Велієва, В. Вуль, А. Гречихін, О. Гуркова, Е. Данильчук, І. Захарова, Е. Зайцева, А. Зеленцова, А. Земськов, С. Караман, А. Коджаспиров, Г. Коджаспирова, Е. Колесниченко, П. Коновалов, Н. Кононець, О. Лебедев, В. Мадзігон, А. Родін, В. Хом'яков.

На думку науковців, стрімкий процес інформатизації і комп'ютеризації суспільства відкриває в освіті шлях електронним підручникам, що перебувають у полі зору багатьох науковців. Нині наявні різноманітні формулювання поняття «електронний підручник». Зокрема, такі:

– програмово-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно чи з викладачем засвоювати навчальний курс, має можливість використовувати великий обсяг інформації, такої, як текст, графіка, мультиплікація, звук, анімація, відео, що дозволяє підвищити якість навчання за рахунок сприйняття інформації відразу кількома органами чуття паралельно, нове покоління підручників, призначених для самостійного вивчення предмета; може бути розміщений у мережі Інтернет, що збільшує його доступність у будь-який час, у будь-якому місці [4, с. 59];

– електронний варіант друкованих навчальних матеріалів, які мають позитивні властивості – компактність зберігання в пам'яті комп'ютера або на зовнішньому магнітному носії, можливість оперативного внесення змін і передачі на великі відстані електронною поштою, містить усі дидактичні, методичні, наукові та інформаційно-довідкові матеріали [9, с. 71];

– підручник, який занесено в комп'ютер, але організовано за принципом «гіпертексту» [5, с. 393];

– універсальний інтерактивний гіпермедійний методичний і дидактичний підручник, який містить широке коло питань з тем однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладених у компактній формі гіпертекстового середовища, і призначений для використання в навчальному процесі [6, с. 202];

– педагогічні програмні засоби, які охоплюють значні за обсягом матеріалу розділи навчальних курсів або повністю навчальні курси. Для такого типу програмних засобів характерною є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування з елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складників [3];

– електронна навчальна система комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, дає можливість у діалоговому режимі, як правило, самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ за допомогою комп'ютера і будується за модульним принципом із відкритою архітектурою [1, с. 67];

– навчальне електронне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), у якому рівнозначно і взаємопов'язано за допомогою відповідних програмних засобів подається текстова, звукова, графічна та інша інформація, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, служить для групового, індивідуального або індивідуалізованого навчання, відповідає навчальній програмі й призначене для використання в навчальному процесі [2] тощо.

Незважаючи на різноманітність визначень, їх об'єднує те, що електронні підручники, по-перше, мають гіпертекст та мультимедіа, по-друге, служать для передачі великого обсягу інформації і, по-третє, зорієнтовані на самостійну роботу студента.

Електронний підручник, в основі якого лежить гіпертекст, має безумовну перевагу порівняно з лінійним текстом традиційного підручника. Наявність гіпертекстів дозволяє:

- швидко забезпечити доступ до об'єкта посилання і до його джерела;
- додавати нові посилання;
- вводити коментарі до тексту, не порушуючи його цілісність;
- автоматизувати процес формування ключових слів завдяки автоматичному аналізу тексту [10].

Гіпертекстовий підручник може застосовуватися в мережі Інтранет навчального закладу й у глобальній мережі Інтернет. Властивість відкритості електронних підручників порівняно з друкованими створює умови для необмеженого збільшення обсягу інформації.

Великі можливості відкриває використання мультимедіа (multi – багато, media – середовище). Засоби мультимедіа передбачають застосування різноманітної інформації: комп'ютерні дані, теле- і відеоінформацію, звуковий і музичний супровід, що дозволяє підвищити якість навчання, подання та засвоєння великого обсягу інформації. За даними ЮНЕСКО, під час аудіосприйняття засвоюється тільки 12% інформації, під час візуального – близько 25%, а під час аудіовізуального – до 65% сприйнятої інформації [10]. Отже, сприйняття інформації, під час якого задіяні кілька органів чуття,

емоційно впливає на студента, сприяє засвоєнню нової, складної інформації у великому обсязі та логічній послідовності.

Сучасний підручник має звільняти студента від постійної необхідності нотувати лектора, надавати можливість повертатись до опрацьованого матеріалу задля повторення, спрямовувати самостійну позааудиторну роботу студентів, що особливо актуалізувалося з упровадженням Болонського процесу. У навчальних планах чітко реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення годин для самостійної роботи студента (50–60 % навчального часу). Через скорочення аудиторних годин можливе компенсування часу за умови вмілого впровадження в навчальний процес електронного підручника, яким передбачено:

- самостійну пізнавальну діяльність;
- роботу студента з інформацією в тій формі, послідовності, темпі, які імпонують саме йому;
- різноманітну послідовність вивчення навчального матеріалу;
- індивідуальне вивчення матеріалу, що сприяє розв'язанню проблеми індивідуалізації навчання.

Використання комп'ютерних технологій у навчанні загалом та електронних підручників у навчальному процесі зокрема зумовлює зміну ролі викладача: від функції накопичувача та розповсюджувача наукової інформації до ролі тьютора, який об'єднує три функції – викладача, консультанта та менеджера освітнього процесу [7].

Провідний спеціаліст ЮНЕСКО Раджа Рай Сингх зазначає, що у процесі освіти ми вчилися у минулого, намагаючись відтворити і відновити його; настав час учитися в майбутнього, випереджаючи його [8]. Звичайно, повністю відмовитись від традиційних підручників неможливо, оскільки нічим не замінити живого спілкування, за допомогою якого викладач мотивує, зацікавлює студентів. Однак не можна недооцінювати значення інформатизації суспільства загалом та інформатизацію навчання зокрема, оскільки застосування сучасних технологій – це можливість усунути суперечність між освітою і вимогами життя.

Література

1. **Балькіна Е. Н.** Подходы к проектированию компьютерных тестов учебных достижений по историческим дисциплинам [Текст] / Е. Н. Балькіна // Информационное обеспечение исторического образования: сб. ст.; под. ред. В. Н. Сидорцова, А. Н. Нечухрина, Е. Н. Балькіной. – Вып. 3. – Мн. – Гродно, 2003. – С. 67–75.
2. **Бугайчук К. Л.** Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. №2 (22).
3. **Велієва А. Ш.** Електронний підручник: можливості та перспективи [Електронний ресурс] / А. Ш. Велієва, Е. Р. Сулеманова // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі» (30–31 жовтня 2009 г.).
4. **Данильчук Е. В.** Електронний підручник: нове якість навчання // Сучасний вузівський підручник: проблеми і рішення : збірник матеріалів міжвузівського «круглого столу» 19 грудня 2000г. – Волгоград, 2001г. – (С. 59–62);
5. **Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. **Кононець Н. В.** Аспекти педагогічної майстерності викладача: розробка електронних підручників / Н. В. Кононець // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – 2009. – № 6.
7. **Кремень В. Г.** Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
8. **Раджа Рай Сингх.** Образование в условиях минующего мира // Перспективы. Вопросы образования. 1993. №1.
9. **Родин А. Ф.** Электронный вузовский

учебник: плюсы и минусы // Современный вузовский учебник: проблемы и решения : сборник материалов межвузовского «круглого стола» 19 декабря 2000 г. – Волгоград, 2001. – С. 71–73. 10. **Точиліна Т. М.** Науково-теоретичні засади створення навчально-методичного комплексу з курсу загальної фізики для вищих технічних навчальних закладів / Т. М. Точиліна. – К., 2006. – 220 с.

УДК 371.134:821.161.2

Світлана Кампов

КОМПЕТЕНТНІСТЬ І САМОСТІЙНІСТЬ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Кампов С. П. Компетентність і самостійність у системі підготовки майбутнього вчителя.

У статті з'ясовується сутність педагогічної категорії на основі осмислення, узагальнення й систематизації поглядів сучасних науковців. Подається спроба генезису поняття у психолого-педагогічній літературі. З'ясовано, що компетентність є сукупністю властивостей особистості, які забезпечують ефективне, раціональне і творче використання знань і вмінь самостійного розв'язання завдань в умовах професійних ситуацій та інтересах освітнього закладу.

Ключові слова: компетентність, професійна самостійність, учитель, педагогічна освіта, навичка, вміння.

Кампов С. П. Компетентность и самостоятельность в системе подготовки будущего учителя.

В статье на основе систематизации и обобщения научных взглядов известных исследователей сформулировано понятие «компетентность», охарактеризована его сущность в сфере профессиональной подготовки будущих учителей, рассмотрена эволюция внедрения этого понятия в научный аппарат педагогической отрасли. Установлено, что компетентность – это система свойств личности, которые обеспечивают эффективное, рациональное и творческое использование знаний, умений, навыков для самостоятельного решения задач в условиях профессиональных ситуаций и удовлетворения интересов образовательного учреждения.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная самостоятельность, учитель, педагогическое образование, умение, навык.

Kampov S. P. Competence and independence in the training of future teachers.

The article reveals the essence of educational category based on comprehension, generalization and systematization of modern scientists' views. The article points the attempt of the concept genesis in the psycho-pedagogical literature. The author stated that the competence is a system of personality traits. These traits provide an effective, efficient and creative usage of knowledge and skills that help to solve the problems independently in professional situations and interests of the educational institution.

Key words: competence, professional independence, teacher, pedagogical education, skills, abilities.

Як засвідчує досвід, зміст сучасної освіти лише частково відповідає запитам сучасного демократичного суспільства України, а відтак, не спрямований на набуття особистостями необхідних знань і умінь для їх повноцінного існування в соціокультурних умовах XXI століття. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту

освіти й узгодження його з нинішніми вимогами до випускників освітніх закладів, інтеграцію до європейського і світового освітніх просторів дослідники називають «орієнтацію навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження» [1, с. 13]. До того ж і науковці постійно наголошують на необхідності відмови від знанневої парадигми, оскільки безпосередня інформація, не маючи прикладного характеру, втрачає важливість, а відтак, зникає потреба переважувати пам'ять знаннями, нині достатньо лише вмінь користуватися ними. Отже, у сучасних соціокультурних умовах процес професійного становлення вчителя неможливий без чіткого визначення системи знань, умінь і навичок, трансформованих у професійні компетентності, що «сприяють особистісному культурному розвитку... , здатності швидко реагувати на запити часу» [там само]. Отже, очевидною є актуальність з'ясування сутності категорії самостійності в контексті поняття компетентності майбутнього вчителя.

Як показує аналіз праць науковців, нині сформульовано концептуальні засади компетентнісно зорієнтованого підходу до навчання (О. Бермус, В. Байденко, Н. Бібік, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Козирева, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мігіна, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Петровська, М. Розов, О. Савченко, Г. Терещук, А. Хугорський, В. Шапкін). Однак, як свідчить огляд наукових джерел, донині немає чіткого тлумачення та єдиного розуміння значення лексеми «компетентність».

Мета статті: з'ясувати сутність педагогічної категорії «компетентність учителя» на основі осмислення, узагальнення і систематизації поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників, визначити генезис запропонованого поняття у психолого-педагогічній літературі.

Варто зазначити, що в інформаційному просторі педагогічної науки постійно з'являються нові поняття, що є похідними від терміна «компетентність», – це зокрема «компетентнісна модель», «компетентнісний підхід», «компетентнісне середовище», «компетентнісна освіта», «компетентнісне навчання» тощо. Оскільки науковою методологією передбачено вимогу термінологічної однозначності, то доцільним вважаємо формулювання власного визначення категоріального поняття дослідження.

У психолого-педагогічній літературі розроблено різноманітні підходи до розуміння терміна «компетентність». На основі студіювання наукових джерел можемо констатувати, що поняття «компетентність» використовується головним чином у галузі професійної освіти.

Як відомо, поняття «компетентність» і «компетенція» є відповідниками терміна «competency(е)» англійського походження. У словнику німецької мови як іноземної зазначено, що «компетентність» – це здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності. У тлумачному словнику сучасної української мови подано спочатку прикметник «компетентний» (від лат. «competens» (competentis) – належний, відповідний) – правосильний, що має повноваження; який має достатні знання в певній галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований». Відповідно «компетентність» характеризується як властивість за значенням «компетентний». У словнику іншомовних слів термін «компетентність» тлумачиться як: авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією. Поняття «компетенція» пояснюється як коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати.

У словнику з професійної освіти термін «компетентність» тлумачиться як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності». В

електронних словниках мережі Інтернет існує визначення компетентності як рівня досягнень індивіда (кандидата, виконавця) у галузі певної компетенції. Компетенція тлумачиться як галузь самостійної діяльності, що має важливе значення для ефективної роботи всієї організації чи установи, у якій індивід (кандидат чи виконавець) повинен виявити певні знання, уміння, навички поведінки, гнучкі здібності й професійно-важливі якості особистості. Компетенція – це галузь відповідальності й визначена сфера повноважень.

В аспекті визначення змісту компетентності вчителя вважаємо за доцільне з'ясувати генезу становлення й розвитку зазначеної категорії. Студіювання наукових праць В. Байденка, Г. Беліцької, Л. Берестової, І. Зимньої, Н. Кузьміної, В. Куніциної, А. Маркової, Дж. Равена, А. Хуторського, Р. Уайта та ін. зумовлює поетапну періодизацію у процесі становлення і розвитку педагогічної категорії «компетентність».

Відповідно до логічних законів розвитку кожен початковий етап становлення будь-якого явища характеризується створенням необхідних передумов його появи, удосконалення і запровадження. Відтак, на первинній стадії запровадження поняття «компетентності» до наукової галузі мали бути створені відповідні ефективні передумови. На початковому етапі запровадження категорії «компетентність» до науково-понятійного апарату педагогіки було введено поняття і створено оптимальні умови для розмежування його з терміном «компетенція». Першим, хто осмислював компетентність як окремий термін, за твердженням російської дослідниці І. Зимньої, був німецький науковець Хаберман, який використав зазначену категорію як соціологічний термін у контексті теорії мовної комунікації [2]. Цей факт дає можливість трактувати, що на початковому етапі становлення компетентності як наукової категорії мали місце дослідження різних видів компетенції у площині трансформаційної теорії навчання.

Як відомо, з 1973 р. почали публікуватися дослідження американських науковців Дж. Равена й Д. Клелланда. У дослідженнях Дж. Равена компетентність характеризується єдністю когнітивного, емоційного й вольового аспектів самостійної діяльності, що спрямована на реалізацію ціннісних установок суб'єкта. Так, у 1984 р. науковець сформулював розгорнуте визначення терміна, за яким компетентність складається з низки незалежних самостійних компонентів, причому частина складників стосуються когнітивного аспекту, інші – емоційного. На його думку, складники компетентності є взаємозамінними, оскільки становлять собою структурні частини ефективної поведінки [3, с. 253]. Зазначимо також, що автор у своїй праці розглядав компетентності як мотивовані здібності [там само, с. 258]. У зв'язку з цим Дж. Равен виокремив 37 їх різновидів. Вважаємо за доцільне навести лише ті з них, які певною мірою можуть стосуватися компетентності вчителя: чітке розуміння цінностей і настанов щодо конкретно поставленої мети; уміння контролювати власну фахову діяльність; здатність застосовувати емоції до професійної діяльності; готовність і досвід самоосвіти; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; здатність швидко адаптуватися; схильність до роздумів про майбутнє: звичка абстрагувати; увага до проблем, пов'язаних із досягненням визначеної мети; самостійність мислення, оригінальність; готовність до розв'язання складних, дискусійних і полемічних питань; здатність критично мислити; готовність використовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; довіра; здатність обирати оптимальні рішення, покладатися на суб'єктивні оцінки й ризикувати; ставлення до правил як до вказівок бажаних способів поведінки [там само, с. 281–296].

Як бачимо, у запропонованих різновидах компетентності автор використав категорію «самостійність», психологічні якості – відповідальність, упевненість, що визначають сутність компетентнісного підходу.

Зазначимо, що у площині зазначених досліджень науковці (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.) не лише осмислювали сутність компетентностей, розробляли авторські класифікації, але й намагалися реформувати освіту у напрямку формування компетенцій фахівців як кінцевого результату педагогічного процесу. Так, відомо, що з 1986 р. до основи національної системи кваліфікаційних стандартів Великобританії було включено концепцію компетентнісно-орієнтованої освіти. Студіюючи британський підхід до визначення сутності компетентності фахівця, констатуємо, що компетентність – це сукупність професійних кваліфікацій, які визначають здатність працівника виконувати конкретний вид самостійної діяльності на рівні, встановленому державним стандартом, у діапазоні визначених обставин.

Дещо іншим підходом до визначення змісту і структури компетентності фахівця загалом, й учителя зокрема, вважаємо концепцію, сформульовану американськими дослідниками. Структурним компонентом компетентності науковці вважають навички самоорганізації фахівця, що дозволяють йому швидко оцінювати ситуацію та знаходити творчі шляхи розв'язання проблемної задачі. Отже, відповідно до американського підходу у структурі компетентності особистості фахівця основним складником є творчий аспект самостійної діяльності.

Як бачимо, у 1971–1990 рр. компетентним педагогом уважали творчу особистість, здатну самостійно обирати оптимальне рішення, ефективний шлях і вдалий метод, щоб виконувати завдання за будь-яких обставин; володіти мобільністю знань і умінь, широкою ерудицією з певного предмета, критично мислити й бути креативною у професійній діяльності.

У праці Л. Петровської «Компетентність у спілкуванні» осмислено зміст зазначеної категорії як однієї з властивостей особистості, а також запропоновано конкретні спеціальні форми тренінгів для її формування [4].

Особливістю сучасного стану розроблення проблеми компетентнісного підходу в освітній галузі вважаємо визначення у документах і матеріалах ЮНЕСКО «ключових компетенцій». На думку більшості науковців, «компетентність» загалом і компетентність учителя – це здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в суб'єкт-суб'єктних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь.

Подібним є визначення, запропоноване працівниками Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, котрі у визначенні змісту компетентності фахівця акцентують увагу на його спроможності кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання чи роботу. При цьому до структури компетентності вони зараховують знання, вміння, навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення сформульованих стандартів у професійній галузі або конкретній діяльності.

Н. Кузьміна у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача виокремлює п'ять компонентів: спеціальну й професійну у межах навчальної дисципліни; методичну компетентність щодо способів формування знань і умінь учнів; соціально-психологічну компетентність у педагогічному спілкуванні; диференційно-психологічну компетентність для формування позитивної навчальної мотивації учнів; аутопсихологічну компетентність щодо самоаналізу професійного росту [5, с. 90].

Аналізуючи визначення терміна «компетентність», запропоновані дослідниками, можемо стверджувати, що зазначена категорія є цілісним комплексом професійних, соціальних й особистих знань, умінь і навичок самостійної професійної діяльності. Ураховуючи погляди науковців, сформулюємо робоче визначення поняття педагогічної категорії компетентності у площині фахової підготовки вчителя. На нашу думку,

компетентність – це система властивостей особистості, що забезпечують ефективне, раціональне і творче використання знань і вмінь для самостійного розв’язання завдань у міжособистісних стосунках в умовах професійних ситуацій та інтересах освітнього закладу.

Література

1. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с. **2. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2004. – 180 с. **3. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с. **4. Петровская Л. А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с. **5. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 119 с.

УДК 372.011.31:373.2

Інна Кондратець

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Кондратець І. В. Роль інноваційних технологій у процесі формування рефлексивної культури педагогів дошкільних навчальних закладів.

Стаття присвячена проблемі формування рефлексивної культури у педагогів дошкільних навчальних закладів в умовах запровадження інноваційних технологій. Здійснено аналіз сучасного стану проблеми, конкретизовано зміст та методи формування рефлексії, запропоновано методи і прийоми, що сприяють розвитку рефлексивних умінь і навичок.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна культура, рефлексивне середовище, рефлексивні вміння і навички, інноваційні технології.

Кондратец И. В. Роль инновационных технологий в процессе формирования рефлексивной культуры педагогов дошкольных образовательных заведений.

Статья посвящена проблеме формирования рефлексивной культуры у педагогов дошкольных образовательных учреждений в условиях внедрения инновационных технологий. Осуществлён анализ современного состояния проблемы, конкретизирована суть и методы формирования рефлексии у педагогов, предложены методы и приёмы, которые способствуют эффективному развитию рефлексивных умений и навыков.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная культура, рефлексивная среда, рефлексивные умения и навыки, инновационные технологии.

Kondratic I. V. The function of innovvative technologies in the process of forming of reflection culture of teachers of preschool educational establishments.

The article is devoted the problem of forming of reflection culture for the teachers of preschool educational establishments in the conditions of introduction of innovative technologies. The analysis of the modern state of problem is carried out, essence and methods

of forming of reflection is specified for teachers, methods and receptions which are instrumental in effective development of reflection abilities and skills.

Key words: reflection, reflection culture, reflection environment, reflection abilities and skills, innovative technologies.

Освітняська практика змінюється постійно, інакше вона не буде відповідати тим вимогам, які суспільство висуває до освітніх закладів. Ці зміни здійснюються за рахунок створення, і послідовного впровадження різного виду нововведень. Сучасний спосіб розвитку й удосконалення системи освіти визначається як інноваційний процес, що розуміється як комплексна діяльність із створення, засвоєння, використання і розповсюдження нововведень. Інновації, як правило, виникають на межі кількох проблем і розв'язують принципово нові задачі, ведуть до безперервного оновлення освітнього процесу.

Новим орієнтиром у діяльності методичних служб має стати не стільки процес інформування педагогів про наукові досягнення та досвід інноваційної практики, скільки організація інноваційної діяльності самих педагогів шляхом самоосвіти, самоорганізації й саморозвитку засобами опанування новими компетенціями. Надзвичайно важливим у цьому аспекті є навчання вихователів поетапному плануванню власної інноваційної діяльності на основі конкретизації завдань реалізації кожного етапу, визначення змісту й очікуваних результатів відповідно до загальної мети здійснюваної роботи. З огляду на зазначені проблеми актуальним стає питання формування рефлексивної культури в педагогів дошкільних навчальних закладів.

Дослідження рефлексії було започатковане у працях видатних філософів Р. Декарта, Д. Локка, І. Канта, Г. Гегеля, В. Лекторського, В. Лефевра; психологів Ж. Піаже, Дж. Дьюї, Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна і отримало своє продовження в дослідженнях сучасних науковців Н. Алексєєва, Є. Ісаєва, І. Ладенко, А. Карпова, І. Семенова, С. Степанова, В. Слободчикова, В. Сластьоніна, Г. Щедровицького. Вагомий внесок у наближення теоретичних положень про рефлексивну культуру до практики професійної діяльності педагога зроблено І. Бехом, Г. Бізяєвою, Б. Вульфовим, Г. Єрмаковою, В. Кременем, Ю. Кулоткіним, С. Максименком, А. Марковою.

Сучасні вітчизняні науковці Н. Гавриш, І. Дичківська, К. Крутій, Ю. Манилюк, Т. Піроженко, Т. Поніманська вказують на значну роль педагогічної рефлексії у формуванні особистісних та професійних якостей педагогів дошкільних навчальних закладів.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної галузі низка прикладних досліджень розкриває процеси здійснення рефлексії у різних видах діяльності. Натомість проблема розвитку рефлексивної культури педагога дошкільного навчального закладу донині займає маргинальну позицію, що істотно обмежує пошук шляхів професійного удосконалення педагога у його готовності до інноваційної діяльності. Причини, пов'язані з низьким рівнем рефлексивної культури у педагогів, на наш погляд, потрібно шукати ще на етапі підготовки майбутніх спеціалістів, а також у системі післядипломної освіти – у більшості консервативній і формалістичній у своїх підходах, методах та формах.

Мета статті – визначення шляхів формування рефлексивної культури педагогів дошкільних навчальних закладів засобом використання інноваційних технологій, з'ясування необхідних для цього педагогічних умов.

Підготовка та навчання в системі вищої освіти й післядипломної освіти висококваліфікованих спеціалістів на сучасному рівні передбачає не тільки організацію

глибокого, системного і якісного засвоєння ними фундаментальних знань, формування відповідних практичних умінь і навичок, але й розвиток у них мотиваційно-емоційної сфери, здатностей до самореалізації і творчості. Соціальна потреба в педагогах-професіоналах помітно посилила інтерес науковців до вивчення структури й закономірностей розвитку рефлексивної культури.

Проблема рефлексії (reflexio (лат.) – «звернення назад») є нині актуальною у психолого-педагогічній науці. У широкому розумінні рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі взаємозв'язків зі світом, у якому живе особистість.

Професійна рефлексія є невід'ємним складником роботи педагога і становить собою співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Т. Поніманська, підкреслюючи роль рефлексії, зазначає, що важливою умовою становлення і розвитку професійної компетентності педагога є його здатність до рефлексії. «Це особливо важливо усвідомити, – підкреслює науковець, – визначаючи завдання і зміст підготовки вихователя. Коли педагог стає суб'єктом професійного самостворення, уміння оцінювати власні дії, свої особистісні властивості, себе як педагога, набуває особливої ваги» [5, с. 150].

У свою чергу, Н. Гавриш та В. Желанова вказують на те, що рефлексія є базовим психологічним механізмом педагогіки розуміння, яка сприяє усвідомленню справжніх мотивів власної педагогічної діяльності, допомагає відрізнити свої труднощі й проблеми від чужих, а рефлексивно-аналітичні вміння складають одну із провідних груп професійно-педагогічних умінь [2, с. 8].

Роль рефлексії у процесі навчання педагогів підкреслюють у своїх дослідженнях К. Крутій та Ю. Манилюк, стверджуючи, що без рефлексивної культури неможливо розв'язати проблему творчості особистості, формування мотивації дорослого до самоосвіти [3; 4].

Як один із етапів психолого-педагогічного проектування з дітьми рефлексивно-оцінювальний етап розглядають автори технології П³, співробітники лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України (завідувач Т. Піроженко). За словами науковців, відбувається «подорож у часі» у зворотному порядку. У межах рефлексивної діяльності діти разом з педагогом навчаються усвідомлювати набутий досвід, мають змогу навчитися надавати детальну психологічну характеристику як власному особистісному розвитку, так і оточуючих людей, оцінювати помилки й успіхи [5, с. 56].

Аналіз психолого-педагогічної літератури і досліджень із цієї проблеми виявив, що рефлексія, з одного боку, визнається як якість, необхідна професіоналу, оскільки дозволяє найбільш ефективно й адекватно реалізувати себе і свої здібності, забезпечуючи процес розвитку й саморозвитку, сприяючи творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності і результативності, з іншого – сутність рефлексії, завдяки якій здійснюється професійне становлення та розвиток особистості педагога, а також сукупність умов, що сприяють формуванню формованої якості, недостатньо досліджені в педагогічній психології.

Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію методичними службами різного рівня, що постійно і грамотно долучають педагогів до самоаналізу навчально-виховної діяльності і формування її компонентів, прагнуть викликати їх на міркування, формують здатність подивитися збоку на свою діяльність. Кожному педагогу внутрішньо властива здатність цілеспрямованої

рефлексії, в інтересах представників методичних центрів і закладів післядипломної освіти допомогти йому знайти і реалізувати таку здатність. Тобто завданням викладачів і методистів є створення для педагога «рефлексивного простору», що дозволить йому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, «зупинити мить», побачити власну навчально-виховну діяльність немовби збоку, спробувати проникнути у її сутність і осмислити своє призначення в ній, простору, який би сприяв формуванню та розвитку рефлексивної культури.

Нами було розроблено програму заходів формування рефлексивної культури педагогів, яка, враховуючи здатності й особливості кожного педагога, уможливує розвиток у них рефлексивних здібностей, умінь та знань. Процес формування рефлексивної культури у педагогів нами поділено на етапи: мотиваційно-цільовий, інформаційний, репродуктивно-узагальнювальний, творчий, рефлексивно-оцінювальний. На кожному етапі були врахованими три рівні сформованості рефлексії: достатній, середній, низький. Робота з формування рефлексивної культури здійснювалася за трьома векторами: рефлексія особистого життя; рефлексія власної професійної діяльності; рефлексія як складник взаємодії з дітьми.

Задля удосконалення рефлексивних якостей педагогів ефективним на всіх етапах програми стало застосування інноваційних технологій навчання: діалогові технології – комунікативне середовище, простір, співробітництво на суб'єкт-суб'єктному рівні; акмеологічні технології – інтерактивні методики визначення власного професійного потенціалу; структурно-логічні технології – поетапна організація постановки дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання й оцінки одержаних результатів; комп'ютерні технології – за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих), реалізованих у дидактичних системах «супервізор – комп'ютер – педагог». Використання цих технологій сприяло поглибленню рефлексивних знань та вмінь педагогів: пізнанню себе, внутрішнього світу, оцінці якості своїх станів і якостей, які сприяють самоорганізації особистості, тобто саморефлексії.

Системної реалізації у педагогів дошкільних навчальних закладів набули методи, що застосовувались на інформаційному етапі програми формування рефлексивної культури, зокрема, методи і прийоми акмеологічних технологій, концентрованого навчання і фреймового підходу. Розглянемо їх зміст більш детально.

Акмеологічні методики («акме» – вершина). Мета – визначення рівня акмеологічного потенціалу, сутність якого полягає в тому, що в «людині закладено намагання досягнути значного, гарного, корисного, доброго; шлях до вершин важкий, але незакритий ні для кого; кожна людина володіє власними неповторними задатками, прикладаючи зусилля, працюючи над собою, перетворює їх у свої достоїнства» [1, с. 231].

Наприклад, у межах дослідження нас зацікавила методика «Будівництво сходинок досягнень», метою застосування якої є вправління педагогів у навичках планування індивідуальних досягнень та рефлексії ефективності власної професійної діяльності. Сходинки індивідуальних досягнень – це таблиця, малюнок або макет «гори сходження» до бажаних результатів: в особистому житті, у стосунках з близькими, успіхах у професійній діяльності; досягнення високих рівнів фізичних та психічних якостей, рис характеру тощо.

Повертаючись до проблеми ефективного використання особистісного потенціалу кожного педагога, а також значної інтенсифікації навчально-методичної діяльності в цілому, ми використали технологію концентрованого навчання, яка надала змогу здійснювати весь процес навчання стисло, концентровано, прискореним темпом. Мета

такої технології полягає в ліквідації калейдоскопічності відчуттів і вражень під час формування знань, роздробленості процесу пізнання і створення такого процесу навчання, при якому людина за менший, ніж раніше, час оволоділа значним обсягом ґрунтовних і дієвих знань.

У межах програми формування рефлексивної культури концентрований підхід дозволив:

1) структурувати матеріал для виокремлення найбільш суттєвого, необхідного задля формування системи знань за розділами «Рефлексія: історичний аспект», «Психологічні акценти у визначенні рефлексії», «Рефлексивні умови», «Рефлексивні уміння», «Критерії рефлексуючого педагога» (записи в педагогічних словниках труднощів, словниках-мінімумах, словниках-ілюстраціях, виготовлення педагогічних та методичних пам'яток, «вузликів напам'ять», «педагогічних шпаргалок», теоретичних та ілюстративних схем, таблиць;

2) вибрати оптимальні форми та прийоми навчання педагогів на основі використання укрупнених одиниць для формування рефлексивної грамотності та педагогічної культури загалом. Ідеться насамперед про методiku незакінчених речень, роботу з асоціаціями, створення асоціативних рядів, озвучування очікуваних результатів, види рефлексивних розминок, роботу з символами, ключами, позначками, таблицями, схемами, використання коду-абрєвіатури, формулювання запитань, самостійне складання опорних і тезисних конспектів, пошук інформації, вправи «Знайди порушення логіки», «Знайди помилку», «Навчаючи – вчусь сам», рефлексивний диктант, використання планів-алгоритмів, взаємоперевірку, роботу з таблицями, символами, смисловими ключами, заповнення аркуша самоконтролю, метод ланцюжка тощо.

Прискоренню й інтенсифікації інформаційного процесу навчання педагогів значно сприяло впровадження нами фреймового підходу (ідея американського науковця М. Мінскі, 80-роки ХХ ст.). Сутність його полягає у згортанні й компактному поданні навчальної інформації у вигляді фрейму (англ. frame – «каркас», «схема»). Фреймовий спосіб систематизації й наочного відображення інформації базується на виявленні суттєвих та стереотипних зв'язків між елементами та створення універсальної структури, що використовується для найбільш чіткого структурування змісту навчання.

У процесі формування рефлексивної культури було використано кілька видів фреймів: понятійні (розкривають сутність ключового апарату, характеризують його головні ознаки); семантичні (розкривають значення слова); тематичні (надають змогу згорнути весь інформаційний матеріал теми у зручні для візуального сприйняття структурно-логічні схеми чи опорні конспекти); фрейми-сценарії (встановлюється чітка послідовність певних дій, ситуацій, процедур); фрейми-пояснення або фрейми-розповіді (текстові повідомлення, що містять інформацію про певну подію); інтегровані фрейми (мають складну структуру, у якій можуть поєднуватися понятійні, семантичні та інші види фреймів).

Ефективному розвитку рефлексивної культури педагогів сприяли також численні інтерактивні ігри, медитативні вправи, кокологічні ігри тощо.

Результати дослідження довели, що з формуванням рефлексивної культури у педагогів пов'язано розв'язання багатьох кардинально важливих питань: підготовки педагогів до духовно-творчої самореалізації, що виявляється насамперед у відході від шаблонів і стереотипів; виробленні програми вимог до себе, процесу і результатів діяльності; усвідомлення педагогом змісту своєї професії; знаходження зацікавленого, критичного становлення до різних її аспектів; послідовного збагачення професійного

досвіду і майстерності, готовності до інновацій у власній професійній діяльності засобом активної участі в інтерактивному навчанні та впровадженні технологій.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що рефлексію слід сприймати як форму активного особистісного переосмислення людиною того чи того змісту своєї індивідуальної свідомості. Рефлексивна культура є особистісним інтегративним утворенням, структура якого охоплює сукупність знань, умінь і здібностей, які реалізуються педагогом через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу задля досягнення його якісних змін професійного й особистісного вдосконалення.

Формування і розвиток рефлексивної культури має стати першочерговою задачею діяльності андрагогічних служб різних рангів. Підняття на високий рівень психолого-педагогічної і методичної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів надасть змогу педагогам поєднувати в собі професіоналізм і гнучкість мислення, винахідливість, упевненість у своїй самобутності і розвинуту інтуїцію, творчу уяву, критичну самооцінку і прагнення, здатність до постійного саморозвитку й самовдосконалення, готовність до реального впровадження новітніх технологій у практику своєї роботи.

Література

1. Акмеологія шкільної освіти: [наук.-метод. посіб.] / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Основи, 2010. – 560 с. 2. Гавриш Н. Зрозуміти іншого, щоб наблизитися до себе / Н. Гавриш, В. Желанова // Вихователь-методист. – 2009. – №6. – С. 7–13. 3. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному закладі / за заг. ред. К. Л. Кругій. – ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. – 144 с. 4. Манилюк Ю. С. Шляхи удосконалення управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу. Актуальні проблеми психології. Т. IV : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві : зб. наук. ст. / за заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір. – Київ, 2006. – С. 172–241. 5. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника : перспектива розвитку : [навч.-метод. посіб.] / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с. 6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.

УДК 387.01

Іван Коновальчук

СУТНІСНІ ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коновальчук І. І. Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

У статті розглянуто сутнісні ознаки, структуру, функції і критерії інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Із позицій системного підходу інноваційне середовище визначено як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності постають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. За змістом інноваційне середовище – це сукупність інновацій, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу.

Ключові слова: нововведення, середовище, середовищний підхід, інноваційне середовище навчального закладу, інноваційна діяльність.

Коновальчук И. И. Сущностные характеристики инновационной среды общеобразовательного учебного заведения.

В статье рассмотрены сущностные признаки, структура, функции и критерии инновационной среды общеобразовательного учебного заведения. С позиций системного подхода инновационная среда определена как целостность социально-психологических, организационно-педагогических, информационно-коммуникативных, материальных, технологических и других условий, которые в единстве выступают средством стимулирования, поддержки, управления, рефлексии инновационной деятельности педагогов и их профессионального развития. По содержанию инновационная среда – это совокупность инноваций, которые создают новые возможности для развития учебного заведения.

Ключевые слова: нововведение, среда, средовый подход, инновационная среда учебного заведения, инновационная деятельность.

Konovalchuk I. I. Essential features of the innovative environment in general educational institutions.

The article reviews the essential features of the structure, function and criteria for innovative environment of an educational institution. From the standpoint of systematic approach innovative environment is defined as the integrity of socio-psychological, organizational, educational, informative and communicational, substantial, technological and other conditions that, as a unity, form the means of stimulation, support, management, reflection for the innovative activity of educators and their professional development. As such the innovative environment is a combination of innovations that create new opportunities for the development of educational institution.

Key words: innovation, environment, environmental approach, innovative environment of the institution, innovation.

Сучасні інноваційні загальноосвітні навчальні заклади прагнуть до створення своєї унікальної соціально-педагогічної моделі, яка презентує їх імідж і визначає конкурентні переваги на ринку освітніх послуг. Усе більше дослідників пов'язують розв'язання цього завдання з організацією в освітніх закладах інноваційного середовища, у якому кожен педагог отримує стимули й можливості реалізувати свої творчі ідеї, набути досвіду інноваційної діяльності.

Аналіз досліджень засвідчує, що в педагогічній теорії інноваційне середовище загальноосвітнього навчального закладу розглядається в досить широкому спектрі: як умова розвитку освітньої установи, у якості соціально-психологічної підтримки й формування інноваційної культури, мотиваційної основи інноваційної діяльності педагогів, умови рефлексії і, відповідно, ефективності інноваційної діяльності, інтегрального інструменту, засобу м'якого, «точкового» опосередкованого управління професійним розвитком особистості педагога, фактора професійного саморозвитку педагога, як система професійних і міжособистісних взаємин (В. Баришніков, С. Дерябо, Л. Загрекова, Р. Касіна, А. Каташов, О. Крутенко, В. Лазарев, Ю. Мануйлов, А. Моїсеєв, Н. Немова, Л. Новікова, С. Поздняков, В. Серіков, В. Слободчиків, О. Трінатська, І. Фрумін, Г. Шек, В. Ясвін та ін.).

З одного боку, така багатоаспектність у трактуванні інноваційного середовища свідчить про його соціокультурну та психолого-педагогічну значущість у розвитку навчального закладу нового типу, з іншого, – про відсутність системного аналізу його сутності й потенціалу в освіенні та реалізації нововведень.

Незважаючи на зростання інтересу науковців і практиків до проблеми створення і функціонування інноваційного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі, низка питань у цій галузі потребує наукового осмислення. Не сформоване саме поняття «інноваційне середовище», немає єдиного розуміння його сутнісних ознак, структури, не розкриті механізми використання його потенціалу в активізації інноваційних процесів. У реальній практиці таке середовище формується переважно спонтанно, не завжди відповідає ідеям гуманістичної, особистісно-розвивальної парадигми освіти.

Мета статті полягає в системному аналізі сутнісних ознак та потенціалу інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу як інтегрованого засобу стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку.

Досвід становлення і розвитку навчальних закладів інноваційного типу (В. Сухомлинського, О. Захаренка, М. Гузика, В. Караковського, М. Щетиніна, Р. Штейнера, П. Петерсона, С. Френе, Олександрівської гімназії м. Суми, навчально-виховного комплексу «Гімназія імені Лесі Українки – школа I ступеня» м. Новоград-Волинського, Володимирецького районного колегіуму та багатьох інших) переконує, що саме створення інноваційного середовища значною мірою зумовило якісні зміни у ставленні педагогів до нововведень й до себе як суб'єктів інноваційного процесу, у трансформації системи цінностей педагогічної діяльності, сприяло вироблення місії та інноваційної стратегії розвитку навчального закладу, створення особливої атмосфери творчого пошуку, корпоративного духу, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, розвитку ресурсів навчального закладу.

Методологія середовищного підходу представляє стратегію опосередкованого управління в освіті й розглядає середовище як ключовий засіб розв'язання управлінських задач переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності й розвитку готовності педагогів до освоєння й реалізації інновацій. Середовищний підхід – теорія і технологія управління через середовище процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є «середовище» як те, серед чого й кого перебуває суб'єкт, у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості [7, с. 21].

Оскільки середовище опосередковує формування особистості, то логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності педагога. Спосіб життя виявляється в стійких формах поведінки людини й є проміжною ланкою між особистістю і середовищем та постає умовою досягнення поставленої мети [4, с. 4].

У цільовому контексті інноваційне середовище є умовою розвитку загальноосвітнього навчального закладу, формування інноваційного мислення, ціннісних орієнтацій професійної діяльності та інноваційної культури педагогів. Зміст інноваційного середовища – це новий тип професійних, соціальних й особистісних відносин між суб'єктами інноваційного процесу, у яких викристалізуються перспективи, осмислюється місія діяльності навчального закладу. Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проєктів. У технологічному плані середовищний підхід представляє собою систему дій суб'єкта із середовищем, спрямованих на діагностику та аналіз його стану, проєктування і продукування результатів необхідних нововведень. У процесі взаємодії з інноваційним середовищем відбувається ідентифікація педагога як суб'єкта інновацій – актуалізація потреб, цілепокладання, усвідомлення мотивів, засвоєння норм, способів інноваційної діяльності. Технологічний складник інноваційного середовища охоплює систему форм і методів розвитку інноваційної компетентності педагогів:

школи новаторства, інноваційні центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

У витлумаченні сутності інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних процесів і розглядають його як умову, як засіб, як інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів, обміну знаннями й набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо.

Р. Касіна розширює уявлення про інноваційне середовище, виходячи з розуміння його двоїстої природи: як джерела нових можливостей і як умови їх реалізації у практичній діяльності. Інноваційне середовище є якісно новим станом професійно-педагогічного середовища навчального закладу, що має дуже високий потенціал для його розвитку [4, с. 3].

За визначенням І. Дичківської, інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [2, с. 339].

Саме по собі середовище – даність і не завжди володіє розвивальним впливом. Не факт, що педагог, який перебуває в інноваційному середовищі, спонтанно (іманентно), сам по собі буде освоювати й привласнювати його цінності, розвивати і впроваджувати інноваційні ідеї. Механізмом організації інноваційного середовища є взаємодія педагогів, творчих ініціативних груп, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення й об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду.

Основним аспектом, за якого інноваційне середовище виконує свої функції, є наявність можливостей знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації. Розроблена О. Трінгтатською теорія управління середовищем інноваційного навчального закладу ґрунтується на таких поняттях:

1) «середовище інноваційного освітнього закладу» – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично-колегіальних умов, у яких реалізується інноваційна функція школи; 2) «розвивальне середовище інноваційної освітньої установи» – це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких ґрунтується на введених цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей; 3) «дискретні педагогічні інновації» (організаційні форми) – автономні і самостійно значимі елементи, що не потребують глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, носять тимчасовий і локальний характер [9, с. 14]. Представлена концепція середовища, на відміну від інших, концентрує всі його складники на суб'єктних цінностях, смислах і можливостях, унаслідок чого середовище «оживає», стає дієвим. Середовище – це не тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, у процесі якої відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

Створення інноваційного середовища в навчальному закладі передбачає певну послідовність етапів: 1) моніторинг середовища – виявлення його розвивального потенціалу, вивчення потреб і мотивів його суб'єктів, прогнозування можливих перспектив; 2) розроблення моделі середовища, де пріоритетним має стати моделювання не стільки його об'єктів і суб'єктів, скільки можливих зв'язків і відносин між ними; 3) створення ціннісно-смыслової єдності суб'єктів середовища через вироблення місії школи, в основі якої – гуманістичні цінності; 4) вироблення концепції навчального закладу, що відображає його «індивідуальне обличчя», його неповторність,

визначає стратегію діяльності; 5) організацію взаємодії різних суб'єктів середовища як основи процесу інтеграції, необхідного для його функціонування; 6) створення умов для реалізації кожним суб'єктом середовища своїх індивідуальних перспектив.

Місія, що є головною метою загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи, відбиває суть і його призначення, деталізує статус, репрезентує напрями та орієнтири для визначення цілей та стратегій на різних ієрархічних рівнях управління і відіграє важливу роль під час визначення пріоритетів діяльності. Бачення – це взіреть, це погляд у власне майбутнє, а також планування, яким воно має бути. Бачення має бути настільки привабливим, що сприятиме колективу натхненно працювати на нього, воно не є сталим і може бути оцінено та розвинуто через якийсь час, як зміна ресурсів і потреб через наявність необхідної інформації [3, с. 46–47].

Оскільки концепція фактично є місією школи, то, перш ніж намагатися «впливати на суспільство», школа спочатку мусить виробити «єдине бачення власних завдань», визначити свій імідж, «усвідомити власну місію, яка визначає: спільні цінності й погляди, культуру школи; наслідки організації й стилю навчання; процес прийняття рішень...; підтримується всіма людьми, що відповідають за освіту в школі; формулюється таким чином, щоби можна було оцінити, чи була реалізована місія школи та якою мірою» [8, с. 157].

Показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості, зростає сприйнятливості до інновацій, виникають додаткові можливості задля реалізації нових ідей.

Як системне утворення інноваційне середовище має власну організаційно-функціональну структуру, основними складниками якої Л. Ващенко визначено: стратегію розвитку освіти, тактику інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення його розвитку, прогнозування розвитку освіти. Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін [1, с. 25]. Необхідно зазначити, що взаємозв'язки з'являються і діють тільки в процесі активності, взаємодії компонентів середовища, вектор яких спрямований на досягнення цілей педагогічної системи. Сила й характер взаємозв'язків між компонентами відповідає їх функціональній активності в загальній спрямованості інноваційного середовища на підвищення інноваційного потенціалу навчального закладу.

В. Ясвін під час моделювання освітнього середовища інноваційного навчального закладу визначає такі психодіагностичні параметри його експертизи: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомленості, ступінь стійкості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [10, с. 114]. Цілеспрямовано регулюючи ці параметри середовища можна змінювати ступінь і напрямок його впливу як на інноваційний процес загалом, так і на його учасників.

На прикладі Сахнівської школи О. Крутенко встановлено, що широта середовища забезпечує високий рівень такої його структурно-динамічної характеристики, як інтенсивність, тобто насиченість різноманітними можливостями та впливами за умови концентрованого їх вияву [6, с. 13].

Під час визначення критеріїв та показників інноваційного середовища ми виходили з цілісності його функцій та специфіки впливу на інтенсифікацію інноваційних процесів у навчальному закладі. До них віднесено такі параметри: стратегічна спрямованість на освоєння і реалізацію нововведень; цілісність компонентів та їх взаємодія; домінантність у системі особистісних цінностей суб'єктів у порівнянні з

іншими джерелами впливу; широта охоплення суб'єктів інноваційного процесу; гуманізація та естетизація взаємовідносин; високий рівень організованості; природо- і культуровідповідність; інтенсивність інноваційних можливостей і змін; здатність виявляти, ініціювати нові ідеї та забезпечувати їх реалізацію; когерентність – узгодженість з індивідуальними потребами й смислами його суб'єктів; науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом; відкритість і залучення до загальної інноваційної сфери суспільства; високий ступінь усвідомлюваності середовища і вмотивованість його суб'єктів, що передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність; особистісна детермінованість як можливість і здатність педагогів впливати на середовище, змінювати його; емоційна насиченість, атмосфера оптимізму; наявність хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи з стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів саморозвитку.

Зокрема зауважимо, що, на думку О. Захаренка, раціональний компонент не повинен бути домінуючим у середовищі. Наявність емоційного компонента викликає у суб'єктів середовища особистісний інтерес і неформальне ставлення, оскільки саме емоційний акцент суб'єкт-суб'єктних стосунків та суб'єкт-об'єктних ставлень надає середовищу певної привабливості [6, с. 13].

Управління розвивальним середовищем передовсім спрямоване на розвиток професіоналізму вчителів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішкільного управління, а саме: 1) інформаційно-аналітична функція (визначає динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення та рефлексії); 2) планово-прогностична функція (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування); 3) організаційно-виконавська функція (зумовлює взаємообмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти); 4) контрольню-діагностувальна функція (сприяє формуванню відповідальності та компетентності, розвитку самоорганізації, осмисленню власної діяльності) [9, с. 15].

Структура інноваційного середовища визначається функціональною значимістю кожного з його компонентів в активізації інноваційних процесів у навчальному закладі. Узагальнюючи різні підходи, ми визначаємо такі складники інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу: стратегічно-цільовий, емоційно-ціннісний, соціокультурний, соціально-психологічний, організаційно-педагогічний, інформаційно-комунікативний, матеріальний, технологічний.

Ключовою сутнісною характеристикою інноваційного середовища є інноваційність його складників. Інноваційність є ознакою й основним механізмом динамічного саморозвитку середовища навчального закладу, показником його відкритості й готовності до змін, можливості освоєння й реалізації нововведень.

Отже, інноваційне середовище сучасного загальноосвітнього навчального закладу є складною динамічною системою й визначається як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності постають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. За змістовою характеристикою інноваційне середовище освітнього закладу – це сукупність нововведень, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу й професійної самореалізації педагогів. Концептуальною ідеєю розвитку інноваційного середовища є відкритість до інновацій, визнання їх ключового значення в його структурі, що й визначає рівень інноваційного потенціалу навчального закладу.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні механізмів впливу

інноваційного середовища на формування інноваційного потенціалу навчального закладу й способів самореалізації педагогів.

Література

1. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – 45 с. **2. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. **3. Калініна Л. М.** Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології: [монографія] / Л. М. Калініна. – К.: Інформатор, 2008. – 472 с. **4. Кассина Р. С.** Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р. С. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с. **5. Каташов А. І.** Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с. **6. Крутенко О. В.** Виховання гуманістичних цінностей школяра у педагогічній спадщині О. А. Захаренка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Крутенко. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 24 с. **7. Мануйлов Ю. С.** Концептуальные основы среднего подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Т. 14. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – № 4. – С. 21–27. **8. Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: [монографія] / А. М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с. **9. Тринитатская О. Г.** Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / О. Г. Тринитатская. – Москва, 2009. – 512 с. **10. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию: [монографія] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 371.134

Ольга Кушнір

НАВЫК ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКТНОЙ СИТУАЦИОННОЙ ОСОЗНАННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ЛЁТНОГО СОСТАВА

Кушнір О. О. Навичка будовання коректної ситуаційної усвідомленості у структурі професійної надійності льотного складу.

У статті наводиться обґрунтування необхідності розроблення та впровадження нових педагогічних підходів до підготовки майбутніх пілотів, а саме навчання побудові коректної ситуаційної усвідомленості. Аналізується поняття «ситуаційна усвідомленість», її сутність, алгоритм формування й значення для професійної надійності льотного складу.

Ключові слова: майбутні пілоти, професійна надійність, нетехнічні навички, індивідуальний стиль діяльності, управління психічною діяльністю, ситуаційна усвідомленість, образ польоту.

Кушнір О. А. Навык построения корректной ситуационной осознанности в структуре профессиональной надёжности лётного состава.

В статье приводится обоснование необходимости разработки и внедрения новых педагогических подходов к подготовке будущих пилотов, а именно обучения построению корректной ситуационной осознанности. Анализируется понятие

«ситуационная осознанность», её сущность, алгоритм формирования и значение для профессиональной надёжности лётного состава.

Ключевые слова: будущие пилоты, профессиональная надёжность, нетехнические навыки, индивидуальный стиль деятельности, управление психической деятельностью, ситуационная осознанность, образ полёта.

Kushnir O. A. Skill formation of the correct situation awareness in the structure of professional reliability of flight crews.

The paper outlines the rationale for the development and implementation of new pedagogical approaches to the training of future pilots – namely, learning the correct form of situation awareness. The concept of «situation awareness», its essence, the algorithm of formation and implications for professional reliability of crews is analysed.

Key words: future pilots, professional reliability, non-technical skills, individual style of activity, mental activity management, situation awareness, the image of the flight.

С момента первого полёта человека на аппарате, тяжелее воздуха, и до сегодняшнего дня, самым сложным звеном в обеспечении безопасности полётов является психофизиология человека, пилотирующего воздушное судно. Ограничения и возможности человека – оператора особо сложных систем управления – находятся в центре пристального внимания и изучения учёных, ориентированных на повышение безопасности полётов. Однако статистика авиационных происшествий неуклонно указывает на то, что основной причиной подавляющего большинства авиaproисшествий авиации мира (80–90%) является «человеческий фактор» [5, с. 10]. Поэтому исследования, направленные на повышение профессиональной надёжности лётного состава, являются наиболее актуальными для практики эксплуатации воздушного транспорта. Поиск соответствующих мер предотвращения авиационной аварийности требует структурного анализа понятия «профессиональная надёжность», поиска её компонентов, имеющих резервы для совершенствования и разработки соответствующих методик.

Цель статьи – на базе достижений авиационной психологии и анализа авиационной аварийности обосновать необходимость внедрения в педагогический процесс подготовки будущих пилотов методики обучения навыку формирования корректной ситуационной осознанности.

Подготовка специалиста в высшем учебном заведении направлена, в первую очередь, на формирование его профессионализма до степени, обозначенной как «профессиональная надёжность».

Н. Плотников определяет лётный профессионализм, как основное знание лётного оператора о том, как следует выполнять задачу (декларативное знание), и его способность выполнить задачу (процедурное знание), а также способность (навыки) оператора выполнить безопасный полет и эффективную перевозку [5]. Очевидно, что современная система профессиональной подготовки лётного состава обеспечивает оба блока необходимых пилоту знаний, а вопрос формирования и контроля наличия в нужной степени всех, необходимых способностей (навыков), остаётся открытым.

По классическому определению Р. Макарова, профессиональная надёжность пилота – это мера стабильности интеграции мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных и психофизиологических компонентов деятельности, направленных на эффективное обеспечение профессиональных функций в экстремальных режимах, в заданное время [4, с. 130].

Следовательно, для решения актуальной задачи поиска путей совершенствования формирования профессиональной надёжности будущих пилотов необходим анализ компонентов интегрированного результата для определения значения каждого и возможностей повышения их резервов на современном этапе.

В работах В. Небылицына, Б. Ломова, К. Гуревича, О. Конопкина и других психологов, проблема эффективности и надежности труда человека рассматривается в свете учения о типах высшей нервной деятельности. Гипотеза о наличии связи между некоторыми характеристиками рабочих качеств человека-оператора и основными свойствами его нервной системы была выдвинута В. Небылицыным в 1964 г. [6]. Многолетние научно-практические исследования доказали, что определённые врождённые сочетания основных особенностей нервной системы предопределяют успешность человека в некоторых видах деятельности. Эта особенность обеспечения профессиональной надёжности была реализована введением в учебных заведениях лётного и диспетчерского профиля профессионально-психологического отбора. Однако вскоре стало ясно, что такой отбор обеспечивает профессиональную пригодность, но не профессиональную надёжность операторов особо сложных систем управления.

Дальнейшими исследованиями было установлено, что надежность деятельности хоть существенно и зависит от индивидуально-психологических особенностей личности, но требует особого целенаправленного формирования с использованием личностного и деятельностного подходов обучения [7]. Кроме того, ученые определили что у лиц, успешно прошедших профессионально-психологический отбор, в соответствии с закономерностями психического развития и формирования комплекса профессионально-важных качеств с индивидуальным стилем деятельности, фундамент профессиональной надёжности лётного состава формируется именно на этапе первоначальной лётной подготовки [3]. Т.е. период обучения будущих пилотов в вузе кардинально определяет успешность дальнейшего профессионального становления личности и обеспечивает фундамент профессиональной надёжности.

Долгое время ключевыми элементами профессиональной надёжности лётного состава считались факторы, связанные с физическим здоровьем пилота (выносливость, физическая сила, работоспособность и т. д.). Соответственно, поиск путей совершенствования профессиональной надёжности чаще всего находился в аспектах физической подготовки. Это работы К. Брыкова, А. Горелова, Т. Джамгарова, Р. Макарова, В. Марищука, А. Шакулы и других учёных [3]. Такой подход абсолютно соответствовал особенностям процесса пилотирования воздушных судов того времени. Управление самолётами, произведёнными до конца XIX века, требовало значительных физических возможностей лётного состава. Однако на современном этапе использование новейших технологий в авиационной технике кардинально преобразовало структуру профессиональной деятельности пилотов гражданской авиации. Приоритетные ранее физические профессионально важные качества востребованы сегодня, скорее, как резервные – для действий в определённых экстремальных ситуациях. Притом, что стандартный полёт на современном воздушном судне выдвигает значительно более высокие, чем ранее, требования к психофизиологическим особенностям членов экипажа. В первую очередь – к способностям по переработке больших объёмов сложной информации в условиях дефицита времени. Данное перераспределение приоритетов профессионально важных качеств лётного состава уже нашло своё отображение в нормативных документах ведущих авиакомпаний при отборе претендентов на трудоустройство, но ещё не учитывается в процессе профессиональной подготовки будущих пилотов.

Учебно-тренировочный процесс обучения в лётных учебных заведениях традиционно предполагает последовательную реализацию алгоритма «знания»– «умения»–«навыки» в области самолётвождения. Но практически не располагает технологиями и методиками обучения «нетехническим» навыкам. А именно – наиболее рациональным навыкам управления собственными психическими процессами, алгоритмам мышления, корректной и эффективной работе воображения. Притом, что один из выдающихся лётчиков-испытателей мира генерал-полковник авиации М. Громов ещё в 60-ые годы прошлого столетия подчёркивал: «Надёжность полёта заключается не только в навыках техники пилотирования, но и в более трудном для освоения предмете – в надёжной психической деятельности во время полёта... А все эти ошибки возникают в результате неумения лётчиков следить за своей психической деятельностью во время полётов из-за отсутствия самоконтроля и незнания рациональных способов этой деятельности в трудовом процессе» [1]. Трансформация лётной деятельности пилотов гражданской авиации на современном этапе многократно увеличила актуальность данного утверждения. Техническое переоснащение самолётов нового поколения в разы увеличило требуемую скорость принятия решения. Изменились методы представления полётной информации, увеличилось её количество, усложнилось качество. Соответствие человека перечисленным преобразованиям авиационной техники может быть обеспечено только наличием у него особых психологических («нетехнических») навыков.

Следовательно – на современном этапе процесс профессиональной подготовки будущих пилотов в высшем учебном заведении требует совершенствования путём внедрения новых, научно обоснованных методик и технологий обучения нетехническим навыкам, влияющим на надёжность профессиональной деятельности.

Обучение управлению собственной психической деятельностью должно начинаться с моделирования требуемого состояния такой деятельности. Из работ авиационных психологов по данной проблематике [5; 9; 10] известно, что в каждый момент времени пилот должен располагать ситуационной осознанностью. Понятие «ситуационной осознанности» ввёл в практическую психологию и обосновал Мик Эндсли. В его трактовке это: «чувственное восприятие элементов обстановки в едином пространственно-временном континууме, осознанное восприятие их значения, а также проецирование их в ближайшее будущее» [9]. На постсоветском пространстве чаще находил применение термин «образ полёта (оперативный или же концептуальный)», который представляет собой в обобщённом понимании некий психический акт отражения окружающей действительности в сознании лётчика. Или, в общепринятой формулировке: «факт отражения лётчиком ситуации полета, формирования у него целостного представления о пространственном положении самолета и соответствии режима полета заданному» [8]. Хотя приведённые термины достаточно часто используют как синонимы, отметим принципиальное отличие первого – наличие экстраполяции в ближайшее будущее. Эксперты отечественной авиационной психологии подчёркивают динамичность самого образа [2]: «Формирование образа – активный процесс, в ходе которого осуществляется все более полное и глубокое «вычлывание» информации из окружающей человека действительности. Содержание образа непрерывно обогащается, уточняется и корректируется». Следовательно, по нашему мнению, корректная ситуационная осознанность представляет собой этот динамичный образ полёта в его последовательном развитии: максимально полная картина происходящего в текущий момент и множество вариантов её состояния в предстоящие моменты полёта. Таким образом, желаемая модель ситуационной осознанности состоит из совокупности образов полёта, в котором первый есть результат

работы апперцепции, остальные – мышления и воображения. Дальнейший анализ указывает на то, что процесс формирования ситуационной осознанности состоит из ряда психических действий:

- восприятие информации от разных источников;
- интеграция полученной информации в единое целое (при получении противоречивой информации – определение приоритетности источников);
- экстраполяция интегрированного результата (образа полёта) на промежутки времени, заданные участком полёта и полётным заданием;
- формирование единой для экипажа ситуационной осознанности посредством коммуникаций.

Именно рациональному и корректному способу выполнения перечисленных психологических действий необходимо обучить будущего пилота на этапе наземного моделирования реальной лётной деятельности (тренажёрной подготовки). Известно, что навыки (особенно – психологические) не только используются, но и формируются в деятельности [4], на что и ориентирована существующая система обучения лётной работе. Однако при этом доказано так же, что индивидуальный стиль деятельности, сформировавшийся без целенаправленной работы по его моделированию, не всегда есть самым целесообразным и рациональным [7]. Когда речь идёт о таком сложном и ответственном труде, как лётный, риск обретения нерационального навыка содержит в себе угрозу безопасности полёта как предпосылку снижения профессиональной надёжности, а значит – должен быть сведён к минимуму. Особого внимания при разработке методики построения навыка корректной ситуационной осознанности заслуживает этап формирования образа полёта в условиях противоречивой информации. Так называемые иллюзии – проблемы в определении механизмов восприятия человеком времени, пространства, когнитивных процессов и связанные с этим искажения восприятия. Будущего пилота необходимо до начала лётной деятельности обучить распознавать противоречивую информацию, правильно определять приоритеты и экстраполировать полученный результат. Неумение управлять своей психической деятельностью в таких условиях приводит к потере пространственной ориентировки. По расчетам специалистов, удельный вес потерь пространственной ориентировки среди причин авиационных происшествий достигает 20 процентов, а известным барьером в разрешении этих проблем является отсутствие целостной картины и классификационных схем предмета исследования [5].

Таким образом, совершенствование профессиональной подготовки будущих пилотов в направлении «нетехнических навыков», обеспечивается формированием их умений и навыков строить ситуационную осознанность в первую очередь – в условиях противоречивой информации. Для чего необходимо в рамках соответствующей методики разработать надлежащие теоретические задания, активизирующие знания о возможных иллюзиях в полёте и правильность последующей психической деятельности. Такая работа в предполётный период поможет обеспечить формирование резервных возможностей по восприятию и переработке дополнительной информации на фоне основной профессиональной деятельности. Именно такие резервные возможности должны обеспечить повышение надёжности лётного труда.

Литература

- 1. Громов М. М.** Тому, кто хочет летать и работать лучше: заметки о лётной профессии / М. М. Громов. – М. : Гласность, 2012. – 318 с.
 - 2. Завалова Н. Д.** Образ в системе психической регуляции деятельности / Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. – М. : Наука, 1986. – 66 с.
 - 3. Кушнир О. А.** Методика формирования у будущих пилотов профессионально важных качеств в процессе тренажёрной
- 226 *Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 39*

подготовки: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (технические дисциплины)»/ Кушнер Ольга Александровна. – Кировоград, 2009. – 282 с. **4. Макаров Р. Н.** Основы формирования профессиональной надёжности лётного состава гражданской авиации : [учеб. пособ.] / Р. Н. Макаров – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с. **5. Плотников Н. И.** Ресурсы воздушного транспорта: [монография] / Николай Иванович Плотников. – Новосибирск : НГАЭиУ, 2003. – 328 с. **6.** Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / [редкол. : В. А. Бодров (отв. редактор) и др.]. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 768 с. **7. Шадриков Б. Д.** Психология деятельности и способности человека: [учеб. пособ.] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с. **8.** Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / [редкол.: Б. А. Душков (отв. редактор) и др.]. – М. : Академический проект, 2005. – 848 с. **9. Endsley M.** Pilot situation awareness: The challenge for the training community. In Proceedings of the Interservice / Industry Training Systems Conference (IITSC), 1989. – P. 111–117. Ft. Worth, TX: American Defense Preparedness Association. **10. Gibson J., Orasanu J., Villeda E., Nygren T.** (Loss of situation awareness: causes and consequences. In R.S. Jensen & R.L.A. (Eds.), Proceedings of the Eighth International Symposium on Aviation Psychology, 1997. – Vol. 2. – P. 1417–1421. – Columbus: The Ohio State University.

УДК 378.022

Світлана Майданенко

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ

Майданенко С. В. Аналіз структури організації методичної роботи в педагогічному училищі.

У статті розмежовано внутрішню та зовнішню організацію методичної роботи в педагогічному училищі. Конкретизовано рівні внутрішньої організації методичної роботи.

Ключові слова: внутрішня організація, зовнішня організація, загальна структура, рівні внутрішньої структури.

Майданенко С. В. Анализ структуры организации методической работы в педагогическом училище.

В статье выделены внутренняя и внешняя организация методической работы в педагогическом училище. Конкретизированы уровни внутренней организации методической работы.

Ключевые слова: внутренняя организация, внешняя организация, общая структура, уровни внутренней структуры.

Maidanenko S. V. Analysis of the structure of organization of methodological work in the pedagogic professional school. The article highlighted the internal and external organisation of methodical work in the pedagogic professional school. Author specifies the levels of the internal organization of methodical work.

Key words: internal organization, foreign organization, the overall structure, levels of internal structure.

У реформуванні національної освіти в Україні важливого значення набуває організація методичної роботи у навчальних закладах, головною метою якої є допомога

педагогам у розвитку професійної компетентності, вдосконалення і підвищення педагогічної майстерності та активізація їхнього творчого потенціалу.

Багато науковців розглядають проблему організації методичної роботи в школі (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева, Т. Рабченко та інші). Зазначимо, що має місце досить неординарний підхід до визначення самої суті цього поняття. Одні автори розглядають це поняття як форму організації підвищення професійності вчителів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева, Т. Рабченко та інші), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Л. Білієнко, Н. Дудниченко, В. Загвязинський, С. Максимюк, Є. Повар), як допомогу у формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головінова, І. Жерносек, В. Зогова, О. Остапчук), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, К. Кіндрат, Ф. Красовський, Р. Кулдавлетов, В. Лозовецька, М. Нікандров, Є. Петрова та інші); інші – як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т. Абдулаєв, О. Автомонова, В. Бондар, Х. Золотар, С. Мануйленко, О. Овдієнко).

Мета статті – проаналізувати внутрішню та зовнішню структуру організації методичної роботи в педагогічному училищі, виокремити загальну структуру організації методичної роботи.

У здійсненому аналізі внутрішньої структури організації методичної роботи ми використовували теоретико-методологічні принципи (принцип детермінізму, цілісності, системності і структурності, необхідності вивчення співвідношення загального і часткового). З нашої точки зору, внутрішня структура методичної роботи складається з двох базових рівнів, які передбачають розгляд особливостей організації методичної роботи, що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Внутрішня структура організації методичної роботи
в педагогічному училищі**

Перший рівень організації методичної роботи	Другий рівень організації методичної роботи
Організація методичної роботи в педагогічному училищі	Психолого-педагогічна готовність учасників до організації методичної роботи
Планування діяльності методичної роботи в педагогічному училищі	Мотивацій показник на наукову організацію управління педагогічним колективом у методичній роботі
Виконання методичної роботи в педагогічному училищі	Змістовий показник – усвідомлення знань про інноваційне управління методичною роботою
Контроль діяльності учасників методичної роботи	Дієвий показник – інноваційна спрямованість навчання студентів
Корекція і координація з підвищення ефективності методичної роботи в педагогічному училищі	Особистісний показник – розвиток інноваційного мислення і гуманістичної спрямованості викладача

Перший рівень внутрішньої структури організації методичної роботи складається з чотирьох компонентів: 1. Планування діяльності методичної роботи в педагогічному училищі. 2. Керівництво методичною роботою в педагогічному училищі. 3. Контроль діяльності учасників методичної роботи. 4. Корекція і координація методичної роботи.

Проаналізувавши погляди різних науковців на сутність готовності керівників до організації методичної роботи, ми визначаємо це поняття як складне особистісне утворення, яке містить у собі усвідомлене оперування знаннями, уміннями і навичками планувати, керувати, контролювати і здійснювати корекцію змісту і завдань методичної роботи задля досягнення сформованої педагогічної культури у викладачів.

Другий рівень внутрішньої структури організації методичної роботи передбачає психолого-педагогічну готовність керівників і викладачів педагогічного училища до участі в методичній роботі. Теоретичний аналіз дозволяє нам виокремити такі компоненти: 1. Мотиваційний показник управління педагогічним колективом у методичній роботі і мотиваційний компонент заохочення викладачів до цієї роботи. 2. Змістовий показник усвідомлених знань про інноваційне управління методичною роботою. 3. Дієвий показник – інноваційна спрямованість навчання студентів. 4. Особистісний показник – розвиток інноваційного мислення і гуманістичної спрямованості викладача.

Загальна структура організації методичної роботи представлена на рис. 1.



Рис. 1. Загальна структура організації методичної роботи

Кожен із структурних елементів організації методичної роботи у педагогічному училищі має свій зміст та призначення.

Розглянемо перший рівень організації методичної роботи – *Інноваційне управління методичною роботою в педагогічному училищі*.

Компонент *«Планування діяльності методичної роботи в педагогічному училищі»* розглядається нами як *стратегічне і тактичне планування*. *Стратегічне планування* – це вміння враховувати місію (мету) навчального закладу, концептуальну модель та програму розвитку училища, визначення основних інноваційних ідей та підходів у методичній роботі. *Тактичне планування* забезпечується в результаті складання планів, які визначають спрямованість та зміст організації методичної роботи на певний період.

Компонент *«Керівництво методичною роботою в педагогічному училищі»* ми розглядаємо як створення певної структури, яка дає можливість учасникам методичної роботи ефективно працювати для досягнення стратегічних і тактичних цілей, поставлених перед ними, та забезпечує чітку взаємодію між її основними підрозділами й викладачами.

Щодо компонента *«Контроль діяльності учасників методичної роботи»* ми визначаємо показник, наскільки реалізуються цілі, поставлені перед учасниками методичної роботи на етапі планування, виконання і результативності підвищення професійно-педагогічної компетентності.

У компоненті *«Корекція і координація методичної роботи в педагогічному училищі»* ми визначаємо результат досягнення кінцевого «продукту» функціонування методичної роботи. Зауважимо, що кінцевий «продукт» діяльності викладача хоча й не матеріальний, тобто «неживий», все ж таки існує, і за своїм параметром він є складним показником ефективності педагогічної діяльності викладачів як результат підготовки спеціаліста освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст».

Обгрунтуємо *«Другий рівень організації методичної роботи»*. Дослідження показало, що психолого-педагогічна готовність учасників методичної роботи – це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівників методичної роботи з викладачами та ефективність цієї взаємодії загалом. За своєю структурою вона становить складне, багатоглядне особистісне утворення, яке охоплює функціонально пов'язані між собою та взаємозумовлені такі компоненти.

Мотиваційний компонент – це сукупність мотивів адекватних цілям та завданням методичної роботи. Як показало наше дослідження, до цієї групи мотивів входять такі мотиви: *гордість* за свій навчальний заклад та педагогічний колектив; *реальний внесок* у підвищення свого професійного рівня; намагання формувати висококваліфікованого майбутнього вихователя і вчителя початкових класів.

Показник знань, умінь і навичок розглядається нами як *когнітивний і дієвий компоненти*. *Когнітивний компонент* – це сукупність знань, необхідних для управління методичною роботою. Згідно з місією (метою) педагогічного училища, ми визначаємо такі показники цього компонента: знання психології і педагогіки, знання навчальної дисципліни та методики її викладання. *Дієвий показник* – це сукупність умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління методичною роботою завдяки сформованим умінням та навичкам: *діагностувально-прогностичні (проективні) і організаційно-регулятивні*. *Діагностувально-проективні уміння* надають змогу визначати основні завдання у плануванні методичної роботи, здійснювати контроль успішності методичної роботи, забезпечувати особистісно зорієнтований підхід до кожного учасника методичної роботи з урахуванням його професійних інтересів і потреб.

Організаційно-регулятивні вміння і навички сприяють розподілу обов'язків в організації методичної роботи, мобілізації педагогічного колективу на виконання актуальних навчально-виховних завдань.

Особистісний компонент – це система особистісних характеристик керівників і викладачів. Кожен з них несе особисту відповідальність за весь процес методичної роботи, ефективність якої залежить від *ставлення* до методичної роботи, з одного боку, з іншого, – її ефективність зумовлена компетентністю, високим інтелектуальним рівнем, творчим потенціалом, комунікативними та організаторськими здібностями.

Аналіз зовнішньої структури організації методичної роботи в закладах освіти передбачає розгляд того, у яких напрямках здійснюється управління в цій роботі. Зовнішня структура організації методичної роботи в системі освіти представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

Зовнішня структура організації методичної роботи в системі освіти

Структура в системі освіти загалом	Посади в освітянських закладах	Напрямок організаційної роботи в закладах освіти
Міністерство освіти і науки України	Начальник обласного (міського, районного) управління (відділу) освіти і науки; ректор (директор) навчального закладу	Визначення стратегії та тактики діяльності освітніх закладів
Управління освіти обласних держадміністрацій	Заступник начальника обласного (міського, районного) управління (відділу) освіти, проректори (заступники директора)	«Управлінська команда» та педагогічні кадри
Управління відділів освіти міських, районних державних адміністрацій	Інспектори обласних (міських, районних) управлінь (відділів) освіти і науки, викладачі (вчителі)	Науково-методичне забезпечення навчально-виховної діяльності
Навчальні заклади освіти	Об'єкт управлінського та педагогічного впливу (студенти, учні та їх батьки)	Підвищення кваліфікації кадрів та їх атестації

Отже, структуру організації методичної роботи в педагогічному училищі визначаємо як цілісну систему, що охоплює «зовнішню» і «внутрішню» структуру організації підвищення професійного рівня педагогічної діяльності викладача.

Література

1. Майданенко С. В. Організація методичної роботи в педагогічному училищі в умовах реалізації ступеневої професійної освіти вчителя: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Майданенко. – Кривий ріг, 2007. – 215 с. **2.** Методичні служби України: проблема

управління, професійна підготовка: [навч.-метод. посібн.] / за ред. Г. С. Данилова. – К. : ІЗМН, 1997. **3. Prosser J.** School culture / J. Prosser. – London: Paul Chaptan Publishing. – 1999. **4. Taylor F.** The principles of Scientific Management/ F. Taylor. – N.Y., 1911.

УДК 378.091.12.011.3'051:81'243

Людмила Петько

ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Петько Л. В. Іншомовна освіта в контексті формування нового вчителя в умовах університетської підготовки.

Автор статті розкриває сучасні підходи до розуміння та розгортання іншомовної освіти майбутніх педагогів в умовах університетської підготовки. Обґрунтовується необхідність формування нового педагога, сучасної полілінгвальної особистості у процесі навчання іноземних мов за професійним спрямуванням студентів ВНЗ.

Ключові слова: професійна педагогіка, іншомовна освіта, майбутні вчителі, іноземні мови за професійним спрямуванням, університет.

Петько Л. В. Иноязычное образование в контексте формирования нового учителя в условиях университетской подготовки.

Автор статьи раскрывает современные подходы к пониманию и развёртыванию иноязычного образования в условиях университетской подготовки будущих педагогов. Обосновывается необходимость формирования нового педагога, современной полилингвальной личности в процессе обучения иностранным языкам профессиональной направленности студентов ВНЗ.

Ключевые слова: профессиональная педагогика, иноязычное образование, будущие учителя, иностранные языки профессиональной направленности, университет.

Pet'ko L. V. University foreign language education in the context of the formation of a new teacher.

The author examines the modern approaches to the understanding and developing of foreign language education of future teachers in the university training.

The article describes necessity of forming of a new teacher, who will be a modern personality, in the process of foreign language teaching in professional way of the students of higher educational establishments.

Key words: professional pedagogy, university foreign language education, future teachers, foreign language in professional way.

У глобальних умовах формується новітня педагогічна парадигма сучасної освіти, яка, з одного боку, характеризується складністю, суперечливістю, незбалансованістю, наявністю різновекторних підходів, а з іншого – дозволяє раціоналізувати дії залучених до неї учасників, зумовлює виникнення нової системи зв'язків між суб'єктами, гарантує динамічні конкурентні переваги, що окреслено в Педагогічній Конституції Європи (2013) [1]. Нині сучасна педагогічна парадигма освіти припускає можливість коригування її форм та змісту. Саме тому особливо важливим є визначення місця і ролі окремих її ланок, з-поміж яких однією з головних є іншомовна освіта.

Сучасні проблеми глобалізаційних перспектив, що спричиняють політичні, соціальні та культурно-цивілізаційні наслідки, зумовили зміну соціального замовлення щодо освіти й орієнтують вищу педагогічну освіту на розв'язання пріоритетних завдань,

зорієнтованих на підготовку молодого покоління, здатного успішно функціонувати в полікультурному і мультилінгвальному світі. Розв'язання означеного питання можливе за умови підготовки полікультурної й полілінгвальної особистості педагога-професіонала, майстра своєї справи, менеджера-освітянина.

Вплив глобалізаційних процесів на світову економіку, складність соціально-економічних умов життєдіяльності в Україні, інформатизація суспільства, зростаючий попит на людський капітал (мисляча, продуктивна, творча, самодостатня особистість) потребують формування повноцінного, мобільного на ринку праці, інноваційного вчителя. Ці реалії зумовлюють майбутніх педагогів володіти іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою та ін.) за професійним спрямуванням, орієнтуватися в полікультурному середовищі, яким виклики сьогодення відводять визначальну роль. Знання іноземних мов набуває статусу соціально-економічного, культурного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних сферах життєдіяльності.

Актуальність окресленої проблеми доводиться низкою державних документів, у яких окреслено завдання щодо перегляду структури і змісту іншомовної освіти, розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань володіння ними в сучасному суспільстві, зокрема: законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Педагогічною Конституцією Європи (2013), Концепцією гуманітарного розвитку України до 2020 р. (проект), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 (2012), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (проект), рекомендаціями III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форумом міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2012), Примірним положенням про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України (наказ МОН України № 635 від 29.05.2013), Указом Президента України № 161/2010 «Про Концепцію державної мовної політики» [2], Концепцією мовної освіти в Україні, Концепцією організації підготовки магістрів в Україні (2010).

При цьому іншомовна освіта студентів вищих навчальних закладах розглядається на державному рівні як визначальний аспект соціально-гуманітарної політики, де результатом навчання іноземних мов визначається особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб (що зумовлено як світовими, так і євроінтеграційними процесами).

Необхідність володіння іноземними мовами представлено в переліку Європейської системи компетентностей, яка ґрунтується на здатності особистості розуміти і висловлювати думки, почуття, факти усно й письмово у відповідних соціальних контекстах згідно з бажаннями та потребами людини.

Метою статті є окреслення ролі іншомовної освіти у професійній підготовці випускника вищої школи.

У витоків концепції мовної особистості стояли Аристотель, В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, В. Виноградов, О. Потебня, В. Сухомлинський, питання аналізу й оцінки становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору знайшло своє відображення у працях В. Махінова [3]. Нині, коли система мовної політики спрямована на перегляд і вдосконалення стратегій навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях, яка базується на культурологічному, комунікативно-діяльнісному, функціональному підходах, головною метою визначається формування і розвиток особистості людини.

Вплив глобалізаційних процесів на розвиток вищої педагогічної освіти висвітлено у працях В. Андрущенка, А. Вербицького, М. Вікуліної, Б. Гершунського,

В. Гончарова, Л. Губерського, Н. Дем'яненко, В. Кременя, Г. Онкович, М. Резніченко, А. Сбруєвої, С. Кримського, В. Євтуха, М. Михальченка, М. Вугат, (етно- і полікультурний діалог), О. Скубашевської (інноваційний розвиток освіти в умовах інформаційного суспільства), Т. Скубашевської (сучасні мовні стратегії в соціально-філософській площині), американських науковців Д. Голлнік та Ф. Чінн (полікультурна освіта), формування мовної освітньої політики університету як чинника забезпечення якості професійної освіти досліджувала М. Дружиніна.

Функціональні можливості іноземних мов в аспекті гуманізації освіти розглядалися М. Булигіною, Є. Верещагіним, Н. Ігнатенко, В. Костомаровим, Б. Лапидус, М. Ляховицьким, С. Ніколаєвою, Р. Мін'яр-Белоручевою, Ю. Пассовим.

Психолого-педагогічні засади організації іншомовної освіти в Україні висвітлено у наукових доробках Н. Бориско, Н. Борисової, Н. Гез, І. Зимньої, І. Кукулєнко-Лук'янець, М. Кучми, О. Леонтьєва, Л. Москалюк, Г. Рогової, К. Слесик; ґрунтовно досліджувалася іншомовна професійна комунікативна компетентність студентів немовних спеціальностей у вищій школі (А. Андрієнко, Е. Бібікова, Н. Ізорія, А. Насіханова, Г. Пендюхова, О. Тарнопольський, В. Тенішева).

Вивченню проблеми користування іноземною мовою з професійною метою присвячені роботи А. Андрієнко, Е. Бібікової, О. Варнікової, Н. Євдокімової, Н. Ізорія, Г. Краснощокової, І. Левенчук, А. Мельник (професійно-пізнавальна спрямованість), А. Насіханової, Г. Пендюхової, Н. Попової, О. Тарнопольського, В. Тенішевої, Г. Турчинової (формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей), а також Ian MacKenzie, Hymes Dell H., Kларр-Potthoffa, Martin Parrot, Ruth Wajnруб.

Низку досліджень присвячено розгляду лінгводидактики та окремих напрямків методики навчання іноземних мов в умовах вищої школи: Н. Алмазова, (міжкультурна компетентність), І. Бім, В. Борщовецька, Н. Гальскова, Л. Мілованова, Л. Морська, Н. Муліна, Є. Полат, В. Титова (модульно-проектна методика), Г. Скуратівська, Г. Устименко, І. Халсева (концепція двомовної особистості), Л. Чітао (дидактичний контроль), О. Шапов (когнітивний підхід), С. Шевченко, Т. Яхнюк, L. Bloomfield, T. Cooke, A. Holliday, E. Johnson, W. Littlewood, D. Nunan та ін.

Окремо можна назвати низку дисертаційних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячених різноплановому аналізу професійної підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови (Ю. Авсюкевич, М. Друзь, Г. Копил, О. Літківа, Л. Личко, Н. Логутіна, Л. Онучак, О. Шмирова), Т. Колбіна обґрунтувала теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю у процесі вивчення іноземної мови.

Соціокультурний підхід до навчання іноземної мови вивчали Л. Біркун, О. Бирюк, В. Біблер, Р. Гришкова, Ю. Ємельянов, Н. Ішханян, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, В. Фурманова, С. Тер-Мінасова, Л. Калініна, І. Самойлюкевич, Н. Скляренко, Г. Томахін, Ch. Kramsh, G. Zarate.

Вагомим внеском у визначенні ролі іншомовної освіти в підготовці майбутнього вчителя в умовах вищої школи є погляди й ідеї М. Ветчинової (історичний дискурс), Г. Васяновича (педагог і його полікультурна освіта), Б. Ігошева (підготовка професійно мобільних кадрів в педуніверситеті), С. Хазової (конкурентоспроможність особистості в системі освіти), К. Гранта та К. Слітер (дослідження в галузі мультикультурної освіти). Л. Білоус, Л. Петько (реалізація національного компоненту навчальної дисципліни «іноземна мова» через українознавчий зміст [4]).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблеми впровадження іншомовної освіти у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів в умовах університетської підготовки частково висвітлено в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Грунтовний аналіз наукових праць і емпіричних матеріалів дозволяє констатувати відсутність системного теоретико-методичного й організаційно-методичних питань забезпечення реалізації іншомовної освіти майбутнього педагога. Незважаючи на розроблені теоретичні передумови та практичний досвід щодо розгляду іншомовної освіти студентів в умовах університетської підготовки, системно вона не досліджувалася.

Аналіз науково-теоретичних та організаційно-педагогічних передумов залучення іншомовної освіти до становлення та розвитку майбутнього вчителя свідчить про співіснування загальних уявлень про неї поряд із вузькоспеціалізованими і фрагментарними науковими пошуками, про неоднозначність розуміння дослідниками і практиками цієї проблеми. Залишаються недостатньо дослідженими питання, пов'язані з побудовою цілісного процесу формування системи іншомовної освіти, обґрунтування його основних теоретико-організаційних засад, методичних аспектів та педагогічних умов реалізації. Відсутня науково обґрунтована і практично апробована система іншомовної освіти вчителя, що позначається на якості його професійної підготовки.

При цьому педагогічний досвід показує, що навчально-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі сьогодні має вже чимало можливостей для розв'язання означених проблем, але ці можливості використовуються ще не на повну потужність, *про що свідчить низка суперечностей між:*

- глобальною світовою конкуренцією народів і культур та місцем вчителя в соціальному, політичному, культурному житті українського суспільства;

- визнанням глобалізаційних перспектив і недооцінкою іншомовної освіти майбутніми педагогами;

- потребами сучасної Європи в підготовці нового вчителя, здатного до формування загальнолюдських цінностей та поєднання їх із цінностями національними;

- тенденціями поглиблення взаємодії і співпраці народів європейського та світового простору та узгодження цінностей і виховання нової європейської людини;

- сучасними вимогами українського суспільства до системи освіти щодо підготовки соціально-професійної конкурентноздатної особистості та іншомовною освітою, яка певною мірою не відповідає окресленим завданням у поєднанні соціальної та професійної конкурентноспроможності;

- представленими вимогами в нормативних документах щодо якості іншомовної освіти студентів у системі вищої освіти та недостатнього використання в навчально-виховному процесі лінгвосоціокультурного потенціалу іншомовної освіти;

- необхідністю проектування змісту іншомовної освіти, орієнтованої на підготовку майбутнього педагога до ефективної взаємодії в умовах глобалізаційних перетворень та відсутності цілісної концепції іншомовної освіти в системі університетської підготовки;

- оновленням змісту навчального процесу в педагогічному університеті щодо навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та відсутності алгоритму організації процесу іншомовної освіти майбутніх педагогів в умовах університетської підготовки;

- необхідністю підготовки в системі освіти сучасного креативного педагога-дослідника, науковця, який своєю професійною діяльністю буде сприяти конкурентноспроможності України у світі та недостатнім володінням ним іноземною мовою;

– дослідженням становлення особистості майбутнього вчителя та необхідністю створення цілісної концепції іншомовної освіти, що розкриватиме її зміст, форми організації та сутнісні характеристики, що впливатимуть на формування майбутнього педагога-гуманіста в умовах педагогічного університету;

– удосконаленням освітніх технологій в педуніверситеті та відсутністю чіткого, системного технологічного забезпечення процесу організації іншомовної освіти студентів;

– необхідністю освіти й виховання сучасної гармонійної особистості майбутніх педагогів у парадигмі «діалогу культур» та нерозробленістю засобів втілення цих вимог у навчальній літературі;

– здійснення контролю над результатами цього процесу та відсутності критеріїв та показників щодо іншомовної підготовки студентів.

Усунення зазначених суперечностей вимагає переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуально-методичних підходів до підготовки сучасного педагога, формування його професіоналізму відповідно до вимог особистісно розвивальної парадигми вищої професійної освіти засобами іншомовної освіти.

Провідна ідея концепції іншомовної освіти майбутнього вчителя полягає в розумінні її як багаторівневої системи, підсистемам якої властиві відносні самостійність, технологічність та ефективність залежно від об'єкта (напрямку іншомовної освіти) й суб'єкта (категорії студентів відповідної професійної галузі знань).

Зміст іншомовної освіти в системі професійної педагогічної підготовки повинен бути зорієнтованим на професійну мобільність і вимоги ринку праці (де глобалізація постає основою світових інтеграційних процесів), на структуру й характер сучасної професійної діяльності, що зумовлює необхідність поєднання вивчення загальноосвітніх і галузевих дисциплін з іноземною мовою за фахом.

Але водночас іншомовна освіта будучи засобом особистісного і професійного розвитку майбутніх педагогів, є модератором засвоєння загальнолюдських цінностей.

Іншомовна освіта майбутнього педагога визначатиметься нами як система змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення професійно-педагогічної діяльності з урахуванням *практичного, виховного, освітнього і розвивального аспектів*, спрямованих на функціонування особистості у глобальному людському співтоваристві.

Використання наукових принципів і підходів, що виходять із системної впорядкованості соціокультурних явищ, надає змогу прогностичного моделювання останніх та конструктивного управління ними в соціально-педагогічному, науково-методичному та організаційно-практичному аспектах. Іншомовну освіту студентів у педагогічному ВНЗ забезпечує організаційно-методична система, яка базується на інтегрованому підході, що передбачає вивчення як загальноосвітнього, психолого-педагогічного, спеціально-галузевого циклів, так і дисципліни «Іноземна мова», спеціально орієнтованої за професійним спрямуванням на всіх рівнях підготовки вчителя в умовах університетської освіти.

Іншомовна освіта фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі має базуватися на особистісно-розвивальному, інноваційно-діяльнісному та цільовому підходах і враховувати специфіку майбутньої професійної педагогічної діяльності. Організаційно-методична система іншомовної освіти майбутнього вчителя має орієнтуватися на високий професіоналізм та формування внутрішньої потреби в неперервній освіті, що забезпечить конкурентоспроможність педагогічного фахівця на ринку освітніх послуг. Проектування алгоритму іншомовної освіти майбутнього педагога, вибір її цілей, змісту, технологій і організації, науково-методичне і

матеріально-технічне забезпечення здійснюється з урахуванням того, що іншомовна педагогічна освіта є своєрідною проекцією майбутньої професійної діяльності, спрямованої на навчально-виховний процес у певному навчальному закладі і має метою підготовку вітчизняної еліти, креативних особистостей високого рівня освіченості, інтелігентності, моралі і духовності, що забезпечується впровадженням української національної ідеї у процес іншомовної освіти (у зв'язку з викликами глобалізаційних перспектив), тому володіння іноземною мовою стає життєво необхідним чинником.

Отже, виявлена соціально-економічна, лінгвосоціокультурологічна та педагогічна значущість проблеми підготовки сучасного педагога, недостатній рівень її наукової розроблення та невизначеність шляхів розв'язання виявлених суперечностей системи професійного навчання студентів в умовах університетської підготовки, актуальність, теоретичне й практичне значення ефективної іншомовної освіти майбутніх педагогів і водночас відсутність цілісного дослідження проблеми іншомовної освіти майбутніх педагогів в умовах вищої освіти (на базі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням) потребують подальшого комплексного дослідження.

Проте, зважаючи на дискусійність та різноплановість підходів щодо розгляду іншомовної освіти, зокрема, в умовах вищої школи, наш подальший науково-практичний пошук полягатиме в розробленні педагогічної концепції *іншомовної освіти* й алгоритму її дії в умовах університетської підготовки майбутніх педагогів; емпіричне підтвердження ефективності її технологічного забезпечення, виявлення основних тенденцій розвитку іншомовної освіти під впливом глобалізаційних перспектив.

Література

1. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.argue.org/index.php/ru/hlavnaia/104-pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-uevropy-1> 2. Про Концепцію державної мовної політики / Указ Президента України № 161/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html> 3. Махінов В.М. Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору : [монографія] / В. М. Махінов ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 427 с. 4. Петько Л. В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л. В. Петько // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис / засн. Інститут вищої освіти АПН України; голов. ред. В. П. Андрущенко. – Київ : Педагогічна преса, 2013. – №2. – С. 68–74.

УДК 37.015.31

Вікторія Полякова

ДИДАКТИЧНА АДАПТАЦІЯ ФОРМ, МЕТОДІВ, ПРИЙОМІВ І ЗАСОБІВ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПАРАДИГМІ УЧЕНЬ СТАРШОЇ ШКОЛИ – СТУДЕНТ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Полякова В. Я. Дидактична адаптація форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності в парадигмі учень старшої школи – студент вищого навчального закладу.

У статті на ґрунті здійсненого психолого-педагогічного аналізу розглянуто дидактичну адаптацію форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності в парадигмі учень старшої школи – студент вищого навчального закладу як одну з дидактичних умов організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.

Ключові слова: дидактична адаптація, форми, методи, прийоми, засоби самостійної пізнавальної діяльності, самостійна навчальна діяльність, організація самостійної навчальної діяльності.

Полякова В. Я. Дидактическая адаптация форм, методов, приемов, средств познавательной деятельности в парадигме ученик старшей школы – студент высшего учебного заведения.

В статье на основе проведенного психолого-педагогического анализа рассмотрена дидактическая адаптация форм, методов, приёмов, средств самостоятельной познавательной деятельности в парадигме ученик старшей школы – студент высшего учебного заведения как одного из дидактических условий организации самостоятельной учебной деятельности учащихся старшей школы.

Ключевые слова: дидактическая адаптация, формы, методы, приёмы, средства самостоятельной учебной деятельности, самостоятельная учебная деятельность, организация самостоятельной учебной деятельности.

Polyakova V. Y. Didactic adaptation of forms, methods, techniques, methods of independent cognitive activity in the paradigm of high school student – a student of higher academic institutions.

Didactic adaptation of forms, methods, techniques, methods of independent cognitive activity in the paradigm of high school student - a student of higher academic institutions as one of the conditions for the organization of teaching self-learning activities of students of high school is considered on the basis of psycho-pedagogical analysis.

Key words: didactic adaptation, forms, methods, techniques, methods of self-educational activities, self-educational activity, the organization of independent educational activities.

Реалізація неперервної освіти в Україні стає об'єктивною потребою й пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти. На сучасному етапі динамічного розвитку системи неперервної освіти особливу увагу слід приділити подоланню розривності й неузгодженості між її освітніми ланками, налагодженню наступності між ними. Законами України «Про освіту» (1996 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), новим «Державним стандартом базової і повної загальної освіти» (2011 р.), «Положенням про загальноосвітній навчальний заклад» (2010 р.), «Концепцією профільного навчання в старшій школі» (2009 р.) та іншими важливими документами, визначаються структурно-змістові і процесуальні перетворення, спрямовані на забезпечення цього провідного напрямку.

Розв'язання проблеми наступності в загальнодидактичному аспекті здійснювалося в роботах А. Алексюка, Б. Ананьєва, С. Годника, С. Гончаренка, К. Делікатного, Г. Запорожець, І. Зязюна, А. Киверялга, В. Мадзігона, О. Мороза, Н. Тализіної та ін. Питанням наступності у професійній підготовці фахівців були присвячені дисертаційні дослідження Ю. Кустова, А. Литвина, О. Пінаєвої, наукові праці М. Безрядіна, І. Борисенка, О. Брехова, В. Манько, Г. Щевелевої, Я. Цехмістера. Значення наступності між загальноосвітньою школою і вищим педагогічним навчальним закладом в професійному становленні студентів-педагогів розкрито в дисертаціях С. Козаченко, О. Малихіна, Г. Удовиченко.

Концепцією профільного навчання в старшій школі визначено наступність і неперервність серед освітніх принципів, на яких ґрунтується профільне навчання. Принцип наступності в безперервній освіті передбачає досягнення наскрізних для всіх рівнів цілей, зокрема, формування особистості молодой людини та якісну підготовку

майбутнього фахівця на основі узгодженості концептуальних підходів під час визначення вимог до рівня і змісту його теоретичної та практичної підготовки. Водночас принцип наступності сприяє усуненню дидактичних суперечностей між специфічними особливостями загальноосвітньої та вищої шкіл.

Одним із пріоритетів оновлення змісту освіти є забезпечення наступності навчального змісту і вимог щодо його засвоєння між загальноосвітньою підготовкою та вимогами вищої освіти. У компонентах дидактичних систем загальноосвітньої та вищої школи мають місце суперечності, пов'язані з особливостями діяльності суб'єктів навчання, зокрема, форм, методів навчання і контролю за його результатами. Навчально-виховний процес у загальноосвітній школі організовується за класно-урочною системою, а у вищих навчальних закладах – за кредитно-модульною системою і відповідними організаційними формами навчання.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, проведені спостереження дозволили з'ясувати, що суттєві вияви дидактичної дезадаптації студентів першого курсу зумовлені специфічною організацією навчального процесу у вищому навчальному закладі. Засоби дидактичної адаптації студентів повинні розв'язувати об'єктивну суперечність між загальними вимогами неперервності характеру освіти і дискретністю, неузгодженістю і відмінностями форм навчання в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі. Названа суперечність може бути усунена визначенням і дотриманням наступності форм, методів, прийомів і засобів навчання в загальноосвітній школі і ВНЗ. У своєму дослідженні ми виходили з розуміння дидактичної категорії «форма навчання» як родової узагальнюючої назви, що об'єднує в собі поняття «система навчання», «форма організації навчання», «форма організації самостійної пізнавальної діяльності». Названі форми характеризуються певною ієрархією – форми організації самостійної пізнавальної діяльності згуртовані відповідно для виконання конкретного завдання, утворюють форми організації навчання, інтегрування цих форм створює системи навчання.

Цілком очевидним є зв'язок проблеми з практичними завданнями як середньої, так і вищої школи. Її успішне розв'язання сприятиме оптимальній адаптації випускника школи до специфіки навчання у вищому навчальному закладі, формуванню вмінь і навичок навчатися протягом усього життя.

Мета статті: розкрити проблему дидактичної адаптації форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності у парадигмі учень старшої школи – студент вищого навчального закладу як одну з дидактичних умов організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.

Задля забезпечення наступності в парадигмі: учень старшої школи – студент вищого навчального закладу вважаємо необхідним здійснювати дидактичну адаптацію форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності.

Навчальна діяльність учня старшої школи істотно відрізняється за своїм характером і змістом від навчальної діяльності студента у вищому навчальному закладі: в останнього значно збільшується обсяг знань, розширюється спектр виучуваних дисциплін, що вимагають для їх успішного засвоєння розширення кругозору в профільній сфері. Психологічна атмосфера у вищому навчальному закладі також значно відрізняється від шкільної за рахунок високої мотивації студентів на навчання за обраною спеціальністю й порівняно високого рівня самостійності студентів у навчальному процесі. При цьому такі особистісні якості студента, як низька самооцінка, відсутність комунікативних навичок, невміння будувати стосунки в колективі, брати на себе відповідальність можуть заважати його успішній реалізації в освітньому просторі

ВНЗ. У цьому зв'язку школярів у старших класах необхідно цілеспрямовано готувати до вищівського навчального середовища.

Узагальнення окремих аспектів адаптаційних процесів студентів до навчання у вищих навчальних закладах здійснюється в роботах Д. Андреевої, Л. Гришанова, В. Смельянова, Г. Левківської, О. Ланцової, І. Ляхової, Н. Московцева, А. Новодворкіс, К. Назарової, Н. Петрової, Л. Пономарьової, В. Сорочинської, О. Суїменко, О. Учителя, В. Чайки, В. Цуркана, Л. Яковенко.

Дослідженню розвитку форм навчання присвячені роботи А. Алексюка, Л. Вороніної, П. Гусака, В. Дяченка, С. Іванова, І. Казанева, І. Лернера, Ю. Мальваного, М. Махмутова, А. Нісімчука, І. Огородникова, О. Падалки, В. Петренко, В. Римаренка, Г. Саранцева, І. Смолюка, І. Чередова, О. Шпака та ін.

Структура навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах дозволяє учням уже в старшій школі ознайомитися зі специфічними організаційними формами навчання у вищих навчальних закладах, такими, як лекції, семінарські заняття, дискусії, конференції, консультації, написання та захист науково-дослідницьких робіт, широким спектром методів навчання, прийомами та засобами, що сприяють формуванню та розвитку вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності.

У загальноосвітньому навчальному закладі широко використовуються уроки-лекції як одна із організаційних форм навчання. Їх основою є системне усне викладення вчителем навчального матеріалу протягом уроку (чи пари уроків), головний зміст якого становлять аналіз та узагальнення фактів, а провідними прийомами – пояснення та розмірковування.

Як зазначає В. Ягупов, «сучасна дидактика й особливості соціальної діяльності вимагають урізноманітнення класичної лекції. Задля цього використовуються певні прийоми і засоби активізації названої форми: лекція-бесіда, під час якої можуть використовуватися проблемні запитання, лекція – аналіз конкретної ситуації, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція із задалегідь запланованими помилками тощо» [3, с. 370].

Ураховуючи власний педагогічний досвід, у старшій школі активно застосовуємо інформаційно-комунікаційні технології, зокрема, лекції-презентації, лекції з виходом в Інтернет-простір тощо.

Слід зазначити, що під час проведення лекції в учнів формуються навички самостійного опрацювання почутого, побаченого. Ефективність лекції полягає також у тому, щоб в учнів сформувався інтерес до інформації, яка викладалася вчителем; виникло бажання якісно виконати домашнє завдання; набувають розвитку вміння учнів самостійно робити висновки, вносити пропозиції.

Під час засвоєння навчального матеріалу, який доступний для самостійного опрацювання, доцільно проводити уроки-семінари. Урок-семінар – це також одна із організаційних форм навчання, під час якої учні обговорюють та аналізують тему, питання, проблему, виявляють причинно-наслідкові зв'язки, віднаходять шляхи їх оптимального розв'язання, відповідають на запитання й дискутують. В. Ягупов стверджує, що «семінар – це творче поєднання позитивних властивостей бесіди й дискусії, але на більш високому методичному, науковому й теоретичному рівнях, що передбачає відповідну підготовленість суб'єктів учіння» [3, с. 335].

Ефективність семінару залежить від попередньої роботи педагога (організаційно-технічний, теоретичний і методичний напрями якої найбільш оптимальні) й учнів, їх активної і творчої взаємодії.

Важливою є самостійна навчальна діяльність учнів під час підготовки та проведення уроку-семінару. Роль учителя із традиційної змінюється на посередницьку,

консультативну. Головним стає колективне знання класу, допомога у з'ясуванні сутності окремих питань, обговорення підготовлених самостійно повідомлень, виступів, інформації тощо. У цьому випадку вчитель є організатором початкової діяльності учнів, їхньої співпраці й одночасно партнером, старшим товаришем і фасилітатором.

Власна педагогічна практика дозволяє дійти висновку, що у старших класах ефективними є уроки-дискусії. Слово «дискусія» латинського походження, що означає «міркую», «суперечу». Дискусія – одна з форм урочної роботи з учнями, яка допомагає розвивати їхню самостійність, логічне мислення, соціальну та моральну зрілість; формувати погляди та переконання особистості.

«Сутність дискусії, – на думку Ч. Купісевича, – полягає в обміні думками на певну тему між учителями й учнями або тільки між учнями. Ці думки можуть бути як власними, так і спиратися на погляди інших людей. Ефективність дискусії полягає в розмаїтті думок, бажанні відшукати найбільш оптимальний варіант розв'язання дидактичної проблеми, активній позиції в ній учасників» [2, с. 142].

Під час дискусії з'являються можливості впливу на інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня; збудження його зацікавленості в пошуку істини. Окрім цього, у процесі дискусії створюються умови для реалізації демократичних засад навчання. На думку багатьох педагогів, учіння в дискусії сприяє розвитку критики та самокритики, культури мови та логічного мислення, навчає вмінню опонувати та перевіряти правильність своїх поглядів і переконань.

У процесі дискусії учні обговорюють не тільки запропоновані вчителем питання, а й ті, які виникли під час підготовки до неї. Крім того, учні набувають умінь і навичок самостійно працювати з різними джерелами інформації; оволодівають методами аналізу та синтезу; формують уміння узагальнювати, робити висновки та вносити пропозиції. У процесі дискусії, тобто зіткнення різних поглядів і думок, знання учнів уточнюються, поглиблюються, коригуються; вони вчаться аргументовано захищати власні думки, переконання, ідеї. У цьому аспекті вчителі-практики розглядають дискусію як один із засобів перетворення знань у переконання.

Учнівська конференція – це важлива організаційна форма навчання, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок учнів, їх закріпленню та вдосконаленню, поглибленню й систематизації; це комплексна форма узагальнення результатів самостійної пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя, що здійснюється завдяки спільним зусиллям учителя й учнів. Метою конференції є поглиблення, зміцнення та розширення діапазону знань учнів; формування позитивного ставлення до самостійного набуття ними знань; розвиток і саморозвиток творчих здібностей учнів, їх активності; створення передумов самовиховання, самовдосконалення, самовизначення учнів.

Практика роботи загальноосвітніх навчальних закладів підтверджує, що доцільно проводити конференції з таких тем, які б дозволили використовувати знання учнів з кількох навчальних предметів або підводили підсумки вивченого розділу. При цьому якість конференції підвищується завдяки об'єднанню зусиль учителів-предметників у її підготовці та проведенні.

Дуже важливим, на наш погляд, є дидактичний аспект адаптації самого випускника загальноосвітнього навчального закладу до навчання у вищому навчальному закладі. Принцип наступності може бути дієвим і важливим засобом усунення невідповідності між загальноосвітнім характером підготовки в середній школі й спеціальними завданнями вищої. Крім того, дидактична адаптація самих студентів першого курсу пов'язана з подоланням стереотипів навчання в школі за класно-урочною системою і пристосуванням до нових вимог навчання у ВНЗ – за кредитно-модульною системою.

Отже, дидактичну адаптацію студента-першокурсника до навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі можна розуміти як рівновагу між асиміляцією, тобто прийняттям нових змінених умов навчання до наявного навчального досвіду вчорашнього школяра, та акомодациєю, тобто пристосуванням цього досвіду до навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

Дидактична адаптація студента-першокурсника є складним динамічним процесом, який зумовлюється взаємним впливом зовнішніх та внутрішніх складників. Наступність дидактичних систем загальної середньої та вищої освіти утворює зовнішній складник. До внутрішнього складника слід віднести особистісну мотиваційну сферу і рівень інтелектуального розвитку студента. При цьому інтелект можна вважати змістовим ядром дидактичної адаптації студента-першокурсника.

Дидактична адаптація перебігає з різною інтенсивністю залежно від низки чинників.

Дидактична адаптація студента–першокурсника

Зовнішній складник		Внутрішній складник	
Дидактична система середньої загальноосвітньої школи	Дидактична система вищої школи	Особистісно-мотиваційна сфера	Рівень інтелектуального розвитку

Насамперед, використання викладачами тих технологій навчання, котрі забезпечать поступовий перехід від шкільної системи до системи навчання у вищому навчальному закладі, які враховують наявний рівень мотивації навчання та навичок самостійної роботи. Також фактори, які охоплюють наявний рівень шкільної підготовки, спрямованість особистості, творчість мислення та стійке бажання оволодіти програмою вищої школи.

Задля реалізації принципу наступності в парадигмі учень старшої школи–студент вищого навчального закладу здійснення дидактичної адаптації форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності відбувається ще й на основі усвідомлення того факту, що формат вступу до вищого навчального закладу відбувається через запровадження з 2008 року зовнішнього незалежного оцінювання. Це вимагає від педагогічного процесу в старшій школі використання різних організаційних форм самостійної навчальної діяльності, приділення більшої уваги тестовим методикам, навичкам роботи з різними типами тестових завдань, зокрема із завданнями відкритої форми з розгорнутою відповіддю. Навчальний процес у старшій школі повинен бути спрямований на оволодіння програмою старшої школи на рівні Державного стандарту повної загальної середньої освіти, максимально наближений до якісної підготовки випускника до зовнішнього незалежного оцінювання й успішної адаптації до навчання у вищому навчальному закладі.

Доцільним в організації навчально-виховного процесу у старшій школі вбачаємо застосування проблемного типу навчання, що активізує розумову діяльність учнів, спрямовану на задоволення пізнавального інтересу через отримання нової інформації.

На думку А. Кузьмінського, В. Омеляненка «пояснотворно-ілюстративний тип навчання впродовж двох століть став переважаючим на всіх рівнях навчальної діяльності. Він певною мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті. Проте

загалом цей тип навчання стояв на заваді залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності і розвитку інтелектуальних можливостей кожної особистості, оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності» [1, с. 99–100].

Власний педагогічний досвід дає можливість стверджувати, що характеризовані форми роботи активізують пізнавальну активність старшокласників, передбачають самостійний пошук знань, роботу з різними джерелами інформації, власну творчість. Все це створює умови для інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей – розуміння, рефлексії, конструктивного мислення (проекування, програмування, комунікації).

Отже, дидактична адаптація форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності сприяє реалізації принципу наступності в парадигмі учень старшої школи – студент вищого навчального закладу. Цікавим є підхід до проблеми зв'язку форм навчання в загальноосвітньому навчальному закладі та вищому, що дозволяє поєднувати елементи дидактики середньої та вищої освіти. Така адаптація забезпечує формування стійкого інтересу до навчання, до самоосвіти та самовдосканалення, набуття необхідних практичних умінь і навичок для організації самостійної навчальної діяльності.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є розроблення та апробування дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи.

Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ : Знання, 2007. – 447 с. **2. Куписевич Ч.** Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высшая школа, 1986. – 320 с. **3. Ягунов В. В.** Педагогіка: [навч. посіб.] / Василь Васильович Ягунов. – Київ : Либідь, 2003. – 560 с.

УДК 373.6:51

Олександр Сахновський

НАВЧАННЯ «ЗА ПРОФІЛЕМ»: УКРАЇНЬСЬКА ШКІЛЬНА ОСВІТА В ПОШУКУ НОВОЇ МОДЕЛІ

Сахновський О. Є. Навчання «за профілем»: українська шкільна освіта в пошуку нової моделі.

Автор висвітлює актуальні питання впровадження профільного навчання в сучасній українській школі. Розкриваються пріоритетні напрямки його організації в умовах трансформації традиційного освітнього середовища. Відзначено, що профілізація є структурною перебудовою, яка стосується сукупності важливих складників шкільного життя і, стимулюючи певні позитивні процеси в освіті, посідає своє місце в її різнорівневій системі.

Ключові слова: профільне навчання, організація, школа, освіта, індивідуалізація, самовизначення, компетентність.

Сахновский А. Е. Обучение «по профилю»: украинское школьное образование в поисках новой модели.

Автор освещает актуальные вопросы внедрения профильного обучения в современной украинской школе. Раскрываются приоритетные направления его организации в условиях трансформации традиционной образовательной среды. Отмечено, что профилизация представляет собой серьезную структурную перестройку, которая затрагивает целый комплекс важных составляющих школьной жизни и,

стимулюючи ряд позитивних процесів в освіті, займає своє місце в її різноманітній системі.

Ключевые слова: профільне навчання, організація, школа, освіта, індивідуалізація, самоопределение, компетентність.

Sakhnovskyy A. Y. Specialized education: ukrainian's school education in searching of a new model.

The author of the article covers urgent issues of provision of the specialized education in the modern school. Priority directions of its organization in transforming of the traditional educational environment are disclosed. It is noted that specialized education is a structural change which affects a range of important components of school life and has own place in its educational multi-level system by stimulating certain positive developments in education.

Key words: specialized education, organization, school, education, individualization, self-determination, competency.

Глобальна криза системи загальної шкільної освіти в умовах становлення постіндустріального суспільства зумовила необхідність докорінних змін у її парадигмі й методології. Її традиційна спрямованість переважно на засвоєння й узагальнення готових знань остаточно втратила свою привабливість. Натомість актуальності набувають інтелектуальна гнучкість, винахідливість та індивідуальний стиль мислення. Нині в Україні загально визнана необхідність зміни стратегії навчання в загальноосвітній школі, відбувається певна трансформація традиційного освітнього середовища, що зумовлює новий зміст і структуру навчання.

Даючи відповіді на виклики, що постають перед вітчизняною шкільною освітою в умовах сьогодення, очевидно, не варто шукати основну причину її недостатньо динамічного розвитку та певної невідповідності реаліям сучасного життя виключно у площині недостатнього фінансування. Принципово важливим є врахування й інших факторів. Зокрема, на особливу увагу заслуговує помітне зростання вимог суспільства до загальної середньої освіти. Доволі слушно видається думка російських фахівців М. Галушкіної та Т. Гурової, які зауважують, що коли соціальна рівність та прописаність соціального шляху були по факту усунені, «ми стали реально замислюватись над тим, чи зможуть наші діти, отримавши освіту, стати успішними» [1, с. 63]. Інакше кажучи, тільки в 90-х роках ХХ ст. громадяни як України, так й інших держав пострадянського простору почали ставитись до шкільної освіти не лише як до елементу соціального пакету держави, а як до свого особистого ресурсу. Тому з кожним роком все з більшою наполегливістю громадськість шукає відповіді на питання: чого прагнути, чого очікувати і де шукати якісної освіти для своїх дітей?

Тема статті полягає у визначенні пріоритетних напрямків організації профільного навчання в умовах трансформації традиційного освітнього середовища.

Профільне навчання й оновлення старшої школи в Україні, здається, і покликани дати відповідь на більшість цих складних питань. Принаймні основна ідея профілізації полягає саме в тому, що шкільна освіта повинна стати більш індивідуалізованою, функціональною й ефективною. Відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі вона «створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи той вид майбутньої професійної діяльності» [4]. Справа, безумовно, актуальна й важлива, яка може дати можливість сполучити потреби суспільства і можливості школи. Водночас, здійснення запланованого організованого переходу старшої школи загальноосвітніх навчальних

закладів до профільного навчання не залишає байдужими науковців, педагогів, батьків, учнів та є предметом гострої полеміки, суперечок і дискусій.

Вітчизняними науковцями широко досліджено різні аспекти профілізації школи. Н. Бібік, М. Бурда, Р. Вдовиченко, І. Лов'янова, О. Котова розробляли концептуальні засади особистісно зорієнтованого профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах; О. Алесєєва, Е. Аршанський, А. Пінський та ін. обґрунтовували організацію допрофільного навчання в основній школі; Г. Вороніна, М. Гузик, А. Пенгін, А. Сологуб та ін. визначили зміст навчання та організацію навчально-виховного процесу; П. Матвієнко, А. Остапенко, А. Панкевич, Н. Ткачук, Н. Шиян та ін. виявили особливості організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості тощо.

Проте уважний спостерігач за реформами помітить, що згадані вище гострі й суперечливі питання профілізації є складником принципової (хоча й менш помітної для широкої публіки) дискусії про зміну парадигм загальної середньої освіти, яка від «школи знань» переорієнтовується на «школу компетенцій». Ця дискусія не є абстрактною. У «школі знань» учня орієнтують на фундаментальні знання, ґрунтуючись на яких, він мав би змогу в подальшому прийняти рішення про вибір життєвого шляху. Говорячи про вітчизняну «школу знань», яка, безумовно, сягає корінням у часи Радянського Союзу, варто відзначити, що її особливістю був поділ власне на освіту і підготовку. Як зауважує один із найавторитетніших російських фахівців з галузі освіти І. Фрумін, освітяни радянської школи завжди наголошували: підготовка це не наша справа; підготовка – це готувати людей до конкретної роботи, а наша справа – власне освіта [10, с. 65].

З огляду на це, для української і російської системи освіти, поза сумнівом, характерна справжня інтелектуальність. «Візьмемо для прикладу, – продовжує Фрумін, – математику. Тут ми побачимо надзвичайно серйозну увагу до базових понять – не до прикладного аспекту питання, а до принципового... Інша яскрава ілюстрація – література. Швидше за все, у жодній країні світу не існувало такого стійкого «золотого канону» – обов'язкової програми з літератури і такого зв'язку з класичною культурою» [10, с. 66]. Погоджуючись з відомим експертом, можна без перебільшення стверджувати, що для вітчизняної системи освіти характерний універсалізм, а її девізом можна вважати гасло: «Знати все!» [9, с. 9].

Проте радикальні зміни, які відбуваються в сучасному світі, ведуть до становлення такого типу культури, для якої насамперед потрібна людина самостійна, критично мисляча, що вміє бачити і творчо розв'язувати виникаючі проблеми. У постіндустріальному суспільстві, де інформація і знання змінюються постійно, головне – це навички її пошуку, відбору, систематизації і застосування. У цьому контексті «знаньева освіта», на думку багатьох фахівців з освіти, як мінімум втрачає свою ефективність, як максимум – стає зовсім недоцільною [2; 3]. Світ став занадто різноманітним, а тренд його розвитку занадто невизначеним. Отже, людина насамперед повинна не знати і вміти застосовувати конкретне знання у відомій ситуації, а розуміти розвиток об'єкта і добирати ресурси для того, щоб реагувати на нову ситуацію.

Результати авторитетних міжнародних порівняльних досліджень якості освіти загалом констатують, що вітчизняні і російські школярі більш схильні розв'язувати задачі за готовим зразком, завчати те, що потрібно, розуміти і діяти, не кооперуючись. Однак, порівняно із західними ровесниками, значно гірше розв'язують задачі, які вимагають застосування знань у незнайомій, наближеній до реального життя ситуації. У таких сферах, як розуміння та інтерпретація текстів, пошук інформації, побудова комунікацій, використання природничо-наукових знань для пояснення реальних явищ, вони були одними з найслабших [10, с. 45].

Нині можна констатувати, що вітчизняне Міністерство освіти і науки за зразок для сучасної української школи обрало модель «школи компетентцій». Актуальність такого навчання зумовлена потребами сьогодення – створенням умов для розвитку творчої особистості, здатної навчатися впродовж усього життя. Переважна більшість педагогічної літератури на початку XXI ст. переписано на компетентнісну мову. Саме в цьому контексті знаходить своє відображення ідея впровадження профільного навчання. Адже «школа компетентцій» орієнтує на достатньо швидкий вибір профілю навчання, у межах якого відчутно скорочують викладання учням непрофільних предметів і надають достатньо широкі можливості вибору предметів для навчання за профілем, а знання чи, точніше, компетентції перевіряються за допомогою різних тестів. Отже, як зауважує С. Писарева, «на зміну традиційному принципу «вчити всіх і всьому» приходить надзвичайно важливий принцип «вчити всіх за запитами», але на основі систематичної підготовки, отриманої в основній школі» [7, с. 81].

Не буде перебільшенням твердження, що такий перехід є серйозною структурною перебудовою, що стосується цілого комплексу важливих складників шкільного життя. Адже профілізація передбачає розв'язання освітянами масштабних задач, головними з яких є індивідуалізація і соціалізація учнів. Проте, як показує досвід, масштабна мета на практиці часто звужується до розв'язання лише кількох задач. Учителі, які звикли до того, що їх праця і талант оцінюється насамперед за кількістю учнів, які перемогли на олімпіадах і вступили до вищих навчальних закладів, вважають пріоритетом під час реалізації реформи підготовку до вступу і «завантаження» дитини гігабайтами дат, фактів, подій, формул і реакцій.

Задля кращої підготовки учнів до вступних іспитів у ВНЗ багато вітчизняних шкіл відкривали класи з поглибленим вивченням предметів задовго до початку впровадження профілізації. Що важливо, це був ініціативний процес педагогічних колективів, які намагалися створити нові форми взаємовідносин з вищою школою. Саме з цих позицій нерідко оцінюється нинішня профілізація. У профільних класах вбачаються ті ж класи з поглибленим вивченням, але з обмеженим змістом непрофільних дисциплін.

Отже, процес профілізації сучасної школи, як відзначає І. Лов'янова, у реаліях значно «ширший і багатший за теоретичні конструкти», а отже, породжені дійсністю, виникають певні теоретичні та методичні проблеми [6]. У цьому контексті, якщо розглядати профільне навчання як розвиток здатності дитини бути самостійною і здійснювати індивідуальний вибір, гостро постає проблема свідомого вибору учнем певного профілю. Так, у положеннях Концепції профільного навчання сформульовано припущення, що після закінчення 9-го класу всі школярі зможуть визначитися зі своїми професійними інтересами і напрямом індивідуального освітнього маршруту [4]. Однак, практично всі незалежні експерти погоджуються з тим, що культура самовизначення – це зовсім не те, що виникає в дитини автоматично [5; 10, с. 47]. Зокрема, як свідчить практика, проблема вибору для українських школярів є надзвичайно складною. У них нерідко розвинений патерналізм, відтак у розв'язанні проблем часто покладаються на батьків, державу, родичів тощо. Вітчизняна педагогіка все ще недостатньо налаштована на формування відповідальності в дитини, діє за інерцією і параметрами минулого.

Отже, якщо основна мета профільного навчання звучить як забезпечення реалізації індивідуальних запитів учнів, то в такому випадку постає питання: що буде з тими, у кого таких чітко виявлених запитів немає?

Очевидно, що впровадження профільного навчання, більше ніж інші вітчизняні освітні реформи, стикається з реальними інтересами школи. Певною мірою воно стимулює позитивні процеси в освіті і займає свою нішу у її різнорівневій системі. Водночас варто зазначити, що до 2010 р. профілізація українських шкіл відбувалася в

достатньо м'яких умовах. Кожна з них мала можливість вирішувати – впроваджувати її чи ні. Більше того, навчальний заклад мав можливість більш чи менш критично поставитися до питання про те, у яких формах вводити профільне навчання. Зовсім інша ситуація виникла при переході на «гтотальну» профілізацію. Зокрема, в умовах низької наповнюваності класів у сільській місцевості адміністрація шкіл нерідко вибирає один профіль навчання, що враховує можливості закладу, але не може задовольнити індивідуальні потреби всіх школярів. Такий підхід нівелює саму ідею профільного навчання.

У цьому контексті О. Пометун підкреслює, що керівництво ЗНЗ має здійснювати вибір моделі профільної школи з урахуванням таких чинників: наявності соціального замовлення з боку учнів та їхніх батьків у підготовці з окремих предметів на рівні, що перевищує базові вимоги; орієнтації (можливості) учнів школи продовжувати освіту за обраним профілем у ВНЗ або інших навчальних закладах; забезпечення конкурентоспроможності школи тощо [8, с. 6].

З-поміж форм профільного навчання, які найбільш повно реалізують його мету й завдання, є освітні округи. Вони дозволяють забезпечити доступ учнів до максимально широкого комплексу освітніх послуг шляхом ефективного використання та розвитку сильних сторін і переваг окремих освітніх установ, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій.

Під час створення у ЗНЗ профільної старшої школи важливо також здійснювати координацію з регіональними службами зайнятості та місцевими підприємствами. Нині це переважно стихійний процес.

Профільне навчання потребує застосування і впровадження нових педагогічних підходів до організації навчання, які відображають специфіку, пов'язану з інтересами, індивідуальними нахилами, різноманітними здібностями учнів старшої школи до обраного ними предмета. Це зумовлює увагу до питань підготовки вчителя, без вирішення яких реально говорити про ефективність профільного навчання неможливо. Педагог має бути готовим до проектування та реалізації профільних, базових, елективних курсів зі свого предмета. У цьому зв'язку О. Пометун підкреслює, що багато вчителів, зокрема суспільствознавства, не вважають свій рівень достатнім для повноцінної реалізації завдань профільної школи. Науковець зауважує: «Найбільші труднощі вчителі передбачають у розв'язанні таких завдань: особливості організації навчально-пізнавальної діяльності у профільній школі (більшість учителів не може чітко визначити відмінності між профільним навчанням і поглибленим вивченням предмета, особливостями викладання предметів у класах різних профілів, констатуючи лише різницю в розподілі годин та змістовому наповненні програмного матеріалу); варіативна і особиста орієнтація освітнього процесу; оволодіння методиками організації й проведення самостійної експериментально-пошукової роботи, оволодіння інтерактивними та інформаційно-комунікативними технологіями; завершення профільного самовизначення старшокласників тощо» [8, с. 8–9].

Усе вищезазначене потребує серйозної постановки питань, пов'язаних із реалізацією підготовки вчителів профільної школи і сприяння розвитку їх професійної компетентності. Загалом, для частини вітчизняних шкіл, особливо з числа сільських, існує ризик ситуації, коли учні будуть робити вигляд, що вчать «за профілем», а вчителі – що вчать «за профілем».

Отже, введення профільного навчання є серйозною структурною перебудовою старшої школи. Тому для напрацювання ефективного механізму його реалізації і наближення «до життя», по-перше, потрібне ефективне налаштування кожного елемента існуючої системи та уникнення рішень, які приймаються у вузьких часових

горизонтах. На сучасному етапі надзвичайно важливим є комплексне розв'язання питань, пов'язаних з фінансовим, кадровим, навчально-методичним, нормативно-правовим і організаційним забезпеченням профільної школи.

По-друге, і, можливо, це найголовніший урок, який слід урахувати: у людей, для яких призначені реформи, завжди існує своя мотивація і свої засади діяльності. А тому відкрите публічне обговорення, серйозні соціологічні дослідження, незалежні експертні оцінки, неупереджений аналіз досвіду інноваційних шкіл – усе це те, без чого говорити про серйозну реформу з упровадження профільного навчання неможливо. Інакше є значний ризик звести гарний задум лише до формальних зовнішніх змін.

Література

1. Галушкіна М. Обновление канона / М. Галушкіна, Т. Гурова, Д. Денисова // Відкритий урок. Пляяди. – 2007. – № 9–10. – С. 63–71. **2. Гендіна Н. И.** Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности [Електронний ресурс] / Н. И. Гендіна // Кемерово: НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2004. – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2006/eng/disk/206.pdf>. **3. Клепко С. Ф.** Філософія освіти в європейському контексті [Електронний ресурс] / С. Ф. Клепко – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с. – Режим доступу: www.experts.in.ua/baza/doc/download/klepko2.pdf. **4.** Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом МОН України від 11 вересня 2009 р. № 854 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827. **5. Когова О. В.** Теоретичний аспект упровадження профільного навчання в сучасну освіту [Електронний ресурс] / О. В. Когова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/11.pdf. **6. Лов'янова І.** Профільна школа: історичний досвід та сучасні проблеми [Електронний ресурс] / І. Лов'янова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2012_24/192_197.pdf. **7. Писарева С. А.** Профільное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение / С. А. Писарева. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 118 с. **8. Пометун О.** Перехід до профільної школи: більше запитань, ніж відповідей / О. Пометун // Історія в школах України. – 2009. – № 3. – С. 5–9. **9. Терно С.** Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 9–13. **10. Фрумин И.** Организация образовательного процесса как содержание образования / И. Фрумин // Відкритий урок. Пляяди. – 2008. – № 1–2. – С. 42–49.

УДК 784.4:37.013:39

Тетяна Сидоренко

УКРАЇНСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ДЖЕРЕЛО НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сидоренко Т. Д. Український музичний фольклор як джерело народної педагогіки.

У статті обґрунтовується доцільність використання на уроках музики в загальноосвітній школі українського музичного фольклору, що створює для дитини умови для залучення її до духовних цінностей, пропонуючи в життєвих ситуаціях багаті на різноманітні переживання музичні враження.

Ключові слова: український музичний фольклор, народна педагогіка, навчально-освітній процес, народний фольклор.

Сидоренко Т. Д. Украинский музыкальный фольклор как источник народной педагогики.

В статье обосновывается целесообразность использования на уроках музыки в общеобразовательной школе украинского музыкального фольклора, что создает ребенку условия для привлечения его к духовным ценностям, предлагая в самых разных жизненных ситуациях богатые разнообразными переживаниями музыкальные впечатления.

Ключевые слова: украинский музыкальный фольклор, народная педагогика, учебно-образовательный процесс, народный фольклор.

Sydorenko T. D. Ukrainian musical folklore as a source of traditional pedagogy.

The article proves the expediency of using during the music lessons in the secondary school the Ukrainian folk music, which creates a pupil's conditions for the involvement of spiritual values, offering in different life situations rich variety of experiences musical experience.

Key words: ukrainian musical folklore and folk pedagogic, teaching and educational process, folklore.

Проблема змісту навчання нині є однією із складних і актуальних, що пояснюється, зокрема, тим, що Україна вступила на шлях національного відродження. Одним з основних питань теорії і практики навчання в загальноосвітній школі є питання «чому вчити»? Ця проблема є національною. Вона є актуальною для шкіл багатьох країн світу, про що свідчить проведення в останні десятиріччя міжнародних нарад і конференцій з питань змісту освіти.

Під змістом освіти прийнято розуміти систему знань про природу, людину, суспільство, сучасне виробництво, культуру й мистецтво; систему узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, етичних норм, якими оволодівають учні в школі.

У процесі засвоєння змісту загальної освіти в учнів формується національна свідомість, науковий світогляд, здійснюється інтелектуальний, емоційний, морально-етичний, естетичний, фізичний розвиток, виробляється громадська позиція, орієнтація на вибір професій згідно з прагненням і здібностями, реалізується основна мета виховання, формується всебічний розвиток особистості, активного громадянина України.

Мета статті – популяризація українського музичного фольклору, обґрунтування доцільності його використання на уроках музики в загальноосвітній школі, що створює дитині умови для залучення її до духовних цінностей, пропонуючи в життєвих ситуаціях багаті на різноманітні переживання музичні враження.

Значний внесок у розробку теоретико-методичних основ музичного шкільництва зробили видатні представники української культури, передусім історики (В. Антонович, Б. Грінченко, Я. Ісаєвич, І. Крип'якевич), педагоги (С. Русова, Я. Чепіга) та ін.

Важливе місце у становленні та розвитку української національної музичної освіти й виховання кінця XIX – початку XX ст. належало творчості композиторів В. Верховинця, М. Леонтовича, П. Козицького, К. Стеценка, Г. Хоткевича та ін. Питання розвитку музичної культури й освіти було предметом наукових розробок музикознавців В. Барвінського, В. Витвицького, Б. Кудрика, З. Лиська. Велике значення для розвитку музичної освіти, особливо її методологічних засад, належить одному з перших музикознавців М. Грінченку, який довів необхідність вивчення в загальноосвітніх

закладах національного пісенного фольклору, тісно пов'язуючи його із самобутністю української культури в регіонах.

Зарубіжні педагоги-музиканти значно впливали на розвиток теорії та методики музичного виховання у школах. Системи музичного виховання угорського композитора З. Кодая та австро-німецького педагога-музиканта, композитора К. Орфа, незважаючи на відмінності, мають багато спільного – це опора на народну музику.

Народна мелодія проникає скрізь, в усі галузі мистецтва, і навіть в оперу. М. Лисенко, М. Мусоргський, Є. Фомін, М. Матецький, В. Пашкевич широко використовують у своїх операх народні мелодії. Фольклор поступово стає предметом розроблення та наукового дослідження.

Російський науковець М. Ломоносов, будучи великим знавцем і любителем народного співу, одним із перших звернув увагу на потужні виховні можливості фольклору.

«Нині культура пропонує сучасній молоді безліч програм і моделей поведінки. Освіта повинна допомогти їй це усвідомити, відрегулювати та обрати свій варіант культурних цінностей, який не заважає загальнолюдській моралі та ідеалам національної культури. Створення культурного середовища освіти є пріоритетним напрямком реалізації культурологічного підходу» – зауважує С. Бондаревська [1, с. 11].

Уявлення студентів щодо якостей, необхідних людям їх професії, носить узагальнений характер. Це потребує корегування, спрямованого на конкретизацію цих уявлень із урахуванням особливостей професії і тих вимог, які вона висуває до якостей особистості. Саме з огляду на це до структури знань майбутнього вчителя музики ми включасмо знання українського музичного фольклору.

У широкому розумінні фольклор – це духовна історія людства від найдавніших часів і до сьогоднішнього, він містить цінності, що далеко виходять за рамки часу, відображені в піснях чи казках, це «традиційна і сучасна творчість усної традиції» [2, с.5] Окрім культурно-історичної інформації, фольклорні твори здатні впливати на почуття нашого сучасника емоційно.

Видатні творці (С. Людкевич, К. Квітка, Леся Українка, М. Гоголь) уважали фольклор духовним надбанням, звуковою пам'яткою минулих століть нашого народу. Знані композитори успішно поєднували свою творчу діяльність із педагогічною роботою, яка мала за мету багатьма народними піснями зразками виховувати національне, моральне, естетичне, творче в особистості. У творчості видатних діячів культури України (П. Чубинського, М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка) український музичний фольклор посідає особливе місце.

Відродження культуротворчої функції школи вимагає від учителя знання також і народної педагогіки як частини культури українського народу. Діалектика розвитку нашого суспільства зумовлює виникнення нових вимог до вчителя. «Батьки, вчителі, вихователі зобов'язані ґрунтовно знати й уміло використовувати в родинно-громадсько-шкільному вихованні українську народну педагогіку, яка є надзвичайно багатою. Вона об'єднує в собі такі компоненти: народне родинознавство; народне дитинознавство; батьківську педагогіку; народну дидактику; народну деонтологію», – зазначає М. Стельмахович [3, с. 7].

На думку дослідника М. Стельмаховича, «народна педагогічна деонтологія – це те архіохов'язкове, без чого істинне виховання справжньої людини немислиме» [3, с. 8].

Видатний педагог К. Ушинський говорив, що перший вихователь – це народ, а народні казки – перші та блискучі спроби створення народної педагогіки. За ідейним змістом, силою спостереження, точністю думки та вираження народна мудрість є настільки оригінальною, що «ніхто не в змозі змагатися з педагогічним генієм народу» [4].

Уміння використовувати в педагогічній діяльності досвід народної педагогіки є важливим елементом і педагогічної культури майбутнього вчителя музики. Це сприяє не тільки формуванню позитивних якостей в дитині, але й відповідає вимогам громадянського, вчительського обов'язків: повернути нашим дітям національну своєрідність, допомогти відчувати своє коріння, викликати почуття гордості за свій народ і за його мудрість та гідність – все те, що називається «моральним стрижнем» особистості, без чого не може бути поваги до себе тощо.

З огляду на це ми вважаємо, що український музичний фольклор є джерелом народної педагогіки, а вдале його використання на уроках музики в загальноосвітній школі створює дитині умови для залучення її до духовних цінностей, пропонуючи в життєвих ситуаціях багаті на різноманітні переживання музичні враження. Адже в давнину всі народні свята, обряди супроводжувалися співом, танцями, звучанням народних інструментів.

Великі можливості занурення дитини у світ народного мистецтва, навчання мови народної, а в подальшому – класичної та сучасної музики відкриваються перед педагогами шкільних закладів. На нашу думку, їх музично-педагогічна діяльність, що передбачає активне використання засобів українського музичного фольклору в навчально-освітньому процесі, може передбачати кілька напрямків.

Перший – складання перспективного плану роботи із використанням словесних, музичних, хореографічних видів народної творчості в усіх формах організації музичного виховання.

Другий – проведення пізнавальних бесід про народну творчість, свята, обряди. Ознайомлення дітей з пісенним фольклором, що значно розширює їх загальний і музичний кругозір, готує до усвідомлення важливості сприймання народної музики, пробуджує інтерес до неї. Вчитель читає дітям оповідання українських письменників, використовує ілюстрації художників до народних казок, демонструє витвори народних майстрів, ознайомлює дітей з народними музичними інструментами, їх звучанням та історією походження.

Третій – залучення дітей до виконання пісень без музичного супроводу.

У процесі навчання співу без супроводу у дітей формуються такі важливі співочі навички, як пісенність виконання й чистота інтонування, що є тренуванням і вихованням внутрішнього слуху, тобто здатності чути музику та її окремі елементи ніби «про себе», без попереднього повторення звуків у голос. Сама мелодійна структура багатьох народних пісень допомагає формуванню цього вміння (невеликий діапазон, зрозуміла ладова основа, нескладні, засновані на широкому використанні імпровізації прийоми розвитку музичного матеріалу).

Четвертий – музично-освітня робота.

Майбутній учитель музики повинен знати, що успіх його майбутньої педагогічної діяльності буде залежати від умілої побудови занять, на яких навчання музичної теорії (освоєння ритмічних малюнків, основ нотації, різних варіантів музичних побудов) може будуватись безпосередньо на фольклорному матеріалі, де формується уявлення про такі засоби виразності, як темп, динаміка, регістр, тембр, метроритм. На уроках музики учні повинні ознайомитись з відомими й доступними жанрами дитячого фольклору, який потрібно включати в усі види виконавської діяльності. При цьому використання творів усної народної поетичної творчості для музичного розвитку дітей є не менш важливим, ніж робота з пісенним матеріалом.

Примовки, лічилки, забавлянки, пестушки, потішки, заклички й твори інших жанрів також мають музичну цінність. Наприклад, задля музичного виховання у примовках потрібно акцентувати кожен четверту ноту й розчленувати вимовляння її

відповідно до темпу ігрових рухів. Точне вимовляння тексту, так само як і безперервна пульсація, сприяє розвитку чіткої, зв'язної, правильно акцентованої мови.

Цікавим педагогічним матеріалом є примовки, побудовані в питально-відповідній формі. Їх мальовничі, досить розгорнуті за змістом сюжети спонукають дітей до творчих виявів у співочій та театралізованій діяльності.

Примовки та лічилки можуть спонукати вигадувати нові рухи. Що стосується лічилок, то, вимовляючи їх, учитель доторкається на кожен удар пульсації (на кожну четверту долю) до одного з дітей, формуючи в учнів відчуття сильної долі такту.

Варто добирати такі примовки та лічилки, які б змінювали темп та ритм. Наприклад: «Гоп, гоп, гопака! Добра в коника хода, вуздечка шовкова, золоті підкови»; «Бігли коні під мостами з золотими копитами. Треба стати погадати, що тим коням їсти дати?».

Не менш важливим жанром дитячого музичного фольклору є колискова музична поезія. Саме з колискової пісні походить музичність української нації. Колискова як форма народної поетичної творчості, містить у собі значні можливості формування у дітей фонематичного сприймання, чому сприяє особлива інтонаційна організація (співуче виділення голосом голосних звуків, повільний темп тощо). Учителями виявлено, що колискова є невичерпним джерелом виховних та освітніх можливостей, діючим засобом виховання художнього смаку дитини. Зразки цього жанру характеризують тихе і спокійне звучання, вузький діапазон, короткий наспів, що багаторазово повторюється (Люлі, люлі, Колишися в колисоньці, Дитинонько люба. Колишися, колисонько, Зорішка, зорішка, Колишися в колисоньці, Мамине потішко).

Легідні мелодії під ритмічне погойдування коліски вводили дитину в чарівний світ музики, позитивно впливаючи на розвиток музичного слуху.

Цікавим і корисним педагогічним репертуаром є й пісні-казки, пісні з казок, небилиці, дитячі музичні ігри, музичні вставки до ігор, колядки, віншування, щедрівки, колядки християнського змісту, веснянки та гаївки, пастуші пісні, скоромовки, загадки, розповіді-байки.

П'ятий напрям – використання співу в поєднанні з хореографічними рухами при інсценізації знайомого дітям фольклорного репертуару. Природною формою виконання народної пісні є вираження її змісту в хореографічному русі. Супровід співу рухом сприяє розвитку музично-ритмічних навичок, впливає на якість хорового звучання, чистоту інтонування. У дітей зміцнюється дихання, поліпшується дикція, виробляється навичка узгодженості руху з музикою. Розв'язання задачі відображення в русі змісту й характеру музичного образу допомагає розвивати уяву, активізувати творчі вияви.

Цікавим і корисним виявляється прослуховування вчителем разом з учнями записів творів народної музики. Ефективним у роботі є слухання музики без попереднього пояснення, але зі спеціально поставленим завданням – визначити призначення фольклорного твору на основі лише слухового сприйняття і слухового аналізу. Для цього повинні бути обрані записи творів, які особливо яскраво демонструють той чи той жанр народної музики. Це можуть бути трудові приспівки, колискові пісні. Прослуховування творів із подальшим з'ясуванням їх призначення надасть змогу вчителю ознайомити дітей з виразними засобами різних музичних жанрів, показати залежність змісту фольклорних творів від їх життєвого призначення.

Вищевикладене надає змогу виокремити в підготовці майбутнього вчителя музики основні завдання:

– пробуджувати глибокий інтерес до історії народу, свого краю, його культури, побуту, виховання патріотизму, національної гідності, моралі, високих естетичних та етичних якостей;

– поглиблювати і розширювати знання студентів з народної творчості; підвищувати їх музичну культуру у процесі ознайомлення з особливостями музично-поетичної мови, української народної інтонаційності, опанування навичками цілісного аналізу народних наспівів;

– відроджувати народні традиції та обряди в різних куточках краю; прищеплювати навички до збирання та систематизації фольклору (початок цьому дає фольклорна практика на II курсі), накопичення музичного матеріалу для подальшої роботи з дітьми.

Подальшу роботу спрямуємо на дослідження проблеми оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями розвивально-терапевтичної функції українських дитячих музичних ігор.

Література

1. Бондаревская Е. В. Гуманитарный статус личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская // Славянская педагогическая культура. – 2007. – № 6. – С. 7–13. **2. Іваницький А. І.** Український музичний фольклор : [підручник для вищих учбових закладів] / Анатолій Іванович Іваницький. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 320 с. **3. Стельмахович М. Г.** Українська родинна педагогіка : [навч.-метод. посібник] / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с. **4. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / Костянтин Дмитрович Ушинський. – Т. 1: Про користь педагогічної літератури. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 9–26. **5. Щербак І.** Діти в традиційних обрядах українців // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 3. – С. 71–77.

УДК 371.134

Тетяна Стукалова

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стукалова Т. Г. Формування інформаційної культури педагога: теоретичний аспект.

У статті розглядається вплив інформаційного суспільства на формування інформаційної культури вчителя. Проаналізовані структура та рівень сформованості інформаційної культури педагога, обґрунтована необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках, що забезпечують ефективність навчального процесу.

Ключові слова: інформація, інформатизація, інформаційна культура педагога, інформаційно-комунікаційні технології.

Стукалова Т. Г. Формирование информационной культуры педагога: теоретический аспект.

В статье рассматривается влияние информационного общества на формирование информационной культуры педагога. Проанализированы структура и уровень сформированности информационной культуры педагога, обоснована необходимость использования информационно-коммуникационных технологий на уроках, которые повышают эффективность обучающегося процесса.

Ключевые слова: информация, информатизация, информационная культура педагога, информационно-коммуникационные технологии.

Stykalova T. G. The formation of a teacher's informational culture: theoretical aspect.

The article examines the influence of the informational society on the formation of a teacher's informational culture. The structure and level of informational culture of the teacher and the necessity of using information and communication technologies on the classes to ensure the effectiveness of the learning process are examined.

Key words: information, informatization, teacher's informational culture, information and communication technologies.

Інформатизація суспільства й комп'ютеризація всіх сфер людської діяльності стали провідними тенденціями світового розвитку. Інформаційно-комунікаційні технології все більше проникають у різні сфери життя, науки, освіти, виробництва, що вимагає відповідних знань та вмінь їх використовувати і цілеспрямованого формування інформаційної культури.

«Людина сьогодні постійно взаємодіє з величезним потоком інформації. Сучасне суспільство називають інформаційним. В інформаційному суспільстві найважливішим продуктом людської діяльності стає виробництво, експлуатація та використання знань, його головною цінністю стає інформація. Нині люди розуміють, що жодну серйозну економічну, соціальну, технічну задачу неможливо успішно розв'язати без перероблення значних обсягів інформації» [6, с. 124].

У зв'язку з цим важливого значення набуває вміння педагога доцільно використовувати у професійній діяльності сучасні надбання інформаційного суспільства.

Одним із важливих кроків модернізації освіти є підготовка учнів до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами й технологіями роботи, формування в них інформаційної культури. Але відповідно, щоб сформувати інформаційну культуру в учнів, учитель і сам мусить володіти такою культурою.

Останніми роками більшість науковців підкреслюють важливість формування інформаційної культури, яка є складником загальної та фахової культури. Дослідження цієї проблеми знайшло відображення в доповідях та працях науковців сучасності: В. Бикова, М. Вохришевої, А. Гуржя, Н. Гендиної, Н. Зинов'євої, Н. Морзе, І. Моргенштерна.

«Інформаційна культура – один із складників загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність за оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій» [3, с. 110].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділено увагу проблемі формування інформаційної культури. Питання визначення суті поняття культури та її місця в освіті вивчали В. Андрущенко, А. Веряев, Л. Губерський, Н. Крилова, В. Розін, І. Шалаєв.

Б. Гершунський, О. Готовцева, А. Єршова, М. Жалдак, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, І. Пустинникова, М. Шкіль та інші науковці розглядали процес формування інформаційної культури майбутніх учителів і використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Мета статті: визначити структуру та показники сформованості інформаційної культури вчителя.

Аналіз праць науковців свідчить, що інформаційна культура педагога – це інтегроване особистісне утворення, що містить у собі не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі,

уміння шукати, відбирати і критично аналізувати інформаційні ресурси, уміння спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації.

Отже, інформаційну культуру слід розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання та використання інформації. Однією із ознак інформаційної культури особистості є розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі у процесі пізнання довкілля дійсності та створюючої діяльності людини.

Учитель постійно працює з масивами інформації, що в сучасному суспільстві динамічно збільшуються. Надати правильну дидактичну оцінку інформаційної продукції здатна лише інформаційно грамотна особистість, тому закономірною є необхідність підготовки вчителів до оволодіння педагогічними технологіями формування інформаційно грамотної особистості в сучасному постіндустріальному суспільстві, а для цього вони самі мають володіти високим рівнем інформаційної культури.

Інформаційну грамотність Р. Гуревич розглядає як «можливість особистості знаходити та використовувати інформацію з різних джерел» [4, с. 355].

Аналізуючи дослідження з розглядуваної теми, можемо виокремити основні компоненти інформаційної грамотності сучасного педагога: це вміння знаходити необхідну інформацію для професійної й повсякденної діяльності; користуватися цією інформацією, аналізувати, синтезувати, оцінювати її, використовуючи при цьому новітні інформаційні та комунікаційні технології.

Отже, інформаційна культура вчителя – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм є певний рівень інформаційної компетентності спеціаліста.

На основі аналізу наукових джерел нами встановлено, що до структури інформаційної культури науковці відносять:

- когнітивну (знання і уявлення про нову інформаційну картину світу в гіпотезах і теоріях);
- операційно-змістову (практичні вміння і навички, пов'язані з одержанням, зберіганням, передаванням і обробленням інформації);
- комунікативну (принципи і правила поведінки особистості в інформаційних і комунікаційних системах);
- ціннісно-рефлексивну (життєві установки, оцінки і ставлення до інформаційної галузі) компоненти.

Усі згадані компоненти взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Інформаційна культура вчителя, на думку І. Богданова, є «відносно цілісною підсистемою загальної професійної культури людини, продуктом його творчих здібностей і в сукупності з професійно значущими якостями вчителя виявляється в таких аспектах», а саме:

- висока комунікативна культура;
- розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку інформаційного суспільства;
- володіння основами аналітичного перероблення інформації;
- уміння працювати з різною інформацією;
- знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності;
- ефективна робота з масовими інформаційними технологіями;

- уміння отримувати інформацію з різних джерел та подавати її в зрозумілому вигляді;
- навички використання технічних пристроїв;
- володіння всіма жанрами навчально-методичної літератури;
- володіння засобами психолого-екологічного захисту від негативної інформації [1, с. 57].

Отже, інформаційна культура вчителя – це система знань, умінь і навичок із формулювання потреби в інформації; здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів; з відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації; з інтеграції, структуризації і створення нової інформації.

Базуючись на дослідженнях Р. Гуревича, О. Єршова, М. Жалдака, С. Каракозова, виокремлюємо такі складники інформаційної культури:

- інформаційна компетентність: здатність забезпечити собі вільний доступ до інформації, створити і розповсюдити власну інформацію, ефективно використати знання в розв'язанні різних проблем;
- інформаційний ціннісно-змістовий компонент: система особистісно значущих і особистісно цінних устремлень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій у галузі інформаційних процесів;
- інформаційна рефлексія: відслідковування цілей, процесу та результатів своєї діяльності з присвоєння інформаційної культури, осмислення вчителем власного рівня інформаційної грамотності і компетентності;
- інформаційна культуротворчість: готовність вчителя до виконання культуротворчої ролі як стосовно присвоєння культури, так і створення нових форм культури.

Отже, формування і розвиток інформаційної культури вчителя, це не лише мета освіти, а й засіб, що дозволяє найбільш ефективно здійснювати освітні процеси. Розглядаючи інформаційну культуру як складник професійно-педагогічної культури вчителя, ми виходимо з того, що інформаційна грамотність і компетентність мають сприяти розвитку його загальної культури, що містить у своїй структурі професійно-педагогічну.

На думку О. Значенко, інформаційна культура є засобом соціального захисту особистості, здатної до самостійного накопичення знань, зміни сфери діяльності, регулювання особистої поведінки на основі всебічного аналізу ситуації. Інформаційна культура є засобом захисту суспільства від непродуманих дій людини, гарантом того, що принципів рішення у будь-якій галузі – соціальній, економічній, технологічній приймаються лише після глибокого аналізу наявної інформації [5, с. 397].

Одним із компонентів інформаційної культури є формування вміння практичного використання комп'ютера у процесі власної навчально-пізнавальної і професійної діяльності.

Поняття «інформаційна культура» тісно пов'язане із дефініцією «інформаційна компетентність», яка становить компетентність індивіда в роботі з інформацією, а також комп'ютерну компетентність – уміння працювати з комп'ютером та ІТ [2, с. 12].

На наш погляд, інформаційна компетентність педагогів передусім передбачає їхню здатність використовувати апаратні засоби ІТ, а також ефективно працювати з інформацією в електронному і друкованому варіантах (швидко її знаходити та раціонально опрацьовувати).

Отже, компонентами інформаційної компетентності вчителя є:

– технічний – характеризується знаннями архітектури персонального комп'ютера, характеристик базових і допоміжних периферійних пристроїв та вміння й навички їх використовувати;

– операційний – визначається знаннями характеристик операційних систем, їх призначення і складників частин, об'єктів, елементів управління та відповідними вміннями й навичками;

– програмний – передбачає оволодіння основами роботи зі спеціальним і загальним програмним забезпеченням;

– гігієнічно-ергономічний – санітарні умови і режими безпечного використання комп'ютерів і стандарти, яким повинна відповідати комп'ютерна техніка, що використовується в навчальному процесі;

– навчальний – оволодіння навчальними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Отже, формування інформаційної культури педагогів – це насамперед формування системи знань, навичок і вмінь, необхідних педагогам для використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Виходячи з сучасних умов розвитку інформаційного суспільства і соціального замовлення, інформаційна культура вчителя сучасної школи передбачає сформованість:

– знань інформаційно-комунікаційних освітніх технологій;

– знань принципів побудови глобальної мережі та вміння використовувати її ресурси у професійній діяльності;

– умінь знаходити інформацію, аналізувати та диференціювати її.

Інформаційна культура вчителя є важливою у здійсненні педагогом своєї професійної діяльності, оскільки вимагає ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології на уроках, що забезпечує ефективність навчального процесу.

Література

- 1. Богданова И. М.** Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников: дис...канд. пед. наук: 13.00.01. / И. М. Богданова. – Одес. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского – Одесса, 1989. – 158 с. –**2. Баловсяк Н. В.** Историко-педагогичний аналіз виникнення поняття «інформаційна компетентність» / Н. В. Баловсяк. – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25. – С. 45.
- 3. Гендина Н. И.** Информационная культура личности: диагностика, технология формирования [Текст]: учебно-метод. пособие: часть II / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор. – Кемерово: Кемеровская гос. академия культуры и искусств, 1999. – 146 с.
- 4. Гуревич Р. С.** Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360. – (Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: зб. наук. праць).
- 5. Значенко О. П.** Критерії сформованості компонентів інформаційної культури майбутніх учителів / О. П. Значенко // Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища». – Полтава, 2004. – С. 396–398.
- 6. Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

Тросюк С. Д. Формування географічних понять на основі компетентісного підходу до навчання географії України.

У статті розкрито поетапність процесу формування географічних понять на основі компетентісного підходу до навчання географії України. Подано структурні конструкти у змісті формування географічних понять у процесі навчання географії України на рівні явищ, відношень і понять. Наведено зразки завдань для формування географічної компетенції на засадах компетентісного підходу.

Ключові слова: географічні поняття, компетентісний підхід, учні основної школи, природничі предмети.

Тросюк С. Д. Формирование географических понятий на основе компетентностного подхода к обучению географии Украины.

В статье раскрыта поэтапность процесса формирования географических понятий на основе компетентностного подхода к обучению географии Украины. Приведены структурные конструкты в содержании формирования географических понятий в процессе обучения географии Украины на уровне явлений, отношений и понятий. Приведены примеры заданий для формирования географической компетенции на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: географические понятия, компетентностный подход, ученики основной школы, природоведческие предметы.

Trosyuk S. D. Formation of geographical concepts competency-based approach to learning geography of Ukraine.

The article deals with the gradual process of the formation of concepts geografichsekih competency-based education campaign to geographic Ukraine. The structural constructs in forming the content of geographical concepts in the process of learning ce geographic Ukraine at the level of phenomena, concepts and relationships. Are examples of exercises in order to create jobs geographical competence competency-based approach.

Key words: geographical concepts, competence-based approach, students osnovnoy schools, natural history items.

Реформування освіти в Україні є чинником здійснення процесів оновлення освітніх систем. Ці процеси відбуваються останнім часом у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту і прогресу. Тож на часі створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляд навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, а також удосконалення форм і методів навчання географії в основній школі.

Нагальним стає перегляд в основній школі змісту і відповідних стандартів на засадах досягнення конкретного результату, вираженого в термінах ключових і предметних компетентностей, оптимальна інтеграція, диференціація, індивідуалізація й інформатизація, методичне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів на основі використання компетентісно орієнтованих технологій навчання.

Формування географічної компетенції учнів основної школи у процесі навчання географії України корелює із якістю набутої географічної освіти на основі

компетентнісного підходу, що актуалізує питання про змістове наповнення шкільного курсу географії поняттєво-категорійними елементами.

Питання вдосконалення методики навчання географії прямо чи опосередковано розглядали В. Герасимчук, Л. Зеленська, С. Кобернік, Р. Коваленко, В. Корнєєв, Л. Круглик, Т. Назаренко, О. Надтока, Я. Олійник, В. Онищук, М. Откаленко, В. Пестушко, Б. Пічугін, В. Сасихов, А. Сиротенко, О. Скуратович, М. Топузов, О. Топузов, О. Топчів, Г. Уварова, Б. Чернов, Є. Шипович, П. Шищенко, Б. Яценко.

Наявність значної кількості наукових праць не надає змоги всебічно розкрити проблему формування географічної компетенції учнів основної школи. У більшості досліджень недостатнього відображено проблему вибору змісту, форм, методів і технологій формування у свідомості учнів основних положень, які пов'язані з тематикою шкільних географічних курсів основної школи; не визначено і не узгоджено міждисциплінарні зв'язки і психолого-педагогічні закономірності процесу формування основних географічних компетенцій; неповною мірою розроблено систему формування географічних компетенцій, що ґрунтується на чіткому розумінні взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємодії всіх важливих соціально-економічних процесів і явищ, що постійно відбуваються в житті суспільства, країни та глобальній системі природокористування; не зовсім досліджено систему визначення критеріїв та рівнів сформованості географічної компетенції в учнів.

Мета статті – розробити зміст процесу формування географічних понять на основі компетентнісного підходу до навчання географії України.

«Освіта, – за визначенням С. Гончаренка, – це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [2, с. 616]. Під освітою розуміють «процес взаємодії дорослих і дітей, що мають за мету створення культурних умов (як зовнішніх, так і внутрішніх) для саморозвитку і самовдосконалення особистості» [2, с. 100].

В основу поняття «освіта» покладено ідею саморегуляції людиною свого природного призначення, свого особистісного «Я», образ якого, як ідеал, повинний передбачати у свідомості людини його постійну освітню діяльність.

Основою педагогічної філософії «великої дидактики» є ідея творення людини з дитини. Цьому завданню і призначена освіта, «щоб людина стала людиною, вона повинна здобувати освіту» [3, с. 35]. Тому освіта людини має проходити на природному тлі волі розвитку її вікових інтересів, природній допитливості, усвідомленого відкриття себе й навколишнього середовища. Освіту в науці і практиці розглядають як «рушійну силу людської життєдіяльності, що забезпечує постійний розвиток будь-якого суспільства» [3, с. 33].

Узагальнення викладеного вище дозволяє дійти висновку про те, що розроблення проблеми формування основних географічних понять в учнів основної школи нині корелює з аналізом історико-педагогічного досвіду України й культурно-просвітницьких традицій вітчизняної школи.

Наукові знання у галузі географії України як необхідний компонент географічної освіти містять певну сукупність наукових понять, логічно сформованих загальнонаукових думок про географічні явища, процеси, закони, категорії, які входять до предмета дослідження.

Формування і розвиток наукових понять, особливостей сутності проблеми є водночас одним із найскладніших завдань у системі функціонування і розвитку будь-

якої освіти, зокрема й географічної. Щодо окресленого питання педагог-психолог А. Виготський цілком слушно підкреслював: «Питання про розвиток наукових понять є перш за все практичне питання великої, можливо, навіть найбільшої важливості з точки зору завдань, які стоять перед школою у зв'язку з навчанням дитини системі наукових знань» [1, с. 152].

Педагогічна наука в різні часи приділяла велике значення проблемі формування понять. При цьому, одним із визначальних питань, що привертала увагу філософів, психологів, педагогів, методистів, було питання про методику формування понять у процесі навчання.

Зокрема, як уважав Б. Ананьєв [6], однією із найважливіших закономірностей засвоєння будь-якої фундаментальної одиниці є та, що будь-яке нове теоретичне поняття слід подавати не ізольовано, а в тісному зв'язку з іншими, вже відомим, включаючи його до загальної системи знань. Тобто формування у свідомості старшокласників сучасних країнознавчих понять неможливе без аналізу і систематизації знань учнів під час вивчення в школі суміжних предметів природничого циклу, а також під час процесу аналізу, осмислення та усвідомлення ними географічних явищ, явищ суспільно-політичного та суспільно-економічного життя країни.

Однією з відмінних особливостей формування будь-яких понять, а в цьому дослідженні – географічних, динамічність. Це має виняткове значення для розуміння того, що процес їх формування не обмежується засвоєнням якихось окремих, незмінних понять.

Процес формування основних понять тісно пов'язаний із питанням сутності предметів і явищ, які вони відображають. Зокрема, Н. Талізіна [2] і Н. Менчинська [2] стверджували, що для того, щоб сформувати в учнів певні поняття, необхідно передусім навчити їх визначати в предметі певні властивості; відрізнити суттєві й несуттєві ознаки, тобто важливі від другорядних; навчитись розпізнавати предмети, спираючись на суттєві ознаки.

Багато уваги дослідженню цього питання приділила відомий педагог-психолог Є. Кабанова-Меллер [2]. Вона встановила, що засвоєння понять вимагає усвідомлення учнями не тільки постійних, суттєвих ознак об'єкта, а й усвідомлення змінних, варіативних ознак; якщо усвідомлення останніх як таких затримується, то вводять їх у зміст понять, які добре засвоюються.

Аналіз науково-методичної літератури призводить до висновку, що формування географічних понять відбувається завдяки активній пізнавальній діяльності учнів, через організацію відповідних розумових операцій, спрямованих на географічні явища, закони, категорії, уявлення про які в них формуються.

Отже, формування географічних понять забезпечує розроблення змістового компонента географічної освіти, коли рівень сформованості географічних знань корелює із рівнем сформованості географічної компетенції учнів основної школи в процесі вивчення географії України.

Формування компетенцій, зокрема географічних, є процесом динамічним, постійно домінуючим над соціумом, який покликаний формувати в учнів основної школи компетентнісний підхід до навчання. Сучасний практичний досвід проблеми географічної освіти в основній школі надав змогу зробити висновок, що серед важливих умов, які сприяють ефективному формуванню географічної компетенції, найпріоритетнішою є наявність комплексної системи навчання шкільних курсів географії України задля вдосконалення змісту шкільної географічної освіти шляхом структуривання її змістового компонента.

Концептуальна модель змістової структури географічних знань у структурі шкільного курсу географії становить системне поєднання двох рядів:

1) горизонтальний ряд, у межах якого знання представляють мікро-, макро- та глобальний рівні географічної теорії і господарської практики;

2) вертикальний ряд, у межах якого в ієрархічному підпорядкуванні перебувають рівні засвоєння географічних знань – факти, поняття і категорії, теорії (закони, закономірності, концепції), світоглядні ідеї і парадигми, що сприяє номологізації навчання.

Кінцевою метою формування географічних знань у загальній природничій освіті є усвідомлення учнями шляхів компромісного досягнення соціально-еколого-економічної ефективності під час виконання соціальних ролей у соціокультурній дійсності.

Аналіз шкільного курсу географії України, вивчаний в основній школі, дозволяє зробити припущення, що у процесі її вивчення, з одного боку, – накопичується інформація, яку подає кожний предмет, з іншого, – відбувається інтеграція та набування знань, аналіз суті одиничних понять, тобто формування системи географічних знань, що зумовлює якісну трансформацію здобутих знань із певних компетенцій та формуванню остаточних уявлень, більш узагальнених та більш усвідомлених. При цьому не досягається спільна мета інтеграції значених курсів – формування в учнів системи теоретичних і практичних навичок щодо системи країнознавчої компетентності з подальшим поглибленням особистісної компетентності учнів щодо особливостей її функціонування.

Задля аналізу, узагальнення і виявлення системності у формуванні країнознавчої компетентності в шкільних курсах географії проведено аналіз проблеми вивчення географічної освіти в основній школі. Це дало змогу дослідити формування в учнів різних теоретичних і практичних навичок, необхідних для досягнення успіху в подальшому самостійному житті, а саме – здатності мислити, аналізувати та робити відповідні висновки та дії.

Вивчення шкільного курсу географії передбачає певні психолого-педагогічні основи формування географічних знань в учнів основної школи, що передбачає такі процеси організації навчальної діяльності:

1. Засвоєння географічних понять – процес, який вимагає від учнів продуктивної пізнавальної діяльності, розвитку країнознавчого мислення.

2. Формування географічних понять здійснюється на основі уявлень на тому рівні пізнання, коли на зміну чуттєвому сприйняттю приходить абстрактне мислення, однак, в процесі навчання формування країнознавчих понять і уявлень відбувається одночасно.

3. Розкриття змісту географічних понять здійснюється на основі виокремлення суттєвих і несуттєвих ознак, що вивчаються, встановлюється певний зв'язок між ними: а) поняття, що вивчаються обов'язково набувають спочатку форми мовленнєвого визначення; б) зміст понять постійно поглиблюється і розвивається; в) одиничні поняття підведено під загальніші, а загальні конкретизуються на основі одиничних, при цьому між ними встановлюється взаємозв'язок, у сукупності поняття утворюють як головний складник, систему знань.

4. Методично і науково правильна організації роботи з учнями передбачає застосування здобутих географічних знань на практиці у повсякденному житті.

Зауважимо, що процес формування географічної компетентності в учнів основної школи на основі географічних знань має свою специфіку і певні особливості, а саме:

– досить високий рівень абстрактності географічних понять;

– складність міжпонятійних зв'язків, що відображені в цілісній системі законів, категорій і систем у процесі засвоєння географічної інформації;

– особливо тісний зв'язок теоретичних географічних положень із геополітичним простором, суспільно-економічним і суспільно-політичним життям країни;
– вивчення основ країнознавства в загальноосвітньому закладі передбачає опанування поряд з програмним курсом «Географія України» інших курсів природничого циклу, що уможливило взаємопоєднання і взаємоув'язування здобутих теоретичних знань із подальшим переосмисленням і трансформацією вже сформованих географічних понять.

Висновуємо, що елементами змістового блоку навчальних курсів географії галузі знань «Природничі науки» є:

1. Поняття – категорії, терміни, поняття, позначення.

Географічне положення – це... (розміщення певного об'єкта, території, країни відносно інших об'єктів, території, акваторій, країн).

Географічний (територіальний) поділ праці – це... (спеціалізація окремих територій або країн на виробництві певної продукції чи наданні певних послуг).

2. Явища – властивості, явища, факти, спостереження, твердження, опис об'єктів, механізмів тощо (наприклад, розгляд теми «Населення» передбачає вивчення реалізації механізмів і здійснення явищ: природний і механічний рух населення; природний приріст; депопуляція; еміграція/імміграція).

3. Відношення – співвідношення, теореми, закони, концепції, правила, гіпотези, теорії, моделі (аналітичний або графічний опис процесу), залежності (у тому числі аналітичні, графічні та логічні), структури тощо.

Порівняння показників природного руху населення України і країн Західної Європи.

Побудова секторної та стовпчикової діаграм національного складу населення України.

Аналіз структури зовнішньої торгівлі країни на певному проміжку.

4. Алгоритми – алгоритми діяльності (зокрема алгоритми розв'язування задач (завдань), доведення теорем, рівнянь тощо), послідовності дій, процедури, правила прийняття рішень, поведінки тощо.

Алгоритм розв'язання проблемних і частково-пошукових завдань географічного спрямування:

Усі гідровузли на ріках побудовані в ХХ ст. Водосховищами зарегульовано 8% річного і 32% межєнного стоку рік. Яка функція водосховища важливіша на сучасному етапі розвитку народного господарства задля виробництва електроенергії: як сховища води для зрошення чи водозабезпечення? (Поясніть це на прикладі Каховського водосховища).

Чому змінився погляд на використання каналів – не лише для потреб водного транспорту, але і як міжбасейновий перерозподіл води? Чому на території України значно обмежені можливості перекиду вод самотоком? Що є важливішим нині: водосховища задля одержання електроенергії чи електроенергія акумуляційних гідроелектростанцій задля транспортування води? Поясніть це на прикладі ГЕС Дніпра [4, с. 196-197].

Проілюстровані приклади доводять очевидність того, що рівні сформованості географічних знань співвідносяться із характеристикою діяльності учнів на уроках географії, яка дозволяє об'єктивно визначити ступінь їх сформованості.

Отже, географічна компетенція становить знання учнів про історію, географію, економіку, державний устрій країни, що вивчається. Сформованість географічної культури засвідчує високий рівень географічної культури учнів основної школи, що

виявляється в географічному баченні світу; географічному мисленні; умінні застосовувати географічні методи і мову (поняття, терміни, карту).

Предметні географічні компетенції – це окремі стосовно ключових і міжпредметних компетенції, що можуть бути конкретно описані і мають формуватися на уроках географії. До предметних географічних компетенцій належать: специфічні для географії знання, вміння й навички та досвід їхнього застосування; досвід творчої діяльності; вміння мислити просторово й комплексно; емоційно-ціннісні установки щодо довкілля та діяльності в ньому (погляди, переконання, ціннісні орієнтації). Системна робота вчителя, спрямована на формування міжпредметних і предметних компетенцій, сприяє всебічному розвитку особистості учня, його вихованню та соціалізації.

Література

- 1. Даниленко Л.** Експертиза інноваційно-освітніх проєктів та технологія її здійснення / Л. Даниленко. – К. : Директор школи. – 2002. – № 35. – С. 34–38.
- 2. Зайченко І. В.** Педагогіка : [навч. посіб. для студентів вищих пед. навч. закл.] / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
- 3. Подмазин С. И.** Теория и практика семестрово-блочного-зачетного режима обучения 12-бального оценивания знаний учащихся : [науч.-метод. пособ.] / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 88 с.
- 4. Топузов О. М.** Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : [монографія] / Олег Михайлович Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

УДК 378.016:784+174

Тетяна Фурдак

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ УСТАНОВКИ

Фурдак Т. Д. Емоційна культура вчителя в контексті вокально-хорової установки.

У статті здійснено аналіз психологічної, педагогічної, музикознавчої літератури, запропоновано класифікацію найважливіших типів емоцій, розглянуто важливість розвитку емоційної культури диригента, вчителя музики загальноосвітньої школи у контексті реалізації вокально-хорової установки.

Ключові слова: емоційна культура, хоровий колектив, учитель-диригент, функції емоцій, вокально-хорова установка.

Фурдак Т. Д. Эмоциональная культура учителя в контексте вокально-хоровой установки.

В статье сделан анализ психологической, педагогической, музыковедческой литературы, предложена классификация важнейших типов эмоций, рассмотрена важность развития эмоциональной культуры дирижера, учителя музыки общеобразовательной школы в контексте реализации вокально-хоровой установки.

Ключевые слова: эмоциональная культура, хоровой коллектив, учитель-дирижер, функции эмоций, вокально-хоровая установка.

Furdak T. D. Emotional culture of the teacher in the context of vocal-choral installation.

The article analyzes the psychological, pedagogical, musicological literature, classification of most important types of emotions, discussed the importance of the development of emotional culture of the conductor, music teacher, secondary school, in the context of the implementation of vocal-choral installation.

Key words: emotional culture, choir, teacher, conductor of the function of emotion, vocal-choral setting.

Суспільство висуває високі вимоги до особистісних і професійних якостей учителя. Значимість цих якостей у різні періоди неоднакова: ті риси, які висувалися на перший план раніше, нині втратили свою значущість і стали другорядними. Вивченням пріоритетних професійно значущих якостей особистості вчителя опікувалися багато психологів, педагогів і їх рішення були неоднозначним. Це питання потребує в розроблення, воно зорієнтовано на сучасну школу, сучасного вчителя, зокрема вчителя музики в загальноосвітній школі.

Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати й систематизувати отримані знання. Творча діяльність вчителя музики передбачає й педагогічну імпровізацію, яка зумовлюється його здатністю швидко і правильно оцінювати ситуацію, поведінку учнів, оперативного знаходити рішення. Велике значення в цьому має рівень загальної культури вчителя, його психолого-педагогічна грамотність, наукова ерудиція.

Мета статті полягає в розгляді важливості розвитку професійних якостей особистості вчителя, зокрема емоційної культури диригента, вчителя музики загальноосвітньої школи в контексті реалізації вокально-хорової установки.

Проблема формування культури вчителя завжди цікавила вітчизняних і зарубіжних педагогів (Я. Коменський, А. Дістервег, К. Ушинський, О. Духнович, М. Пирогов, Х. Алчевська, П. Блонський та ін.). Зокрема, теоретико-методологічний аспект проблеми досліджували такі видатні науковці, як М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Соловйов, Є. Фромм; питання моральної культури знайшли відбиття у працях Т. Біленко, О. Богданової, С. Іконнікової, М. Толстих; сутність естетичної культури визначалась у роботах М. Кияшенка, М. Лейзерова та ін.

Великий внесок в обґрунтування психологічного аспекту культури почуттів зробили Б. Ананьєв, А. Божович, Л. Виготський, В. Віллонас, О. Дусавицький, Л. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.

Я. Коменський писав, що «... учителем може бути тільки людина високої культури, освіченості, моральності» [3, с. 482]. Такої ж думки дотримувався А. Дістервег, який сформулював принцип культуровідповідності: «Той ступінь культури, на якому ми знаходимося в певний час, пред'являє нам вимоги, щоб ми діяли відповідно до неї, якщо тільки хочемо домогтися позитивних результатів. Іншими словами, ми повинні діяти культуровідповідно» [2, с. 74]. Педагог уважав, що успіх залежить передусім від культури вчителя, його любові до дітей, ентузіазму в роботі та знанні методики.

Досліджуваний феномен О. Рудницька визначає як «сукупність сформованих якостей особистості вчителя, які знаходять свою проекцію у його вміннях та виявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності». Дослідниця вважає неперспективним розподіл культури вчителя на загальну і професійну, оскільки «кінцевим результатом його праці є духовний розвиток учнів» [4, с. 10].

Увагу науковців все більше привертає проблема емоційної культури особистості, що знайшло своє висвітлення у роботах В. Додонова, Л. Збітнєвої, Л. Соколової, М. Телешевської та інших, де здійснюється спроба теоретично обґрунтувати зміст важливих характеристик емоційної культури, визначити можливості навчального процесу у формуванні такого складного особистісного утворення, як емоційна культура, що виступає важливою характеристикою професіоналізму вчителя.

Нині проведено низку досліджень, присвячених найрізноманітнішим проблемам хорового мистецтва: численні методичні посібники, нотні збірники, хрестоматії, монографії та збірники статей.

Особливе місце посідають універсальні за своєю проблематикою праці Р. Дмитревського, К. Птиці, А. Єгорова, К. Пігрова, В. Соколова, В. Краснощочева та П. Левандо. Автори цих монографій указують на особливу роль емоційної виразності хору, підкреслюють емоційний і виховний вплив хорового мистецтва, зазначають першорядне, чільне місце волевого й емоційного в роботі диригента, емоційного клімату в колективі на репетиції та концерті.

Аналіз наукових досліджень дозволяє зазначити, що в науці немає єдиної усталеної думки щодо емоцій. Тому коло психічних явищ, що відносяться до тієї або іншої теорії класу емоційних, становить не що інше, як об'єкт цієї теорії, від якого значною мірою залежить багато її особливостей.

Значення емоцій у хоровому мистецтві посідає вагомe місце. Без перебільшення можна сказати, що всі естетичні, комунікативні та соціально-психологічні аспекти вокально-хорової та музично-виконавської роботи диригента й співаків реалізуються у їх діяльності через емоції. Виконання та сприйняття художнього образу музичного мистецтва стають можливими завдяки специфічним функціям емоцій. Саме емоціям, їх функціям і якостям, зобов'язане музичне мистецтво своїм існуванням, так як завдяки емоціям ми сприймаємо не набір і послідовність розрізнених звуків, а музику. Емоційне переживання забезпечує можливість цілісного відображення, виступає синтезуючою основою образу в усіх видах людської діяльності.

Отже, емоції відіграють у хоровому виконавстві значну роль. Справа в тому, що вони як глобальний біохімічний, енергетичний і психофізіологічний комплекс життєдіяльності можуть усвідомлюватися співаком або диригентом значно меншою мірою.

Емоції – явище не тільки психологічне. Р. Декарт уважав, що головна дія всіх людських пристрастей полягає в тому, що вони спонукають і налаштовують душу людини бажати того, до чого ці пристрасті готують її тіло.

Дослідники визнають, що емоції виконують функцію оцінки значущості того, що відбувається, спонукають особистість до будь-якої діяльності. Відомо, що обурення, гордість, образа здатні «нав'язати» людині певні вчинки, причому навіть тоді, коли вони для неї небажані. Деякі дослідники виокремлюють дезорганізаційну функцію емоцій. Сама по собі емоція дезорганізуючої функції не несе, все залежить від умов, у яких вона виявляється.

В. Холопова запропонувала класифікацію найважливіших типів емоцій, що виникають у процесі спілкування з музикою: емоції як почуття життя; емоції як чинник саморегуляції особистості; емоції захоплення майстерністю мистецтва; суб'єктивні емоції музиканта-практика-композитора, виконавця; зображувані в музиці емоції (емоції втілюваного в музиці образу); специфічні природні емоції музики (емоції природного музичного матеріалу) [6].

Відповідно до класифікації В. Холопової, виходячи з теорії установки (Д. Узнадзе), огляду музичної літератури, можна розділити вияви організуючої функції емоцій у хоровому виконавстві на три групи: художньо-виконавські, ситуативні та дидактичні. В основу такої класифікації покладено емоції, пов'язані з етапами створення, фіксації та реалізації вокально-хорової установки співаків хору, емоції, які суб'єктивно переживаються диригентом і співаками, безпосередньо впливаючи на звучання. По-перше, це художні емоції виконавців, пов'язані з інтерпретацією хорової партитури. По-друге, ситуативні емоції виконавської діяльності співаків і диригента. По-третє, дидактичні емоції, від яких залежить і репетиційний процес, і звучання хору на сцені.

Художньо-виконавські емоції – це передусім емоції, внесені до реалізації вокально-хорової установки, фіксованої на виконання конкретної партитури: 1) емоції, що готують її реалізацію (сценічне хвилювання, зібраність); 2) емоції процесу неперервної реалізації фіксованої установки під час виконання (натхнення, контакт із

залом глядачами); 3) емоції оцінки реалізації установки (після концертне збудження, радість, бажання творчості, роздратування, виснаженість тощо, залежно від повноти реалізації вокально-хорової установки).

Ситуативні емоції – це емоції зовнішніх обставин у співвідношенні зі звичними для співаків емоціями робочої обстановки. Ситуативні емоції, котрі опановують співаками, мають значний вплив на організаційну, репетиційну та концертну діяльність хорового колективу, оскільки фіксуються у структурі вокально-хорової установки.

Дидактичні емоції – найчисленніша група організуючих і зафіксованих в установці емоцій. Це емоції формування та реалізації цільового та смислового рівнів вокально-хорової установки, а також емоції створення фіксованої установки на виконання певного твору (емоційна партитура інтерпретації, поєднана з вокально-ансамблевими, музичними та синтетичними технічними засобами). Без цих емоцій установка не утворюється і не реалізується.

Завдяки навчання вираження емоцій стає організованим і водночас відносно однорідним у всіх представників певної культури. Крім того, навчання створює можливість навмисного вираження емоцій, а також контролю над цим процесом. У результаті звучання голосу й виразні рухи набувають характеру специфічної мови, за допомогою якої люди виявляють один перед одним свої позиції, ставлення, повідомляють те, що вони переживають. Мовою емоцій досконало повинні володіти всі представники виконавського мистецтва. Оволодіваючи нею, вони набувають здатність передавати емоції пластично або голосом.

Основою змісту музичних образів є перш за все почуття, емоції, переживання людей. Емоції, що виражаються музикою, не є якимись «чистими», абстрактними емоціями, незалежними від дійсності. Вони народжені навколишнім середовищем, життєвими обставинами і подіями.

Для створення художнього образу в музиці застосовуються специфічні звукові засоби виразності. Музичний звук не є лише фізичним звуком. Він – звук особливого властивості, спеціальним чином «оброблений». Це виражається не тільки в тому, що музичні звуки мають звуковисотну й тембральну характеристику, але передусім у тому, що вони включені в музичну практику системи ладових співвідношень. Завдяки цьому виражальні можливості звукових сполучень багаторазово посилюються і безмежно збагачуються. У вокальному та хоровому мистецтві застосовуються всі засоби музики, але що особливо важливо – сам звук вокальних і хорових виконавців залежить від емоцій, фізіологічно пережитих співаками.

У вокальному чи хоровому виконанні кожен звук має ту чи іншу звуковисотну силу й тембр, узятий певною атакою тощо. Зміни цих та інших параметрів голосу є ніби «буквами», з яких складаються «слова» і «пропозиції» невербальної загальнолюдської емоційної мови. Тому будь-який звук голосу, в тому числі у вокальному чи хоровому мистецтві, завжди має те чи те емоційне значення.

Якщо всі або більшість параметрів голосу доповнюють один одного з максимальною інтенсивністю, всі впізнають сильну емоцію. Якщо параметри голосу доповнюють один одного з найменшою інтенсивністю, люди з чутливим слухом розрізнять слабко виражене емоційне забарвлення голосу. Якщо параметри емоційної мови протилежно спрямовані з високою інтенсивністю, слух розрізняє сильні суперечливі емоції. Але в будь-якому випадку кожен з параметрів голосу завжди виражається тією чи тією мірою інтенсивності. Звучання голосу завжди містить емоційну інформацію і буде мати радісний або сумний тембр.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо констатувати, що проблема вивчення емоційної виразності хору полягає в несвідомій природі емоційної сфери психіки

людини. З'ясування цього факту дозволяє зробити такі узагальнення: з одного боку, неможливість вербалізації емоційного переживання пояснює слабку вивченість питання методами описового хороведення; з іншого – загальновізнана для хорового мистецтва значимість емоцій сприяє більш глибокому вивченню об'єктивних механізмів, що забезпечують виразне звучання хору, забезпечуючи розвиток апарату мислення самого хороведення. Звучання хорового твору створюється й забезпечується механізмами установчої діяльності. Розучуючи твір, працюючи над строем, ансамблем, звуковидобуванням, артикуляцією тощо, диригент хору формує у своїх співаків комплекс вокально-хорової установки, який на виступі й буде керувати звучанням хору.

Вивчення закономірностей створення, фіксації та реалізації установчої діяльності багато в чому розширює можливості аналізу процесів хорової творчості.

Література

1. Доронюк В. Методика викладання диригування. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 32–42. **2. Дистервег А.** Руководство к образованию немецких учителей / Адольф Дистервег: Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с. **3. Коменский Я. А.** Сочинения: пер. с чешск. и лат. / Ян Амос Коменский. – М.: Наука, 1997. – 476 с. **4. Рудницька О. П.** Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. П. Рудницька. – К., 1994. – 42 с. **5. Узнадзе Д. Н.** Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с. **6. Холопова В. Н.** Музыка как вид искусства: [учебное пособие] / Валентина Николаевна Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.

УДК 37.001+37.035

Василь Химинець

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РЕГІОНІ

Химинець В. В. Науково-методичні аспекти створення інноваційного середовища в регіоні.

У статті розглядається вплив інформаційного суспільства на формування інформаційної культури вчителя. Проаналізовані структура та рівень сформованості інформаційної культури педагога, обумовлена необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках, що забезпечують ефективність навчального процесу.

Ключові слова: суспільство, освіта, науково-методична робота, інноваційне середовище, інформація, інформатизація, інформаційна культура педагога, інформаційно-комунікаційні технології.

Химинец В. В. Научно-методические аспекты создания инновационной среды в регионе.

В статье рассматривается влияние информационного общества на формирование информационной культуры учителя. Проанализированы структура и уровень сформированности информационной культуры педагога, обусловлена необходимость использования информационно-коммуникационных технологий на уроках, обеспечивающих эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: общество, образование, научно-методическая работа, инновационная среда, информация, информатизация, информационная культура педагога, информационно-коммуникационные технологии.

Hymynets V. V. Scientific and methodological aspects of the innovative environment in the region.

The article examines the impact of the information society in the formation of information culture teacher. The structure and level of formation of information culture of the teacher due to the necessity of using information technologies in the classroom komunikatsiynyh to ensure the effectiveness of the learning process.

Keywords: society, education, scientific and methodical work, innovative environment, information, information, information culture teachers, information and communication technologies.

Одним із важливих завдань для сучасної педагогічної науки і практики є пошук ефективної системи освіти, яка відповідала б потребам соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, сприяла вчителю у його прагненні творчо й ефективно працювати та допомагала учневі самовизначитися і самореалізуватися в соціально-культурному середовищі.

Успіх становлення і розвитку сучасного освітнього закладу значною мірою визначається знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю і загальною педагогічною культурою його працівників. У сучасних умовах значення творчості в роботі вчителя незмірно підвищується, адже саме від творчого підходу до розв'язання тих складних і багатогранних завдань, які стоять нині перед навчальними закладами, значною мірою залежать ефективність педагогічної праці, якість навчально-виховного процесу, розвиток творчих здібностей вихованців.

Meta stammi: показати, що науково-методична робота в школі є найбільш ефективною за умови створення інноваційного середовища в регіоні.

Удосконалення навчально-виховного процесу в школі нині здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій [3]:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на інновації, особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку та саморозкриття, загальні та фахові компетенції;
- людиноцентристське спрямування освіти та гуманістична спрямованість інноваційних процесів;
- організаційні, структурні та змістові нововведення в навчально-виховний процес, підпорядковані принципу «освіта впродовж всього життя».

За таких умов зростають вимоги не тільки до якості сучасної освіти, але й до науково-методичної підготовки вчителя. Аналіз навчально-виховної діяльності й якісного складу педагогічних кадрів сучасних освітніх закладів та об'єктивна потреба в застосуванні наукових знань, досягнень науково-технічного прогресу у практичній діяльності зумовлюють особливу актуальність проблеми ефективної організації науково-методичної роботи з учителями.

Науково-методична робота в навчальних закладах розглядається [2; 5] як цілісна система підвищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки й професійної майстерності педагогів, формування в них готовності до самоосвіти, саморозвитку. Система науково-методичної роботи покликана задовольняти потреби розвитку й оновлення школи, інтереси педагогічних колективів та окремих учителів у постійному підвищенні фахового рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці, бути засобом соціального захисту освіти й освітян. Правильно побудована науково-методична робота сприяє також формуванню позитивного

психологічного клімату в педагогічному колективі, постає ефективним мотивуючим чинником до навчально-виховного процесу [4].

До основних функцій науково-методичної роботи нині прийнято відносити: організаційну, діагностичну, прогностичну, відновлювальну, корегуючу, координуючу, контрольну-інформаційну [4]. Особливості методичної роботи в школах нового типу зумовлені метою та системою організації навчального процесу в них. У навчально-виховних закладах склалася певна система науково-методичної роботи з педагогами, яка передбачає індивідуальні, групові та масові форми, що перебувають в органічній єдності, взаємодіють і доповнюють одна одну. Форми організації такої роботи досить різноманітні, але одне з домінуючих місць посідає науково-методична робота, що проводиться безпосередньо в освітньому закладі.

Суттєвою особливістю є те, що методична робота в сучасних освітніх закладах має суто науковий характер. Новий зміст освіти, освоєння нових навчальних програм, створення авторських програм, викладання нетрадиційних дисциплін, пошук оригінальних методик викладання – усе це спонукало вчителя до творчої дослідницької роботи. Науково-пошукова діяльність педагогів, як свідчить практика, спрямована головним чином на: розроблення структури шкільного компонента навчального плану; визначення змісту навчальних предметів для профільних класів, курсів за вибором із врахуванням інтересів учнів і батьків, матеріально-технічних можливостей школи, забезпеченості викладацькими кадрами; створення навчальних програм, методичного і дидактичного забезпечення навчального процесу необхідним унаочненням; розроблення й апробування навчальних посібників і підручників для викладання предметів шкільного компонента; розроблення змістовно-методичного й організаційного аспектів диференціації та індивідуалізації навчання учнів.

У цьому контексті важливого значення для успішного функціонування системи науково-методичної роботи в освітньому закладі набуває *координація* такої діяльності з інститутами післядипломної педагогічної освіти, педагогічними ВНЗ, регіональними науково-методичними центрами, районними методичними кабінетами, районними та шкільними методичними об'єднаннями та окремими носіями передового педагогічного досвіду. Окрім цього, координуюча функція науково-методичної роботи в освітньому закладі покликана усунути дублювання в діяльності, вона передбачає раціональне поєднання інформаційної поінформованості всіх освітніх структур у певному проміжку часу. *Організаційна функція* нерозривно пов'язана з коригуючою та діагностичною, оскільки аналіз, відновлення й корекція знань, умінь і навичок – зближені поняття та взаємодоповнюють одне одного з огляду на послідовність і неперервність процесу навчання.

Особливе місце в системі методичної роботи в освітніх закладах відводиться *діагностувальній роботі* з учнями, розробленню практичних рекомендацій з методики і змісту індивідуальної роботи з ними. Ось чому в структурі методичної роботи сучасної школи доцільно створити психолого-діагностичну службу, яка б забезпечувала діагностування учнів, вивчення їхніх психологічних особливостей і на цій основі – організацію роботи вчителів щодо індивідуалізації навчання, конкурсного відбору дітей у навчальний заклад.

Важливу роль у системі науково-методичної роботи відіграє і *прогностична* функція, яка дозволяє прогнозувати та передбачати результати освітньої діяльності, підвищує ступінь науковості нововведень та покликана запобігати допущенню різного роду педагогічних помилок. *Моделююча* функція дозволяє учасникам педагогічного експерименту змоделювати, а отже й передбачити всі його етапи та можливі результати в теоретичній площині. Вона сприяє процесу формування та впровадженню в

навчально-виховний процес нових педагогічних технологій та моделей передового педагогічного досвіду.

Відновлювальна функція системи науково-методичної роботи спрямована на відновлення знань і вмінь, які частково забуваються чи втрачаються педагогами з часом або у зв'язку зі зміною діяльності. Основне призначення коригувальної функції полягає у вчасному усуненні недоліків та внесенні відповідних виправлень і доповнень у педагогічний процес, який уже здійснюється. *Координуюча і контролююча-інформаційна* функції спрямовані на подолання можливого дублювання та реалізації зворотного зв'язку на всіх етапах науково-методичної діяльності освітнього закладу.

Науково-методична робота в школі розв'язує, як правило, такі основні завдання: інноваційний розвиток школи – створення інноваційного середовища; формування фахового, насамперед науково-методичного, потенціалу педагогічного колективу; розвиток індивідуальної педагогічної діяльності педагога; формує систему роботи з обдарованими учнями.

Організатором методичної роботи в освітніх закладах є заступник директора з науково-методичної роботи. Він аналізує педагогічну діяльність учителів, визначає їх потребу в підвищенні професійної кваліфікації і педагогічної майстерності; планує внутрішньошкільну науково-методичну роботу та контролює її виконання; організовує і проводить семінари, лекції, конференції, педради, педчитання та інші внутрішньошкільні заходи щодо підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів; координує роботу закладу з науково-дослідними та педагогічними інститутами, інститутами вдосконалення вчителів, іншими освітніми закладами та відділом освіти району (міста); надає допомогу керівникові освітнього закладу у проведенні атестації педагогічних кадрів; укладає угоди про співдружність та спільну діяльність науковців і педагогічного колективу з питань навчальної та науково-методичної роботи; підтримує зв'язки з іншими освітніми закладами з обміну документальною, методичними розробками, делегаціями вчителів та учнів, з проведення спільних заходів науково-методичного чи навчально-виховного характеру; вивчає та узагальнює кращий досвід учителів, сприяє його впровадженню; здійснює організацію науково-дослідної роботи вчителів та учнів.

На сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи внутрішньошкільну науково-методичну роботу доцільно вести за такими основними напрямками: удосконалення змісту науково-методичної роботи, забезпечення її національної спрямованості відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови й оновлення української загальноосвітньої школи; поглиблення філософсько-педагогічних знань, що спрямовані на відродження та розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогами теорії і методики навчання та виховання, основ психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета та методики його викладання з урахуванням вимог Закону про мови в Україні; вивчення діалектики та принципів розбудови української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української етнопедagogіки, науки, культури; вивчення питань теорії і досягнень науки в галузі викладання предмета, володіння сучасною науковою методологією; глибоке вивчення та практична реалізація програм і підручників, розуміння їх особливостей і вимог з позиції формування національної школи; засвоєння методики викладання нового предмета; випереджувальний розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих (показових) уроків; удосконалення методики застосування наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів; засвоєння та практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методів і прийомів активізації навчальної діяльності школярів і формування в них наукового світогляду, виходячи з

вимог етнопедагогіки; систематична інформація про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту та методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних і нормативних документів; упровадження у практику роботи педагогічних колективів досягнень етнопедагогіки, психології й окремих методик, передового педагогічного досвіду, передовсім зважаючи на впровадження в діяльність педагогічного колективу зразків національної культури і традицій [10].

Системність методичної роботи можна забезпечити тоді, коли її змістом буде вдосконалення шкільної навчально-виховної системи, компонентами якої є: мета, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання, виховання і розвитку учнів. Отже, методична робота має бути зорієнтованою на прогностичне обґрунтування відповідних компонентів навчально-виховної системи.

Методологічною основою змісту шкільної освіти мають стати загальнолюдські й національні цінності, зосередженість на актуальних і перспективних інтересах учня. Зміст сучасної освіти має ґрунтуватися на людиноцентристській парадигмі та закладати фундамент для побудови демократичного суспільства. У цьому контексті одним із важливих напрямів діяльності педагогічного колективу є визначення мети навчання та виховання учнів і втілення її у своєрідній прогностичній моделі випускника певного навчального закладу.

Як правило, методична робота в школі зводиться до вивчення окремих методик. Комплексний підхід до змісту методичної діяльності вчителів передбачає обов'язковість тісного зв'язку методичної роботи з іншими видами підготовки вчителів, зокрема, психолого-педагогічної, етичної, дидактичної, загальнокультурної, технічної. Причому визначення змісту і форм методичної підготовки вчителів має вестися з урахуванням професійних інтересів та потреб кожного вчителя. Законом шкільного життя має стати щорічне проведення науково-практичних конференцій з актуальних питань навчально-виховного процесу. Науково-практична конференція як форма внутрішньошкільної науково-методичної роботи покликана підвести підсумки роботи колективу школи з певної педагогічної проблеми. Освітня конференція постає формою узагальнення педагогічного досвіду вчителів різних фахів, осмислення досягнутого рівня, вона спрямовує колектив на розв'язання нових науково-методичних проблем. Науково-практична конференція також підвищує роль науки та відповідальність дидактів та вчителів-практиків за рівень проведених наукових досліджень та їх упровадження в педагогічну практику.

Загалом науково-методична робота в школі є складником єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і розуміється як цілісна, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб учителів система взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного педагогічного колективу, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвитку особистості.

Методологічне спрямування пошуково-дослідної діяльності пов'язане з самостійним розробленням закладом освіти нових педагогічних ідей, цілей, завдань, форм роботи, функцій, методів і принципів, закономірностей організації та проведення навчально-виховного процесу.

Розроблення концепцій розвитку школи, моделей закладів освіти нового типу, авторських програм, створення нових теоретичних положень і технологій зобов'язує дослідника до формування та розвитку в собі найважливіших для педагога особистісних якостей: уміння здійснювати такі складні розумові операції, як узагальнення, абстрагування, ідеалізація, моделювання, систематизація, інтеграція, прогнозування тощо. У педагога повинні бути розвинені рефлексія, інтуїція, передбачення, дослідницьке чуття.

Алгоритм методологічного дослідження містить такі операції: здійснення рефлексії особистості практичної діяльності; виявлення суперечності між теорією та практикою; пошук теоретичних положень, які допомагають знайти засоби і шляхи розв'язання та зняття суперечності; встановлення відсутності в теорії, а іноді й у практиці, відповіді на питання, що було поставлене під час дослідження; гіпотетичне формування нової ідеї, яка пояснює суперечність або допомагає його зняти; аналіз і підбір фактів із педагогічної практики, які підкреслюють ефективність ідеї; складання графічної і вербальної моделі, її опис та оформлення висновків.

Інститути післядипломної педагогічної освіти як навчально-виховні і наукові ВНЗ III-IV рівнів акредитації задля формування інноваційного середовища в регіонах, покликані виконувати такі основні взаємопов'язані між собою функції [6; 9; 10]:

- удосконалювати фаховий рівень освітян;
- забезпечувати науково-методичне супроводження інновацій;
- здійснювати регіональні, фундаментальні та прикладні наукові психолого-педагогічні дослідження;

– координувати наукові психолого-педагогічні дослідження в регіоні.

Науково-методичне супроводження полягає в тому, що це є професійна взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування організаційних та навчально-виховних інновацій. Визначальними основами інноваційного науково-методичного супроводження навчально-виховного процесу в ППО є [4; 8]:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення кількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження.

Формування особистості сучасного вчителя безпосередньо пов'язане з необхідністю модернізації внутрішньошкільної науково-методичної та науково-дослідної роботи, її вдосконаленням на основі запровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес. Йдеться насамперед про залучення педагогів-практиків до творчої та дослідницько-експериментальної діяльності і формування в них нових підходів до організації науково-методичної роботи, нового розуміння педагогічної творчості. Дослідно-експериментальну діяльність шкільного педагога необхідно розглядати як форму педагогічної творчості – з одного боку, і як умову позитивного розвитку шкільної навчально-виховної системи – з іншого. У цьому ракурсі процес модернізації науково-дослідної роботи, який окреслився в роки оновлення освіти та розбудови української національної загальноосвітньої школи, має стійку позитивну тенденцію.

Пріоритетними завданнями науково-методичної роботи як структурної ланки післядипломної освіти педагогічних працівників є [1; 4]:

- трансформація наукових ідей у педагогічну практику;
- запровадження сучасних особистісно зорієнтованих методів і форм організації освітнього процесу, інформаційних технологій; відновлення пріоритетів виховання;
- системний моніторинг змісту, форм і методів освіти, її якостей та результативності;

- науково-методичне забезпечення розвитку освітніх установ і закладів;
- аналіз та розроблення сучасних концепцій, навчальних програм, посібників, підручників, сприяння створенню умов для реалізації варіативної частини навчальних планів, поглибленого вивчення предметів, профільного навчання з урахуванням потреб регіонів;
- вивчення, узагальнення, поширення перспективного педагогічного досвіду, методична інструментовка матеріалів виставок педагогічних ідей і знахідок;
- сприяння соціалізації педагогів і учнів в умовах інформаційного суспільства;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу та управління ним.

Разом з міськими (районними) методичними службами інституту післядипломної педагогічної освіти керують експериментальною та науково-дослідною роботою вчителів, яка логічно охоплює:

- діагностично-прогностичну роботу – виявлення творчих учителів та скерування їх на створення інноваційного середовища в конкретному навчально-виховному закладі;
- підвищення загального і фахового рівня вчителів, які експериментують та запроваджують інновації;
- мотивацію дослідно-експериментальної діяльності та здійснення контролю за етапами її виконання;
- науково-методичний та інформаційний супровід дослідно-експериментальної діяльності;
- запровадження розроблених методик, технологій і позитивного досвіду в інших освітніх установах регіону.

Досвід роботи показує, що залучення освітян до науково-дослідної діяльності є ефективним за використання певних алгоритмів, насамперед:

- розвинені інтелектуальні якості: загальний інтелект, творче та критичне мислення (здатність оцінювати ідеї, контролювати інформацію, переробляти, адаптувати або відкидати її);
- інноваційний потенціал: усвідомлена потреба в НДД, здатність до проєктивної діяльності: здатність генерувати нові ідеї, відкритість особистості до нового, до альтернативних думок;
- знання і навички навчально-пошукової і дослідницької діяльності: володіння методикою педагогічних досліджень, навичками аналізу результатів дослідження, аналізу стану викладання предмета; вміння працювати з літературою та Інтернетом, створення програм власної навчально-дослідницької діяльності;
- здатність до проєктивної діяльності: прогнозування результатів НДР, створення програми дослідження, її апробація та впровадження; психолого-педагогічне проєктування особистісної розвивальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу;
- створення соціальних, психолого-педагогічних умов для інноваційної освітньої діяльності: діагностика готовності педагогів до ЮД (мотиваційної, психологічної, інформаційної, технологічної); наявність матеріально-технічного забезпечення;
- створення організаційно-педагогічних умов для діяльності вчителів-дослідників: заходи з підвищення кваліфікації за проблемами дослідження, створення шкіл-лабораторій, майстер-класів, творчих груп тощо; методичний супровід пошукової діяльності, координація роботи творчих колективів;
- розвиток новаторських процесів: наукова експертиза результатів дослідження, презентація напрацювань (творчі портрети, відкриті уроки, виставки тощо), створення

електронного банку педагогічних інновацій, кращого педагогічного досвіду, стимулювання учасників процесу.

Власне кажучи, уся науково-методична діяльність сучасного педагогічного колективу скеровується на створення інноваційного середовища, яке передбачає: загальне розуміння необхідності введення інновації в навчально-виховний процес (від директора школи до учня); відповідний фаховий рівень учителів закладу; створення відповідної матеріально-технічної бази; залучення науковців – працівників ВНЗ, інститутів ППО.

Важливо, щоб вибір інновації, яка впроваджується, був науково обґрунтованим для типу навчального закладу. Вибір має спиратися на: мету, яку ставить перед собою навчально-виховний заклад; фаховий рівень учителів, які будуть запроваджувати цю інновацію; юридичне забезпечення інноваційного процесу.

Варто усвідомити, що інновація не може бути ідеєю на показ, черговим педагогічним проєктом. Ефект можуть створити і прості педагогічні рішення або навіть і навчальні трюки. Ефективності досягають тільки через комплексну, планомірну роботу, яка спирається на психолого-педагогічну науку. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [7; 8].

Прямим продуктом інновацій є: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій є: зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Інноваційна освітня діяльність передбачає: залучення освітян до творчої діяльності; створення ними нових чи вдосконалення наявних педагогічних продуктів (процесів, явищ).

Інтегративними ознаками інноваційної навчально-виховної системи є: наявність загальної мети і призначення, які задаються і неперервно корегуються суспільством; ефективна система управління – цілеспрямованість організаційних та функціональних векторів її діяльності; взаємозалежність структурних елементів в горизонтальному і вертикальному напрямках; відкритість усіх складників освітньої системи для впливу з боку соціуму і здатність до кореляційного розвитку разом з ним; неперервний вплив зовнішніх глобалізаційних і внутрішніх факторів на розвиток та існування системи і її підсистем.

Під час вибору варіанта системи науково-методичної роботи враховуються конкретні умови і передовсім освітні та виховні завдання навчального закладу, кількісний і якісний склад педагогічного колективу, фінансові, матеріальні та морально-психологічні умови, створені в колективі.

Отже, необхідність підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу в школі потребує, щоб методична робота вчителів носила прогностичний, системний, комплексний, диференційований характер, тобто набула ознак науково-дослідницької інноваційної діяльності.

Література

1. **Гуменюк В. В.** Науково-методична робота з педагогічними кадрами: [наук.-мет. Посібник] / В. В/ Гуменюк, І. А Наумчук. – Хмельницький: ПП Мошак, 2005. – 160 с.
2. **Жерносек І. П.** Науково-методична робота в загальноосвітній школі: [навч. метод. посібник] / І. П. Жерносек. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. – К., 2001. – 24 с.
4. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи: [навч.-мет. посібник] / за ред. В. І. Пуцова. – К., 1995. – 180 с.
5. **Сгадова В. В.** Методичній роботі – науковий характер: зб. наук. праць / В. В. Сгадова // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К., 1994. – С. 49–53.
6. **Химинець В. В.** Взаємозв'язок науково-дослідної роботи Зарпартського ППО з

розвитком шкіл області: [текст] / В. В. Химинець // Освіта Закарпаття. – 2006. – №3. – С. 3–11. **7. Химинець В. В.** Інноваційна освітня діяльність: [монографія] / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с. **8. Химинець В. В.** Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти / В. В. Химинець // Педагогіка і психологія. – 2010. – №3(68). – С. 15–24. **9. Химинець В. В.** Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів / В. В. Химинець // Вісник післядипломної освіти. – 2005. – В. 1. – С. 78–88. **10. Химинець В. В.** Науково-методичні аспекти розвитку післядипломної педагогічної освіти на зламі століть: [текст] / В. В. Химинець // Освіта Закарпаття. – 2005. – № 1. – С. 8–14.

УДК 379.8

Микола Юдін

ТЕАТР ЯК ОДИН ІЗ НАЙВПЛИВОВІШИХ ЗАСОБІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Юдін М. М. Театр як один із найвпливовіших засобів естетичного виховання.

У статті розглядаються проблеми естетичного виховання дітей і молоді на сучасному етапі розбудови українського суспільства та висвітлюється перспективна роль театру в цьому процесі.

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

Юдин Н. М. Театр как одно из наиболее влиятельных средств эстетического воспитания.

В статье рассматриваются проблемы эстетического воспитания детей и молодежи на современном этапе развития украинского общества и освещается перспективная роль театра в этом процессе.

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

Yudin N. M. Teatr as one of the most influential means of aesthetic education.

In the article it is shown the problems of esthetic upbringing of children and youth on the modern stage of building Ukrainian society. Also it is shown the perspectives of the role of the theatre in this process.

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

В умовах інтенсивної глобалізації суспільства, де пріоритетним стає техногенний напрямок його розвитку, поступово втрачає свою вагомість естетичний, чуттєвий складник життєдіяльності людства.

Особливо небезпечним, на нашу думку, є те, що ці процеси позначаються на вихованні дітей і молоді. Тож людство, якщо не змінити ситуації, може втратити в собі найцінніше – здатність до естетичного, чуттєвого сприйняття світу.

Актуальність проблеми полягає в тому, що духовні підвалини держави завтрашньої закладаються і формуються в душах дітей сьогоднішніх. Ось чому так важливо невідкладно акцентувати увагу всієї педагогічної спільноти на необхідності активізації естетичного виховання. При цьому варто наголосити, що Україна має достатній арсенал засобів естетичного виховання, але одним із найефективніших об'єктивно має стати театр як наймогутніший синтетичний вид професійного мистецтва.

Театр як один із найпотужніших видів мистецтва щодо естетичного виховання особистості під різним кутом зору розглядають відомі теоретики і практики. Наприклад, у педагогічному аспекті – це роботи В. Андрушенка, Ю. Богуцького, А. Бурова, М. Кагана, Н. Кіященко, Л. Когана; у психологічному – Л. Виготського, І. Кона, С. Рубінштейна, П. Якобсона; у мистецтвознавчому – Б. Астаф'єва, Д. Кабалевського, Є. Коротєвої, Н. Фоміної, філософському – Ю. Борєва, С. Бондарєвської, А. Павловського, В. Шестакова, С. Яковлева та інших.

Мета стаммі – привернути увагу до проблем естетичного виховання дітей і молоді взагалі та ролі театру в цьому процесі зокрема.

Виховання дітей та молоді завжди було і залишиться, допоки існуватиме людське суспільство, одним із найважливіших його завдань. Безперечно, мав рацію В. Белінський, коли стверджував, що виховання – велика справа і саме воно визначає долю людини. При цьому можна сміливо додати: і нації, і всієї держави. Продовжуючи свою думку, В. Белінський закликав розвивати в дітях естетичне почуття, що є джерелом усього прекрасного, великого, оскільки людина, яка позбавлена естетичного почуття, стає на рівень тварини [2].

Розглядаючи виховання як спрямовану дію, завдяки якій індивіду свідомо намагаються прищепити бажані риси і якості, [4] виникає необхідність все ж таки наголосити на важливості саме естетичного виховання, яке значною мірою формує в людині людське. Адже саме естетичне виховання має сформувати наявність у людини сукупності таких складників, які повинні забезпечити не лише сприйняття і розуміння прекрасного в дійсності, мистецтві, а ще й здатність до організації власного життя за законами прекрасного. Звичайно, підґрунтям, на якому будується все естетичне виховання, має стати певний рівень художньо-естетичної культури індивіда. Кожен з нас має свій базовий художньо-естетичний феномен. На наше переконання, на його формування впливає низка чинників: від генного успадкування – до впливу щоденного середовища, цілого комплексу випадковостей тощо. При цьому базовий рівень художньо-естетичної культури впливає як на подальший розвиток естетичних почуттів, смаків, поглядів, оцінок, так і на формування самого типу творчої діяльності індивіда в художній творчості, праці, побуті тощо.

Хоча багатогранного, а головне корисного досвіду педагогіки попередніх років ніхто у світі не нівелював, шкода, що саме ми інколи встигаємо першими відмовитись від педагогічних напрацювань наших попередників. Принаймні, кому з педагогів не відомо нині, що вчиться у А. Макаренка все ж таки є чому, зокрема і у сфері естетичного виховання молоді. І хоча це більше етичний бік проблеми, ніж естетичний, певна незручність, якщо не сором, нам все ж таки дошкуляє тим, що так оперативно встигли вітчизняне педагогічне товариство ім. А. Макаренка перейменувати на товариство ім. Г. Ващенка. А от, скажімо, Марбурзький університет свій Світовий центр макаренкознавства, що знаходиться на його базі, не ліквідував. І від вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка світова педагогіка не відмовилась, у тому числі і щодо естетичного виховання [3, с. 4].

Уважається, що в Україні, як і в більшості пострадянських державах, існує доволі розвинута система естетичного виховання. Однак, навіть за таких умов беззаперечним залишається той факт, що надто значна роль щодо успіху в цій справі відводиться родині. Вочевидь розуміння цієї ситуації дало право ще Оноре де Бальзаку висловити свою думку про те, що майбутнє нації – в руках матерів [6, с. 297].

Утім, вирізняючи низку використовуваних форм, методів і засобів естетичного виховання, ми маємо на меті більш детально все ж таки розглянути роль театру в естетичному вихованні дітей і молоді.

До того ж здійснювати цей розгляд доцільно, на нашу думку, в аналітично-прогностичному аспекті, оскільки театр як синтетичний вид мистецтва та могутній загальнонавчаний засіб естетичного виховання переживає непрості часи.

Нині в науковій літературі, засобах масової інформації достатньо активно обговорюється проблема певної втрати глядача. Все це певною мірою стосується практично всіх театрів України, та й не лише України. Складників у цієї проблеми кілька. Якщо розглядати її в історичному аспекті, то нічого надзвичайного тут взагалі немає. Адже ми все далі й далі відходимо від тієї епохи розвитку людства, коли театр не мав конкурентів. А зараз їх цілком достатньо: кіно, відео, телевізор, комп'ютер, різноманітні клуби тощо. Однак у цьому випадку мова, як нам видається, має йти про той своєрідний контингент глядача, який завжди належав до справжніх театралів. Що ж до, скажімо, пересічних громадян, констатуємо таку тенденцію, відколи люди таки стали менше ходити до театру. Отже, розмови про те, що втрачаються покоління глядачів, є не зовсім безпідставними. При цьому слід наголосити, що діти, які змалечку до театру ходити не звикли і не мають у ньому потреби, не матимуть її, як правило, і в дорослому віці. Причини ситуації, що складається, різні, дослідники пояснюють в основному двома чинниками: по-перше, фінансовим, по-друге, пов'язаним із дефіцитом часу. Перераховані чинники трактується як характерна ознака сьогодення, хоча усвідомлення цього не змінює ситуації. Більше того, вона набуває загострення, коли з'ясовується, що діти до того ж ще й надто мало читають, а інколи й зовсім нічого не читають. Нам довелося ознайомитися з позицією батьків, до речі, достатньо впливових і зовсім не бідних, коли їх бачення ролі театру у виховному процесі трактується досить оригінально: Я без театру виріс, досяг певних вершин у суспільстві, і діти обійшлися без театру, не бідують. Цілком можливо. А чи обійдуться онуки? А правнуки? Якими вони будуть? А яким буде суспільство за таких підходів до проблем виховання, у якому нашим нащадкам доведеться жити?

Шкода, але люди, які багато подорожують іншими країнами, в тому числі й діти, вимагають і інших вистав, у яких місця для утвердження нашої ментальності, що нібито містить зайву чуттєвість, емоційність тощо, практично не залишається. І тут ми не можемо, навіть не маємо права не помічати, що порушуються зв'язки з національною культурою. Адже наші традиційно добрі, оптимістичні дитячі твори, вистави інтереси означеного вище контингенту нині не зачіпають. Для них такі вистави надто примітивні. Вважаємо, що тут на допомогу повинна прийти класика – як національна, так і світова. Зокрема, повертають нашого глядача до розуміння цієї проблеми такі твори національного звучання, як «Наталка Полтавка» І. Котляревського, «Майська ніч» М. Лисенка, «Вовчиха» О. Ананьєва, «Конотопська відьма» Г. Квітки-Основ'яненка, «Назар Стодоля» Т. Шевченка, «Чумаки» І. Карпенко-Карого. Тож театр сьогодні дійсно має боротися не тільки за дорослого, а й за свого маленького глядача. Гадаємо, що десь відсотків на 85–90 нам це вдається.

Однією з найважливіших форм роботи в цьому напрямку вважаємо налагодження зворотного зв'язку з нашим глядачем, у тому числі й з маленьким. Так, працюючи з організованою дитячою аудиторією, ми дбаємо не лише про якість вистави, але й у процесі екскурсії до театру намагаємося зробити все можливе, аби залобити дитину в театр, створити такі умови для гостя, щоб він почувався як у себе вдома, щоб було йому там зручно та затишно. Завершується, зазвичай, таке спілкування хоч і не новою, але, як для цієї ситуації, надто ефективною формою – анкетуванням. Саме анкета, у якій, залежно від віку респондентів, може бути лише одне запитання, як, наприклад, у ході зустрічі з вихованцями художньо-правової школи, стає іноді основою для подальшого і тривалого спілкування. Дітям, вік яких 6–9 років, було поставлене лише одне

запитання: «Для чого люди ходять до театру?». На жаль, подати анкети в повному обсязі та ще й з малюнками можливості у нас немає, а от навести окремі відповіді майже повністю зі збереженою орфографією, вважаємо за можливе:

- «для розваг, умінь, щоб знати казки» – Гена, 7 років;
- «щоб менше дивитись телевізор» – Сергій, 6 років;
- «щоб не бути футболістом» – Діма, 6 років (хоча за футбол автору і образливо);
- «щоб було цікаво жити» – Артем, 8 років;
- «покрашує настрої» – Антон, 8 років;
- «щоб розуміти почуття та знати виставу» – Денис, 9 років;
- «театр потрібен, щоб визнавати нове» – Євген, 8 років;
- «щоб знати етикет» – Сергій, 7 років;
- «щоб нас розважати» – Кирило, 6 років.

Аналізуючи ці відповіді, інколи навіть важко визначити, для кого вони більш важливі: чи для педагогів-організаторів, чи для маленьких громадян, які, найімовірніше, вперше в житті замислились над таким цікавим і таким складним явищем, яким є театр.

Одним з пріоритетних напрямків у роботі з дорослим глядачем нами обрана вісь:



Шляхом глибокого аналізу і зіставлення цілої низки практичних напрацювань ми дійшли висновку, що театр повинен мати свого драматурга. Тоді залишається більше надії зворушити глядача, більше можливості зачепити за «живе», більше можливості утримати для прийдешніх поколінь те поняття, яке називається «українська ментальність». Передусім таку українську ментальність, яка буде розглядатися не як сукупність комічних недоречностей, а як символ честі та гідності нації.

Першим місцевим драматургом, з ким академічний театр драми та музичної комедії імені М. Щепкіна налагодив тісну співпрацю, стала Богдана Олександровська, знаний журналіст, яка має певний досвід у галузі театральної драматургії. Вистава, яку незабаром побачить і юний, і дорослий глядач, має цей робочу назву «Остання сповідь». В основі твору – історія людської долі, яку скоригувала війна. Особливість вистави полягає в тому, що це місцевий матеріал. Головне – побудувати і донести до глядача його так, щоб ефект естетичного й етичного виховання мав позитивні наслідки. Театри повинні повернути собі повною мірою статус виховного закладу, а не задовольнятися лише функціями розважального. Саме заради цього й організується співпраця драматурга, режисера, постановника та глядача. І хоча театр практично ніколи не розглядався як засіб оперативного донесення інформації, освітньої функції його ніхто не позбавляв. Театр покликаний будити думку, змушувати глядача мислити, бути засобом колективного співпереживання. Для наших дітей це нині настільки важливо, що недооцінювати проблему практично неможливо. Адже зникає живе спілкування. Його дітям та й дорослим заміняє комп'ютер, надто конкретною та нав'язливою стає пропозиція віртуальної комунікації. Діти перестають співпереживати, зникає таке поняття, як «жалість».

Звичайно, ці всі проблеми поглиблюються умовами урбанізації нашого життя. Адже загальновідомо, що в мегаполісах, порівняно з містечками і селами, нівелювання естетичних та етичних цінностей у процесі виховання набирає значно більших масштабів. Отже, якщо в селах кожному і про кожного все відомо, то у великому місті такого бути не може. Здебільшого там над глобальними проблемами виховання в родині пересічних громадян замислюватись просто ніколи, оскільки все вбирає в себе

міська метушня. Тож часто активізується гасло: «Всі так роблять, чим я гірший?». Фактично так і переміщується в людське суспільство ефект «стадності». За прикладами далеко ходити не треба, вони на поверхні, а наслідки такої ситуації надто передбачувані. Головне на цьому історичному етапі для всієї педагогічної спільноти і кожного свідомого громадянина, як нам бачиться, – це не допустити в нашому суспільстві зробити того, про що просить один з персонажів художнього твору: «надати можливість зростити одне – два покоління негідників». Тож, аби цього не сталося, у людства є багато шляхів, проте один із них – найсерйозніша увага до естетичного виховання підрастаючого покоління. Щоб досягти в цьому питанні певного прогресу, нам необхідно заради об'єктивності визнати, що фактично впродовж усього попереднього та й початку нинішнього століття естетичне виховання перебувало у стадії занепаду. Причин такої ситуації, звичайно, багато, але головна, як нам бачиться, полягає в тому, що то був час суцільних соціальних потрясінь: революції, війни, розгул терору, голод, природні катаклізми, економічні кризи, технічні катастрофи тощо. І яке б підґрунтя під означені вище чинники не підводилось, беззаперечним залишається одне – руйнувались естетичні основи людського життя, знищувалась краса навколишнього світу, заплюжилась краса людської душі. На жаль, організатори революцій та інші «борці за краще життя» не дослухались до Ф. Достоевського, який попереджав, що лише краса врятує світ. Краса, а не війни та революції. Звичайно, йдеться про красу душі людської, її духовну довершеність, що лише й може забезпечити гармонійний розвиток особистості, й без такого невід'ємного складника, як естетичне виховання, успіху досягнути не можна.

Підкреслюючи, що театр є одним із найвпливовіших засобів естетичного виховання, варто торкнутися саме змісту естетичного впливу, аби співвіднести його з можливостями театру. Тож театр об'єктивно здатний тією чи тією мірою належно забезпечувати розвиток, удосконалення та виховання всіх основних складників змісту естетичного виховання, як-от: естетичного сприйняття навколишнього світу, естетичних почуттів, естетичних суджень, естетичних знань, естетичних ідеалів, естетичної культури загалом, естетичних переживань, естетичних смаків. При цьому основним продуктом театру є художня діяльність, головне призначення якої – нести глядачеві естетичну насолоду.

Досліджуючи виховний аспект порушеної проблеми, особливо щодо такої категорії як діти та молодь, необхідно торкнутися й освітньої функції театру, метою якої є певне коригування знань, ставлення та поведінки аудиторії стосовно певного явища, поняття тощо. Театр, особливо в роботі з молоддю, спроможний суттєво, як це завжди було і в прадавні часи, коригувати насамперед емоційний бік звернення до аудиторії. Саме реалізація освітньої функції дозволяє театру, завдяки педагогічно проникливій режисурі та самовідданій грі акторів, впливати на погляди, а іноді й на поведінку людей. Однак лише за умови свого високопрофесійного рівня творчості, як того було досягнуто «щепкінцями» у виставі «Дочки – матері» за п'єсою О. Марданя у постановці молодого талановитого режисера П. Рибчинського, театр дійсно може стати місцем для обговорення таких делікатних проблем, які, здавалося б, публічному обговоренню ніяким чином не підлягають. Варто наголосити, що глядач, особливо молодь, доволі часто здатний моделювати свою поведінку за зразком сценічного героя. І тут уже театру необхідно дбати про створення такого сценічного образу, естетична «планка» якого б не стала приводом для негативного, а тим паче для небезпечного наслідування.

Розглядаючи театр як одну з основних форм естетичного виховання, важливо не виокремлювати його з усієї виховної суспільної структури, де певне місце відведено і навчальному (трудовому) колективу, й іншим соціальним структурам, задіяним у формуванні всього духовного і творчого потенціалу людини. Тож театр, як і мистецтво

загалом, у процесі формування особистості, забезпеченні її гармонійного розвитку виконує виключно свою функцію, суть якої полягає в збалансованому збагаченні, поглибленні та підсиленні естетичного і творчого впливу на особистість навколишнього середовища – як природної, так і рукотворної краси. Звичайно, свою роль у вихованні відіграє ідеологія, наука, мораль, політика, право тощо. Втім, театр є своєрідним системоутворювальним чинником щодо формування цілісного світогляду особистості. Саме театр сприяє підвищенню подальшої соціальної активності людини, всебічному розвитку її художньої та особистісної культури. Уважалось, що позитивний вплив театру на людей, особливо на дітей і підлітків, полягає в тому, що він (театр) збуджує позитивні емоції, просвітлює розум, розширює світогляд, дає простір почуттям. Суспільство ж має бути зацікавленим у тому, щоб вистави мали високу естетичну цінність. При цьому окремі освітні структури недостатньо сприяють розвитку особистісного світогляду учня, здебільшого йдучи шляхом вузькопрофесійної спеціалізації, що відповідно неналежним чином впливає на наближення нашого суспільства до виховання духовно багатих, гармонійно розвинутих громадян. Тому наразі особливо актуальними стають інтеграційні процеси в організації театрального виховання. Щодо перспектив естетичного та художнього виховання дітей і підлітків у нашій державі, то є впевненість, що ініціатива Президента України стосовно оголошення 2013 року Роком дитячої творчості та вимога усіляко сприяти забезпеченню освітньо-культурних потреб дітей, створенню умов для їхнього творчого, духовного та інтелектуального розвитку, а також нові соціальні ініціативи «Діти – майбутнє України», не дозволять утліти в життя рекомендації листа Міністерства фінансів Міністерству культури щодо оптимізації мережі бюджетних закладів [9, с.5], а значить житимуть театри, музеї, парки, академічні та національні творчі колективи і, звісно, школи естетичного виховання.

Література

- 1. Абрамян В. Ц.** Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
- 2. Белинский В. Г.** Собрание сочинений: в 9-ти т. – Т. 3: Статьи, рецензии, заметки. Февраль 1840 – февраль 1841 / В. Г. Белинский – М. : Художественная литература, 1978. – 614 с.
- 3. Галаур С.** «Читаючи «Педагогічну поему», не можна не відчувати, що її автор – українець» / С. Галаур // Урядовий кур'єр. – 13 березня 2013 року, №47. – С. 4.
- 4. Гулина М. А.** Словарь-справочник по социальной работе / М. А. Гулина. – СПб : Питер, 2008. – 400 с.
- 5. Давыдов В. Г.** Приобщение детей к искусству театра / В. Г. Давыдов // Эстетическое воспитание в школах искусств. – М., 1988. – С. 63–77.
- 6. Из копилки мудрости. Афоризмы от древности до наших дней** / сост. Кривошей А.В. – Донецк: ООО Глория Трейд, 2012. – 432 с.
- 7. Калашник Н. Г.** Эстетические вкусы: их истоки и формирование: [монография] / Н. Г. Калашник. – К., 2007. – 252 с.
- 8. Коптев Л.** Театр и образование / Л. Коптев // Искусство в школе. – 2008. – №6. – С. 62–65.
- 9. Мацегора К.** Яку естетику принесє оптимізація? / К. Мацегора. // Урядовий кур'єр. – 13 квітня 2013 року. – №70. – С. 5.
- 10. Машевская С. М.** Эволюция идей школьного театра / С. М. Машевская. – М., 2012. – 160 с. – (Я вхожу в мир искусств).
- 11. Мистецтво у розвитку особистості: [монографія].** – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
- 12. Михайлова А. Я.** Ребёнок в мире театра: метод. пособие по воспитанию зрительской культуры / А. Я. Михайлова. – М., 2001. – 158 с.
- 13. Художественное творчество детей: образовательные программы.** – М., 2010. – 176 с.

РОЗДІЛ 4
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 378.147

Світлана Амеліна, Ганна Дзюба

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ
В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Амеліна С. М., Дзюба А. І. Організація підготовки бакалаврів економічного профілю в університетах Німеччини.

У статті розглянуто питання професійної підготовки бакалаврів-економістів в університетах Німеччини. Порівняно програми двох основних напрямів підготовки бакалаврів економічного профілю. Представлено зміст бакалаврських програм, які й диференційовано на обов'язкові, вибіркові і факультативні модулі. Висвітлено вимоги до модульних іспитів та захисту бакалаврських робіт. Розкрито особливості проходження та зарахування практик майбутніх фахівців.

Ключові слова: економіст, бакалавр, модульний іспит, бакалаврська робота.

Амеліна С. Н., Дзюба А. И. Организация подготовки бакалавров экономического профиля в университетах Германии.

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки бакалавров-экономистов в университетах Германии. Проведено сравнение программ двух основных направлений подготовки бакалавров экономического профиля. Представлено содержание бакалаврских программ, дифференцированных на обязательные, выборочные и факультативные модули. Освещены требования к модульным экзаменам и защите бакалаврских работ. Раскрыты особенности прохождения и зачета практик будущих специалистов.

Ключевые слова: экономист, бакалавр, модульный экзамен, бакалаврская работа.

Amelina S. N., Dziuba A. I. The organization of bachelor's training in economics at the universities of Germany.

The article deals with the questions of professional training of bachelor of economics at the universities of Germany. A comparison of the two main programs for bachelor degree in economics is made. The content of undergraduate programs in the context of mandatory and optional modules is presented. The requirements for modular exams and undergraduate work are described. The features of the transmission of practices of future specialists are presented.

Key words: economist, bachelor, modular exam, bachelor work.

Світова економічна і продовольча криза спонукають до переосмислення науковцями економічних процесів, а відтак і ускладнюють завдання підготовки фахівців економічного профілю до професійної діяльності у принципово нових і складних обставинах. Крім того, триває процес адаптації національних систем вищої освіти, зокрема й економічної, до вимог і положень Болонської угоди. Так, країни, що приєдналися до цієї угоди, здійснюють перехід до ступеневої системи освіти, яка передбачає підготовку фахівців за кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». Зважаючи на ефективність економіки Федеративної Республіки Німеччини, навіть за важких кризових умов великий інтерес викликає досвід підготовки фахівців економічного профілю в цій країні.

Мета статті – розглянути питання організації підготовки бакалаврів-економістів в університетах Німеччини.

Про необхідність відповідних перетворень у сфері вищої освіти України йдеться у працях вітчизняних науковців, які звернулися до вивчення таких питань: реформування системи вищої освіти (В. Андрущенко [1]), навчання впродовж життя (М. Степко, Б. Клименко, Л. Товажнянський [2]). Однак, питання професійної підготовки майбутніх економістів в університетах Німеччини і можливості використання досвіду німецьких університетів в Україні потребують детального дослідження.

Економіка як галузь знань у підготовці фахівців в університетах Німеччини вивчає всі аспекти економіки і поділяється на кілька напрямів. Особливо важливим серед них є «Організація й економіка підприємств» (Betriebswirtschaftslehre), знання якого можуть допомогти підприємствам у прийнятті певних економічних рішень.

Другим важливим напрямом є «Макроекономіка» (Volkswirtschaftslehre), яка опікується економікою не окремих підприємств чи установ, а всієї країни. Такі фахівці аналізують бізнес-процеси і готують рекомендації для політики.

Макроекономіка передбачає вивчення основних економічних відносин і закономірностей у суспільстві, як з позиції окремих економічних одиниць (мікроекономіка), так і економіки загалом (макроекономіка), на відміну від економіки підприємств, яка має справу з економічними відносинами і закономірностями окремих підприємств та надає знання про виробничі структури і процеси.

Обидва напрями економіки пов'язані з багатьма іншими галузями науки, зокрема, психологією, соціологією й математикою. Тому в першому семестрі особливу увагу приділяють математиці, при цьому йдеться про такі дисципліни, як алгебра, облік та аналіз. На початку навчання засвоюються також статистика та інформатика. А після цього майбутнім бакалаврам надаються базові знання з двох напрямів – організації й економіки підприємств та макроекономіки. Крім того, до навчального плану часто включають право. Пізніше більшість університетів пропонує студентам можливість спеціалізуватися на конкретній галузі: економічне право, економічна соціологія або економічна інформатика.

Зауважимо, що багато університетів також приділяють велику увагу ґрунтовним знанням мови. Тому часто навчальний план містить бізнес-курс англійської мови, а деякі дисципліни викладаються англійською мовою.

Існуюча система освітніх програм у галузі економіки переведена на нову дворівневу систему бакалаврату та магістратури. Переваги нових структур, що виявляються насамперед в інтернаціоналізації, диференціації і гнучкості навчального процесу з удосконаленням навчання й орієнтацією на практику, під час розроблення й створення нової системи наукових ступенів у Німеччині були поєднані з перевіреними змістовими характеристиками колишніх освітніх рівнів, які завершувалися отриманням відповідного диплома.

Підготовку бакалаврів економічного профілю в Німеччині здійснюють економічні факультети таких університетів: Вища Технічна Школа (Аахен), університети (Аугсбург, Бамберг, Байройт, Білефельд, Бохум, Бонн, Бремен, Дуйсбург-Ессен, Дюссельдорф, Айхштедт, Ерфурт, Ерланген-Нюрнберг, Фленсбург, Фанкфурт-на-Майні, Фанкфурт-на-Одері, Фрайбург, Гамбург, Ганновер, Хайдельберг, Хільдесхайм, Хоехайм, Йена, Кассель, Кіль, Кобленц-Ландау, Кельн, Констанц, Лейпциг, Люнебург, Магдебург, Майнц, Манхайм, Марбург, Мюнхен, Мюнстер, Ольденбург, Оснабрюк, Падерборн, Пассау, Потсдам, Регенсбург, Росто́к, Заарланд, Зіген, Штутгарт, Трір, Тюбінген, Ульм, Веймар, Вісбаден, Віттен / Хердеке, Вюрцбург, Вупперталь), технічні університети (Берлін, Брауншвейг, Хемниць, Клаустгаль, Котбус, Дармштадт,

Дортмунд, Дрезден, Фрайберг, Фрідріхсхафен, Гіссен, Гьоттінген, Грайфсвальд, Халле-Віттенберг, Гамбург-Гарбург, Ільменау, Кайзерслаутерн, Мюнхен), університети Бундесверу (Гамбург, Мюнхен), Вільний Університет (Берлін), Гумбольдт-Університет (Берлін).

Основною метою бакалаврських програм є забезпечення студентів відмінними фаховими знаннями та навичками в галузі економіки, значна частина яких ґрунтується на застосуванні кількісних методів. Отже, зміст основних дисциплін зорієнтовано на вивчення і застосування цих складних методів. Це відбувається відповідно до вимог ринку праці, тому під час підготовки на перших професійних рівнях вищої економічної освіти – бакалавр економіки підприємств та бакалавр макроекономіки – у процесі складного, профільно-орієнтованого фундаментального навчання засвоюють необхідні фахові знання, які є незамінною основою для економічно і стратегічно правильних дій у різноманітних професійних сферах. Крім того, розвиваються уміння самостійного навчання та дослідження і навички застосування отриманих знань, так звані міждисциплінарні ключові кваліфікації.

Стандартний період навчання на обох напрямках складає 6 семестрів (включаючи написання бакалаврської роботи). Загальний обсяг навчання становить 180 кредитів (SP). Навчання є модульним. Кожен модуль визначається кількістю кредитів. При цьому кредит (SP) відповідає загальному навантаженню 30 годин. Є обов'язкові модулі (Pflichtmodule), модулі за вибором (Wahlpflichtmodule) і факультативні модулі (Wahlmodule). Модуль складається з однієї або кількох різних дисциплін і може передбачати вибір та іспит, який складається з кількох частин. Модулі, які вже містять складові частини, обов'язково повинні бути повністю завершені. Модульний іспит складається з одного або кількох часткових іспитів, які проходять під час навчання. Складові іспити модуля можуть передбачати письмові іспити, курсові роботи, презентації, домашні роботи, усні іспити або їх виважене поєднання. Форма і тривалість кожного іспиту з окремих дисциплін публікується на початку кожного семестру в анонованому каталозі навчальних заходів факультету.

Модуль вважається складеним, якщо іспит пройдено хоча б з оцінкою «достатньо» (4,0) і складено всі частини модуля. Ті частини модуля, які не вдалося скласти, можна спробувати скласти ще двічі. Складений іспит не можна складати повторно. Невдалий захист бакалаврської роботи дозволяється перескласти тільки один раз. Бакалаврська робота вважається прийнятою, якщо всі модульні іспити, а також сама робота складені принаймні з оцінкою «достатньо» (4,0).

Практика має бути пов'язана з відповідною дисципліною, що обов'язково пояснюватися студентом у супровідній записці. Крім того, в екзаменаційний відділ мають бути представлені опис завдань (професійних обов'язків, тривалість практики і кількість робочих годин на тиждень) та оцінка практичної роботи, надана підприємством, де відбувалася практика.

Загалом практика повинна складати обсяг не менше 6 тижнів (повний робочий день), якщо вона проводиться на підприємстві або в державній установі. Як альтернатива дозволяється проходження мінімум двох чотиритижневих практик (з повним робочим днем) на двох різних підприємствах або у двох державних установах.

Як правило, практику проходять під час навчання. Проте практика може бути зарахованою, якщо вона була завершена максимум за два роки до початку навчання. Диплом про набуту освіти менеджера, мінімум дворічна робота на підприємстві або принаймні дворічна самостійна підприємницька діяльність також можуть бути зарахованими як практика.

Обов'язковими модулями в підготовці бакалаврів економічного профілю в Німеччині є:

- фінансовий облік, облік витрат;
- теорія виробництва, теорія збуту;
- теорія організації та прийняття рішень, фінансування й інвестування;
- вступ до економіки, економічна історія;
- мікроекономіка;
- макроекономіка;
- цивільне, комерційне й акціонерне право;
- математика;
- економічна інформатика;
- статистика;
- економетрія.

До модулів за вибором (не менше 24 кредитів) під час вивчення організації та економіки підприємств належать:

- банківська та біржова справа;
- підприємництво;
- зовнішня звітність;
- управлінський облік;
- фінансування;
- міжнародний менеджмент;
- маркетинг;
- дослідження операцій;
- оподаткування;
- економічна інформатика;
- конкурентна стратегія.

Під час вивчення макроекономіки 12 кредитів повинні бути надані зі сфери макроекономіки або ж 6 кредитів зі сфери макроекономіки і 6 кредитів зі сфери методологічних принципів (дослідження операцій, статистика, економетрика, економічна інформатика).

Факультативні модулі в обсязі не менше 6 кредитів повинні бути надані з навчального плану факультету економіки (організація й економіка підприємств, макроекономіка чи методологічні основи). Можливе також зарахування навчання за кордоном. Модулі до 18 кредитів також можна обрати за межами факультету економіки. Ця сфера вільного вибору часто використовується для визнання навчальних курсів, пройдених за кордоном.

Після успішного завершення навчання бакалаври обох напрямів підготовки можуть розпочати професійну діяльність або ж продовжити навчання й отримати ступінь магістра. Програма бакалаврату надає відповідну підготовку для подальшого навчання на магістерських програмах в галузі економіки.

Програма бакалаврату в університетах Німеччини спрямована на те, щоб надати студентам ґрунтовні фахові знання і навички у сфері економіки, які дозволяють їм взяти на себе відповідальність в бізнесі або управлінні і застосовувати засвоєні наукові методи й набуті знання для розв'язання наукових проблем. Студенти здобувають у навчанні необхідні для широкої і мінливої сфери професійної діяльності міждисциплінарні ключові кваліфікації. Вони навчаються класифікувати отримані знання, критично

оцінювати їх і передавати іншим. Навчання за бакалаврською програмою сприяє також формуванню здатності до навчання протягом усього життя і роботи в команді.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з порівняльним аналізом бакалаврських програм підготовки фахівців економічного профілю в Німеччині й Україні та виявленні й обґрунтуванні шляхів застосування досвіду німецьких університетів у нашій країні.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посіб.] / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с. 2. **Степко М. Ф.** Болонський процес і навчання впродовж життя: [монографія] / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 112 с.

УДК 378.046.4

Григорій Білянін

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ З ПЕРШИХ РОКІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ ДОНИНИ

Білянін Г. І. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України з перших років незалежності донині.

У статті досліджено стан підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні з перших років незалежності в умовах глобалізації та інтеграції (з 1991 року донині). Розкрито форми, зміст, тривалість та частота курсів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у досліджуваний період.

Ключові слова: курси підвищення кваліфікації, керівні і педагогічні кадри, програма курсів, форма і зміст.

Білянін Г. И. Повышение квалификации руководящих и педагогических кадров учреждений образования Украины с первых годов независимости по настоящее время.

В статье исследовано состояние повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образовательных учреждений в Украине с первых годов независимости в условиях глобализации и интеграции (с 1991 года по настоящее время). Раскрыты формы, содержание, продолжительность и частота курсов повышения квалификации руководящих и педагогических кадров в исследуемый период.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, руководящие и педагогические кадры, программа курсов, форма и содержание.

Bilanyin G. I. Training management and teaching staff educational institutions of Ukraine in the first years of independence to present.

The article examines the state of the organization of training courses of management and teaching staff of educational institutions in the early years of independence, in the context of globalization and integration (1991-present). The forms, contents, duration and frequency of training courses of management and teaching staff in the period of research are revealed.

Key words: training courses, management and teaching staff, program courses, form and content.

Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. позначений докорінними змінами в соціально-економічному і політичному житті України, які не оминули й систему освіти, що була і залишається визначальним чинником політичної, соціально-економічної та наукової життєдіяльності суспільства.

Модернізація системи освіти України вимагає забезпечення належного рівня підготовки кадрового складу закладів освіти. У цьому контексті дуже важливою є проблема розвитку функціональної компетентності керівних кадрів закладів освіти, забезпечення їх неперервної освіти. У пошуках оптимальних рішень означеної проблеми доцільно здійснити ретроспективний аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України.

Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України висвітлено у працях А. Зубка, Н. Клокар, А. Кузьмінського, С. Крисяка, В. Лугового, Л. Ляхощької, В. Маслова [6], В. Олійника, Н. Протасової [10], В. Семиченко, І. Якухно та інших.

Проте проблема підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні в перших роках незалежності і донині висвітлена недостатньо.

Мета статті – висвітлити стан підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні з перших років незалежності донині.

На початку 1990-х років система післядипломної педагогічної освіти України нараховувала 29 інститутів післядипломної педагогічної освіти і 19 факультетів підвищення кваліфікації вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, понад 100 центрів та курсів. Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти визнані вищими навчальними закладами III-го рівня акредитації, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України – вищим навчальним закладом IV-го рівня акредитації. Пізніше більша їх частина була перейменована в інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), яким додалися функції вищих навчальних закладів – перепідготовка і підготовка педагогічних працівників за новими спеціальностями.

Отже, на початку 90-х рр. XX ст. в Україні сформувалася демократична багаторівнева система післядипломної педагогічної освіти (ІППО) з децентралізованою формою організації й керівництва підвищенням кваліфікації в регіонах, областях, містах (районах), школах з урахуванням місцевих умов і потреб педагогічних працівників.

Трансформаційні зміни періоду незалежності значною мірою вплинули на модернізацію структури та напрямки роботи післядипломної педагогічної освіти України. Так, замість предметних кабінетів у структурі інститутів були створені відділи: суспільно-гуманітарних, природничо-математичних дисциплін, початкової школи та дошкільного виховання, курсової перепідготовки та кафедри педагогіки, психології і методики викладання [7, с. 24].

Основним завданням ІППО було покращення організації та проведення курсів підвищення кваліфікації, зокрема, ознайомлення педагогів області з новими педагогічними технологіями та передовим педагогічним досвідом, психолого-педагогічним супроводом навчання і виховання учнів. Значно змінилися і терміни проведення курсів – від 2 до 4 тижнів. Різноманітними стали їх напрямки: тематичні, інтегровані, авторські, категорійні. Структурованою стала і тематика викладу матеріалу, яка здійснювалася за блоковою системою. Вона містила такі складники: гуманітарна підготовка, функціональна і фахова підготовка, індивідуальна творча робота, контрольньо-оціночні заняття [7, с. 17].

У зв'язку з набуттям незалежності в Україні актуальним постало мовне питання. Значна увага приділяється вивченню української мови та мов національних меншин. Так, одним із пріоритетних завдань Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області було запровадження в усіх румуномовних школах обов'язкового вивчення державної мови. Для покращення ситуації щодо навчально-методичного забезпечення ЗНЗ області навчальною літературою на базі інституту були сформовані

творчі колективи з написання підручників з української мови для румуномовних шкіл. У цей же час вперше в Україні було введено посаду методиста з українознавства та методиста історії в румуномовних школах, а з 1997 року – методиста з початкового навчання для цієї категорії шкіл [4, с. 24–26].

Виятково важливе значення для системи ППО мала розроблена у 1992 році концепція неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів України.

Згідно з цією концепцією, головною метою неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів України є приведення професійної компетентності педагогічних працівників у відповідність до визнаних світових стандартів, розвиток їхнього творчого потенціалу та педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівнів.

Досліджуваний період характеризується значною активізацією науково-дослідної роботи в післядипломній педагогічній освіті. Окрема увага приділялася й питанню підвищення кваліфікації керівників закладів освіти в Україні. Так, В. Пікельна (1990 р.) розкриває теоретичні основи управління школою. У праці Т. Шамової (1995 р.) управління школою розглядається з позицій менеджменту. Є. Березняк (1996 р.) у методичному посібнику для керівників шкіл висвітлює шляхи реалізації принципів демократизації в управлінській діяльності директора школи. Праця М. Дарманського (1997 р.) присвячена соціально-педагогічним основам управління освітою в регіоні. Л. Даниленко (1998 р.) проаналізував шляхи модернізації змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Значним внеском у розвиток післядипломної педагогічної освіти є монографія Н. Протасової (1998 р.) [10], у якій на основі системного аналізу досліджено її зміст, функції і структуру.

У низці дисертаційних досліджень українських науковців (Л. Карашук, О. Мармази, В. Маслова, В. Пуцова, В. Стрельникова) проаналізовано функції, принципи, концептуальні положення науково-педагогічного керівництва щодо підвищення управлінської компетентності керівника школи [4]; досліджено процес удосконалення курсової підготовки директора школи до керівництва процесом виховання; дидактично обгрунтовано зміст підготовки менеджера освіти у системі післядипломної освіти; висвітлено шляхи розвитку професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти; розроблено систему підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів [3].

Початок XXI століття характеризується такими процесами, як: глобалізація, інтернаціоналізація та євроінтеграція, які вимагають принципових змін у структурі та змістовному наповненні фундаментального, психолого-педагогічного, методичного, практичного, гуманітарного та соціально-економічного складників підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти.

У зв'язку з цим перед післядипломною педагогічною освітою України поставили нові завдання, зокрема: забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до суспільних вимог; мотивування неперервного фахового зростання; підготовка резерву кадрів, яких вимагає подальший розвиток суспільства; створення ефективних технологій навчання дорослих; проведення наукових досліджень з актуальних проблем.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти є багатофункціональною і розгалуженою та складається з Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (з 8.11.07 р. – Університет менеджменту освіти), 26 обласних, Кримського республіканського інституту післядипломної педагогічної освіти, 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах, госпрозрахункових

центрів підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів. Структура навчального закладу післядипломної освіти визначається відповідно до Положення про державний вищий заклад освіти, статусу навчального закладу з урахуванням специфіки і потреб в перепідготовці кадрів. Структурними підрозділами навчального закладу є факультети, кафедри, центри, відділи, сектори, наукові, науково-методичні лабораторії тощо.

Загалом, в Україні щорічно підвищують кваліфікацію понад 200 тис. керівних і педагогічних працівників закладів освіти, що свідчить про сформовану розгалужену систему підвищення кваліфікації цієї категорії працівників.

Науковці визначають загальнометодичні та специфічні педагогічні принципи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти України [10]. До *загальнометодичних* належать: принцип соціальної детермінованості; принцип системності; принцип наступності й перспективності; принцип комплексності; принцип науковості; принцип прогностичності та принцип конкретно-історичного підходу. Також необхідно виокремити *специфічні* педагогічні принципи, характерні для функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема: органічна єдність базової і післядипломної педагогічної освіти; відкрите планування навчання; довільність у виборі часу, темпу і місця навчання. Вільний розвиток індивідуальності й індивідуальних освітніх потреб, актуалізація результатів навчання передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь і навичок. Практичне застосування означених принципів робить систему післядипломної педагогічної освіти керованою і сприяє її гармонійному розвитку й оптимізації.

Із 2000 р. окремого значення набули педагогічні інновації, які стосувалися не тільки системи освіти України загалом, а й системи післядипломної педагогічної освіти. У цьому контексті важливою є організація процесу підвищення кваліфікації керівних та педагогічних працівників за кредитно-модульною системою навчання. Її новизна полягає в тому, що вона ґрунтується на модульній технології навчання та залкових кредитах, передбачає чітке визначення складників професійної компетентності керівних та педагогічних працівників закладів освіти та моніторинг їхнього розвитку.

Із 2008 р. упровадження кредитно-модульної системи організації підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів закладів освіти перебуває у стадії експерименту, який проходить на базі Університету менеджменту освіти НАПН України, Київського гуманітарного педагогічного університету ім. Б. Грінченка, а також Харківського, Луганського, Івано-Франківського, Миколаївського та Київського обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Тому особливо цінним є зарубіжний досвід організації кредитно-модульної системи навчання.

Кредитно-модульна система навчання тісно пов'язана ще з однією інновацією – компетентнісним підходом, який у сучасних умовах набуває все більшого поширення як у теоретичній, так і у практичній площині.

Компетентнісний підхід накладає певні вимоги до якісних характеристик керівних і педагогічних кадрів закладів освіти – замість традиційних знань, умінь і навичок до уваги береться їх професійна компетентність – «сукупність знань, умінь, мотивації, особистісних якостей і поведінки». Причому професійна компетентність керівника закладу освіти залежить від його професійної компетенції – «нормативно-визначеного опису вимог до особистісних, професійних, когнітивних якостей, яким повинен відповідати керівник навчального закладу» [2].

Розроблення концептуальних ідей організації системи розвитку функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіону вимагає ґрунтовного аналізу сучасного стану теоретичних досліджень у психолого-педагогічній та філософській літературі в Україні.

Тому відповідно до мети та завдань дослідження вважаємо за доцільне здійснювати аналіз праць вітчизняних науковців з проблеми розвитку функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіону за такими напрямками:

– теоретико-методичні засади організації післядипломної педагогічної освіти (А. Зубко, Н. Клокар, А. Кузьмінський, С. Крисюк, В. Луговий, Л. Ляхощка, Л. Ніколенко, В. Олійник, Н. Протасова [10], В. Семиченко, Л. Сігасва, М. Смирнова, Н. Чепурна, І. Якухно та ін.);

– проблеми організації неперервної освіти (Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Кравченко, М. Лапенко, Т. Маркова, Т. Кач та ін.);

– теоретико-методологічні засади розвитку керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти (В. Базелюк [1], Г. Єльнікова, С. Королук [2], В. Маслов [4], В. Мельник [5], Л. Пермінова, Т. Сорочан та ін.);

– психологічні аспекти підготовки керівників ЗНЗ (О. Брюховецька, Т. Дзюба, О. Нежинська [6], Д. Прасол, Ж. Серкіс та ін.);

– проблема впровадження компетентнісного підходу в післядипломну педагогічну освіту керівників ЗНЗ (Р. Вдовіченко, В. Дивак, В. Олійник, В. Яструбова та ін.);

– теорія управління загальноосвітніми навчальними закладами (Г. Дмитренко, Л. Забродська, Л. Калініна, М. Кириченко, В. Луначек, О. Мармаза [3], В. Пікельна, Г. Полякова, В. Шаркунова та ін.);

– аспекти організації управлінської діяльності керівника ЗНЗ (В. Гуменюк, Л. Даниленко, І. Пархоменко, Н. Попова [9], Т. Сорочан та ін.);

– підготовка керівників ЗНЗ до впровадження інновацій (Н. Василенко, Н. Ларіна, Н. Погрібна та ін.).

Отже, упродовж 1991–2000 років у системі підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів відбуваються процеси гуманізації, демократизації, деідеологізації та національної спрямованості. Розроблена концепція неперервного фахового зростання педагогічних працівників у ЦППО, на базі якого здійснюється не лише підвищення кваліфікації, а й підготовка керівників закладів освіти. Інститути удосконалення вчителів розглядаються не лише як науково-методичні центри, а й як вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації. Упроваджується система підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ як професіоналів з управління соціально-педагогічними системами – менеджерів освіти.

Із 2000 р. на концептуальному та змістовному рівнях у системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України відбулися такі зміни: впровадження кредитно-модульної системи навчання; врахування проблем і труднощів відповідної категорії слухачів та допомога в їх осмисленні на основі сучасних наукових знань; спрямованість форм і методів курсової підготовки на прийняття педагогічних або управлінських рішень; варіативність підходів до побудови структури відомих форм навчального процесу; проблемно-пошукова спрямованість навчального процесу; варіативність змісту та форм курсової підготовки як шлях оптимального врахування потреб педагогів та реалізації принципу свободи вибору; постійне вивчення результативності курсової підготовки; посилення дослідницької діяльності у процесі курсової підготовки, підняття педагогів до рівня дослідника власної педагогічної діяльності, впровадження освітніх інновацій та посилення в навчальному процесі ролі активних форм і методів навчання.

Перспективами дослідження вважаємо вивчення якісного стану практичного досвіду з розвитку функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів на регіональному рівні.

Література

- 1. Базелюк В. Г.** Формування дослідницьких умінь керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Г. Базелюк; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти» АПН України. – К., 2008. – 246 с.
- 2. Королук С. В.** Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Королук. – Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2005. – 231 с.
- 3. Мармаза О. І.** Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. І. Мармаза. – К., 1998. – 252 с.
- 4. Маслов В. И.** Теория и методика педагогического руководства непрерывным повышением компетентности директора школы : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. / В. И. Маслов. – К., 1991. – 429 с.
- 5. Мельник В. К.** Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. К. Мельник. – Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 220 с.
- 6. Нежинська О. О.** Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. О. Нежинська. – ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2011. – 20 с.
- 7. Осолов П. В.** Короткий нарис історії Чернівецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / П. В. Осолов, В. Ф. Федорак, Н. І. Черкач. – Чернівці : Технодрук, 2005 – 62 с.
- 8. Пермінова Л. А.** Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Пермінова. – Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 203 с.
- 9. Попова Н. В.** Організаційно-методичні засади консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Н. В. Попова. – Ун-т менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 222 с.
- 10. Протасова Н. Г.** Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 172 с.

УДК 378.6

Галина Бобрицька, Надія Кушлакова

ХАРКІВСЬКИЙ ПЕРІОД НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА ЛЯПУНОВА (1857–1918)

Бобрицька Г. С., Кушлакова Н. М. Харківський період науково-педагогічної діяльності Олександра Михайловича Ляпунова.

У статті узагальнено науково-педагогічні погляди О. М. Ляпунова в харківський період його життя; реконструйовано його діяльність як члена Харківського математичного товариства; визначено його ставлення до існуючої на той час системи навчання та контролю студентів військових і технічних навчальних закладів – репетицій.

Ключові слова: Олександр Михайлович Ляпунов, Харківське математичне товариство, педагогічна діяльність, завдання ВНЗ, репетиція, мотивація.

Бобрицька Г. С., Кушлакова Н. Н. Харьковский период научно-педагогической деятельности Александра Михайловича Ляпунова.

В статье обобщены научно-педагогические взгляды А. М. Ляпунова в харьковский период его жизни; реконструирована его деятельность в качестве члена Харьковского математического общества; определено его отношение к существующей в то время

системе обучения и контроля студентов военных и технических учебных заведений – системе репетиций.

Ключевые слова: Александр Михайлович Ляпунов, Харьковское математическое общество, педагогическая деятельность, задания вуза, репетиция, мотивация.

Bobrytska G. S., Kushlakova N. N Aleksander Mikhailovich Lyapunovs (1857–1918) Kharkov Period Of Scientific And Educational Activities.

The paper summarizes the Lyapunov's scientific and pedagogical views in Kharkov period of his life, reconstructs his activities at the Kharkov Mathematical Society, defines his relationship to the system of the student's training and supervision at military and technical schools (a system of rehearsals).

Key words: Aleksander Mikhailovich Lyapunov, the Kharkov Mathematical Society, teaching activities, the problem of high school, rehearsal, motivation.

Досліджуючи педагогічну діяльність Харківського математичного товариства (1879 р. заснування) загалом та його окремих членів зокрема, не можна залишити поза увагою таку видатну особистість, як Олександр Михайлович Ляпунов – видатний математик і механік кінця XIX – початку XX ст. Його життя та наукова діяльність досліджувались багатьма науковцями [1–6]. Однак не розкрито в літературі харківський період наукової діяльності О. Ляпунова. Його педагогічні погляди, їх становлення та розвиток в харківський період життя залишилися поза увагою науковців.

Метою статті є вивчення й узагальнення наукової та педагогічної діяльності О. Ляпунова в період з 1885 р. по 1902 р.

О. Ляпунов народився 25 травня 1857 р. в Ярославлі. Його батько до переїзду в Ярославль багато років працював у Казанському університеті астрономом та директором астрономічної обсерваторії.

Початкову освіту О. Ляпунов отримав удома, а після смерті батька вступив в 1870 р. до гімназії Нижнього Новгорода одразу в третій клас. У гімназії він був одним з найкращих учнів і закінчив її в 1876 р. із золотою медаллю.

У 1880 р. закінчив фізико-математичний факультет Петербурзького університету. Під час навчання в університеті спочатку його наукові інтереси стосувалися хімії, яку викладав на той час студентам Д. Менделєєв. Згодом О. Ляпунов став більше цікавитися математикою, але лекції Д. Менделєєва продовжував відвідувати. Зацікавленість математикою пов'язана передовсім із тим, що О. Ляпунов слухав лекції з математичних дисциплін у видатних математиків П. Чебишева, К. Поссе, А. Коркіна.

Олександр Михайлович залишився при університеті та склав магістерські іспити, а в 1884 році захистив магістерську дисертацію «Про стійкість еліптичних форм рівноваги рідини, що обертається».

У наступному році О. Ляпунова було призначено доцентом на кафедрі теоретичної механіки в Харківському університеті, де він працював з 1885 р. по 1902 р. Харківський період, за словами В. Стєклова, Олександр Михайлович згадував з особливим почуттям і називав цей час найщасливішим [3].

О. Ляпунов переїжджає до Харкова, отримавши запрошення обійняти вакантну посаду доцента кафедри механіки в Харківському університеті. Починаючи з осені 1885 р. і до 1890 р. О. Ляпунов один викладав усі лекції по кафедрі механіки, а також проводив практичні заняття зі студентами.

Серед особливостей лекцій Олександра Михайловича його учні називали: вміння оригінально викласти найскладніші наукові положення та супроводження лекцій власними коментарями і фактами, яких не було в підручниках.

«Блискучий лектор, що розкрив перед своїми слухачами горизонти вершин науки, О. Ляпунов здобув виняткову повагу студентів. Із превеликою вимогливістю він готувався до лекцій. Складені ним літографовані записки та вказівки вирізняються оригінальністю, високим науковим рівнем викладу матеріалу. А деякі з них містять факти, яких не було в інших підручниках. Ці вказівки і записки можна вважати самостійними науково-методичними роботами» [5].

За перші два роки викладання О. Ляпунов написав такі курси лекцій: кінематика – 155 сторінок, динаміка матеріальної точки – 156 сторінок, статика – 124 сторінки, динаміка систем матеріальних точок – 415 сторінок, теорія тяжіння – 75 сторінок, основна теорія тіл, що деформуються, та гідростатика – 128 сторінок [2].

О. Крилов у своїх спогадах виокремив такі особливості літографованих курсів О. Ляпунова:

1. Автор викладав механіку, як галузь математики, а не фізики, залишаючи поза увагою її прикладний характер, бездоганна строгість доведень висувалася ним як головна вимога. У цьому аспекті багато положень розроблено особисто автором та не представлено в інших курсах.

2. У курсі відсутні будь-які проміжні викладки; вони замінені вказівкою послідовності необхідних дій або перетворень та результатом, який студенти мають отримати.

О. Ляпунов, здійснюючи педагогічну і наукову діяльність у Харківському університеті, багато уваги приділяв організації та роботі кабінету практичної механіки задля його функціонування за призначенням, оскільки був глибоко переконаний «у великій користі кабінету в справі викладання» [4].

Як викладач Харківського імператорського університету, а згодом і Харківського технологічного інституту, О. Ляпунов опікувався питаннями педагогічного характеру та проблемами викладання математики та механіки.

О. Ляпунов визначав основним завданням вищого навчального закладу виховання класу людей освічених загалом і за певною спеціальністю, до якої вони мають здібності та інтерес. Умовами, які б забезпечили розв'язання цього завдання, є мотивація та організація самостійної навчальної діяльності студентів. Мотивацією студентів може бути лише інтерес до науки, розуміння її користі, а не зовнішні причини. На основі цього, навчання у ВНЗ не може носити примусовий характер. Уся система викладання має бути побудована так, щоб студенти мали повну можливість самостійно і серйозно розбиратися та вникати у цікаві їм науки.

У кінці XIX ст. у технічних і військових вищих навчальних закладах набула широкого розповсюдження нова форма організації навчального процесу, у якій одним із методів періодичного контролю були «обов'язкові репетиції». Вони полягали в тому, що учень протягом 6 днів поглиблено вивчав програму з одного предмета. По закінченню строку учень складав іспит викладачу, отримував оцінку та починав вивчати інший предмет.

Провідні викладачі виступали проти такої системи контролю. Серед них і О. Ляпунов, який виокремив такі недоліки цієї системи:

– механічне заучування теоретичного матеріалу не пов'язаного логічно. Спочатку повне занурення студента в один предмет протягом 6-ти днів, потім відкидання вже вивченого та занурення в зовсім інший теоретичний матеріал;

– постійне нервове напруження студента, по-перше, через неможливість у короткий термін настільки вивчити предмет, щоб по закінченню строку відповідати на будь-яке з поставлених питань, по-друге, студент не міг покинути зовсім інші заняття;

– механічне заучування та постійне нервово напруження призводять до притуплення інтересу до науки та вимагають від студента для отримання гарної оцінки вдаватися до списувань, підказок тощо;

– змінюється мотивація до навчання. Мотивацією для навчання стає не інтерес до науки, а необхідність отримати оцінку.

Відзначаючи недоліки репетицій, О. Ляпунов пропонує замість них проводити більше практичних занять, на яких би вирішувались поточні питання студентів.

Окрім викладацької діяльності, Олександр Михайлович приділяє багато часу й громадсько-науковій. На той час при Харківському університеті вже існувало та розвинуло свою діяльність Харківське математичне товариство (ХМТ). Створене в 1879 році суто математичне товариство стало другим у Російській імперії після Московського математичного товариства. Головою товариства був К. Андреев. Разом із початком роботи в Харківському університеті О. Ляпунов вступає до Харківського математичного товариства та бере активну участь у його діяльності з перших днів членства.

Робота О. Ляпунова в ХМТ охоплює 33 роки його життя, протягом яких він виконував різноманітні обов'язки й обіймав різні посади від дійсного члена товариства до його голови й почесного члена:

– з 1885 по 1891 р. він дійсний член товариства;

– з 1891 по 1899 р. обіймає посаду товариша голови товариства під час головування К. Андреева;

– з 1899 по 1902 р. – голова товариства;

– з 1902 року – почесний член товариства [7].

Як дійсний член товариства О. Ляпунов бере активну участь у роботі ХМТ: систематично доповідає результати своїх наукових досліджень, бере участь у дебатах з приводу повідомлень інших членів товариства, виголошує доповіді інших науковців.

Як член розпорядчого комітету (товариша голови та голови) О. Ляпунов, крім наукової роботи, опікується організаційною діяльністю товариства (організовує роботу засідань загальних зборів та засідань Ради) та вирішує питання видавничої діяльності (рецензує статті, править коректури вже готових до видання робіт, виконує обов'язки редактора «Сообщений Харьковского математического общества»).

О. Ляпунов бере активну участь у науковій роботі товариства. За період свого членства в товаристві він зробив на засіданнях 30 доповідей, які можна поділити на три основні групи:

– доповідав статті колег (О. Маркова, П. Сомова, М. Жуковського, І. Мещерського, Д. Бобилева, Д. Граве);

– презентував результати своїх власних наукових досліджень з астрономії, теорії стійкості руху, теорії інтегрування систем диференціальних рівнянь, теорії потенціалу, теорії ймовірностей тощо;

– пропонував свої розв'язки проблем, розглянутих в роботах інших членів товариства [7].

Із загального кола наукових інтересів О. Ляпунова роботи про стійкість руху принесли йому всесвітню відомість, оскільки є фундаментальними не лише в галузі математики, але й у тих розділах механіки та фізики, де вивчаються коливання механічних і фізичних систем. Результати досліджень О. Ляпунова відповідали також нагальним потребам астрономів того часу, які працювали над питаннями астрофізики та небесної механіки.

У 1891 р. в «Сообщениях Харьковского математического общества» була опублікована робота «Про стійкість руху в одному окремому випадку задачі про три

тіла». Це була друга робота науковця із циклу робіт про стійкість руху. У ній автор розглядає стійкість деякої спеціальної системи лінійних рівнянь другого порядку з періодичними коефіцієнтами, обчислює дві постійні, аналогічні до заданої постійної величини A , наводить два способи для наближення обчислення цих постійних та розв'язує деякі питання про стійкість. Короткий аналіз цієї роботи зроблено в статті Н. Меркулової та П. Соколова [6].

У 1892 р. Харківське математичне товариство видає його велику працю «Загальна задача про стійкість руху». Після захисту її в цьому ж році О. Ляпунов, отримавши ступінь доктора, обіймає посаду ординарного професора в Харківському університеті.

Використовуючи особисті зв'язки, він залучив до роботи в товаристві М. Лагутинського (1901 р.), Е. Коссера (1902 р.), А. Котельникова (1902 р.).

У 1900 році О. Ляпунова було обрано членом-кореспондентом Петербурзької АН, а в 1901 – ординарним академіком. У зв'язку з тим, що ординарні академіки зобов'язані були постійно перебувати в Петербурзі, навесні 1902 р. О. Ляпунов виїжджає з Харкова до Петербургу, де він повністю присвятив себе науковій діяльності.

У 1902 році у зв'язку з від'їздом О. Ляпунова було скликане термінове засідання математичного товариства. Визнаючи заслуги О. Ляпунова перед товариством, його активну участь у діяльності ХМТ Олександра Михайловича обрали почесним членом товариства.

У 1917 р. через хворобу дружини він переїжджає до Одеси. Сім'я Ляпунових опиняється в скрутному матеріальному становищі та не має можливості виїхати до Петербургу з окупованої під час Першої світової війни Одеси.

У серпні 1918 р. О. Ляпунова запрошують читати лекції до Новоросійського Університету (Одеса). У листопаді 1918 р. О. Ляпунов трагічно загинув, залишивши після себе значний науково-педагогічний спадок.

Успішність педагогічної діяльності викладача визначається не лише його особистою працею та методичним доробком, а передовсім досягненнями його учнів. Серед учнів О. Ляпунова був відомий математик і механік, талановитий педагог В. Стеклов.

Проведене дослідження та опрацьований матеріал дозволили нам узагальнити науково-педагогічні погляди О. Ляпунова в харківський період його життя; реконструювати його діяльність у Харківському математичному товаристві загалом та педагогічну діяльність зокрема; з'ясувати невідомі раніше факти щодо поглядів О. Ляпунова до організації навчального процесу, зокрема так званих «репетицій».

Література

- 1. Бахмутская Э. Я.** Математика в Харьковском университете. Харьковское математическое общество / Э. Я. Бахмутская // История отечественной математики. – К., 1967. – Т. 2. – С. 460–472.
- 2. Бузескул В. П.** Александр Михайлович Ляпунов и Харьковский университет 80-х годов. Страничка из личных воспоминаний: Речь, произнес. в заседании ХМО, посвящ. памяти акад. А. М. Ляпунова / В. П. Бузескул // Учен. зап. Выssh. шк. Отд. гуманит.-обществ. наук. – 1922. – Т. 2. – С. 117–120.
- 3. Крылов А. Н.** Мои воспоминания [Электронный ресурс] / А. Н. Крылов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Режим доступа: http://militera.lib.ru/memo/russian/krylov_an/index.html.
- 4. Ляпунов Александр Михайлович** (1857–1918): Библиогр. указ.: Биограф. очерк и обзор осн. науч. результатов; Труды А. М. Ляпунова. Лит. о жизни и деятельности ученого / Н. Н. Кизилова; сост.: С. Б. Глибицкая, С. Р. Марченко; науч. ред. Н. Н. Кизилова; Библиогр. ред. Ю. Ю. Полякова. – Х., 2007. – 73 с.
- 5. Меркулова Н. М.** О научном наследии А. М. Ляпунова / Н. М. Меркулова, П. Б. Соколов // ИМЕН. –

1970. – Вып 9. – С. 90–109. 7. Протоколы заседаний Харьковского математического общества за 1885–1902 гг. // Сообщения Харьковского математического общества. – 1886–1903 гг. 6. **Цыкало А. Л.** А. М. Ляпунов / А. Л. Цыкало – М. : Наука, 1988. – 246 с.

УДК 37.041

Ольга Герасимова

АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНОЇ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СПЕЦИФІКИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ

Герасимова О. І. Аналіз філософсько-світоглядної та культурологічної специфіки процесу навчання філологічних дисциплін у контексті розвитку рефлексивних умінь.

У статті аналізується філософсько-світоглядна та культурологічна специфіка філологічних дисциплін; з'ясовується специфіка навчання філологічних дисциплін в умовах педагогічного університету, обґрунтовується необхідність реалізації єдності процесуального та змістового складників як у філологічному, так і в соціально-філософському аспектах.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, філологічні дисципліни, самоосвіта, освітній процес.

Герасимова О. И. Анализ философско-мировоззренческой и культурологической специфики процесса обучения филологических дисциплин в контексте развития рефлексивных умений.

В статье анализируется философско-мировоззренческая и культурологическая специфика филологических дисциплин, определяется специфика обучения филологических дисциплин в условиях педагогического университета, обосновывается необходимость реализации единства процессуального и содержательного компонентов как в филологическом, так и в социально-философском аспектах.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, филологические дисциплины, самообразование, образовательный процесс.

Herasimova O. I. Analysis of philosophical and ideological and cultural specificity of learning process of philological disciplines in the context of development skills of reflection.

The article examines the philosophical and ideological and cultural specificity of philological disciplines, it turns out, the specifics of teaching philological disciplines under pedagogical university, identifies the need for the implementation of procedural and substantive unity as components in a philological and socio-philosophical aspects.

Key words: reflection, skills of reflection, philological discipline. self-education, educational process.

Нова парадигма педагогічної освіти розробляється на основі аксіом, що формуються на пріоритетах унікальності, амбівалентності особистості, опосередкованості її розвитку. На тлі затвердження соціокультурних цінностей професійно-педагогічної підготовки студентів вищої школи на перший план висуваються завдання формування професійно-педагогічного світогляду студентів, фундаментом якого є варіативність, суб'єктність, особистий рефлексивний досвід. Цей вектор наукової та науково-практичної діяльності спрямовує зусилля викладачів на вироблення у студентів за період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі певної системи якостей та властивостей, яка становитиме основу

професіоналізму майбутнього фахівця. Однією з таких фундаментальних властивостей повинні стати рефлексивні уміння.

Узагальнення фундаментальних психолого-педагогічних досліджень переконує в тому, що оптимальним середовищем формування рефлексивних умінь студентів є середовище вивчення філологічних дисциплін. Мають рацію ті дослідники, які тлумачать філологію і гуманітарні дисципліни загалом як прикладну психологію, підкреслюючи ту особливу функцію, яка втілюється не тільки і не скільки в опанування певної сукупності заздалегідь визначених знань та відповідних способів діяльності, скільки в засвоєнні «досвіду емоційно-ціннісного ставлення» (І. Лернер, В. Краєвський). У дисертаційних роботах О. Багдай, О. Гулеєвої, О. Раздорської, Ю. Сенько визначено, що середовище вивчення гуманітарних дисциплін є найбільш сприятливим для формування не лише рефлексивних умінь, а й інших рефлексивних особистісних (рефлексивна позиція, рефлексивна спрямованість) та професійно-особистісних (рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивна культура) новоутворень. Про розвиток рефлексивних механізмів та рефлексивних умінь особистості на тлі вивчення філологічних дисциплін йдеться в дослідженнях сучасних науковців, філологів – Т. Гундорової, Т. Денисової, Ю. Лотмана, Д. Наливайка, Г. Сиваченко, Е. Соловей та інших.

Тема stammi полягає у тому, щоб детально проаналізувати філософсько-світоглядну та культурологічну специфіку процесу навчання філологічних дисциплін у контексті розвитку рефлексивних умінь.

Реалізація організаційно-педагогічної умови активізації знань-рефлексивного потенціалу певних навчальних дисциплін у спектрі нашої дисертаційної роботи вимагає детального аналізу філософсько-світоглядної та культурологічної специфіки процесу навчання філологічних дисциплін. Потреба цього аналізу підкріплена і зовнішніми чинниками: серед провідних тенденцій оновлення світового освітнього простору науковці (Н. Бордовська, З. Курлянд, А. Реан, Р. Хмельюк) називають посилення гуманітарного складника у світовій освіті в цілому через уведення людино-орієнтованих навчальних дисциплін.

Нова гуманітарна ситуація в освітній галузі як в Україні, так і у світі характеризується, за висловом Л. Буєвої, двома провідними чинниками: невизначеністю та загальною й індивідуальною зорієнтованістю на майбутнє. Класична система взаємодії викладача та студента підлягає радикальному оновленню. Відмова від лише «знань-освіти, особливо в гуманітарній царині, відбувається у зв'язку з розумінням того фактору, що гуманітарні дисципліни не можуть викладатися і засвоюватися тими ж методами й прийомами, що й дисципліни природничо-наукові. Для наук про людину і суспільство головним є те, що вони вчать розуміти «інше», іншу людину, іншу культуру, іншу історію. В. Нургалєєв та Л. Барановська зауважують: «Людина, що вивчає гуманітарні дисципліни за допомогою неадекватних цим дисциплінам методів, які імітують методи природничі, буде людиною однобічною, недосконалою як особистість, невідповідною новій культурній ситуації» [3, с. 50]. Тож розкриття філософсько-світоглядної та культурологічної специфіки процесу навчання філологічних дисциплін допоможе віднайти оптимальні інструменти, механізми та засоби впливу на формування рефлексивних умінь сучасних студентів педагогічного університету.

Як відомо, завдання освіти полягає в тому, щоб надати можливість виявляти свій творчий потенціал, сприяти в реалізації особистих планів. Для цього необхідно навчитися розуміти самого себе, використовувати знання, що є продуктом власних роздумів, досвіду, самокритики, які побудовані не власне на інформативності, а більше

на розумінні. Сприяє таким діям процес вивчення гуманітарних, зокрема філологічних дисциплін у вищій педагогічній школі.

Можливість гуманітаризації закладена у природі людського пізнання, оскільки навіть абстрактно-раціоналістичне знання, за твердженням М. Полані, створюється мистецтвом того, хто пізнає: «науковець робить власні висновки та обґрунтовує зроблене твердження так, як вважає правильним. На жодному етапі дослідження він не є об'єктом керівництва з боку більш високого авторитету... пристрасність науковця – регулятор пізнання, без якого воно поглинеться тривіальністю» [6, с. 125] (цитата за працею «The Foundations of freedom in Science»). Функція людського, «гуманітарного» пізнання – не лише пізнати, а й осмислити світ, надати йому певний сенс. Останнє передбачає не лише «суб'єктивність», привласнення, а й свого роду доповнення, продовження знання у своєму вимірі. Саме цим питанням традиційна дидактика, займаючись проблемами моделювання пізнання в навчальному процесі, приділяла менше уваги, аніж питанням імітації логіки, інтелектуальних сторін пізнавального процесу тощо. Адже нині маємо чимало цікавих дидактичних концепцій і систем, які відбивають логіку пізнання, мислення, інтелектуальної діяльності (концепції розвивального, проблемного навчання, програмоване навчання та інші), і певну дидактичну порожнечу у полі трансформації інтерпретаційної гуманітаристики в дидактичну оболонку.

Безумовно, неприпустимими є «онтологізація ідеально чистих, істинних об'єктів науки, отождолення наукових моделей з реальністю» [6, с. 125]. Наслідком абсолютизації науки є перетворення її на певне «віровчення» (домінантна наскрізно інтернаціональна тенденція для минулого, ХХ століття) і, як результат цього, зниження гуманістичного потенціалу суспільної свідомості. Прикметним є той факт, що ця небезпечна тенденція була розпізнана й з артикульована не лише філософами, культурологами, представниками гуманітаристики (С. Аверінцев, М. Мамардашвілі, Ф. де Соссюр, Е. Фромм, Й. Хейзінга, О. Шпенглер та інші), а й представниками світової природничо-наукової думки (С. Капіца, С. Курдюмов, Г. Малінецький та інші). Вислід небезпечної тенденції абсолютизації науки – зниження гуманістичного потенціалу суспільної свідомості. «Псевдонауковість суспільного буття тісно пов'язана з наукоподібністю навчання, з відсутністю продуманого співвіднесення його технічних і гуманітарних аспектів, – цілком слушно зауважує сучасний науковець В. Серіков. – Освіта, як і будь-яке людське діяння в умовах демократичного суспільства, звільнюється від анонімності, безликоності. У таких умовах традиційний «план навчально-виховної роботи» перетворюється на програму самореалізації, спільного існування інтересів...» [5, с. 100]. Аналогічні судження висловлюють й інші науковці: «...реальний зміст процесу освіти не може зводитися лише до тих фрагментів науки, які закарбовані в навчальних програмах і підручниках» [4, с. 80], – пише Ю. Сенько і робить висновок: педагогічний прогрес безпосередньо залежить від гуманітарного феномену, повного розкриття потенціалу гуманітарних дисциплін.

Найвідоміші західноєвропейські та американські науковці й педагоги у різні часи висловлювали ідею про необхідність для будь-якої людини мати класичну гуманітарну освіту, складником якої була б освіта літературна, філологічна. Цю ідею у ХХ столітті було підтримано видатними письменниками. Зокрема, Й. Бродський, говорячи про політиків і керівників держав, наголошував: «Мені думается, що потенційних володарів наших доль варто було б опитувати, перш за все не про те, яким він уявляє курс іноземної політики, а про те, як він ставиться до Стендаля, Діккенса, Достоевського. Хоч би вже за тим, що насущним хлібом літератури є сама людська розмаїтість та безчинство, вона, література, є надійною протиотрутою від усіляких –

відомих і майбутніх – спроб тотального, масового підходу до розв’язання проблем людського існування» [2, с. 457]. Тож філологічні дисципліни в педагогічному університеті повинні посідати виняткове місце.

Специфіка навчання філологічних дисциплін в умовах педагогічного університету визначається необхідністю реалізації єдності процесуального та змістового складників як у власне філологічному, так і в соціально-філософському аспектах. Ця специфіка аналізується в наукових дослідженнях Н. Волошиної, Г. Клочека, В. Жирмунського, досвід науковців-літературознавців акумулюється в методичних працях О. Бандури, Е. Пасічника, Б. Степанишина, Л. Тимофєєва, оскільки проблему надання якісних філологічних знань неможливо розв’язати без синтезу теоретичних і методичних компонентів.

Нові перспективи забезпечення якості навчання філологічних дисциплін відкриваються на тлі використання досягнень герменевтики. Герменевтика у широкому сенсі – спільна назва для багатьох діяльностей: окрім власне філософського розуміння, існує нині герменевтика філологічна, педагогічна, природничо-наукова, історіографічна та ін. Г. Богін зазначає, що історично саме філологічна герменевтика посідає перше місце серед цих діяльностей. Предмет філологічної герменевтики певною мірою дотичний до власне індивідуальних рефлексій особистості – це розуміння і засвоєння ідеального, представленого в текстовій формі. В широкому сенсі текстом деякі дослідники називають будь-який вислід людської діяльності (від власне класичних текстів до творів живопису, архітектури, промислового дизайну): «з герменевтичної точки зору методологія читання та інтерпретації текстів вербальних надає підстави для побудови методик «прочитання» всіх інших текстів і квазітекстів» [1, с. 43]. Прикладом герменевтичного потрактування в сучасній популярній художній літературі може слугувати «прочитання» сюжету «Тайної вечері» героєм роману Д. Брауна.

Розуміння розглядається як одне з «інобуття» рефлексії – зв’язки між гносеологічним образом і наявним досвідом, причому цей зв’язок функціонує таким чином: образ «фарбується» наявним досвідом, а досвід стає предметом ставлення, що змінюється у такий спосіб. Рефлексія – друге (після чуттєвого) джерело досвіду, найважливіше утворення, як зазначалося в першому розділі нашої роботи. Саме це утворення дозволяє вдосконалювати всю душевну і духовну структуру особистості та людської спільноти загалом у їх онтологічних проявах. Розуміння – провідна риса рефлексії, яка виникає в момент фіксації (об’єктивної, перетворення) рефлексії. Висловлена рефлексія є інтерпретацією. Саме інтерпретація та інтерпретаційні вміння як похідні від рефлексивних займають провідне місце в удосконаленні процесу навчання філологічних дисциплін.

У процесі здійснення цілеспрямованої роботи з розвитку рефлексивних умінь студентів варто зважати на той факт, що читання та сприйняття інформативних матеріалів підручника суттєво різняться від читання та сприйняття художніх творів. Під час вивчення творів мистецтва відбувається передусім естетичний і емоційний розвиток індивіда, у зв’язку з цим провідними будуть такі прийоми, як повільне, виразне читання, які розвивають образне мислення читача. Розвиток рефлексивних умінь відбувається через виявлення творчого характеру слова, яке викликало емоційний відгук.

Робота з науковими філологічними текстами вимагає реалізації деяких вихідних положень. По-перше, передбачається попередня підготовка студентів (ознайомлення з аналогічною літературою, наявність певних уявлень у філологічній царині та гуманітаристиці загалом), розуміння основної науково-філологічної термінології. По-друге, наявність умінь занурюватись у текст, зосереджувати свою увагу, докладати вольових зусиль. Саме в цьому плані виникають численні труднощі: деякі студенти,

поволі накопичуючи досвід такої роботи, не можуть концентрувати та підтримувати на відповідному рівні свою увагу, у результаті – випускають з поля зору провідні ідеї, положення, гублять провідну думку, як підсумок – есе, наукова стаття, рецензія або інший науковий філологічний текст видаються їм складними та нецікавими. Тож розвиток рефлексивних умінь – конче потрібна робота, яка повинна розгортатися саме на тлі вивчення філологічних дисциплін.

Література

1. Богин Г. И. Филологическая герменевтика / Георгий Исаевич Богин – Калинин: КГУ, 1982. – 86 с. **2. Бродский И. А.** Книга интервью / Иосиф Александрович Бродский. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Захаров, 2005. – 784 с. **3. Нургалеев В.** Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы / В. Нургалеев, Л. Барановская // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 48–51. **4. Сенько Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Сенько. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с. **5. Сериков В. В.** Личностный подход в образовании: концепции и технологии: [монография] / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с. **6. Polanyi M.** The Foundations of freedom in Science / M. Polanyi // Physical Science and Human Values. – N.Y., 1969. – P. 125.

УДК 378.147

Володимир Гарасюта

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ У НІМЕЦЬКИХ ВНЗ У СИСТЕМІ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гарасюта В. М. Особливості професійної підготовки інженерів у німецьких ВНЗ у системі дуальної освіти.

У статті висвітлюються основні питання організації навчання інженерів у німецьких ВНЗ у системі дуальної освіти. Розглянуто переваги професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі дуального навчання. Подано вимоги до майбутніх інженерів з боку підприємств і навчальних закладів. Викладено можливості працевлаштування випускників.

Ключові слова: професійна освіта, дуальна освіта, професійна підготовка, інженер.

Гарасюта В. М. Особенности профессиональной подготовки инженеров в немецких вузах в системе дуального образования.

В статье освещаются основные вопросы организации обучения инженеров в немецких вузах в системе дуального образования. Рассмотрены преимущества профессиональной подготовки будущих специалистов в процессе дуального обучения. Представлены требования к будущим инженерам со стороны предприятий и учебных заведений. Изложены возможности трудоустройства выпускников.

Ключевые слова: профессиональное образование, дуальное образование, профессиональная подготовка, инженер.

Garasyuta V. M. Features of the professional training of engineers at German universities in the dual education system.

The article deals with the key questions of the organization of training engineers at German universities in the dual education system. The advantages of training future professionals in the process of dual training are considered. The requirements for future

engineers from businesses and educational institutions are provided. The employability possibilities of graduates are set out.

Key words: vocational training, dual education, training, engineer.

На початку XXI століття в умовах глобалізації та інформатизації суспільства змінюються пріоритети професійної підготовки фахівців аграрного профілю. Ринок потребує докорінного підвищення якості професійної освіти, високого рівня кваліфікації, яку здобуває майбутній робітник. Гостро стоїть питання забезпечення конкурентоспроможності потенціалу фахівців на ринку праці. Європейські країни, зокрема, Німеччина досягають покращення якості освіти шляхом модернізації змісту професійної підготовки. Тому вивчення досвіду цієї країни може стати поштовхом задля якісних змін у професійній освіті нашої країни.

Питання модернізації вищої освіти Німеччини є актуальним для німецьких (П. Векс, О. Маасен, І. Мюскенс, Х. Фрідріх, А. Ханфт) та вітчизняних (А. Афанасєв, В. Бойденко, В. Калашков, Б. Клименко, Г. Лучик, В. Миронов, В. Пусвацет та інші) дослідників. Модернізація професійної освіти стала об'єктом уваги українських (Н. Абашкіна, Л. Кнодель, М. Степко) та німецьких (А. Буш, У. Мюллер, А. Плегер, Л. Цибель) науковців.

Мета статті – проаналізувати основні напрями модернізації змісту професійної підготовки інженерів аграрного профілю.

Актуальність дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині визначається вагомими здобутками щодо підготовки кадрів для виробничих галузей і сфери обслуговування. Необхідність вивчення цього досвіду визначається також віднесенням Німеччини до найбільш економічно розвинених країн. Висока якість професійної підготовки німецьких фахівців має не лише давні традиції, але й стала однією з важливих умов її швидкого економічного відродження після другої світової війни.

За останні два десятиліття освітні реформи Німеччини були спрямовані, насамперед на вдосконалення системи професійної підготовки. Поступово здійснювався перехід до нових методів навчання. Модернізація системи освіти Німеччини в останнє десятиліття зумовлена трьома основними чинниками. Перший пов'язаний із необхідністю адаптації національної системи освіти до реалій і потреб постіндустріальної епохи, інтернаціоналізації та глобалізації освіти. Другий чинник визначив характер і зміст змін, що відбулися в системі освіти Німеччини. Третій фактор пов'язаний з особливостями державного устрою Німеччини.

На основі аналізу результатів модернізації професійної освіти у східних землях німецькі спеціалісти дійшли висновку, що професійна освіта перебуває в тісному зв'язку з організацією економіки країни, ситуацією, що складається на ринку праці й соціальним забезпеченням населення [1, с. 120].

Як наслідок, завдяки економічним показникам Німеччини система підготовки робітничих кадрів аграрного профілю в цій країні заслуговує на увагу багатьох спеціалістів. Подальша модернізація освіти в Німеччині проводилася в межах освітнього форуму, що проходив під егідою Конференції міністрів освіти й культури та за участю Спільної – федерально-земельної комісії із планування освіти і наукової роботи.

16 квітня 1997 року федеральний уряд ухвалив розширений законопроект, спрямований на реформування професійної освіти задля забезпечення її гнучкості, диференційованості й відкритості, що мало підвищити успішність професійної соціалізації. Вузька спеціалізація та лише базові знання з основних предметів не сприяють досягненню гідної професійної освіти й оптимального переходу до трудової діяльності.

Переважає більшість молоді в Німеччині (близько 70 %, або 2/3 всіх випускників) після закінчення школи навчаються одній із 350 професій, що має державну ліцензію, у межах дуальної системи, коли спеціальні теоретичні знання надаються у професійній школі, а практична підготовка здійснюється безпосередньо на робочому місці або в спеціальних навчальних майстернях на підприємстві або фірмі. Таке поєднання теорії та практики забезпечує високу кваліфікацію німецьких фахівців, що отримала визнання у всьому світі. Навчальні професії в межах дуальної системи затверджуються в тісній співпраці між федерацією, землями та соціальними партнерами і орієнтуються на вимоги ринку праці. Дуальна система Німеччини виникла як нова форма професійного навчання, організація якого передбачає надання теоретичної і практичної професійної підготовленості, а отже, утвердження провідного принципу – єдності індивідуалізації та інтелектуалізації професійного навчання – діяльнісної компетенції [2, с. 22–23].

Для надання дуальній системі більшої гнучкості розроблено навчальні програми за групами професій, що забезпечують можливість вибору професії та занять. У Німеччині дуальна система професійного навчання – це взаємодія двох самостійних в організаційному і правовому відношенні носіїв освіти в офіційно визнаних межах, тобто здійснюється відповідно до законодавства професійного навчання. Ця система охоплює два різні навчально-виробничі середовища – приватне підприємство й державну професійну школу, які діють разом для досягнення спільної мети – професійної підготовки учнів.

Процес надання освітніх послуг підприємством у межах дуальної системи регламентований законодавчо. Відповідно до § 25 і § 28 закону про професійну освіту навчальне підприємство може готувати фахівця тільки за визнаними державою професіями, список яких щорічно публікується федеральним Міністерством освіти і науки (Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe). Усі професії поділені на групи.

Перед початком професійного навчання повинен бути укладений договір про професійну освіту між підприємством, яке навчає або направляє на навчання, а потім надає робочі місця, і студентом [3, с. 10].

З початком виробничого навчання учень і навчальне підприємство наділяються певними правами і обов'язками, детально розписаними і закріпленими в Законі про професійну освіту.

Професійне навчання в дуальній системі розпочинається з випробувального терміну, тривалість якого складає 1–4 місяці [4, с. 20]. Цей час надається на визначення профпридатності учня. Протягом цього терміну навчальне підприємство може розірвати договір. Ініціатором розірвання договору може виступити й учень, якщо він дійде висновку про неправильність зробленого ним вибору [4, с. 22]. Якщо випробувальний термін пройдено успішно, учень продовжує своє навчання.

Регулярний щоденний процес навчання детально розписано в договорі. Розмежовують два типи організації процесу навчання в дуальній системі: одночасне навчання на підприємстві і в профшколі або навчання блоками, наприклад, місяць у профшколі змінюється місяцем практики на виробництві. На виробниче навчання відводиться приблизно 3–4 дні на тиждень, на навчання у профшколі припадає 1–2 дні.

Щорічно навчальне підприємство надає студентам відпустку, тривалість якої визначається їхнім віком: до 18 років – 25 робочих днів, до 17 років – 27 робочих днів і до 16 років – 30 робочих днів. Під час відпустки учням заборонено вести будь-яку трудову діяльність. Оскільки учні залучені до виробничого процесу, навчальне підприємство виплачує їм щомісяця грошові винагороди, розмір яких залежить від тарифної сітки, прийнятої на підприємстві, віку учнів, обсягу виконуваних робіт, і вказується в договорі щодо професійного навчання. Якщо з винагороди відраховуються

натуральні виплати, наприклад харчування, знімання житла тощо, то в будь-якому випадку має виплачуватися грошова винагорода не менше 25 % від установленної суми [5, с. 143].

По завершенню процесу навчання складаються випускні іспити для присвоєння професійної кваліфікації. Після складання випускного іспиту компетентним органом видається екзаменаційне свідоцтво. Навчальні підприємства отримують свідоцтво, яке містить дані про вид, тривалість та мету професійного навчання, а також відомості про отримані професійні знання, уміння і навички.

Після закінчення навчання здебільшого учні, що проходили навчання на великих підприємствах, залишаються працювати далі, але в ситуації, коли навчальне підприємство не стає постійним місцем роботи, учні, зазвичай, без значних труднощів працевлаштовуються за отриманою спеціальністю.

Отже, основними напрямками конструктивних динамічних перетворень у професійній освіті Німеччини є якість на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти, забезпечення рівного доступу до всіх ланок професійної освіти завдяки створенню великої кількості освітніх програм. Унаслідок удалих заходів, спрямованих на модернізацію освітньої системи, одним із головних досягнень ФРН є підготовка кадрів, які беруть безпосередню участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг, якісно задовольняючи потреби населення.

Література

1. **Абашкіна Н. В.** Принцип розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. **Абашкіна Н. В.** Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [монографія] / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
3. **Липкіна И. Н.** Система образования взрослых в Германии : [учеб.-метод. пособие] / И. Н. Липкіна, В. П. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 104 с.
4. **Berufsbildungsgesetz (BBiG)** – Закон о профессиональном образовании Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbige_2005/gesamt.pdf.
5. **Торопов Д. А.** Обеспечение качества профессионального образования в Германии : дис... д-ра пед. наук / Д. А. Торопов; РАО Ин-т педагогики и психологии профессионального образования. – М., 2005. – 301 с.
6. **Романов С. П.** Дуальная система инженерно-педагогического образования / С. П. Романов // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 54–63.

УДК 373.3.016 (520)

Оксана Гудовсек

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯПОНІЇ

Гудовсек О. А. Особливості змісту освіти в початковій школі Японії.

У статті проаналізовано особливості навчання в сучасній початковій школі Японії. На основі аналізу змісту початкової освіти виокремлено найважливіші його складники, розкрито специфіку навчальних предметів. Визначено, що важливе місце у змісті освіти японських початкових шкіл займає моральне виховання, а також позакласна виховна робота, участь дітей у національних святах.

Ключові слова: зміст, початкова школа, навчання, моральне виховання, учні, програма.

Гудовсэк О. А. Особенности содержания образования в начальной школе Японии.

В статье проанализированы особенности обучения в современной начальной школе Японии. На основе анализа содержания начального образования выделены важнейшие его составляющие, раскрыта специфика учебных предметов. Определено, что важное место в содержании образования японских начальных школ занимает нравственное воспитание, а также внеклассная воспитательная работа, участие детей в национальных праздниках.

Ключевые слова: содержание, начальная школа, обучение, нравственное воспитание, ученики, программа.

Гудовсек О. А. Features of the content of education in primary schools in Japan.

In the article analyzes the features of training in modern elementary school Japan. Based on content analysis of primary education highlighted its most important components, is disclosed specifics school subjects. It was determined that an important place in the educational content of Japanese elementary school occupies moral education, as well as extra-curricular education work, the participation of children in national holidays.

Key words: content, elementary school, education, moral education, schoolchildren, program.

Сучасна світова освіта складається з великої кількості національних освітніх систем, що різняться за своїми культурними традиціями, за рівнем цілей і завдань, а також за якісним станом освіти. Водночас прагнення подолати в освіті професійну замкненість і культурну обмеженість характерне для світового співтовариства. У зв'язку з цим стає важливим об'єднання зусиль всіх зацікавлених країн у пошуку відповідей на питання, звернені до змісту освіти, і їх осмислення в цілях визначення власних орієнтирів. Однак накопичений досвід не завжди стає надбанням інших країн, що певною мірою гальмує розвиток єдиного освітнього простору.

Зміст освіти – основний складник освітньої системи. У ньому в узагальненій формі відображається досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід, який передається наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки – це основні чинники, які вносять певні корективи в зміст освіти, що має відповідати соціальному замовленню. Провідну роль у визначенні змісту освіти відіграють мета та завдання, які ставить суспільство перед школою.

Проблемами змісту освіти займалися чимало педагогів, дослідників, наукових діячів. Так, у педагогічній та науковій літературі визначено термін «зміст освіти» та розкрито його суть (Ю. Бабанський, М. Ярмаченко, Г. Гессен, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, Л. Пермінова та інші). Зокрема, В. Ледньов вважає, що зміст освіти потрібно аналізувати як цілісну систему. Значний внесок у створення концепції змісту освіти зробили М. Скаткін, І. Ларнер, В. Краєвський, які на основі аналізу соціального досвіду виокремили елементи змісту освіти. Суттєвий внесок у вивчення дидактичних засад змісту освіти за кордоном зробили Г. Дмитрієва, А. Ліферова, О. Піскунова та інші дослідники.

Мета статті – розкрити особливості змісту освіти сучасної початкової школи Японії.

Сучасна система початкової освіти Японії склалася ще в II половині XIX століття за зразком країн Заходу та США. Однак вона не копіює їх, а є унікальним поєднанням національних та західних педагогічних ідей.

За своїм змістом освіта в Японії особлива. Вона побудована за формулою «6-3-3-4». Школи у країні діляться на три ступені: початкова школа (сьогакко), середня школа (тюгакко), старша школа (когагакко). Початкова школа є обов'язковою та безкоштовною. У ній навчаються діти з першого по шостий клас. З сьомого по дев'ятий клас японські школярі відвідують безкоштовну середню школу першого ступеня. Наступні три роки діти мають можливість займатися у старшій школі другого ступеня. Відвідування такої школи є необов'язковим, однак 45% учнів отримують повну шкільну освіту, що надає їм змогу продовжити навчання в коледжі (2 роки) або університеті (4 роки). Загалом курс шкільної освіти в країні займає 12 років, половина якого припадає на початкову школу (через складність вивчення рідної мови). Навчання в старшій школі та в університетах завжди платне, однак в державних навчальних закладах воно значно дешевше.

Навчальний рік у японських школах розпочинається в квітні. Це пов'язано з тим, що в цей період у країні розквітає сакура (символ японської культури), тобто наступає весна. Завершується навчання в березні. Варто відмітити, що останнім часом в країні посилюється рух за перенесення початку навчального року на 1 вересня, як є в більшості країн Європи. Однак, поки що він не знайшов значної підтримки у японського населення.

Особливість шкільної освіти в Японії в тому, що навчальний рік поділений на три триместри з сорокаденними літніми канікулами в липні та серпні, двотижневими зимовими - в кінці грудня та десятиденними весняними. Саме на весняних канікулах відбувається переведення дітей з класу до класу. Діти відвідують школу 240 днів на рік.

Японська початкова школа – це масовий безкоштовний навчальний заклад, що підпорядковується муніципалітетам. До таких закладів, як і в Україні, приймають дітей, яким виповнилося шість років. Однією з умов зарахування до першого класу є володіння основами арифметики та вміння читати хірагану та катакану (японські складові абетки). Згідно з Державним стандартом, затвердженим Міністерством освіти і науки Японії, уроки в початковій школі зазвичай розпочинаються о 8 годині 15 хвилин, коли всі учні шикуються перед школою і слухають гімн Японії, а також віддають шану державному прапору. За півгодини розпочинаються заняття. Щодня учні відвідують 4-6 уроків, причому одна академічна година, так як і в Україні, триває 45 хвилин, між кожним уроком 10 хвилин перерви. Після третього уроку на великій перерві (50 хвилин) учні обідають – «кю сьоку» (給食). Потім вони відвідують решту уроків, зазвичай це предмети варіативного складника «токубетсу кацудо» (特別活動). Після закінчення занять учні впродовж 10–15 хвилин прибирають шкільні приміщення.

У японській початковій школі класи бувають досить наповненими (до 45 учнів), а оскільки на уроках має бути контроль за кожним учнем, то урок можуть проводити два вчителі [7, с. 209]. Крім того, з метою кращої організації навчального процесу, дітей ділять на групи (хани). Склад таких груп змінюється кожні дві години. Це дозволяє учням стати більш відповідальними, сприяє набуттю широкого спектру комунікативних умінь та навичок.

Міністерством освіти та науки Японії та Радою з програм навчання розроблено «Курс навчання», обов'язковий для початкової школи. Цей документ відіграє значну роль у підтримці єдиних Державних стандартів освіти. Він містить перелік обов'язкових предметів, програму позашкільної діяльності та програму з морального виховання.

Програма початкової школи спрямована на отримання дітьми збалансованих знань з основних предметів (японська мова, математика (арифметика), музика, мистецтво і ремесло, природознавство, домашня економіка, фізкультура, норми суспільної поведінки).

Значне місце в навчальному плані початкових шкіл займає вивчення японської мови. На уроках рідної мови учні читають оповідання, обговорюють їх, вчаться грамотно висловлювати свої думки, а також практикуються у написанні ієрогліфів. Засвоєння ієрогліфіки становить значні труднощі для дітей, і тому вироблення навичок письма і читання вимагає багато часу і зусиль. На японську мову в початковій школі відводиться 7-9 годин на тиждень, що становить 35-36% всього навчального часу. По закінченню початкової школи учні повинні знати 1006 символів кандзи та понад дві тисячі символів державного переліку.

Математиці (арифметиці) належить друге місце в навчальному плані початкової школи. В 1-2 класах на її вивчення відводиться 3-5 годин на тиждень, а в 4-6 класах – 6 годин. В японських школах застосовують особливі форми та методи навчання дітей арифметичним діям, зокрема, уже в 1 класі вивчають множення багатоцифрових чисел за допомогою методу малювання та перетину рисочок.

Молодші школярі вивчають також курс природознавства, який поєднує елементарні знання з біології, хімії, геології і фізики. На уроках з суспільствознавства діти отримують комплексі знання з географії, історії, етнографії, знайомляться з красознавчим матеріалом. Позакласна, або так звана «суспільна діяльність» передбачає проведення різноманітних шкільних церемоній, літературних вечорів, виставок дитячих робіт, спортивних змагань, екскурсій, відвідування театрів, музеїв тощо.

Велике значення японська школа надає праці. Згідно з навчальними планами у початковій школі викладають два предмети, пов'язані з працею: «Малювання і ручна праця» та «Домоводство». Протягом шести років на малювання і ручну працю відводиться 452 години навчального часу. Учням дається свобода для самовияву своїх ідей і здібностей. Вони мають навчитися малювати, вишивати, виготовляти корисні й красиві речі, елементарні механічні іграшки, а також уміти сприймати і оцінювати красиве. На уроках домоводства, на які в 5 і 6 класах відводиться по 70 годин, школярі оволодівають елементарними навичками приготування їжі, прибирання і прикрашання житла.

Відповідно до Закону про шкільну освіту та інших нормативних документів початкова школа в Японії зобов'язана розвивати дітей розумово, естетично, морально і фізично. Тому крім уроків фізичної культури, на які згідно з навчальними планами початкової освіти відведено 3 години на тиждень, молодші школярі в позаурочний час займаються в різноманітних гуртках та секціях. Серед улюблених видів спорту в пошані у японських дітей великий теніс, бейсбол, футбол, легка атлетика, плавання, а також національні види спорту.

Розвиткові естетичних умінь і навичок сприяють заняття естетичного циклу. Зокрема на уроках музики японських школярів учать грати на музичних інструментах, на уроках малювання діти оволодівають початковими навичками образотворчого мистецтва.

Окрім навчальних занять естетичне виховання в японській системі початкової освіти реалізується через велику кількість свят і урочистих подій, які відбуваються упродовж навчального року. Особливу увагу в початковій школі приділяють національним святам та традиціям. Зокрема, серед найулюбленіших свят дітей молодшого шкільного віку Японії є : День дітей (Кодо мо но Хай), День дівчаток (Хіна-мацурі). А серед традиційних японських фестивалів, до яких активно залучають дітей молодшого шкільного віку, найбільшу популярність завоювали: фестиваль, присвячений цвітінню сакури (ханамі); фестиваль снігу (цукімі), фестиваль зірок, фестиваль «семи трав», фестиваль запускання небесних ліхтариків, свято поминання предків тощо [4, с. 36].

Свята та фестивалі проводяться з урахуванням культурних і естетичних традицій японського народу і формують художній смак, яким так відрізняються японці. Вони заохочують дітей до активної діяльності, стимулюють ініціативу та креативність, формують власне естетичне ставлення до навколишнього світу.

Моральне виховання молодших школярів в Японії здійснюється як на уроках «Морального виховання» (один-три рази на тиждень) так і в позакласній діяльності. Міністерством освіти та науки чітко сформульовано п'ять етико-педагогічних правил, свого роду заповідей, які повинні дотримуватися педагоги початкової школи у вихованні підростаючого покоління:

- 1) моральне виховання – це не одностороннє навчання норм, а спосіб життя;
- 2) моральне виховання спрямоване на формування певних навичок: самоаналізу своєї поведінки, думок і почуттів; здібності до самостійних рішень і дій; готовності відповідати за їх наслідки;
- 3) важливо навчити учня молодших класів усвідомлювати інтереси інших, свою залежність від суспільства і від оточення;
- 4) основна форма морального виховання – організація групової діяльності; критерій його ефективності – неодмінна участь усіх школярів початкових класів в роботі і чітке усвідомлення кожним своєї ролі;
- 5) необхідно навчити школярів сприймати проблеми групи як свої особисті, донести до їх свідомості, що закони і норми життя в групі і суспільстві, а також їх дотримання потрібні кожній людині [1, с. 87].

Окрім того, у Державному освітньому стандарті говориться, що: «основним принципом морального виховання є обов'язок здійснювати його у всій діяльності школи. Отже, необхідний рівень морального виховання може бути досягнутий, якщо йому приділяється відповідна увага не тільки безпосередньо на уроках морального виховання, але на будь-якому іншому навчальному предметі і в позакласній діяльності» [2]. З-поміж найважливіших моральних якостей, які потрібно формувати у молодого покоління, у документі визначено такі: повага до людської гідності і величі життя; гідність наступників унікальної традиційної культури, які здатні її успадкувати і розвивати; готовність формувати і розвивати демократичне суспільство і державу; здатність робити внесок у створення мирного міжнародного співтовариства; здатність приймати самостійні рішення; високоморальні якості.

Формування зазначених якостей має сприяти успішному розвитку молодшого громадянина японської держави.

Програма морального виховання в Японії поділена на чотири напрямки (сфери): ставлення до себе; ставлення до інших людей, взаємовідносини з іншими людьми; ставлення до природи і до піднесеного (божественного початку); стосунки всередині груп, з групами людей і з суспільством в цілому.

У ній чітко відбиваються установки Міністерства освіти і науки на «освіту задля формування характеру», «засвоєння моральних якостей, бажаних з позиції держави», «створення основ цивільної моралі». Сучасний курс морального виховання передбачає усвідомлення молодшими школярами певних соціальних норм у вигляді моральних цінностей та формування групової свідомості. У першому випадку кожен учень повинен керуватися принципом рівноваги і гармонії, постійно тримати свої дії під контролем і не піддаватися емоціям; дотримуватися встановлених базових принципів повсякденного життя; вчитися приймати рішення без коливач, але бути при цьому впевненим у своїй правоті. Іншими словами, учні повинні відповідати за свої дії; займати активну життєву позицію, пам'ятаючи, що праця – головна цінність. У другому випадку молодші

школярі повинні пишатися приналежністю до групи, співпрацювати один з одним, сприяти порядку й дисципліні в ньому.

У країні видається велика кількість підручників і навчальних посібників для вивчення предмета «Моральне виховання» [3]. Так, підручник з морального виховання для четвертого класу початкової школи називається «Дотоку алі хон», що можна перекласти як «Шлях чеснот». Книга містить 24 оповідання, кожне з яких присвячене певній темі, запропонованої для обговорення на уроках в класі. Однак моральне виховання в школі не спрямоване на навіювання учням моральних істин. Його метою є допомога дітям самостійно зрозуміти і засвоїти ті моральні цінності, які необхідні для гідного життя в суспільстві.

Виховній роботі в японській школі підпорядкований весь навчально-педагогічний процес. Прийнято вважати, що моральність формується не тільки в процесі виховання, але і під впливом усього, що оточує людину. Саме тому велика увага педагогами зосереджена на правильній організації шкільного життя. Кожен день в початковій школі починається і завершується п'ятнадцятихвилинною «класною годиною», під час якої вчитель має можливість підбадьорити учнів напередодні занять або підвести підсумки робочого дня. Ці організаційні моменти також використовуються для обговорювання питань дисципліни і взаємин між учнями в класі.

Особливістю японської системи початкової освіти є те, що учні одну годину на тиждень займаються у різних гуртках. Вони можуть відвідувати кілька гуртків одночасно або переходити з одного в інший, але в будь-якому разі участь хоча б в одному з них є обов'язковою. Шкільні гуртки в Японії є різного профілю (від спортивних до культурологічних). Керувати їх діяльністю мають право лише дипломовані педагоги [6, с. 90].

У країні діє досить ефективна система дотримання дисципліни. Якщо в Законі 1972 р. про початкову та середню школу містилось положення про можливість фізичного покарання учнів у разі недотримання ними встановлених норм поведінки, то нині це є неприпустимим. До учнів-порушників застосовуються інші форми покарання, зокрема директор школи має право тимчасово заборонити учневі відвідування занять або взагалі відрахувати його зі школи. Щоправда, відраховують лише тих учнів, які після численних попереджень продовжують порушувати дисципліну, пропускають заняття без поважних причин, ігнорують шкільні правила. Крім того, учням, які порушують дисципліну, забороняють брати участь у додаткових заняттях, шкільних урочистих заходах [5, с. 120].

У початкових школах Японії не прийнято публічно повідомляти про успіхи чи невдачі дітей. Інформація про це занотовується до особистого журналу вчителя, а подяка або зауваження повідомляються кожній дитині індивідуально. Публічно перед усіма учнями класу вчитель інколи може відзначити старанність окремих дітей [6, с. 98]. У Японії вважається, що всі учні можуть успішно засвоювати шкільну програму. І якщо хтось відстає, то йому радять бути уважнішим у школі і більше часу відводити на роботу вдома. Японські школи функціонують під гаслами: «Успіху добиваються невтомною працею», «Якщо відстаєш, наполегливіше працюй над собою». У школах панівним є принцип «Працювати на межі своїх можливостей».

Отже, японська система початкової освіти вважається оптимальною системою навчання та виховання молодших школярів, що дозволяє учням розкрити свої творчі здібності, стати самостійними та вихованими людьми, і може слугувати прикладом для української школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні сучасного стану підготовки педагогічних кадрів для японської початкової школи.

Література

1. Нурутдинова А. Р. Этико-эстетическое воспитание в Японии / А. Р. Нурутдинова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 87. **2. Салимова К. И.** Общеобразовательная школа Японии в XX в. / К. И. Салимова // Педагогика. – 2006. – №8. – С. 88–96. **3. Berque A.** Les mots de l'educatoин japonaise (1). / A. Berque. – Paris, 1998. **4. Sasaki M.** Viewof of Today's Japan / M. Sasaki. – ALC Press:Japanese Texbook Series – 1995 – 418 p. **5. 佐藤順** – (2004). 現代教育制度. – 東京: 学文社. **6. 梅木松助** (1994). 教育学概説. – 東京: 学芸図書齋更. **7. 真野宮雄, 増田實** (1994). 現代教育概説. – 東京: 学術図書出版.

УДК 37.014.5

Ганна Давиденко

УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Давиденко Г. В. Упровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи розв'язання.

У статті представлено результати аналізу основних проблем інклюзивної освіти у Великій Британії. Розглядаються перешкоди на рівні урядової діяльності, місцевої влади та місцевих громад. Особливу увагу приділено аналізу стану справ у системі шкільної освіти та пошукам шляхів подолання визначених перешкод у доступі до освіти.

Ключові слова: інклюзія, спеціальна освіта, система освіти.

Давиденко А. В. Внедрение инклюзивного образования в Великобритании: проблемы, пути решения.

В статье представлены результаты анализа основных проблем инклюзивного образования в Великобритании. Рассматриваются препятствия на уровне правительственной деятельности, местных властей и местных общин. Особенное внимание уделяется анализу состояния дел в системе школьного образования и поискам мер для преодоления препятствий в доступе к образованию.

Ключевые слова: инклюзия, специальное образование, система образования.

Davydenko H. V. The Implementation Of Inclusive Education In Great Britain: Obstacles, Future Challenges.

The results of analysis of basic problems of inclusive education in Great Britain are presented in the article. Obstacles are examined at the level of governmental activity, local authorities and local communities. The special attention is paid to the analysis to the state of businesses in the system of school education and searches of measures for overcoming of the obstacles in access to education.

Key words: inclusion, special education, system of education.

За законом будь-яка людина має право на визначення та реалізацію своїх соціальних прав.

Мальтійська декларація, прийнята на Конференції з доступу до соціальних прав у 2002 році, містить заклик до урядів і провідних сил суспільства розвивати та зміцнювати політику, яка сприяє доступу до соціальних прав.

Соціальні права – це одна з основних концепцій, на яких у XX столітті була побудована нова Європа. Проте й досі окремі з прав, визначених Європейською

конвенцією та Європейською соціальною хартією, зокрема право на освіту, залишаються все ще недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями.

Комітетом Міністрів Ради Європи у 2003 році було задекларовано, що «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей із обмеженими можливостями та їхніх сімей, при цьому особливе значення повинно надаватися їхній інтеграції та повноправній участі у суспільному житті» [2].

Проте на практиці реалізації міжнародних декларацій заважають численні перешкоди. В окремих ситуаціях «більшість людей з обмеженими можливостями не знають власних прав. Ні органи державної влади, ні навчальні заклади не роблять нічого для інформування людей з обмеженими можливостями про їхні права» [3, с. 73].

Окрім того, «у силу різних причин (незахищеність, сором, страх перед надмірними витратами тощо) сім'ї з недієздатними членами тримають останніх удома, приховуючи їх від інших людей. Така поведінка призводить до того, що члени родин власноруч створюють умови, за яких люди з обмеженими можливостями почувають себе винними, тягарем або джерелом сорому для своїх сімей. Вони надають перевагу залишатися вдома, ніж спробувати скористатися своїми правами» [3, с. 73].

Саме тому, на нашу думку, *актуальним* є вивчення основних проблем та перешкод, що постають перед людьми з обмеженими можливостями при доступі до соціальних прав. Передусім це стосується доступу до початкової, середньої та вищої освіти. Увагу нашого дослідження зосередимо на вивченні імплементації інклюзивного складника в систему освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Наш вибір зумовлено тим, що, не зважаючи на активний розвиток англійської спеціальної освіти в останні 30 років, у Британії досі існує низка перешкод на шляху впровадження інклюзивної освіти.

Окрім того, це питання досі не було предметом спеціального дослідження українських педагогів. Частково воно знайшло своє висвітлення у праці А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» [1].

Метою нашої роботи є дослідження актуальних проблем інклюзії у Великій Британії та шляхів їх розв'язання в освітній системі.

Відтак, *об'єктом* дослідження у статті є інклюзія в освітній системі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії; *предметом* – проблеми та шляхи їх розв'язання щодо імплементації інклюзивного складника в національну систему освіти.

Аналіз наукової літератури та державних документів дає підстави стверджувати, що однією з найбільших перепон до успішності інклюзії у Великобританії англійські педагоги вбачають у діяльності британського уряду.

Національний навчальний план 2000 року (*Curriculum 2000*) визначив три основні принципи інклюзивності [5]:

- 1) встановлення відповідних освітніх вимог;
- 2) реагування на різні навчальні потреби учнів;
- 3) подолання потенційних перешкод у навчанні та оцінюванні як кожного учня окремо, так і групи учнів.

Вивчення зазначених принципів дозволяє констатувати, що уряд Великобританії «вбачає проблеми інклюзивної освіти здебільшого у специфіці функціонування школи. Тому відповідальність за прийняття рішень покладена на вчителів» [16].

Британські педагоги зазначають, що такий підхід є дещо спрощеним. «Низка перешкод до ефективного впровадження інклюзії на практиці стосуються як діяльності уряду та місцевої влади, так і роботи шкіл» [18, с. 20].

Діяльність уряду в імплементації інклюзії в англійську систему освіти є політичним процесом. «Британський уряд продемонстрував, що питання інклюзії є

політичним питанням» [6]. «На певному рівні це стало ключовим компонентом урядового планування» [10].

У період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику імплементації інклюзії «зверху-вниз» (*a top-down implementation basis*) [9].

Такий підхід і зумовив більшість бар'єрів, які перешкоджають окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту в загальноосвітніх школах. Уряд Лейбористів на початку XXI століття розглядав інклюзію як «забезпечення ситуації, за якої освітні умови пропонували б можливість дітям розкрити їхній потенціал повною мірою» [18, с. 21].

Однак на практиці урядова ініціатива інклюзії всіх дітей у загальноосвітню систему залишилась нереалізованою. Про це свідчать, зокрема, слова Міністра Освіти Д. Бланкета стосовно оцінки Національного навчального плану 2000 року: «... освіта дітей з особливими потребами ... є життєво-необхідною у створенні повноцінного інклюзивного суспільства ... Ми зобов'язані її надати усім дітям ... розвинути увесь їхній потенціал і створити умови для їхньої активної громадської позиції та економічного внеску з їхнього боку».

Як бачимо, Девід Бланкет розглядає інклюзію у розрізі економічного зиску. Інклюзія за такого підходу передбачає «рівні можливості для усіх» (*a route to equality of opportunity for all*) шляхом підтримки «продуктивної економіки та збалансованого розвитку» (*a productive economy and sustainable development*) [15].

Англійський педагог, фахівець у галузі інклюзії вважає таке тлумачення інклюзії цинічним. «Освітня політика за цього підходу не переймається особистісним потенціалом, а ґрунтується на функціональній мотивації» [18, с. 22].

Дослідження зазначеної проблематики дозволяє констатувати, що другою перешкодою на шляху до успішної інклюзії є навчальний план та підходи в навчанні, які пропагуються урядом у межах британської системи освіти. Шляхом упровадження особистісного підходу в освіті уряд намагався запровадити інклюзивний складник. Тим не менш, такий підхід не узгоджується з іншими підходами, такими як, наприклад, вибіркова освіта (*selective education*), що була проголошена в урядовому інформаційному документі [17], або ж Національним навчальним планом чи стратегічними напрямки в британській освіті, які передусім спрямовані на навчання писемності та вмінню рахувати.

Британські педагоги переконані, що замість того, щоб сприяти впровадженню інклюзії, виконавча влада робить усе можливе аби переконати суспільство, що навчальні заклади у Великій Британії не спроможні на практиці втілити у життя основні принципи інклюзії. Національний навчальний план та Стратегії є «гамівними сорочками», які лише стримують імплементацію інклюзії [8].

Екс-міністр освіти Великобританії у свій час заявив, що «... ми повинні зробити набагато більше, щоб допомогти дітям з особливими освітніми потребами досягти максимальних успіхів. Зокрема, ми зобов'язані допомагати у вирішенні всіх труднощів, що виникають у школах» [16, с. 16].

Дж. Аллан вважає, що цим висловлюванням уряд чітко визнав той факт, що «імплементація інклюзії покладається на школи через запровадження системи звітності (*a regime of accountability*)» [4, с. 176–177].

Дослідники переконані, що ця система звітності повинна сприйматись як одна з найважливіших перешкод, що постали перед упровадженням інклюзивної освіти [4; 8; 18; 19, с. 125–131].

Репутація та фінансування британських шкіл залежить, передусім, від результатів навчання [16, с. 126].

На думку британських педагогів, саме в цьому полягає основна небезпека. Включення чинника інклюзії до академічної звітності шкіл спричинує те, що останні будуть робити все можливе, аби не допустити навчання дітей, чий низькі освітні успіхи та поведінка можуть знизити успішність [17].

Окрім того, експерти переконані, що діяльність уряду є недостатньою для успішного впровадження інклюзії.

З одного боку, «урядовці взяли на себе зобов'язання імплементації інклюзивного складника та збільшення кількості дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах» [16]. З іншого – припинили «повну інклюзію» (*full inclusion*) [18].

Дж. Тод вважає, що британський уряд таким чином виступає за «вибіркову інклюзію» (*inclusion by choice*).

Ідея «вибіркової інклюзії» домінує в дослідженнях тих англійських освітян, які доводять, що існує певний відсоток дітей з особливими потребами, які не хочуть навчатися в загальноосвітніх школах.

М. Варнок та Р. Байерс вважають, що вузьку спеціалізацію шкіл слід розглядати як «більш продуктивну та креативну інтерпретацію ідеалу інклюзивної освіти для всіх» (*more productive and creative interpretation of the ideal of inclusive education for all*) [7, с. 114–115; 30].

Отже, більшість британських експертів вважають діяльність уряду основною перешкодою для навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах.

Водночас саме місцева влада трансформує урядові ініціативи у практичні форми. За цього підходу державні службовці на місцях виконують дві функції, які є ключовими у питанні ефективності впровадження інклюзії.

По-перше, вони відповідають за місцеву освітню політику. По-друге, вони визначають рівень фінансування освітніх інклюзивних програм.

У зв'язку з цим експерти відзначають, що представники влади на місцях створили зі свого боку низку перешкод для реалізації інклюзивного складника [12].

Освітня політика місцевої влади обмежилась, з одного боку, будівництвом кількох нових спеціальних шкіл; з іншого – створенням статті фінансування інклюзії в бюджеті через «відбирання» коштів з інших програм для категорії людей з особливими освітніми потребами [9].

Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку представників місцевої влади [5].

Для деяких дітей інклюзія завершується на етапі їхнього залучення до навчального процесу загальноосвітньої школи без забезпечення спеціального підходу до їхнього навчання [10].

Дослідники інклюзії відзначають, що освітня політика повинна забезпечувати інклюзію за вибором. Реалії ж показують, що сім'ям не залишається нічого іншого, як «вибір інклюзії».

Вагомою перешкодою в ефективному впровадженні інклюзії є неналежне фінансування, яке здійснюється з місцевого бюджету.

Згідно з даними останніх досліджень, 76% всіх дітей з особливими освітніми потребами констатували брак коштів для потреб інклюзивної освіти, а 40% – недостатню фінансову підтримку. Брак фінансування перешкоджає успішній імплементації інклюзивних практик.

Тим не менш, експерти визнають, що цілковито покласти вину на місцеву владу за відсутність належних коштів для інклюзії не можна. Адже місцеві службовці влади опинилися в безвихідній ситуації. Вони змушені підтримувати фінансування статей на

спеціальні освітні потреби (*Statements of Special Educational Need*) і водночас забезпечувати фінансову підтримку інших освітніх стратегій.

Більше того, та місцева влада, яка підтримує спеціальне забезпечення і таким чином сприяє вибірковій інклюзії, постійно перебуває під зростаючим тиском задля зменшення неефективності високоартісного розміщення, пов'язаного із місцем проживання [16]. Якщо місцеву владу не забезпечити достатньою фінансовою підтримкою задля впровадження інклюзії на практиці, їй не залишиться нічого іншого, як створювати перешкоди.

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що перепони в практичній імplementації інклюзії можна віднайти і у сфері функціонування кожної окремої школи [16].

Безперечно, останньою ланкою на шляху впровадження інклюзії є школи, педагогічні колективи та місцеві жителі. У британському суспільстві наразі тривають суперечки довкола твердження про те, що освітні заклади не можуть «інклюзувати» всіх дітей через «брак знань, брак волі, брак бачення, брак ресурсів і брак моральності» (*educational institutions are not fit to include all children because of the barriers of lack of knowledge, lack of will, lack of vision, lack of resources and lack of morality*) [8].

Англійські педагоги переконані, що «останньою зупинкою» до успішної інклюзії є, по-перше, ставлення вчителів до її впровадження і, по-друге, їхня фахова компетенція у питаннях імplementації цієї важливої ініціативи. Вивчення результатів досліджень дозволяє констатувати, що більшість вчителів підтримує інклюзивне навчання, хоча й з певною обмовкою [11, с. 731–747; с. 15–29].

Учителі згодні підтримувати інклюзію, якщо це стосується осіб з легкими фізичними та розумовими вадами [10]. Однак не усі педагоги мають таке бачення інклюзивного підходу, коли йдеться про дітей з важкими вадами в поведінці [20, с. 18–19; 26].

Дослідження доводять, що для дітей цієї категорії «ексклюзія», або соціальне виключення, є необхідним з практичної точки зору [10, с. 21–22]. «Якщо школи повинні стати інклюзивними, то для них повинні бути створені належні умови задля визначення основних засад. За таких умов не лише діти будуть відчувати підтримку, а й вчителі будуть забезпечені всім необхідним» [17, с. 127–129].

Аналіз фахових джерел дозволяє зазначити, що всі перешкоди на шляху до ефективної імplementації інклюзії зумовлені застарілими підходами до впровадження спеціальних освітніх потреб.

Ще у звіті Ворнока [13] питання нестачі педагогічних кадрів було визначено основним бар'єром у застосуванні основних спеціальних освітніх стратегій.

Двадцять років потому Програма Дій британського уряду [14] утвердила необхідність додаткового навчання вчителів з урахуванням інклюзивного аспекту.

У 2004 році знову виникло питання щодо браку навичок втілення інклюзивних практик у педагогів [16].

Незважаючи на постійні заклики необхідності навчання вчителів «педагогіці спеціальних освітніх потреб» (*the pedagogy of special educational needs*), дослідники в цій галузі визнають, що жодних кроків у зазначеному напрямку зроблено не було [10].

Отже, аналіз наукової літератури і державних документів дає підстави стверджувати, що впровадженню інклюзивного складника в систему освіти Великої Британії приділяється певна увага з боку держави та педагогічної громадськості. Проте ефективність таких дій гальмується наявністю певних соціально-педагогічних причин.

Передусім, це фінансові відмінності між різними навчальними закладами. Неадекватність фінансових засобів, доступних для осіб з особливими потребами. Брак

кваліфікованих учителів, які здатні навчати дітей з обмеженими можливостями у школах. Відсутність навчальних програм, адаптованих до швидкості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Недостатня кількість методів, які дозволяють компенсувати інвалідність (наприклад, відсутність перекладу на жестову мову, перекладу записів).

Власне архітектура самих шкільних будівель та їх облаштування, як правило, не дозволяє дітям з обмеженими можливостями набувати у школі того ж досвіду, якого набувають інші діти. Нестача послуг спеціалізованої підтримки вдома та/або відсутність спеціалізованого шкільного обладнання, яке було у свій час нерівномірно розподілено, що змушує сім'ї віддавати дітей з обмеженими можливостями в місця, розташовані далеко від дому.

Водночас варто зазначити, що у Великій Британії проводиться значна робота щодо усунення названих причин. Зокрема, йдеться про державну політику підтримки інклюзивної освіти; про полегшення доступу до транспорту та громадських будівель, до освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення і, за необхідності, надання відповідної технічної допомоги учням з обмеженими можливостями.

У сфері освіти в британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує єдина думка, згідно з якою людей з обмеженими можливостями, наскільки це можливо, інтегрують в загальноосвітню систему. При цьому зважають на інтереси кожної дитини чи молодшої особи.

Надання освіти особам зі спеціальними освітніми потребами у звичайних освітніх закладах розглядається як взаємозбагачувальний досвід. Такий підхід сприяє визнанню в людях відмінностей і є складником виховання громадянського почуття.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні питання інклюзії в освітній системі інших європейських країн.

Література

- 1. Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
- 2. Малагская декларация.** Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». – 2-я Европейская конференция министров. – Малага, 7–8 мая 2003 года.
- 3. Модине М.** Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. – Страсбург, 2003. – 185 с.
- 4. Allan J.** 'Productive pedagogies and the challenge of inclusion', *British Journal of Special Education*, 2003, – 30 (4), – 175–179. Direct Link: Abstract PDF(50K)
- 5. Audit Commission** Special Educational Needs: a mainstream issue. London: Audit Commission. 2002.
- 6. Booth T.** 'Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?' in F. Armstrong and D. Armstrong (eds) *Inclusive Education*. London: David Fulton, 2000.
- 7. Byers R.** 'Editorial', *British Journal of Special Education*, 32 (3), p. 114–115. Direct Link: Abstract PDF(192K), 2005.
- 8. Clough P. & Garner G.** (2003) 'Special educational needs and inclusive education: origins and current issues', in S. Bartlett and D. Burton (eds) *Education Studies: essential issues*. London: Sage.
- 9. Croll P. & Moses D.** Special educational needs across two decades: survey evidence from English primary schools', *British Educational Research Journal*, 2003, 29 (5), 731–747.
- 10. CSIE** (Centre for Studies in Inclusive Education) *New Segregation Statistics* [online at <http://www.inclusion.uwe.ac.uk>]. Bristol: CSIE, 2005.
- 11. DES** (Department of Education and Science) (1978) *Special Educational Needs: a report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Report of the Warnock Committee). London: HMSO.
- 12. DfEE** (Department for Education and Employment) (1999) *The National Curriculum for England* [online at <http://www.nc.uk.net>] London: DfEE.
- 13. Frederickson N. & Cline T.** (2002) *Special*

Educational Needs, Inclusion and Diversity, a textbook. Buckingham: Open University Press. **14. Hanko G.** 'Towards an inclusive school culture – but what happened to Elton's affective curriculum?', *British Journal of Special Education*, 30 (3), 125–131. Direct Link: Abstract PDF (60K), 2003. **15. Hodkinson A.** 'Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges', *Research in Education*, 2010, 73, 15–29. **16. Judge B.** 'Inclusive education: principles and practices', in K. Crawford (ed) *Contemporary Issues in Education*. Norfolk: Peter Francis, 2003. **17. Rustemier S. & Vaughan M.** (Segregation Trends – LEAs in England 2002–2004. Bristol: CSIE, 2000. **18. Warnock M.** 'Special educational needs – a new look', Centre for Disability Studies [online at <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm>].

УДК 37.022:001.53

Олександр Жосан

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 20-х – 80-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Жосан О. Е. Історіографія проблеми розвитку вітчизняної шкільної навчальної літератури в 20-х – 80-х роках ХХ століття.

У статті подається аналіз історіографії проблеми розвитку шкільної навчальної літератури у 1921–1989 роках: праць науковців, учителів, керівників освіти; спеціальних історіографічних досліджень з питань підручничознавства, словникарства і книгознавства; історико-педагогічних досліджень, опублікованих з 1921 по 2012 рік.

Ключові слова: джерело дослідження, історіографія проблеми, шкільна навчальна література, підручничознавство, словникарство, книгознавство.

Жосан А. Э. Историография проблемы развития отечественной школьной учебной литературы в 20-х – 80-х годах ХХ века

В статье представлен анализ историографии проблемы развития школьной учебной литературы в 1921 – 1989 годах: работ ученых, учителей, руководителей образования; специальных историографических исследований по учебниковедению, лексикографии и книговедению; историко-педагогических исследований, опубликованных с 1921 по 2012 год.

Ключевые слова: источник исследования, историография проблемы, школьная учебная литература, учебниковедение, лексикография, книговедение.

Josan O. E. The historiography of development problems of the national school educational literature in the 20s – 80s of the twentieth century.

Author has analyzed the historiography of the problem of school educational literature in 1921 – 1989 years: works of scientists, teachers, educational leaders, special historiographical researches on theory of educational literature, lexicography and Bibliology, historical and pedagogical researches published from 1921 to 2012.

Keywords: scientific sources, historiography of the problem, school educational literature, theory of educational literature, lexicography, Bibliology.

Фундаментом наукових історико-педагогічних праць, як справедливо підкреслюють науковці [3; 4; 11], є історіографія конкретної проблеми, що надає змогу визначити наукову новизну та теоретичне значення дослідження.

Історіографічний пошук стосовно нашої проблеми показав, що на всіх етапах досліджуваного періоду розвитку навчальної літератури науковці різних галузей науки, педагогіки-практики, керівники освіти публікували присвячені цій проблемі праці. Крім того, вітчизняні й зарубіжні науковці здійснювали і здійснюють нині спеціальні історіографічні дослідження з проблем підручничокознавства, словникарства, книгознавства, а також історико-педагогічні й історико-книгознавчі дослідження.

Метою статті є спроба здійснити аналіз історіографії проблеми нашого дослідження «Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті – 80-ті роки ХХ століття)».

Період 1921–1932 років у розвитку явища шкільної навчальної літератури знайшов відображення в тогочасних працях радянських науковців, методистів і вчителів (А. Деконський, К. Котрохов, М. Тарасов, Б. Жаворонков, С. Дзюбинський, С. Сингалевич, Я. Столярів, Г. Іваниця, П. Блонський та інші). Бачення змісту і структури навчальних книг відображалося в працях К. Сивкова, М. Покровського, І. Катаєва, О. Кудрявцева, О. Стражева, О. Александрова, П. Самухіна, Я. Ряппо, Д. Скуратівського, О. Кулініча та інших.

Стосовно розвитку мовознавства й лексикографії, С. Бевзенко [2] зазначає, що перші теоретичні розробки з української лексики й фразеології з'явилися лише наприкінці 20-х років у вигляді окремих розділів у загальних курсах української мови за редакцією Л. Булаховського («Загальноприступний курс української мови», «Загальний курс української мови», «Підвищений курс української мови»), які у цілому відповідали тогочасному станові української лексикології та стали орієнтирами для складання різноманітних словників.

Період 1933–1959 років у розвитку процесів підручникотворення знайшов відображення в публікаціях із проблем створення шкільних підручників, методики їх використання в навчально-виховному процесі, в узагальновальних працях із радянської теорії шкільного підручника, а також у деяких історико-педагогічних дослідженнях. Концепція підручника як основного засобу навчання була в основному завершеною в середині 30-х рр. Н. Крупською. Одним із перших дослідників ілюстративного оформлення шкільного підручника був К. Кузьминський. Основні дидактичні й методичні вимоги до шкільної навчальної літератури визначили А. Смирнов, С. Виноградов, К. Корнілов, С. Чавдаров та інші.

Дослідження в галузі історії українського мовознавства, зокрема й лексикографії, майже не здійснювалися. Перша важлива робота в цей період з'явилася лише в 1957 році («Дослідження з мовознавства в Українській РСР за сорок років»).

Стан підручникотворення в Україні в 1941–1944 роках вивчений слабо. У радянській історіографії 40-х – 80-х років простежується думка, що освітній процес на окупованих землях припинився. У дослідженнях 90-х років освітній процес на окупованих землях теж вивчався мало. Більш об'єктивно й неупереджено ця проблема розглядалася науковцями діаспори (Д. Кислиця, З. Кузеля, К. Паньківський та інші). Вивченням освіти України в часи німецької окупації ґрунтовно займаються сучасні дослідники С. Беллеца, Л. Задорожна, П. Мазур, В. Офіцинський, О. Потильчак, А. Скоробогатов, Б. Соколов, Г. Стефанюк, Д. Титаренко та інші. Певну увагу вони приділяють зокрема й основним підходам до підручникотворення. Торкається цієї проблеми і В. Оліфіренко у своїй монографії, присвяченій історії підручника з літератури [8]. Окрім того, означені питання розглядаються у працях зарубіжних дослідників М. Дацишиної, Б. Єржабкової та інших. Ґрунтовних досліджень проблем навчальної літератури в період окупації не здійснювалось.

До середини ХХ ст. історія становлення і розвитку методики навчання та підручникотворення не була предметом уваги науковців. Лише в 50-х рр. опубліковані праці, у яких стисло проаналізовано підручники з української мови (І. Білодід, Л. Симоненкова). Наприкінці 50-х рр. було видано методичні статті та посібники для вчителів Г. Давидова, В. Мазуренко, А. Кінкулькіна, у яких автори висвітлювали окремі аспекти історії підручникотворення [9].

На аналізованому хронологічному етапі в середині 50-х рр. подальший розвиток отримала теорія підручника, яка в історіографії проблеми відображена ґрунтовними статтями Є. Перовського, Н. Менчинської, С. Чавдарова. Частково проблематика підручникотворення висвітлена в працях радянських істориків освіти: Л. Бущика, М. Лисенка, В. Масальського, П. Підкасистого, З. Равкіна та ін.

На процесі вивчення проблем навчальної літератури негативно позначилася політика правлячої партії: масові репресії (ув'язнення, заслання або фізичне знищення українських науковців, керівних кадрів освіти й педагогів-практиків). У цей період призупинила розвиток українська, натомість формується радянська офіційна історико-педагогічна історіографія, зокрема щодо шкільної навчальної літератури, яка не передбачала її об'єктивного висвітлення.

Підходи до проблем формування змісту освіти, методики викладання різних предметів та визначення місця навчальної літератури в цьому процесі в 20–50-х роках знайшли певне відображення й у працях сучасних науковців: Л. Березівської, О. Дятлової, О. Пометун, Н. Стоюхіної, О. Сухомлинської та інших.

Період 1960–1989 років у розвитку шкільної навчальної літератури в історіографії відобразився висвітленням у постановках партії та уряду, наукових дослідженнях та методичних розробках. Цікавими й корисними були спроби історико-педагогічного дослідження українського шкільного підручника (А. Бугай, О. Мазуркевич, 1960 р.). У 1971 році О. Боданська захистила кандидатську дисертацію «Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів (на матеріалі підручників історії та географії для 5–8 класів)». Ці питання знайшли відображення в публікаціях лабораторії «Психологічні проблеми побудови шкільних підручників», створеної в 1968 р. (співробітники групи: Г. Гранік, С. Бондаренко, Л. Концева, С. Божович, О. Юдіна). Теорія шкільного підручника знайшла свій подальший розвиток у творчості В. Сухомлинського. Його науковий доробок окреслює найважливіші аспекти цієї проблеми, а саме: шкільний підручник як об'єкт теоретичного аналізу; формування в учнів уміння працювати з підручником; інформаційна культура педагога – важливий чинник розвитку уміння працювати з книгою (опосередкований шлях формування вміння вчитися) [7, с. 201].

У цей період з'являються найважливіші праці з історії методики викладання української мови (М. Грищенко, Ф. Жилко, С. Левченко, В. Масальський, І. Матвіяс, Л. Рожило, С. Чавдаров та інші). Важливе місце у них відводилося й навчальній літературі.

Історія методів та засобів викладання іноземних мов ґрунтовно досліджена і описана І. Рахмановим. Окрім того, вивченням цих проблем, зокрема й питань підручничознавства, займалися Д. Ганшина, М. Гез, І. Грузинська, Г. Гольдштейн, Ю. Жлуктенко, Р. Кузнєцова, Р. Розенберг, С. Фоломкіна, З. Цветкова та інші. У 60–70-х роках роботи Т. Передерій, П. Зеленського, Г. Рогової, В. Цетлін, О. Миролобова, Л. Садчикової та інших висвітлювали проблеми удосконалення змісту шкільних програм, поліпшення результативності використання підручників та інших видів компонентів навчально-методичного комплексу. Педагогічні праці 80-х – 90-х років ХХ століття і початку ХХІ століття (Л. Биркун, П. Гурвич, А. Климентенко, О. Миролобов,

В. Берека, Б. Лапідус, В. Плахотник, Є. Полат, Т. Передерій) характеризуються полемікою про подальші перспективи вдосконалення змісту шкільної іншомовної освіти, методів викладання, зокрема щодо ролі й місця навчальної літератури в цих процесах.

Основні підходи до формування змісту, структури та методичного апарату підручників із суспільствознавства окреслено в публікаціях відомих радянських науковців, методистів, учителів 60-х – 70-х рр. (М. Адамський, Г. Артемьєва, В. Бойков, Н. Дайрі, А. Іванченко, О. Курдюмова, В. Мазуренко, А. Нікітін, Я. Соколов, М. Сиродєєв, М. Овчиннікова, Г. Шарапов та інші).

У 80-х рр. були видані фундаментальні праці з проблем теорії підручника, у яких досліджувалися його зміст, структура, методичний апарат, функції, принципи побудови і використання. Це роботи відомих радянських науковців: В. Бейлінсона «Арсенал освіти: характеристика, підготовка, конструювання навчальних видань», Л. Добраєва «Смислова структура навчального тексту та проблема його розуміння», Д. Зуєва «Шкільний підручник», І. Лернера «Дидактичні основи методів навчання», Я. Мікка «Оптимізація складності навчального тексту», І. Лернера і М. Шахмаєва «Теоретичні проблеми шкільного підручника». Саме на цьому етапі остаточно сформувався теоретичні засади шкільного підручника, що знайшли відображення у випусках теоретичного щорічника «Проблеми шкільного підручника» (перший номер вийшов у лютому 1974 року, а 20-й – у 1991 році).

Протягом 60-х – 80-х років здійснювалися історико-педагогічні дослідження щодо розвитку методики викладання природничих і математичних дисциплін (Ю. Полянський, Д. Трайта, А. Бугайов, Г. Маслова та інші).

Проблеми шкільного підручникотворення висвітлювалися в працях відомих дидактів (Ю. Бабанський, Н. Бібік, М. Махмутов, О. Савченко та ін.).

У 80-ті роки вперше на науковому рівні була проголошена думка про необхідність вивчення історії підручника. Цю ідею обґрунтували М. Тупальський, В. Рокітянський та М. Скаткін.

Своєрідним підсумком досліджень у галузі теорії шкільного підручника стала колективна праця науковців Тартуського університету на чолі з Я. Мікком «Підвищення якості навчальної літератури» (1985 р.).

З-поміж історіографічних праць цього періоду зі *словникарства* варто виокремити такі: «Мовознавство на Україні за п'ятдесят років» (1967 р.) та «Розвиток мовознавства в УРСР. 1967–1977» (1980 р.), «Історія української мови». У структурі радянської лексикографії в кінці 60-х років з'явилася нова галузь – *навчальна лексикографія*. У 70-х – 80-х роках починаються ґрунтовні й системні дослідження цього явища (Г. Богачова, В. Гак, П. Денисов, Ж. Дюбуа, К. Дюбуа, В. Морковкін, С. Поліковська, А. Супрун та інші).

Проголошена реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. спричинила появу низки праць, присвячених її теоретичним засадам, стратегічним завданням, напрямам і ходу, у яких певною мірою розглядалися й питання навчальної літератури. У руслі політики перебудови в наукових та методичних працях з проблем загальної середньої освіти другої половини 80-х років спостерігалось суттєве згортання ідеологічних підходів та перехід до об'єктивного наукового висвітлення й дослідження проблем. У 1986 р. серію публікацій і жваву дискусію на сторінках педагогічної преси відкрила публікація М. Адамського «Яким має бути підручник із суспільствознавства»; у 1988 р. з'явилися праці Г. Граник, С. Бондаренко, І. Журавльова, Л. Зоріної, Л. Концевої, у яких подавалися нові погляди на проблеми підручничознавства.

Проблеми розвитку навчальної літератури були також у полі уваги українських науковців, що проживали за межами України. Здійснюючи спеціальні дослідження або в

контексті висвітлення розвитку освіти тією чи іншою мірою досліджуваної проблеми торкалися науковці української діаспори Г. Ващенко, Б. Кравців, Р. Ільницький, І. Городецький, Л. Кисілевська-Ткач, Б. Шкандрій, Ю. Бобровський, В. Радзикович, М. Дейко, П. Волиняк, В. Марунчак та інші. На жаль, переважна більшість перерахованих вище праць стала доступною для науковців, що проживали в Україні, лише після проголошення незалежності.

Проблеми розвитку навчальної літератури 20-х – 80-х років цікавлять і сучасних науковців. Свідченням цього є численні публікації з історії підручникотворення в щорічних випусках заснованого 1999 р. Інститутом педагогіки НАПН України збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника», проведення низки науково-практичних конференцій та семінарів. Ґрунтовне різнобічне дослідження проблем підручника для школи I ступеня здійснила Я. Кодлюк у докторській дисертації «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.)» [8]. Значний внесок у вивчення проблем підручничознавства зробив І. Смаґін у докторській дисертації «Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.)» [9]. Проблеми розвитку навчальної літератури в досліджуваний нами період тією чи тією мірою розглядалися також у кандидатських дисертаціях Н. Кузьменко, А. Зякун [5], П. Мороза, Г. Розлуцької, Н. Богданець-Білокаленко, Л. Височан, О. Пасічника та інших.

Деякі аспекти функціонування шкільної навчальної літератури розкрили: Л. Потапова у кандидатській дисертації «Розвиток національної школи в Україні (1917–1933 рр.)» (1998 р.); В. Липинський у докторській дисертації «Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки» (2001 р.); Л. Березівська у докторській дисертації «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2009 р.) [3].

Певну інформаційну цінність мають для нас інші історико-педагогічні дослідження сучасних науковців (статті, посібники, дисертації тощо), де в рамках сучасної історико-педагогічної парадигми в контексті різноманітних проблем побіжно згадуються ті чи ті питання розвитку окремих видів навчальної літератури (О. Адаменко, Н. Гупан, С. Головка, М. Кукурудзяк, О. Любар, О. Пометун, М. Собчинська, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, М. Ярмаченко та інших).

Проблеми розвитку навчальної літератури в 60-х – 80-х роках розглядали в своїх дослідженнях Р. Арцишевський, В. Волков, І. Гудзик, Г. Касьянов, С. Клепко, Т. Харламова, Т. Лукіна, О. Савченко, О. Удод та ін.

Сучасні дослідники теоретичної лексикографії приділяють увагу і окремим проблемам розвитку навчальної лексикографії досліджуваного нами періоду (В. Авраменко [1], О. Кровицька, Л. Струганець, В. Сімонок та ін.).

Важливим напрямом нашого дослідження є вивчення *книгознавчого аспекту* розвитку навчальної літератури. Становлення української книгознавчої наукової школи, у структурі якої значне місце посідало й підручничознавство, відбулося на початку 1920-х років. Її пріоритетними напрямками були дослідження в галузі історії української книги (С. Маслов, П. Попов, О. Балицький, С. Єфремов), періодики (В. Ігнатієнко), мистецтва книги (М. Макаренко, Д. Щербаківський), теорії та практики укладання українського бібліографічного репертуару (Ю. Меженко, Я. Стешенко, С. Маслов, П. Іноземцев). Розвивалося книгознавство і в українських емігрантських осередках (С. Сірополко, Л. Биковський та ін.).

Розгром радянського книгознавства, зокрема й українського, стався 1931 року. Гострій критиці були піддані ідеалістичні та націоналістичні засади буржуазного

українського книгознавства», діяльність Інституту книгознавства, журналу «Бібліологічні вісті». Майже до кінця 1950-х років в УРСР не з'явилося жодної вагомій праці з книгознавства, а сам термін «книгознавство» вийшов з активного наукового вжитку.

Відродження радянського книгознавства починається в 1960-х роках. З-поміж книгознавчих дисциплін найактивніше розвивається історія книги, яка нині є вже усталеною науковою дисципліною. Українське історичне книгознавство представлене вагомими працями І. Свенціцького, І. Огієнка, С. Маслова, П. Попова, І. Крип'якевича, І. Каганова, С. Петрова, Я. Запаса, Я. Ісаєвича, В. Фрис, О. Дзюби. У 90-х роках ХХ – на початку ХХІ століття в Україні активно розвиваються науки на межі книгознавства й інших дисциплін, зокрема кодикологія, книжкове пам'яткознавство, історія видавничої справи та ін. Історико-книгознавчі статті публікуються на сторінках наукових видань. З'явилися нові теоретичні праці з книгознавства: В. Бурян, Г. Ковальчук, Я. Ісаєвич, І. Тимошенко та інші.

Отже, історіографічний аналіз проблеми нашого дослідження засвідчив нерівномірність її розвитку на різних етапах формування педагогічної думки, а також залежність цієї галузі наукового дослідження від усвідомлення ролі й місця навчальної літератури в навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку педагогіки і школи в досліджуваній період. Крім того, доцільно зауважити, що науковцями вивчався переважно підручник. Інші ж види навчальної літератури об'єктами ґрунтовних досліджень не були.

Радянську шкільну навчальну літературу як явище, систему ще ніхто ґрунтовно не досліджував. Тому як окремий об'єкт історико-педагогічних досліджень вона залишається недостатньо вивченою.

Література

- 1. Авраменко В. І.** Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець ХІХ ст. – початок 1930-х рр. ХХ століття): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Валентина Іванівна Авраменко. – К., 2003. – 173 с.
- 2. Бевзенко С. П.** Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови / С. П. Бевзенко. – К.: Вища школа, – 1991. – 231 с.
- 3. Березівська Л. Д.** Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська. – К., 2009. – 871 с.
- 4. Гупан Н. М.** Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович. – К., 2001. – 486 с.
- 5. Зякун А. І.** Навчальна література з історії кінця 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.: історіографічний аналіз: дис. ... кандидата історичних наук: 07.00.06 / Зякун Алла Іванівна. – К., 2002. – 184 с.
- 6. Ісаєвич Я. Д.** Українське книгознавство: етапи розвитку / Я. Д. Ісаєвич // Вісник Львівського університету. Серія: Книгознавство. – 2006. – Вип. 1. – С. 7–19.
- 7. Кодлюк Я. П.** В. О. Сухомлинський про шкільний підручник / Я. П. Кодлюк // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. університету. – Кам'янець-Подільський: Абетка Нова, 2002. – Вип. 3 (Т. 2). – С. 199–208.
- 8. Оліфіренко В. В.** Підручник з української літератури: історія і теорія / В. В. Оліфіренко. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
- 9. Смагін І. І.** Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Смагін Ігор Іванович. – К., 2011. – 562 с.
- 10. Сухомлинська О. В.** Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.

**ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА СТВОРЕННЯ КІЇВСЬКОГО
НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ В РОКИ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА
Є. Ф. ФОН БРАДКЕ (1832–1838 РР.)**

Кільова Г. О. Державна освітня політика та створення Київського навчального округу в роки попечительства Є. Ф. фон Брадке (1832–1838 рр.)

У статті розглядається початковий період створення Київського навчального округу, коли закладався фундамент майбутнього розвитку. Автор звертає увагу на участь професорської колегії Університету Св. Володимира у життєдіяльності округу. Представлена особа першого попечителя Е. Ф. фон Брадке, завдяки знергічним і рішучим зусиллям якого відбувалося становлення Київського навчального округу.

Ключові слова: попечительство, Київський навчальний округ, Є. Ф. фон Брадке, міністерство, університет, освітня політика.

Килевая Г. А. Государственная образовательная политика и создание Киевского учебного округа в годы попечительства Е. Ф. фон Брадке (1832–1838 гг.).

В статье рассматривается начальный период создания Киевского учебного округа, когда закладывался фундамент будущего развития. Автор обращает внимание на участие профессорской коллегии Университета Св. Владимира в жизнедеятельности округа. Представлена личность первого попечителя Е. Ф. фон Брадке, благодаря знергичным и решительным усилиям которого происходило становление Киевского учебного округа.

Ключевые слова: попечительство, Киевский учебный округ, Е. Ф. фон Брадке, министерство, университет, образовательная политика.

Kilevaya G. A. Establishment and functioning of the Kiev school district during the guardianship EF background Bradtke (1832–1838 years).

This article discusses the creation of the initial period of the Kiev school district, when the foundation for future development. The author draws attention to the participation of the college professor's University of St. Vladimir in the life of the district. Presented the first person trustee EF background Bradtke, thanks znergichnym and determined efforts which occurred the formation Kievekogo scientist District.

Освіта – одна з найважливіших складників державної політики. Формулюючи засадничі принципи функціонування освітньої галузі, забезпечуючи високий суспільний авторитет викладацьких кадрів, кожна держава тим самим закладає підвалини стабільності свого майбутнього розвитку: політичного, економічного, наукового, духовного.

Вітчизняна система освіти більш ніж півстоліття перебувала в лещатах ідеологічної машини комуністичного режиму. Виховання підростаючого покоління відбувалося згідно з догмами марксизму-ленінізму, а доцільність нововведень чи реорганізації навчального процесу відповідно до вимог часу розглядалася виключно через призму формування «нової радянської людини» та «єдиного радянського народу».

Ситуація, що існувала протягом сімдесяти років, змінилася наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ ст., коли з розпадом колишньої імперії освітянська галузь України постала перед неминучістю проведення реформ на всіх етапах від початкової до вищої школи. Кризова ситуація 90-х років ХХ століття змусила громадськість уважніше придивитися до проблем української освітньої галузі, викликала дискусії щодо подальших шляхів розвитку вітчизняної школи. Серед обговорюваних варіантів

реформування системи освіти не останнє місце, на нашу думку, повинна посідати ідея створення шкільних округів, котрі мобільніше реагуватимуть на потреби часу, а їх поява зможе підвищити рівень знань учнів завдяки співпраці влади, педагогічних колективів та батьків у питаннях забезпечення ефективності навчального процесу, спільного розв'язання найбільш болючих проблем сучасної школи.

Ідея створення шкільних округів не нова, і на українських землях, що входили до складу Російської імперії, функціонували шкільні округи. Тому в контексті дискусій про перспективи і шляхи подальшого розвитку вітчизняної освіти розгляд історії існування навчальних округів є особливо актуальним з огляду на можливість вивчення досвіду попередніх століть, уникнення помилок та впровадження на практиці найбільш позитивних елементів.

Питання функціонування навчальних округів на українських землях розглядалося дослідниками здебільшого у контексті історії освіти Російської імперії загалом [1] та вивчення окремих ланок освітньої системи, як-от: початкової, середньої, вищої, недільної школи зокрема [2]. Детальних аналітичних розвідок, присвячених проблемам створення та існування навчальних округів, і особливо Київського, на сучасному етапі розвитку української науки недостатньо. Саме початковому етапу Київського навчального округу і присвячено статтю. Округо виділяється постать першого попечителя округу Єгора Федоровича фон Брадке, активна діяльність якого заклала підвалини стабільного функціонування округу в наступні десятиріччя.

Навчальні округи з'явилися в Російській імперії на початку XIX ст. Поява їх пов'язана з реформами в системі вищих і центральних державних органів, головним ідеологом яких був М. Сперанський. Саме він та його однодумці з кола молодих друзів імператора Олександра I обґрунтували необхідність створення міністерств, Комітету міністрів, Державної Ради та інших органів влади. За основу впроваджуваних реформ було взято досвід наполеонівської Франції. Звідти запозичили галузевий поділ функцій за міністерствами та саму ідею Державної Ради. Під час проведення реформ було створено вісім міністерств. Структурними підрозділами кожного міністерства були канцелярія міністра і департаменти. Кожен департамент, у свою чергу, поділявся на канцелярію і відділення, а останні – на столи. Кожному міністерству на місцевому рівні підпорядковувалась низка закладів цього відомства [3; 7–8].

Центральним державним органом у системі освіти з 1802 року виступало Міністерство народної освіти. На місця йому підпорядковувалися навчальні округи та дирекції народних училищ. Першопочатково територія європейської частини імперії поділялася на сім навчальних округів (С.-Петербурзький, Московський, Казанський, Дерптський, Віленський, Одеський і Харківський) [4, с. 80–82]. Територія сучасної України входила до трьох із них: Віденського, Харківського й Одеського. Події польського повстання 1830-1831 років наочно продемонстрували царизму, яку загрозу несе режиму національно-визвольний рух підкорених народів, складовим елементом якого була учнівська молодь. Тому з 30-х років XIX ст. на землях, що входили до складу Речі Посполитої, проводиться політика деполонізації та русифікації. Задля зменшення польського впливу на зазначених територіях у 1832 р., Віленський навчальний округ розформовується. На його базі створюються два нові округи: Білоруський і Київський. Останній був «образован из училищ губерний Киевской, Черниговской, Вольнской и Подольской» [5, с. 406]. Для потреб новоствореного округу виділялася певна сума і призначався попечитель [5, с. 407].

Розпочинати непросту місію організатора навчального процесу в Київському навчальному окрузі випало першому попечителю Єгору Федоровичу фон Брадке (1796–1861) [6]. Він народився 16 травня (ст. ст.) 1796 року в Езельському окрузі (нині –

Естонія) у дворянській родині зрусифікованих вихідців зі Швеції. До шести років хлопець виховувався у тітки, потім у 1802-1806 рр. навчався у приватній школі. У 1806 році Єгор переїхав до батьківського маєтку Верхов'є Вітебської губернії, але вже влітку 1806 року батько віддав його на навчання до загальних класів Гірничого кадетського корпусу в С.-Петербурзі. Отримавши в останньому добру підготовку, Брадке у 1810 р. залишив корпус: предмети гірського відомства «не соответствовали ни целям моего отца, ни моим желаниям» [7, с. 20]. Майже рік він працював у канцелярії батька, призначеного губернатором до Вятки, а у вересні 1811 р. Брадке вступив до школи колоновожатих у С.-Петербурзі. Особливий вплив на формування світогляду майбутнього державного діяча мали три брати Муравйови, що викладали у школі математику і військові науки, про що згадував Брадке в автобіографічних записках.

З 1815 року Єгор Федорович перебував на військовій службі: брав участь у поході на Париж, де з березня до вересня перебував у розпорядженні чергового генерала головного штабу, згодом служив у Могильові при штабі Барклай-де-Толлі (з 1816 р.). У листопаді 1817 р. Брадке отримав відрадження до окремого корпусу військових поселень під управлінням графа Аракчєєва, а після створення штабу військових поселень увійшов до його складу. З 1823 по 1824 роки і в 1825 році Єгор Федорович виконував обов'язки оберквартирмейстера військових поселень. У 1827 р. Брадке призначили оберквартирмейстером 3-го резервного поселеного кавалерійського корпусу. У ті ж роки він отримав чергові військові звання: капітана (1822 р.), підполковника (1826 р.) і полковника (1830 р.).

У 1831 р. Брадке брав участь у придушенні польського повстання, відзначився в «генеральном сражении против мятежников под Прагою, на полях Гроховских (13 февр.), был награжден орденом св. Владимира 3 ст., а позднее (5 авг.) – за отличное мужество, оказанное в кавалерийском деле у селения Бронниц, близ Варшавы, золотом шпагою с надписью «за храбрость»» [8, XIV]. Протягом серпня-жовтня 1831 року керував справами канцелярії варшавського губернатора. У зв'язку з хворобою Єгор Федорович подав рапорт про відставку з військової служби і 9 вересня 1832 року його прохання задовольнили. З чином дійсного статського радника він був зарахований до Міністерства народної освіти, а вже 14 грудня того ж року його призначили попечителем Київського навчального округу. Після семирічного перебування на цій посаді Брадке 5 грудня 1838 року за його власним бажанням було звільнено, хоча він керував округом до прибуття нового попечителя князя С. Давидова. Подальша службова діяльність першого попечителя Київського навчального округу була пов'язана з Міністерством державного майна: у квітні 1839 року його призначили членом Ради міністерства, а згодом – директором 3-го департаменту цього державного органу. Про діяльність Брадке на посаді директора департаменту згадував академік К. Веселовський: «...энергическою деятельностью Брадке департамент был выведен из того зачаточного хаотического состояния, в каком он был при первом директоре бароне Деллинсгаузене... [були. – Авт.], составлены уставы Горыгорецкого института, образцовых ферм, школ виноделия и шелководства; поставлено на прочную почву дело о кадастре; упорядочен личный состав департамента, привлечены сведущие чиновники» [9, с. 22–24].

Погіршення стану здоров'я примусило Брадке залишити директорську посаду в Міністерстві державного майна, але вже 16 січня 1844 року його призначили сенатором її відділення 3-го департаменту Сенату. З сумлінністю ставився Єгор Федорович і до нових обов'язків: у 1851 р. він проводив ревізію Херсонської губернії, виконував інші доручення. У 1854 р. Брадке знову повернули на ниву освіти: 20 вересня його призначили попечителем Дерптського навчального округу на посаду, яку він обіймав до

кінця життя. Багаторічна службова діяльність Єгора Федоровича була відзначена державними нагородами: орденами св. Володимира 2, 3 і 4 ст., св. Станіслава 1 і 2 ст., св. Анни 1, 1 ст. з імператорською короною і 2 ст., Білого Орла, Олександра Невського та золотою табакеркою з портретом імператора, прикрашеним діамантами. У 1860 р. Брадке отримав чин дійсного таємного радника. Стипендії його імені були засновані в Дерптському ветеринарному училищі та Університеті Св. Володимира.

Неодмінно енергійною і відповідальною людиною характеризували Єгора Федоровича сучасники. Вже згадуваний академік К. Веселовський писав у своїх спогадах «о его [Брадке. – Авт.] положительном уме и административной опытности». Перший попечитель Київського навчального округу «обладал большою энергиею и воспитал в себе в замечательной степени чувство долга», а його ставлення до справи не було показним чи примусовим, колеги і підлеглих він заохочував власним прикладом: «...работая сам неустанно, Брадке умел и своих подчиненных заохотить к труду и возбудить в них интерес к делу... единственно нравственным влиянием на них» [9, с. 22]. Коротко, але влучно охарактеризував Брадке академік С.-Петербурзької Академії Наук і професор столичного університету О.В. Нікітенко. Під час розгляду міністром народної освіти кандидатур на посаду попечителя Дерптського навчального округу Нікітенко заявив: «Вы в числе других назвали Брадке... Чего же лучше? Он уже был попечителем в Кисеве. Это человек опытный, образованный и благородный» [19, с. 384]. Позитивно оцінював діяльність Є.Ф. фон Брадке у Києві і автор першої історії Університету Св. Володимира В. Шульгін, який відзначав гуманність попечителя, його постійну турботу про викладачів і студентів [20, с. 65–66].

Призначення на посаду попечителя Є. Ф. фон Брадке мало вирішальне значення для швидкого та успішного розвитку освітніх закладів округу. Для нього не існувало національностей у процесі розв'язання кадрових питань, а існували здібні люди і нездари. Енергійна діяльність попечителя, який міг твердо і послідовно відстоювати свою позицію, дала змогу поліпшити освітню ситуацію в краї уже в перші роки існування округу. Результати діяльності Брадке були помітні одразу. Згідно зі статистичними даними у Київському навчальному окрузі в 1833 році нараховувалося: гімназій – 7 (у 1832 р. – 5), повітових училищ – 22 (18), народних, приходських і сільських училищ – 20 (8), приватних пансіонів і конвіктів – 14 (11). Усього ж кількість навчальних закладів збільшилась із 44 у 1832 р. до 65 у 1833 р. [10, с. 68–69]. Ще більш переконливим було зростання кількості учнів: у 1832 р. – 3 515, а у 1833 р. – 4 325 [10, с. 72–73]. Збільшення за рік кількості учнів на 810 чоловік було одним із кращих показників серед інших округів. Випередити Київський округ зміг лише Харківський, де на кінець 1833 року учнів збільшилося на 853 особи у порівнянні з 1832 р., але потрібно врахувати і розміри округів, у чому Київський значно поступався Харківському [11]. Інші навчальні округи не могли презентувати такі результати, а в деяких відбулося навіть зменшення кількості молодих людей, що навчалися. Вже за перший рік попечительства Єгора Федоровича в Київському навчальному окрузі були відкриті: 1) гімназії – у Вінниці, Луцьку, Житомирі і Кам'янці-Подільському; 2) повітові училища – в Махновці, Радомишлі, Суражі, в Києві перенесене з Печерська на Поділ, в містечках Каневі і Клевані. Окрім того, «предписано открыть таковыя же в местечках Мендзибоже и Немирове; сверх того подобныя заведения должны быть учреждены вскорости в городах: Остроге, Староконстантинове и Новограде-Волинском: открышия их приостановилося только на некоторое время за неимением на первый случай удобного помещения» [12, ССІУ]. Із приходських училищ відкрилися знову: в Київській губернії – в Чигирині, Черкасах, Сквирі, Таращі, Радомишлі, Махновці, Звенигородці і Василькові; у Волинській губернії – в Житомирі, Новограді-Волинському, Луцьку,

Рівному, Несвічі і Ольську; в Подільській губернії – в Кам'янці-Подільському, Вінниці й Клевані [12, ССІУ-ССУ].

Навчальні заклади вищого рівня, ніж гімназії та училища, в Київському навчальному окрузі були представлені у 1832 році двома ліцеями: Волинським у Крем'янці та князя Безбородька у Ніжині. В останньому, згідно з поданням попечителя Є. Ф. фон Брадке до Комітету Міністрів, відбувалося реформування відповідно до статуту 7 жовтня 1832 р.: «закрывает ежегодно по одному нижнему классу, в высших же с началом нового учебного года прекратит преподавание предметов, не положенных по сему Уставу, и вводит назначенные вновь, соображаясь со способами сего заведения и по усмотрению его начальства» [12, ССШ-ССГУ]. На кінець 1833 року у ліцеї кн. Безбородька за штатом нараховувалося 18 чиновників і викладачів, 284 ліцеїсти, 18 чоловік були випущені з правами на класні чини [12, ССІУ].

Період перетворень переживав і Волинський ліцей. Ще у 1830–1832 рр. його декілька разів закривали, але згодом заняття поновлювалися. У 1832 р. у С.-Петербурзі ухвалили рішення перенести ліцей до Києва і в 1832–1833 роках вирішувалися організаційні питання. Як зазначав М. П. Василенко у своєму дослідженні про Крем'янецький ліцей, «відколи було на посаду куратора Київської Шкільної Округи призначено фон Брадке, справа з переводом ліцею до Києва посунулася наперед. 2-го травня 1833 р. Комітет Міністрів ухвалив низку заходів, що їх запропонував був київський куратор відносно переводу. 21 червня 1833 р. куратор заснував у Києві окрему комісію, щоб упорядкувати ліцей» [13, с. 44–45]. Але подальша доля ліцею вирішилася несподівано чином. 8 листопада 1833 р. імператор Микола I видав указ про заснування у Києві університету з правом іменування Університетом Св. Володимира [13, с. 62–64]. 25 грудня того ж року з'явився тимчасовий статут нового закладу, а вже навесні 1834 р. свою діяльність розпочала Рада Університету. Як і в справі переведення до Києва Волинського ліцею, так і в організації та відкритті Київського університету основний тягар обов'язків ліг на плечі попечителя Є. Ф. фон Брадке. Йому необхідно було підшукати відповідні приміщення для занять, сформувати викладацький штат, турбуватися про розміщення студентів і водночас керувати справами округу.

З покладеними на нього завданнями та клопотами щодо облаштування у Києві університету Брадке успішно впорався. 15 липня 1834 року у Києві в присутності посадових осіб місцевого краю, чиновників, дворян, професорів і студентів відбулося урочисте відкриття Університету Св. Володимира [14, с. 296–299]. Від моменту заснування університет став центром Київською навчального округу. Згідно з тимчасовим статутом 1833 р. ректор університету заміщав попечителя під час відраджень чи хвороби останнього, а серед обов'язків Ради Університету було «определение и увольнение учителей и других чиновников как в Университете, так и в училищах его Округа» [15, с. 66]. Окремо слід згадати про розділ XII «Об училищном комитете» статуту 1833 р. До училищного комітету входили три професори і синдик під головуванням ректора. Комітет мав керувати лише навчальною частиною училищ округу. Щорічно комітет складав звіт про стан підвідомчих навчальних закладів і подавав до Ради Університету, яка включала його до загальноуніверситетського звіту. Училища округу мали оглядатися візиторами ж мінімум раз на два роки [15, с. 74]. Професори Університету Св. Володимира досить часто відряджалися для візитації. Так, професор загальної історії В.Ф. Цих прибув з Харкова до Києва 21 квітня 1834 р. [16, с. 33], а вже на пропозицію попечителя від 7 травня за № 1059 його відрядили візитатором для огляду Подільської губернської і Вінницької гімназій та уманських

приватних пансіонів [16, с. 49]. Пізніше В. Цих оглядав Кам'янець-Подільську гімназію та Київський приватний пансіон [16, с. 313–315 зв., 364].

Загалом діяльність Ради та Училищного комітету була ефективним елементом освітньої політики. Намагаючись контролювати приватну освіту, Рада Університету не лише відряджала візиторів, а й вирішила «екзаменувати» домашніх учителів у «казенних» закладах: у Київській губернії – в Університеті Св. Володимира; у Чернігівській – у Ніжинському ліцеї; у Волинській – у гімназіях Волинській та Клеванській; у Подільській губернії – у Кам'янець-Подільській та Вінницькій гімназіях [17, с. 144].

Рада Університету Св. Володимира брала участь і в обговоренні різних освітніх проєктів. На засіданні 20 жовтня 1834 р. розглядався проєкт про перетворення повітових училищ у трьох західних губерніях Росії. Проєкт передбачав три види училищ: а) гімназії – губернські й повітові (що не мали своєї дирекції); б) повітові училища – дворянські (1-го розряду) і міщанські (2-го розряду); в) парафіяльні училища. Було запропоновано відкрити нові чотирикласні повітові училища: Уманське та Олександрівське (у Київській губернії), Острозьке і Теофільпольське (у Волинській губернії), Меджибозьке, Балтське і Могилівське (у Подільській губернії). Цей проєкт зі складеним штатом був поданий на розгляд керівництва, а 16 червня 1835 року зміни були схвалені міністерством. Наказувалося реорганізувати гімназії і училища Західного краю з 1 січня 1836 року. У період серпня 1835 р. – січня 1836 р. Правління Університету вирішило справу щодо фінансування проєкту перетворення повітових училищ Київської, Волинської і Подільської губерній [17, с. 141].

Важливою у справі керівництва округом була роль ректора університету. У 1834 р. перший ректор М. Максимович виконував функції попечителя з 12 до 19 грудня, а в 1835 р. вже двічі – з 18 квітня до 11 травня і з 7 до 16 вересня [17, с. 142–145]. Надалі наступні ректори В. Цих та К. Неволін виконували обов'язки попечителя, коли останній виїжджав з оглядом училищ та гімназій округу або перебував у С.-Петербурзі. У такий спосіб університет у період попечительства Є. Ф. фон Брадке був тісно пов'язаний з життям Київського навчального округу. Це давало змогу контролювати навчальний процес, реагувати на освітні потреби місцевого населення, враховувати специфіку краю в проєктах реорганізації освітніх закладів, а звіти викладачів після візитації давали можливість скласти об'єктивну картину недоліків та позитивів у навчанні учнів училищ та гімназій, урахувуючи їх у майбутніх змінах. Перебування на посаді попечителя Київського навчального округу завершилося для Є. Ф. фон Брадке наприкінці 1838 р. Указом імператора від 5 грудня 1838 р. Брадке було звільнено з «должности попечителя Киевского Учебного Округа, с назначением его Членом Главного Правления Училищ и с содержанием по 6000 рублей в год из Государственного Казначейства» [18, СХ]. Того ж дня на посаду попечителя було призначено мінського цивільного губернатора князя С. Давидова [18, СУШ].

Шестирічний період попечительства Є. Ф. фон Брадке був позначений в історії Київського навчального округу вагомими результатами, і найголовніший з яких – відкриття університету в Києві. Попечителю доводилося працювати в умовах, коли місцева еліта була переважно польської національності і намагалася зберегти в краї той стан справ, що і існував на початку XIX ст. в роки Ф. Чацького. Як офіційна особа Брадке виступав провідником державної освітньої політики, що визначалася відомою формулою С. Уварова «самодержавність, православ'я, народність». Завдяки притаманним йому рисам характеру, попечителю вдавалося уникати гострого протистояння з місцевим дворянством і чиновництвом та налагодити звичний навчальний процес в навчальних закладах округу, що був порушений під час повстання

1830–1831 рр. До заслуг попечителя відносяться постійно зростаюча кількість учнів і студентів, відкриття нових гімназій, училищ та шкіл, проведення реформ з реорганізації училищ округу. Сучасники підкреслювати виняткову роль попечителя в успішному функціонуванні Київського навчального округу. Це підтверджується порівнянням із діяльністю наступників Брадке на посаді попечителя князя С. Давидова та генерала О. Траскіна. У роки попечительства Брадке Київський навчальний округ утвердився як адміністративна одиниця, в Університеті Св. Володимира зосередилися кращі викладачі Крем'янецького ліцею та молоді кадри, запрошені з інших вузів. Протягом 1832–1838 рр. в окрузі були створені передумови для стабільного функціонування навчальних закладів, закладено фундамент для подальшого розвитку вищої освіти.

Література

1. Сірополько С. Історія освіти в Україні. К, 2001; **Рожественский С.** Очерки по истории систем народного просвещения в России в ХУІІ–ХІХ веках. Т. 1. – СПб., 1912; **Мединский Е. Н.** История русской педагогики с древнейших времён до великой пролетарской революции. – М, 1936, **Демков М.И.** История русской педагогики. – Часть III. – Новая русская педагогика (XIX век). – М, 1909. **2. Шмидт Е.** История средних учебных заведений в России / Е. Шмидт. – СПб., 1878; **К истории народного образования на Украине в 1-ой четверти XIX в.** // Киевская старина. – 1898. – №5; **Доманицкий В. К** К истории частных пансионов в Киевской губ. в начале XIX в. // Киевская старина. – 1901. – № 6. **3. Высшие и центральные государственные учреждения России. 1801–1917 гг.** – Т. 1 – Высшие государственные учреждения. – СПб.: Наука, 1998. **4. Рожественский С. В.** Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения 1802–1902 / С. В. Рожественский. – СПб., 1902. **5. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения.** – 7.2. – Царствование Императора Николая I. Отделение I. 1825–1839. – СПб., 1864. **6. Детальніше біографію С.Ф. фон Брадке див.: Столетие Киевской первой гимназии (1809–1811–1911 гг.)** – Т. 1-11. – К, 1911; **Воспоминания К. С. Веселовского** // Русская старина. – 1903. – Т. 116. – №10; **Русский биографический словарь.** [Т. 3]: Бетанкур-Бякстер. – СПб., 1908; **Брадке Е. Ф.** Автобиографические записки // Русский архив. – 1875. – № 1, 3; **Новый энциклопедический словарь под общей редакцией академика К. К. Арсеньева.** –Т. 7. – СПб., 1912. **7. Брадке Е. Ф.** Автобиографические записки / Е. Ф. Брадке // Русский архив. – 1875. – №1. **8. Столетие Киевской первой гимназии (1809–1811–1911 гг.)**. – Т. 1-11. – К, 1911. **9. Воспоминания К. С. Веселовского** // Русская старина. – 1903. –Т. 116. – № 10. **10. Журнал министерства народного просвещения.** – 1834. – Кн. 2. – № 4, апрель.

УДК. 37.011.3-051(092)

Михайло Лашко

ПРОБЛЕМА НАРОДНОГО ВЧИТЕЛЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М. ГРІНЧЕНКО

Лашко М. В. Проблема народного учителя у творчій спадщині М. Грінченко

У статті на основі аналізу маловідомих творів української просвітниці й педагога М. Грінченко (1863–1928) охарактеризовано її ідеї щодо народного учителя, розглянуто вимоги до його особистості та виокремлено низку питань, які хвилювали діячку.

Ключові слова: народний учитель, школа, учні, творча спадщина, Марья Грінченко.

Лашко М. В. Проблема народного учителя в творческом наследии М. Гринченко.

В статтю на основі аналізу малоизвестних произведених М. Гринченко охарактеризовані її ідеї о народному учителі, рассмотрені требования к его личности и выделен ряд интересовавших деятельность вопросов.

Ключевые слова: народный учитель, школа, ученики, творческое наследие, Мария Гринченко.

Lashko M. V. The popular teacher problem in M. Grinchenko's intellectual heritage

The article characterizes M. Grinchenko's little known works and her ideas about popular teacher, distinguishes some questions which interested her, and analyses her demands to teachers personal characteristics.

Key words: popular teacher, school, pupils, intellectual heritage, Maria Grinchenko.

Зміни, що відбулися в житті сучасного українського суспільства, позитивно вплинули на реформування освітнього простору. Відповідно до визначеної в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) [4] стратегії розвитку освітньої галузі пріоритетним завданням стала розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян України. Це знайшло відображення і в Законі України «Про освіту» (1996) [7], і в Національній доктрині розвитку освіти (2001) [8]. Орієнтація на національний вектор освіти, її органічне поєднання з історією і традиціями, на збереження та збагачення культури актуалізує розроблення історико-педагогічної тематики, що дає змогу обґрунтувати взаємодію традиційного й унікального в педагогіці, установити зв'язок ідей минулого та сучасних інноваційних освітніх пошуків. Для успішного розв'язання цього завдання потрібно ввести в науковий обіг достовірні факти історії української освіти й осмислити розвиток вітчизняної педагогічної думки.

Нині завдяки низці суспільно-політичних змін, що відбулися в Україні за останні двадцять років, у науковців з'явилася можливість повернути з небуття заборонені в радянські часи імена багатьох педагогів та громадських діячів. З огляду на це важливим є вивчення творчої спадщини відомої просвітниці, педагога, мовознавця, письменниці М. Гринченко (Загірньої). Її ім'я на тривалий час було викреслене з радянської науки за відстоювання ідей щодо створення національної школи. Цим і пояснюється незначна кількість досліджень науково-педагогічної спадщини діячки. Сьогодні її ім'я знову повертається до наукового простору.

Історіографічний аналіз свідчить, що творчий доробок М. Гринченко висвітлено досить фрагментарно. Поодинокі факти, що стосуються її біографії та наукової спадщини, розпорошені по різних публікаціях, а тому не систематизовані. Це, зокрема, праці Л. Березівської, Н. Копиленко, О. Лугового, М. Наумової, О. Неживого та Л. Неживої тощо. Деякі аспекти літературної творчості просвітниці розкрито в монографії Л. Неживої «Марія Загірня: Літературний портрет» (2003) [9]. Редакційно-видавничу діяльність висвітлено в дисертації М. Думанської «Організаційно-видавничі та редакторські аспекти діяльності Марії Гринченко» (2010) [5]. Зрозуміло, що й проблема народного вчителя не стала предметом окремого дослідження, що зумовило потребу більш глибокого аналізу та спеціального методологічного підходу.

Мета статті – визначити й охарактеризувати ідеї М. Гринченко щодо ролі й діяльності народного вчителя.

Передусім зазначимо, що в суспільному житті Російській імперії кінця ХІХ – початку ХХ ст. народний учитель був політично й соціально незахищеним (переслідування, постійна матеріальна скрута, безправність у всіх сферах життя). Водночас, як зазначає Л. Березівська, проблема вчителя наприкінці ХІХ – на початку

XX ст. була надзвичайно актуальною, бо реалізація та втілення в педагогічну практику передових дидактичних принципів і методів навчання значною мірою залежать від особи учителя [1].

М. Грінченко, працюючи тривалий час учителькою початкових класів (Харківщина, Катеринославщина), особисто відчула всі злигодні шкільного життя. Тому зовсім не випадково, що доля вчителя не була їй байдужою та знайшла відгук у її творчій спадщині.

Свої ідеї щодо народного вчителя просвітниця розкрила в неопублікованих статтях «Колись і тепер» (1922) [2], «Про заборону викладання української мови в школі» (б.д.) [3], листах до В. Дурдуківського, оригінали яких зберігаються у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки імені Вернадського і на сьогоднішній день майже не досліджені науковцями, а також в опублікованих «Спогадах» (1999) [6].

Особливу увагу у своїй спадщині М. Грінченко приділяла ролі вчителя в суспільстві, адже з усіма недоліками навчально-виховного процесу в народній школі їй довелося зіткнутися у процесі своєї педагогічної діяльності. Так, у неопублікованій статті «Колись і тепер» вона охарактеризувала рівень фахової підготовки вчителів, навела один з епізодів свого вчительського життя. У школі, у якій їй довелося працювати, «був учитель – молодий хлопець, що тільки 2-й рік як скінчив учительську семінарію. Та він у школі не вчив, він тільки показав нам, як учити... а сам поїхав у повіт» [2, арк. 3]. Це свідчить, що вчителі не мали спеціальної педагогічної підготовки для роботи в навчальних закладах і не володіли теорією та методикою навчання. Тому вони здійснювали навчальний процес на власний розсуд, їхню діяльність ніхто не контролював і не допомагав як молодим спеціалістам методичними рекомендаціями. У цій же статті М. Грінченко визначила й характерні риси тогочасних шкільних учителів, котрі всіма засобами намагалися зрівнятися з можновладцями, зрікаючись свого простодійного походження, тим самим відсторонюючись і від народу, для якого мали б працювати, нести для нього освіту. «Вони, – наголошувала діячка, – гордували народом і силкувалися бути серед народу «паничами», носили навіть кашкети з кокардами. Вони були малоосвічені і доброго в них було тільки й того, що мали педагогічні ухватки, яких ми несемінаристи не мали» [2, арк. 4]. Цим М. Грінченко показала, що відчуження від народу призводило до загального духовного виродження, чого й домагався царський режим, для якого не потрібні були освічені і свідомі особистості.

На той час учителями найчастіше ставали випускники семінарій, де навчалися ті, хто закінчив двокласну школу, тобто сільські діти. Як описує діячка, семінаристи всіляко прагнули і мовою, і одягом якнайбільше відрізнятись від селян, тобто відмовлялися від національних коренів. Звідси можна зробити висновок, що в майбутніх випускників повністю нівелювалися світогляд, переконання, засвоєні в родині моральні якості. Учителі, які цуралися свого народу, не могли дати учням нічого корисного, вони тільки калічили розум і душу дітей, убивали в них прагнення до знань. Але й у цих непростих умовах було немало справжніх учителів, які жили життям народу. І їх не лякали ні переслідування, ні всілякі заборони. Просвітниця окреслила ці проблеми у статті «Про заборону викладання української мови в школі», яка збереглася в рукописному вигляді [3]: «Всім тяжко було жити, а надто вчителям... Тяжко було в ті часи вчителювати в усіх школах од найвищої до найнижчої, але сугобо тяжко було вчителювати в народних школах. Не можна було вживати української мови навіть для пояснення, і скільки було таких випадків, що у вчителя віднімано було право вчителювання, за те що пояснив щось учням рідною мовою.... Учитель не мав права мати в себе вдома українські книжки, передплачувати українські газети з Галичини...» [3, арк. 2]. Отже, в умовах агресивної русифікації українців царський

режим не тільки забороняв українську мову в школі, а й повністю позбавляв учителя можливості вживати її в навчально-виховному процесі. Крім того, ще й використовував мовне питання як причину для втручання в особисте життя вчителів.

Політика влади, спрямована на деградацію шкільництва загалом, призводила до морального звиродніння вчителя народної школи. Через свою загальну обмеженість, малокультурність сільські вчителі, як стверджує просвітниця, не доростали до усвідомлення свого становища. Навіть не намагаючись щось змінити, щоб бути для учнів зразком та джерелом морально-етичних норм поведінки, вони здебільшого ставали об'єктом для глузувань, а інколи й причиною ненависті з боку школярів. Звичайно, педагоги з низьким рівнем моралі не могли організувати навчально-виховний процес на належному рівні та бути взірцем.

Проблема морального обличчя вчителя настільки турбувала М. Грінченко, що вона раз у раз намагалася оголити її, розмірковуючи над причинами і наслідками такого деградування у своїх статтях і нотатках, адже сама часто була свідком подібних безчинств. Не оминула вона цю проблему і в мемуарах. Застосування фізичних покарань для учнів було в учительській практиці звичайною справою. У стосунках між учителями й учнями не могло бути й натяку на взаємоповагу, тож учитель не міг бути ні прикладом для наслідування, ні авторитетом у знаннях.

Із наведених М. Грінченко із скрупульозністю справжнього літописця вчительського життя прикладів можна зробити висновок про панування в народних школах авторитарної системи навчання, коли дозволялися щодо беззахисних учнів і жорстоке поводження, і застосування фізичних покарань. Українські педагогічні методи нікого не дивували, а тому широко застосовувалися і вважалися найбільш прийнятними. Чи варто тоді говорити про низький рівень викладання, коли залякуваннями й погрозами втовкмачувалися знання. Отже, самі умови тогочасного вчителювання в народній школі, безконтрольність і безкарність спричинювали побудову навчального процесу не на принципах гуманізму та взаємоповаги вчителя й учнів, а на жорстокості та насиллі.

Аморальними були і стосунки між самими учителями. На проблемі цих стосунків М. Грінченко наголошувала у «Спогадах»: «Особливо це стосувалося двокласної школи, де, як правило, було два вчителі: завідуючий школою і просто вчитель. І платню, і права вони мали однакові, але завідуючий був господарем у школі. Здається, пишатися не було чим, але завідуючий завжди силкувався показати другому вчителеві свою зверхність...» [6, с. 34].

Водночас діячка зазначала, що в однокласних школах учитель з помічниками й помічницями співіснували здебільшого мирно і конфлікти між ними були не загальним явищем, а скоріше прикритим винятком. Вона пояснювала це тим, «що по однокласних школах учителювали не великовчені психологи-семінаристи з учительської семінарії, а звичайні собі люди» [6, с. 34]. Отже, М. Грінченко уявляла вчителя стриманою, толерантною особою, яка з повагою ставиться до колег. Вона чудово розуміла, що тільки сприятлива і творча атмосфера в самому учительському колективі здатна забезпечити належний рівень навчання дітей.

Особливу увагу М. Грінченко приділяла і проблемі взаємин учителя та учнів. Різні ситуації вона змалювала так: «...знаннів мали вони небагато, були недисципліновані. Себто вчителів вони боялися і при їх поводитися тихо, а тільки zostались без учителя, то зараз у класі починалось бешкетування. І таке поводження було зовсім зрозуміле, коли пригадати, що вчителі в їх мінялися дуже і любили гостювати в урядника і т. ін. і приходили в клас люті з похмілья» [6, с. 33]. Ці факти вкотре свідчать про безвідповідальність народних учителів, низький рівень їхньої культури, що негативно позначалося на поведінці учнів.

Викликали занепокоєння в М. Грінченку не лише стан викладання, а й умови життя і праці вчителів народних шкіл, про що мали турбуватися ті, від кого це найбільше залежало. Вона писала: «Будуючи школи... наче спеціально, дбали про те, щоб для вчительської хати дати місця якнайменше, нікому, мабуть, і на думку не спадало, що вчитель може мати сім'ю і що навіть для його вчительської праці погано буде, якщо він не матиме собі хати окремої від сім'ї...» [6, с. 34]. Звідси можна зробити висновок, що вчитель народної школи був незахищений соціально і позбавлений належної уваги суспільства. Упосліджений і зневажений навіть на побутовому рівні, він не був особою, чий авторитет міг формувати суспільну думку, впливати на життя народу, його загальнокультурний рівень.

М. Грінченку, розмірковуючи про роль учителя в народному середовищі, не обминала і загальнотеоретичних питань. Так, вона критично висловлювалася про реформи, які впроваджували земства у систему народної освіти: «... У ті часи земства... заходилися заводити школи. Де не було зовсім школи, там заводили нову, а де була якась сільська школа, то починала зватися земською» [6, с. 28].

Складними були стосунки вчителя і з волосним начальством. М. Грінченку наводить непоодинокі випадки, коли це начальство зневажливо ставилося до вчителя [6, с. 29, 31]. Безправність народного вчителя і безкарність начальства нерідко визначали й освітню систему загалом, правила гри якої змушене було приймати все тогочасне суспільство.

М. Грінченку гостро критикувала й діяльність «стипендіатів» у сільській школі. Так тоді називали випускників, які закінчили цю ж таки школу й мали ще зиму ходити до неї та допомагати вчителю, привчаючись таким чином до вчителювання, а вже потім їхали земськими стипендіатами до вчительської семінарії. Але, як зазначала діячка, «зі стипендіатів не було ніякої помочі, бо доручити їм учити школярів не можна було, а коли вони zostавалися в класі пильнувати порядок, то школярі їх не слухали» [6, с. 38]. Такі «педагогічні інновації» були безперспективними, бо що міг дати учням стипендіат, який не мав елементарних педагогічних знань. М. Грінченку довелося на практиці зіткнутися з результатами їхньої діяльності, і вона оцінювала ці знання так: «Учні третьої групи, які мали здавати екзамен, відрізнялися від учнів другої групи тільки тим, що, як читали, то не в кожному слові робили помилки... і багато було таких, що своє ім'я і прізвище писали з помилками» [6, с. 48]. Це свідчить про те, що такі педагогічні експерименти з боку вчителів тільки порушували навчальний процес, позбавляючи учнів можливості навчитися за надзвичайно короткий час хоча б елементарної грамоти.

Отже, на основі аналізу згаданих джерел можна викоремити низку проблем, які хвилювали М. Грінченку на початку ХХ ст. Це рівень фахової підготовки вчителя, його моральні якості, стосунки між учителями, поведження педагога з учнями, умови життя і праці вчителя народної школи, відносини народного вчителя з волосним начальством, діяльність стипендіатів у сільській школі. Велику увагу просвітниця приділяла особистості педагога, який, володіючи не лише високою загальною культурою, а й спеціальними педагогічними знаннями і навичками, покликаний забезпечувати належний рівень навчально-виховного процесу в школі. Вона бачила вчителя народної школи високоморальною, високоосвіченою, національно свідомою людиною, яка сумлінно виконує свій обов'язок. Ці ідеї не втратили актуальності й нині в умовах розбудови особистісно зорієнтованої освіти в Україні.

У своїй творчій спадщині М. Грінченку не обмежувалася проблемою народного вчителя. У її статтях і мемуарах порушувалися і питання народної школи, що потребує подальших досліджень.

Література

- 1. Березівська Л.** Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л. Березівська. – К. : Молодь. – 1999. – 192 с. **2. Грінченко М.** Колись і тепер / М. Грінченко // ІР НБУ ім. В. Вернадського НАН України, ф. І, спр.32547, 14 арк. **3. Грінченко М.** Про заборону викладання української мови в школі / М. Грінченко // ІР НБУВ, ф. І, спр.32571, 14 арк. **4.** Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44 – 46. – С. 1–13. **5. Думанська М.** Організаційно-видавничі та редакторські аспекти діяльності Марії Грінченко : автореф. дис... канд. наук із соц. комунікацій / М. Думанська. – Запоріжжя, 2010. – 18 с. **6. Загірня М.** Спогади / М. Загірня; упоряд., передм., прим. Л. Л. Неживої – Луганськ: Шлях, 1999. – 160 с. **7.** Закон України про внесення змін і доповнень до закону Української РСР «Про освіту». – К. : ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с. **8.** Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкіл. світ, 2001. – 23 с. **9. Нежива Л.** Марія Загірня : літер. портрет / Л. Нежива. – Луганськ : Знання, 2003. – 170 с.

УДК 37(477)

Ольга Рудь

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ХРЕСТОВОЗДВИЖЕНЬСЬКОМУ ТРУДОВОМУ БРАТСТВІ МИКОЛИ НЕПЛЮЄВА

Рудь О. М. Формування особистості майбутніх педагогів у Хрестовоздвиженському Трудовому Братстві Миколи Неплюєва.

У статті проаналізовано систему навчання і виховання Миколи Неплюєва, виявлено особливості формування особистості майбутнього педагога у Хрестовоздвиженському Трудовому Братстві.

Ключові слова: Хрестовоздвиженське Трудове Братство, формування особистості педагога-майстра, естетичне виховання, релігійне виховання, моральне виховання, розумовий розвиток.

Рудь О. Н. Формирование личности будущих педагогов в Крестовоздвиженском Трудовом Братстве Николая Неплюева.

В статье проанализирована система обучения и воспитания Николая Неплюева, обнаружены особенности формирования личности будущего педагога в Крестовоздвиженском Трудовом Братстве.

Ключевые слова: Крестовоздвиженское Трудовое Братство, формирование личности педагога-мастера, эстетичное воспитание, религиозное воспитание, моральное воспитание, умственное развитие.

Rud O. N. The future teacher personality forming in Krestovozdvizhensk Labour Fraternity of Nickolay Neplyuev.

The article deals with the educational system of Nickolay Neplyuev The features of future teacher personality forming in Krestovozdvizhensk Labour Fraternity are found out.

Key words: Krestovozdvizhensk Labour Fraternity, future teacher personality forming, aesthetic education, religious education, moral education, mental development.

На сучасному етапі розвитку суспільства постає питання про підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного в умовах масової освіти забезпечувати

високий рівень навчання та виховання учнів. Від особистості вчителя, рівня його професійно-педагогічних умінь та здібностей залежить ефективність педагогічної діяльності. Учитель має володіти сучасними педагогічними технологіями, що забезпечують розвиток учня, стимулюють його потребу в саморозвитку і самореалізації.

Професійна майстерність учителя певною мірою залежить від тих умов і середовища, у яких формувалася його особистість, найбільш цінні якості майбутнього педагога. Пошук оптимальних шляхів ефективної професійно-педагогічної підготовки вчителя на сучасному етапі вимагає всебічного ретроспективного аналізу основних тенденцій формування особистості вчителя у вітчизняній педагогіці.

Аналіз сучасного стану досліджень і практики педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до проблеми формування особистості вчителя. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього педагога в системі неперервної професійної освіти розкриваються у працях І. Бежа, С. Гончаренка, В. Гриньової, М. Євтуха, В. Кан-Калика, А. Капської, Л. Карамушки, Н. Ничкало, В. Орлова, В. Пікельної, П. Підкасистого, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Семенов, Л. Хомич та інших. Основним тенденціям розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителя в Україні на різних етапах історичного розвитку присвячені наукові роботи таких науковців, як А. Алексюк, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Т. Загородня, Н. Камниченко, О. Лаврінченко, І. Лікарчук, В. Луговий, В. Майборода, М. Микитюк, Т. Слободянюк, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко.

Вивченню українських педагогічних персоналій як виразників думки і практики своєї епохи, визначенню їх внеску в розбудову системи професійної підготовки майбутніх учителів та саморозвитку педагогічної майстерності присвячені праці Н. Антонєць, А. Бойко, С. Грищенко, Н. Демченко, О. Дутко, Н. Єфименко, І. Киричок, О. Кравченко, А. Луцюка, Л. Нечипоренко, О. Сухомлинської, О. Таран, Т. Усатенко, О. Щербакової.

Відомою і непересічною постаттю кінця XIX – початку XX століття був науковець, педагог, засновник Хрестовоздвиженського Трудового Братства Микола Неплюєв. Окремі питання його життєвого і творчого шляху висвітлено в дослідженнях В. Авдасьова, Н. Будаговської, В. Ключової, Б. Ковальова, Н. Ковальової, О. Колотило, І. Куліш-Лукашевич, С. Майданової, А. Павленко, О. Попова, О. Потапової, В. Терехової, Л. Федоренко та ін.

Мета статті – виявити особливості формування особистості майбутнього педагога у Хрестовоздвиженському Трудовому Братстві Миколи Неплюєва (1889–1929 рр.).

Микола Миколайович Неплюєв народився 11 вересня 1851 року в містечку Ямпіль Глухівського повіту Чернігівської губернії (тепер – районний центр Сумської області). Уже в ранньому дитинстві Микола Неплюєв – син дійсного таємного радника, предводителя дворянства Чернігівської губернії Миколи Івановича Неплюєва і внучки відомого воєначальника Карла XII, баронеси Шліппенбах Олександри Миколаївни – виявив глибоку релігійність. Його настільною книгою стала Євангелія, читати яку кожен ранок і вечір стало для нього духовною потребою, як і молитися [4, с. 5].

Після закінчення юридичного факультету Петербурзького університету і трьохрічної дипломатичної служби в складі російського посольства в Мюнхені, Микола Неплюєв прийшов до твердого переконання: «покласти всі сили розумові, моральні і матеріальні на справу чесної злагоди життя і віри – очевидний елементарний обов'язок щиро віруючого християнина» [4, с. 31]. Він приймає рішення піти «до тих бідних дітей народу, які нуждаються в мені у всіх відношеннях, яких лише потрібно навчити думати і відчувати по-християнськи, щоб віра їх із сліпої стала свідомою, з якими можна буде за запевіддю Христа Спасителя жити в однакості і єдності любовного

братського спілкування» [4, с. 30]. Микола Неплюєв залишає дипломатичну службу, закінчує Петровську сільськогосподарську академію і оселяється в своєму родовому маєтку. Молодий дворянин назавжди пориває зі світським життям.

У серпні 1881 року М. Неплюєв бере на виховання десять селянських дітей і відкриває притулок, який через чотири роки був реорганізований у чоловічу сільськогосподарську школу. Офіційне відкриття Воздвиженської сільськогосподарської школи відбулося 4 серпня 1885 року. Пізніше, у 1891 році, було відкрито Преображенську жіночу сільськогосподарську школу.

Перші випускники Воздвиженської сільськогосподарської школи, не бажаючи розлучатися зі своїми вчителями, сформували в 1889 році спільноту, що надало початок Хрестовоздвиженському Трудовому Братству.

Особливістю в організації Трудового Братства були братські гуртки – «Старший Братський Гурток» і «Молодший Братський Гурток». Метою «Старшого Братського Гуртка» було об'єднання кращих сил школи і організація справи доброго, морального впливу на молодших і більш слабких товаришів. Кожному гуртківцю доручалося виховання чотирьох-п'ятьох членів «Молодшого Братського Гуртка», завдання якого – «організація добра в житті школи, об'єднання дітей доброї волі, створення для них здорової духовної атмосфери, у якій їм дихалося б вільно і була б можливість надати один одному моральну підтримку» [4, с. 176]. Були у Трудовому Братстві і «позагурткові», яких «братчики» намагалися залучити до гуртків.

Микола Неплюєв дбав про створення міцного педагогічного колективу однодумців. На прохання Миколи Миколайовича, у 1888 році школі було «даровано право мати учителів із своїх же колишніх учнів, і цим зроблений великий крок в успішному веденні справи» [2, с. 169].

Три перші вихованці М. Неплюєва стали дійсно його сподвижниками у всіх починаннях. Андрій Іванович Фурсей навчав учнів старших класів землеробству, був управляючим Воздвиженського маєтку, виконував обов'язки управляючого школою. Федір Юхимович Чвертка викладав скотарство і ветеринарію, Ілля Павлович Кобець був учителем першого підготовчого класу. Пізніше у 1894 році М. Неплюєв напише: «Нині всі місця викладачів ... зайняті людьми, що закінчили курс нашої ж школи, які були ще в школі моїми помічниками в справі морального виховання товаришів, членами Трудового Братства, людьми, готовими віддати прийнятій на себе справі все життя, які гаряче люблять школу, вважають радість свою в самовідданому служінні на користь вихованців» [4, с. 102]. На той час у школах Хрестовоздвиженського Трудового Братства, крім перших випускників, працювали Тихон Павлович Макушенко, який викладав землеробство і співи, скотарство і ветеринарія читав Федір Юхимович Чвертка, математику і геодезію – Микола Іванович Івченко, гімнастику – Сергій Павлович Свириденко, викладачем підготовчого класу був Іван Федорович Куліш. Всі вони закінчили курс Воздвиженської школи. За словами М. Неплюєва, «ніколи до того школа не мала викладачів краще підготовлених до виконання своїх обов'язків і так добросовісно їх виконуючих» [4, с. 102].

Засновник Трудового Братства переслідував мету дати не лише спеціальні знання, але забезпечити високий культурний рівень особистості, виховати педагогів, які будуть «турбуватися про християнське виховання дітей в душі православ'я, привчати їх думати, відчувати і жити відповідно до вчення Христа Спасителя і уставів святої церкви» [2, с. 170]. Формування особистості майбутнього вчителя-майстра розпочиналося з перших днів перебування молоді людини в школах Трудового Братства.

До школи за результатами вступних випробувань з російської мови, читання і арифметики приймалися діти 12–17 років усіх віросповідань. Курс навчання був розрахований на п'ять років. Протягом перших трьох років учні одержували загальноосвітню і загальну сільськогосподарську підготовку, останні два роки поглиблено вивчали профільні предмети. Учні одержували спеціалізацію за інтересами, відпрацьовували навички в організації сільськогосподарського виробництва й управління ним. В атестаті випускника вказувалася галузь сільського господарства, у якій учень показав найкращі знання і вміння.

У школах Трудового Братства, навчання в яких було безкоштовним, вихованці одержували міцні різнобічні знання. Тут викладалися російська мова з чистописанням, географія, російська історія, арифметика, геометрія, фізика, елементарна хімія, анатомія і фізіологія, сільськогосподарська ентомологія, ботаніка, законодавство, бджолярство, зоотехнія, молочна справа, основи ветеринарії, землеробство із садівництвом, скотарство, агрономія, лісове господарство, короткі відомості з сільськогосподарської економії і рахівництва, креслення, співи, гімнастика. Крім того, дівчатка вивчали птахівництво, рукоділля та домоводство [4, с. 12].

Від учителів М. Неплюєв вимагав, щоб «уроки їх мали характер безпосереднього керівництва учнями під час вивчення відомого предмета і мали більш практичне, життєве значення для них» [4, с. 95]. Практичні заняття проходили на полі, в саду, лісових розсадниках, на конюшнях, фермах, на пасіці, у слюсарній і столярній майстернях. Вихованці працювали в дитячих садках і притулках. Узимку вчителі організовували демонстративні екскурсії зі своєї спеціальності. Виховна система навчальних закладів М. Неплюєва формувалася на любові до праці, дбайливому ставленні до її результатів [5].

Педагог намагався виховати в учнів почуття колективізму, розвинути спільну діяльність і взаємодопомогу. У школі існувала практика спільної підготовки уроків цілим класом (за винятком усіх письмових робіт і вивчення матеріалу напам'ять). Колективна підготовка уроків мала свої переваги: 1) учні привчалися до дружної спільної діяльності; 2) вихованці мали можливість систематично користуватися допомогою більш здібних однокласників, що виключало механічне засвоєння уроків; 3) жива розповідь вивченого, пояснення незрозумілого краще сприймалися з вуст товариша, ніж матеріал з книжки; 4) спільна робота заставляла ледарів і незосереджених «пробуджуватися від духовної сплячки», «збуджувала енергію духу і допитливість розуму». Для більш здібних учнів це була своєрідна педагогічна практика, під час якої вони мали забезпечити ясність розповіді, виокремити головне, значуще, пояснити незрозуміле. У результаті учні стали навчатися стабільніше, загальний рівень занять значно підвищився [2, с. 182].

Розумовий розвиток учнів, на думку М. Неплюєва, є елементарним обов'язком кожної християнської школи [4, с. 129]. Задля цього в трудовому братстві проходили колективні читання книг святих отців і проповідників, бесіди, метою яких було обговорення всіх життєвих питань з погляду віри і життя за вірою, реферати, під час яких старшокласники привчалися систематизувати свої думки з окремих питань і зв'язно їх викладати. Деякі реферати склалися систематично задля поступового викладу історії церкви, загальної історії і російської літератури, предметів, які не входили до шкільної програми.

Учні мали змогу користуватися шкільною бібліотекою, яка нараховувала 6000 томів, і трьома відділами особистої бібліотеки Миколи Неплюєва – богословським, історичним і науковим. Це сприяло розвитку в учнів бажання займатися пошуковою

діяльністю, поглиблено вивчати окремі предмети, створювало реальні можливості для набуття учнями знань, умінь та практичного досвіду написання наукової роботи.

Науково-дослідницькій діяльності учнів сприяли часті зустрічі із відомими науковцями, які виступали перед ними з доповідями про російських і іноземних письменників.

Значна увага в трудовому братстві приділялася естетичному вихованню учнів. Музику викладала рідна сестра Миколи Неплюєва Ольга Миколаївна, яка здобула спеціальну освіту в Санкт-Петербурзі, пройшла курс вокалу у відомої італійської співачки Репетто. На уроках учні вивчали нотну грамоту, гами, 8 церковних гласів, постановку голосу та дихання, готувала сольні номери. Ольга Неплюєва вчила дітей гри на фортепіано.

Виховання і розвиток учнів здійснювався на прикладі високих зразків творів культури. М. Неплюєв часто запрошував учнів до себе додому, де грав на фортепіано вибрані музичні твори Бетховена, Моцарта, Шуберта, а також власні твори, яких нараховується понад 237. Крім цього, він поклав на ноти сім віршів О. Хомякова, три молитви для хорового співу.

Хор Трудового Братства виступав на музичних вечорах, у його виконанні звучали класичні народні твори. Хор часто співав у різних церквах. Під час паломницької поїздки до Києва в 1891 році хористи Трудового Братства мали можливість співати в Софійському соборі.

До педагогічного процесу залучалися видатні музиканти. Викладачем класу скрипки була відома артистка Мітельштед-Голлас. Діти тягнулися до музичних інструментів, у власному симфонічному оркестрі грали твори Чайковського, Березовського, перський марш і марш гладіаторів, виконували вальси. У виконанні оркестру народних інструментів звучали українські й російські народні пісні.

Формуванню світогляду, художнього смаку, розвитку творчої особистості вихованців сприяли уроки малювання рідної сестри М. Неплюєва Марії Миколаївни Уманець, учениці відомого живописця-пейзажиста А. Мещерського, яка працювала в жанрі вазопіси та мініатюри.

У Воздвиженському Трудовому Братстві плідно працював літературний гурток, твори його учасників друкувалися в шкільному журналі «Луч», потрапляли на сторінки загальноросійських видань.

Для підтримки фізичної бадьорості, розвитку спритності і витонченості рухів учні займалися гімнастикою, стройовим маршем на відкритому повітрі, практикувалися «фізичні втіхи».

З великою любов'ю і благоговінням М. Неплюєв відвідував свою школу, вважав її храмом, де відбувається таїнство переродження душі. У школі учні вивчали Закон Божий, до програми якого входив короткий катехізис, православне богослужіння, важливі події із церковної історії.

Виховання «братолюбивих» стосунків підтримувалося особливою, відмінною від офіційної, системою релігійного життя. Крім звичайних канонічних правил, у Воздвиженську були введені з дозволу єпископа Чернігівського і Ніжинського Сергія деякі додаткові звичаї: М. Неплюєв одержав унікальне право вдягатися в стихар і виголошувати з церковного амвона власні проповіді і проповіді членів Братства. Богослужіння супроводжувалося співом братського хору, на свята М. Неплюєв виконував власні релігійні музичні композиції.

У Трудовому Братстві була продумана і чітко організована система самоуправління вихованців. Всі види обов'язкових робіт розподілялися по класах. Вихованці другого спеціального класу призначалися черговими при управлінні

школою. До їх обов'язків входило ведення табелів і облік роботи, вони стежили за ходом робіт, надавали управлюючому проект наряду на наступний день, привчаючись таким чином до самостійної господарської діяльності.

Засобами стимулювання вихованців до самовиховання були щосуботні збори: «круг» – з учителями, «товариські збори» – без учителів. На них обговорювалося життя школи за тиждень, розглядалися потреби школи, про які міг говорити кожний. Такі збори мали за мету «збудити вільну волю і совість в учнів», привчити їх до свідомої самодисципліни, постійного самоконтролю, оцінки себе й інших, що є важливим для майбутніх педагогів.

Після закінчення навчання здібні до педагогічної діяльності вихованці під керівництвом М. Неплюєва протягом року готувалися до вчительської роботи, складали відповідні екзамени у Глухівській гімназії.

Показником ефективності педагогічної діяльності М. Неплюєва щодо формування особистості вчителя-майстра є подальша доля вихованців його шкіл.

Іван Спиридонович Абрамов після закінчення навчання в Хрестовоздвиженському Трудовому Братстві склав екзамени на звання сільського вчителя. Спочатку викладав при школі у тому ж Воздвиженську, а потім – у селі Студенок Глухівського повіту. Пізніше І. С. Абрамов став членом Археологічного товариства, дійсним членом Російського Географічного товариства.

Довгі роки працював учителем біології вихованець Трудового Братства, волинський поет Іван Куліш, який за сумлінну працю в справі виховання молоді нагороджений нагрудним знаком «Відмінник народної освіти».

Займався науковою і педагогічною діяльністю дослідник історії України, авторемінік Павло Костянтинович Федоренко, який присвятив документальну автобіографічну повість «Серебряные нити» засновнику Трудового Братства М. Неплюєву і людям, які стояли біля його витоків.

Продовжили педагогічні традиції свого наставника випускники Воздвиженської школи Степан Ключев і його дружина Євдокія Солдатова, які довгий час учителювали в тому ж Воздвиженську.

Система виховання Миколи Неплюєва, яка мала за мету гармонічний розвиток «усіх трьох сторін людської природи» – розумової, фізичної і моральної; глибина і ґрунтовність знань, які одержували вихованці Хрестовоздвиженського Трудового Братства; спеціальна підготовка до творчої педагогічної діяльності здійснили позитивний вплив на формування особистості педагога-майстра, здатного педагогічно мислити і діяти, вносити життєвість і практичність у справу викладання, виховувати учнів у братерській любові і злагоді.

Література

1. Авдасьов В. Трудове братство Миколи Неплюєва. Історія і доля унікальної моделі християнської цивілізації / В. Авдасьов // Краєзнавство: науково-методичний та практичний аспекти. Матеріали Краєзнавчої науково-практичної конференції (8–10 червня 2010 р., Суми). – Суми: РВВ: СОШПО, 2010. – С. 8–12. **2.** Доклад А. А. Лютецкого, члена-соревнователя Крестовоздвиженского Первого Трудового Братства, учрежденного Н. Н. Неплюевым, о религиозно-нравственном и вообще нравственном воспитании в школах Братства // Министерство Народного Просвещения. – М., 1899. – Вып.1. – С. 165–196. **3.** Екологічні засади економічного розвитку Хрестовоздвиженського Трудового Братства. Його спадщина і сучасність: [збірник матеріалів / за ред. В. М. Авдасьова, Н. В. Будаговської, О. В. Поповаї. – Суми: ВД «Фолігрант», 2010. – 32 с.: іл. – Текст укр. та рос. мовами. **4.** Избранные сочинения Н. Н. Неплюева. Книга I. – Сумы: ИД «Фолігрант», 2011. – 288 с.: 74 ил. **5. Ковальова Н. О.** Просвітницько-

педагогічна діяльність Миколи Неплюєва / Н. О. Ковальова // Матеріали ІХ Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції з міжнародною участю (24-25 листопада 2011 р.). – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – С. 278–282.

УДК 37.091.4

Олеся Тесцова

ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР – ОСНОВОПОЛОЖНИК РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Тесцова О. О. Герберт Спенсер – основоположник реформаторської педагогіки.

Стаття висвітлює характерну рису видатного англійського філософа і науковця Герберта Спенсера як одного з ідейних основоположників реформаторської педагогіки. Зокрема, розглядається місце принципу свободи у його виховній системі; розкривається питання дисципліни задля усунення штучних покарань, особливу увагу звернено на виховний потенціал родинної системи виховання.

Ключові слова: Г. Спенсер, виховна система, інновації у виховній системі, принципи свободи у вихованні, шкільний предмет у виховній системі.

Тесцова А. А. Герберт Спенсер – основоположник реформаторской педагогики.

Статья раскрывает характерную особенность известного английского философа и ученого Герберта Спенсера как одного из идейных основоположников реформаторской педагогики. В частности, рассматривается место принципа свободы в его воспитательной системе; раскрывается вопрос дисциплины для предупреждения нецелесообразных наказаний, особое внимание обращено на воспитательный потенциал семейной системы воспитания.

Ключевые слова: Г. Спенсер, воспитательная система, инновации в воспитательной системе, принципы свободы в воспитании, школьный предмет в воспитательной системе.

Testsova A. A. Herbert Spencer – founder reform pedagogy.

Article revealing a characteristic feature of the famous English scientist and philosopher Herbert Spencer, as one of the ideological founders of progressive educational. In particular, the position of the principle of freedom in its educational system.

Key words: G. Spencer, the educational system, the principles of freedom in education.

Герберт Спенсер (1820-1903pp.) – один із найбільших інтелектуалів Англії. Д. Фіске бачив у ньому людину рівня Аристотеля й Ньютону, вважаючи, що його твори за широтою задуму перевершують праці цих двох філософів. Г. Джордж писав: «Величезна кількість людей визнає його за найбільш глибокого, оригінального й авторитетного мислителя з усіх сучасних нам, з усіх, які жили в ХІХ ст. і навіть з усіх, яких будь-коли бачив світ» [1, с. 1]. Поряд із ним Г. Джордж називав таких поважних науковців, як Д.С. Мілль, Р. Ланкастер, Р. Проктор, Г.Г. Льюїс, Д. Массон, Мек-Кош, Сент-Джордж-Міварт, Тіндаль, Гекслі, Ч. Дарвін, С. Джевонс, Г. Барнард [1, с. 2–3]. Л. Льюїс називав Г. Спенсера серед найвизначніших англійських реформаторів логіки [2, с. 33].

Відомий російський публіцист І. Шкловський [4, с. 483] у книзі «Англійські силуети» присвятив Г. Спенсеру окрему главу [3, с. 421]. К. Ушинський називав його «видатним мислителем» [5, с. 281], А. Лунк писав, що праці Г. Спенсера охоплюють усе, що було відомо до нього і водночас є вихідним пунктом для безмежних подальших досліджень [3, с. 428].

Мета нашої розвідки – наукові погляди Г. Спенсера на розвиток реформаторської педагогіки. Він розробив свою виховну систему, головною рисою якої є гуманізм. При виборі навчальних предметів для нього найважливішим були інтереси дитини, він мав свою систему виховання.

Г. Спенсер значно посилив вимогу утилітарної спрямованості шкільних знань. Він не міг погодитися, що «майже завжди віддають перевагу знанням, якими можна похизуватись, а не таким, що є позитивними» [6, с. 2]. Узагальнив ситуацію він так: «Ми беремо до уваги не ті знання, якими маємо дорожити найбільше, а ті, якими можемо найлегше похизуватися, викликати подив, досягти почесней, високого становища в суспільстві й впливу» [6, с. 5].

Г. Спенсер, як і педагоги-реформатори, надавав великого значення естетичному вихованню, хоча й пов'язував його з приємними заняттями й розвагами, з заповненням вільного часу. Він уважав, що «без живопису, скульптури, музики, поезії й приємних відчуттів, які називають красою всякого виду, життя втратило б половину своїх принад» [6, с. 44]. Як людина справи, надавав «превагу знанням, які безпосередньо або опосередковано впливають на життєдіяльність і благополуччя людини, на щоденні наші обов'язки» [6, с. 45].

У XIX ст. масова школа робила акцент на гуманітарному складнику освіти, вивченні стародавніх мов, класичної літератури, історії та ін. Г. Спенсер, у протиріччя традиції, обґрунтовував і наголошував на необхідності якомога ширшого запровадження науковості освіти, на корисності наукових знань. Він писав: «Вивчення науки в найширшому її значенні є найкращим керівництвом для всіх видів діяльності» [6, с. 62]. Таке зміщення акценту відповідало не лише утилітарному принципу, але й вимогам до реформування самих методів навчання. Перенесення методів науки в школу мало суттєвий виховний ефект, дозволило розвивати в учнів впевненість у своїх силах, самостійність, ініціативу, послідовність, правдивість, чесність, жертвовність. Г. Спенсер вважав: «Для людства завжди було, є й буде необхідним для регулювання своїх дій вивчати науку фізичного, розумового й соціального життя й визнавати, що наука життя є ключем до всіх останніх наук» [6, с. 63].

Розглядаючи методику розумового виховання, Г. Спенсер запропонував нову систему навчання, головним постулатом якої був принцип природо відповідності Й. Песталоцці, ідея природовідповідного розвитку й формування задатків і сил людського роду. Цей принцип в інтерпретації Г. Спенсера звучить так: «Порядок і метод виховання дітей мають неухильно узгоджуватися з природнім процесом розумового розвитку»; «у справі виховання успіх може бути досягнутий тоді, коли ми підпорядковуємо свої дії спонтанному розвитку, через який проходить розум кожної людської істоти на шляху до зрілості»; «основний принцип навчання полягає в тому, щоб порядок розподілу предметів і методів відповідав порядку розвитку й ступеню діяльності дитячих здібностей» [6, с. 76–77].

Виходячи зі своїх філософських і педагогічних поглядів, висновків тогочасної психології, узагальнивши теоретичний матеріал, Г. Спенсер розробив основні принципи нової дидактики, в основі яких «сім законів розумового розвитку дітей і які цілком узгоджувалися з принципом природо відповідності Й. Песталоцці, конкретизували напрямки його застосування в навчальному процесі і спиралися на останні досягнення психології» [11, с. 256].

Система, запропонована Г. Спенсером, здатна здолати прірву, яка досить часто існувала між учителями й учнями в старій школі. Адже «та особистість, яка постійно допомагає дітям в їх прагненнях до мети, часто доставляє їм випадки насолоджуватися

розумовими перемогами, щоденно заохочує їх до праці і радіє їх успіхам, – така особистість викликає в дітях щиру приязнь до себе, а якщо вона буде послідовною у своїх діях, то діти гаряче до неї повернуться» [6, с. 122].

Г. Спенсер теоретично передбачив і обґрунтував прихід реформаторської педагогіки, її основні принципи. Він виходив з того, що існує прямий зв'язок між умовами громадського життя й системами виховання, які є проєкціями існуючих у певний час суспільних відносин, що зміни в одній системі викликають аналогічні зміни в іншій.

У книзі «Виховання розумове, моральне й фізичне» Г. Спенсер убачав перехідним в педагогіці те, що стара система виховання вже себе скомпрометувала й вичерпала, хоча залишалася ще досить сильною і панівною, а нова народжувалась. Оскільки нових методів виховання лише дошукувалися, то, на думку філософа, певне розмноження систем освіти, розкол у питаннях виховання без сумнівів має дати гарні результати, адже кожен з реформаторів педагогіки, «сповідуючи яку-небудь нову ідею, яка більш-менш спирається на факти, горить бажанням довести правильність свого плану, наполегливо трудиться над розробкою окремих частин його, нічого не шкодує, щоб голосніше оголосити свій успіх і при цьому, звичайно, безжально критикує своїх конкурентів. Спрямовані до однієї і тієї ж мети зусилля мають поступово привести до істини» [6, с. 68–69].

Для Г. Спенсера важливим було те, що всі громадські інститути, всі суспільні відносини мають один спільний корінь, тому «зміни, якими вносяться перетворення до однієї галузі, перебудовують усе» [7, с. 206]. Водночас науковець бачив і певну неузгодженість, відставання одних змін від інших, коли політичні зміни відбувалися досить швидкими темпами, а за зміни в системі освіти й виховання доводилося боротися, доводити їх необхідність, актуальність, потрібність не лише владі, але й суспільству, оскільки старі традиції залишалися досить сильними й живучими. Однією з невід'ємних складових реформаторської педагогіки була критика недоліків традиційної школи та її методів виховання. Пропонуючи свої принципи й систему виховання, Г. Спенсер постійно порівнював їх з традиційною системою, наголошуючи на її грубості й неспроможності, гостро її критикуючи. Він критично оцінював примусове виховання як із загальнофілософських і етичних принципів концептуально, так і з позиції конкретних наслідків застосування хибної усталеної виховної системи на практиці.

Загальні аргументи Г. Спенсера проти примусового виховання такі: новітні виховні системи все більше відмовляються від методів примусового виховання; «застосування грубої сили для завдань виховання містить у собі радикальне зло» [7, с. 206]; результати примусового виховання несумісні з засобами, якими вони отримані; «примус може явно породити лише зовнішні прояви»; «примус може лише обмежити, – він не в змозі виховати»; «суворістю можна породжувати лише лицемірів – це крайня межа її успіхів» [7, с. 209]. У критиці старої школи Г. Спенсер послідовний і принциповий її опонент. Він викриває не окремі її вади, не другорядні недоліки, а доводить хибність самих її основ, самих підвалин.

Недоліком традиційної системи виховання філософ уважав те, що вона не спиралася на досягнення психології. У цьому Г. Спенсер дуже співзвучний із тим, що пізніше декларуватимуть педагоги-реформатори. Він писав: «Яка величезна різниця між існуючим методом викладання й тим, який мав би бути, коли майже ніхто з батьків і дуже багато з наставників незнайомі з психологією. Розроблена система навчання дітей помилкова і за своїм змістом, і за прийомами; корисний розряд знань усунутий, а непотрібний нав'язується силоміць до того ж хибним шляхом і хибним порядком» [6, с. 34–35].

Розробляючи теорію морального виховання, Г. Спенсер підходить до проблеми відповідно до своїх філософських принципів. Основоположим постулатом його соціальної теорії був закон про рівну свободу, який стверджував: «Закон справедливих соціальних відносин полягає в тому, що кожна людина вільна робити все, що вона хоче, якщо вона не порушує рівної свободи іншої людини» [7, с. 121].

Оголошуючи закон про рівну свободу основним, Г. Спенсер не робив винятків, поширюючи його дію і на дітей, вбачаючи, що він «має однаково застосовуватись і до неповнолітніх, і до дорослих, що «дитина може вимагати для себе свободи» [7, с. 198], що «права дітей такі ж великі, як і права дорослих; застосування примусу щодо дітей порушує їх права і тому містить у собі несправедливість» [7, с. 203]. Всебічно проаналізувавши дану проєкцію, філософ зробив висновок: «Отже, ми можемо сказати відносно поширення закону про рівну свободу на дітей, що він диктується природною справедливістю й виявляється корисним на основі утилітарних міркувань» [7, с. 218].

На думку Г. Спенсера, «дитину слід привчати до тих зусиль тіла й душі, які будуть необхідні для неї в подальшому житті», і «виховання має на увазі або цю мету, або нічого» [7, с. 211]. Здібністю, яка буде найпотрібнішою дитині в дорослому житті, педагог уважав уміння керувати собою. Цей розвиток є метою і засобом морального виховання. Г. Спенсер писав: «Моральне виховання прагне до того, щоб зменшити схильність людини захоплюватися першим враженням, привчати її до самовладання, до рішень, які прийняті за участю всіх почуттів, які зріло обдумані й холоднокрівно ухвалені. Той, хто хоче керувати своїми пристрастями в зрілому віці, має привчатися керувати ними протягом своєї молодості» [7, с. 212]. Подібна методика виключала насильницьке виховання, вона могла виступати лише складовою вільного виховання.

Послідовне використання у вихованні принципу природних реакцій, на думку педагога, має ряд переваг. Дитина не завжди задумується про наслідки своїх дій. Використання цього принципу акцентує її увагу саме на природних логічних наслідках її вчинків, змушує відчувати ці наслідки, вчить її розпізнавати суттєву різницю між гарною і поганою поведінкою.

На відміну від штучних покарань, система природних реакцій встановлює значно очевидніший і природніший причинно-наслідковий зв'язок між дією і реакцією, тому, на думку Г. Спенсера, така природна дисципліна є цілком справедливою дисципліною. Ця система не дозволяє виникати антагонізму між батьками й дітьми, зумовленою застосуванню штучних покарань. Адже суб'єкт природної реакції не персоніфікується, ним постає сама природа. Науковець писав: «Система дисципліни, при сприянні природних реакцій, набагато менше шкодить характеру дітей, так як вони самі усвідомлюють її безумовну справедливість і так як вона, значною мірою, замінює особисте втручання батьків безликим посередництвом природи» [6, с. 149]. У результаті стосунки між вихователями й дітьми стануть дружніми, що сприяє благотворному моральному впливу на вихованців.

Г. Спенсер наголошував, що виховуючи слід більше використовувати почуття, емоційний складник, що «виховання може здійснити моральний вплив тільки тоді, коли буде діяти більше на почуття, ніж на розум»; що «важливіше не стільки дати зрозуміти, що таке добре і що таке погано, скільки дати це відчуті; навчити любити добро й ненавидіти зло; пробуджувати шляхетні бажання й викорінювати погані; привести душу дитини в такий стан, коли справедливість буде для неї природним та інстинктивним способом дії» [7, с. 399].

Говорючи про розумове й моральне виховання, пов'язуючи це зі змаганням, конкуренцією націй, він не міг обійти увагою питання фізичного розвитку, оскільки вважав «значною мірою необхідним виховувати наших дітей так, щоб не тільки

розумово підготувати їх до майбутньої боротьби, але й фізично зробити їх здатними до перенесення різних негараздів» [6, с. 174].

Г. Спенсер рішуче виступав проти розумового перевантаження дітей, яке пов'язував зі значним збільшенням обсягу навчального матеріалу; доводив, що подібне перевантаження веде до розладу здоров'я. Педагог наголошував: «Існує відомий порядок і відома поступовість розвитку; якщо виховання дітей йде відповідно до цього порядку і з цією поступовістю, то результати будуть чудовими» [6, 214]. Розумове перевантаження заважає якісному засвоєнню навчального матеріалу, породжує відразу до навчання, книги, не залишає часу на самоосвіту», тому закликав «однаково дорожити тілом і розумом» [6, с. 226].

Ідеї Г. Спенсера мали величезний вплив на педагогів-реформаторів кінця XIX-початку XX ст., були ними творчо використані й розвинуті, тому науковця справедливо вважають одним із фундаторів реформаторської педагогіки.

Література

- 1. Генри Дж.** Запутавшийся философ / Джордж Генри. – СПб. : Изд. Л. Ф. Пантелеева, 1902. – 335 с.
- 2. Лъар Л.** Английские реформаторы логики в XIX в. / Луи Лъар. – СПб. : Тип. Х. Брауде, 1897. – 201 с.
- 3. Дионео.** Английские силуэты / Дионео. – СПб.: Тип. Н. Н. Клобукова, 1905. – 502 с.
- 4. Дионео** // Большая советская энциклопедия / Гл. ред. О. Ю. Шмидт. – Т. 22. – М. : ОГИЗ РСФСР, 1935. – С. 483.
- 5. Ушинський К. Д.** Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Костянтин Ушинський // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. – К. : Рад. школа, С. 192–471.
- 6. Спенсер Г.** Воспитание умственное, нравственное и физическое / Герберт Спенсер. – СПб. : Родник, 1883. – 228 с.
- 7. Спенсер Г.** Изложение социальных законов, обуславливающих счастье человека / Герберт Спенсер. – СПб. : Изд. В. Врублевского, 1906. – 536 с.
- 8. Спенсер Г.** Основания науки о нравственности / Герберт Спенсер. – СПб. : Изд. И. И. Билибина, 1880. – 361 с.
- 9. Спенсер Г.** Опыты научные, политические и философские / Герберт Спенсер. – Ч. I. – СПб. : Изд. А.О. «Издатель», 1899. – 270 с.
- 10. Спенсер Г.** Основания этики / Герберт Спенсер. – Т. I. – Ч. 1. – СПб. : Изд. А. О. «Издатель», 1899. – 209 с.

УДК 378.14(71)

Оксана Юр'єва

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КАНАДИ

Юр'єва О. Ю. Реалізація гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади.

У статті проаналізовано основні елементи процесу реалізації гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади. На основі аналізу навчальних програм гуманітарних факультетів 42 університетів Канади визначено ключові етапи та компоненти реалізації гендерної освіти. У результаті осмислення ролі гендерної освіти в підготовці бакалаврів гуманітарних спеціальностей університетів Канади розроблено структурно-логічну схему цього процесу.

Ключові слова: гендер, гендерна освіта, компоненти навчального процесу, бакалаври гуманітарних спеціальностей.

Юрьева О. Ю. Реализация гендерного образования бакалавров гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях Канады.

В статье проанализированы основные элементы процесса реализации гендерного образования бакалавров гуманитарных специальностей в высших учебных заведениях Канады. На основе анализа учебных программ гуманитарных факультетов 42 университетов Канады определены ключевые этапы и компоненты реализации гендерного образования. В результате осмысления роли гендерного образования в подготовке бакалавров гуманитарных специальностей университетов Канады разработана структурно-логическая схема этого процесса.

Ключевые слова: гендер, гендерное образование, компоненты учебного процесса, бакалавры гуманитарных специальностей.

Iurieva O. Yu. Gender Mainstreaming in Education of Bachelors of Humanities in Canadian Universities.

The article deals with the analysis of the main elements in the process of gender mainstreaming in education of bachelors of humanities in Canadian universities. On the basis of curricula analysis in 42 universities in Canada, the key stages and components of the process of gender mainstreaming in education were defined. As a result of reflection on the role of gender mainstreaming in education of bachelors at the departments of humanities in Canada, the structural diagram of the process was developed.

Key words: gender, gender mainstreaming in education, components of education process, bachelors of humanities.

Одним з основних стратегічних завдань сучасної гуманітарної освіти є формування освіченої творчої особисті, розвиток природних задатків, можливостей та інтересів усіх учасників освітнього процесу й забезпечення умов пріоритетності людини шляхом демократизації й гуманізації освіти. Це, у свою чергу, є підґрунтям задля розвитку гендерної освіти як однієї із ключових складових становлення демократичних цінностей. Прикладом успішної реалізації гендерної освіти на гуманітарних факультетах у вищих навчальних закладах можуть слугувати університети Канади, у яких організація навчальних програм на засадах гендерної рівності стала одним з основних принципів організації навчання.

Різним аспектам дослідження гендерної освіти та способів її реалізації присвятили свої праці чимало вітчизняних і закордонних науковців, зокрема, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Лушпай, Т. Дороніна, Н. Кутова, Н. Приходькіна, Л. Бріскін (L. Briskin), Р. Культе (R. Coulter), Дж. Гаскел (J. Gaskel), М. Хоббс (M. Hobbs), К. Райс (C. Rice), Б. Літнер (B. Litner), А. Россітер (A. Rossiter), Р. Нг (R. Ng), М. Новгородські (M. Novogrodsky), Х. Худфар (H. Hoodfar). Проте комплексному аналізу процесу реалізації гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади не було приділено належної уваги.

Метою статті є проаналізувати основні компоненти й етапи реалізації гендерної освіти під час підготовки бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади та розробити структурно-логічну схему процесу її реалізації.

Здійснений аналіз наукових джерел [1–9] та навчальних програм гуманітарних факультетів університетів Канади засвідчує, що гендерне питання у навчальному процесі займає важливе місце, а процес реалізації гендерної освіти складатиметься з трьох основних етапів: підготовчого етапу, етапу реалізації та підсумкового етапу. Канадські науковці наполягають на необхідності створення навчальних програм на засадах гендерної рівності, оскільки вважають, що вони є однаково привабливими й доступними як жінкам, так і

чоловікам, та зменшують соціально вибірковість. Ми можемо також констатувати, що такі програми враховують різні умови життя студентів, специфічні інтереси і стилі навчання чоловіків та жінок. На етапі планування навчальних програм під час створення гендерно збалансованих курсів канадські викладачі враховують специфіку гендерно сегрегованого ринку праці, і однаковою мірою підтримують майбутніх спеціалістів, як жінок, так і чоловіків. Окрім того, такі курси включають до навчального плану теорії, методи і знання, характерні жіночим і гендерним дослідженням.

Дослідження навчальних планів, запропонованих канадськими університетами студентам, які здобувають ступінь бакалавра з гуманітарних дисциплін свідчать про активне залучення гендерного компонента в освіту. Зокрема, вивчення навчальних планів і програм гуманітарних факультетів 42 найбільших ВНЗ Канади дозволяє стверджувати про наявність гендерної проблематики, сформульованої у загальній меті програм. Залежно від предмета вивчення, студенти ознайомлюються із історією гендерних відносин, фемінізму або жінок у певній галузі, філософськими, етичними, релігійними, філологічними, лінгвістичними питаннями, що виникають на перетині дисципліни та гендерної теорії.

У нашому дослідженні задля виявлення мети й завдань гендерно збалансованих дисциплін ми проаналізували програми найпопулярніших спеціальностей гуманітарного циклу, таких, як історія, філософія, філологія, лінгвістика та релігієзнавство. У результаті цього аналізу ми визначили, що спільною метою для згаданих спеціальностей є формування знань про гендерну структуру суспільства, умінь критично аналізувати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності у різних сферах та здатності проявляти егалітарну свідомість, гендерну чутливість, толерантність та інші суспільно важливі якості. Хоча конкретні завдання кожної дисципліни дещо відрізнялися, проте серед основних ми змогли визначити такі: ознайомити студентів із теоретичними принципами та методологічними засадами гендерних досліджень і їх значимістю у контексті майбутньої професійної діяльності студентів; критично проаналізувати існуюче знання у галузі майбутньої професійної діяльності; дослідити гендерну репрезентацію маскулінності та фемінності в певній галузі й заповнити гендерні лакуни; здійснити аналіз гендерних ролей і динаміки гендеру як важливої категорії аналізу в певній спеціалізації.

Відповідно до сформульованої мети та завдань гендерно збалансованих курсів в університетах на етапі реалізації гендерної освіти розроблено зміст навчальних програм гуманітарного профілю, що включає гендерний компонент у процес навчання студентів. 3-поміж основних мотивів у змісті гендерно збалансованих курсів, що викладаються на гуманітарних факультетах університетів Канади, прослідковуються: 1) основні теоретичні та методологічні засади гендерного аналізу; 2) феміністична критика традиційного знання; 3) аналіз владних відносин та привілеїв у контексті гендерних досліджень; 4) конструювання та реконструювання гендерних ролей; 5) репрезентація маскулінності та фемінності у певній галузі; 6) професійні аспекти дисципліни у гендерному вимірі.

3 метою оптимального розв'язання завдань гендерно збалансованих курсів дослідниці М. Хоббс і К. Райс виокремлюють основні принципи добору змісту таких курсів, які дозволяють реалізовувати нові тенденції у реалізації гендерної освіти в Канаді: 1) принцип різноманітності авторів та дисциплін; 2) принцип застосування матеріалів канадського й аборигенського змісту; 3) принцип включення матеріалів глобального і транснаціонального змісту; 4) принцип використання різноманітних жанрів, стилів та методів; 5) принцип збалансованого використання негативних та позитивних повідомлень [6].

Досліджуючи процес інтеграції гендерного компонента в навчальний план університетів Канади, нам вдалося з'ясувати, що він відбувається у 4 напрямках: 1) інтегративний, коли гендерна проблематика вивчається як одне із питань теми або кількох тем курсу; 2) інтегративно-експліцитний, коли гендерна проблематика виокремлюється як окрема тема курсу; 3) експліцитний, коли гендер у перетині з професійними аспектами майбутньої діяльності студентів є предметом вивчення окремого курсу; 4) сепаратистський, коли студенти мають змогу здобути диплом бакалавра гуманітарних наук з жіночих та гендерних досліджень.

У межах інтегративного підходу питання гендеру органічно вплітається в одну або кілька тем курсу, і студенти мають змогу всебічно вивчити цю тему з усіх аспектів, включаючи гендерний. Більшість курсів на здобуття бакалавра гуманітарних наук більшою чи меншою мірою намагаються розкрити гендерні питання. Наприклад, студенти Університету Альберти, опановуючи історичний фах, вивчають такий курс як «Імперіалістичний Китай 600 – 1911 рр.» (Imperial China from C. 600 to 1911). У цьому курсі під час вивчення теми про сім'ю воїнів Янг 980 – 1040 рр. розглядається питання про жінок-воїнів, які належали до цієї сім'ї.

Інтегративно-експліцитний підхід дозволяє краще зосередитись на гендерній проблематиці, ніж інтегративний і вивчити її окремою темою, пов'язаною із основною тематикою курсу. Наприклад, курс «Ранній сучасний світ» (Early Modern World) для майбутніх істориків Університету Альберти першого року навчання містить окрему лекцію на тему «Вступ до гендеру та гендерної теорії» та дискусію – обговорення праці Джоан Скотт «Гендер: Важлива категорія історичного аналізу» («Gender: A Useful Category of Historical Analysis»). Варто зазначити, що хоча інтегративний та інтегративно-експліцитний підходи до реалізації гендерної освіти в канадських університетах вивчають гендерну проблематику неповною мірою, а лише фрагментарно, проте вони є складниками більшості обов'язкових для вивчення курсів для бакалаврів гуманітарних спеціальностей, і саме тому відіграють важливу роль у реалізації гендерної освіти в університетах, оскільки ознайомлюють студентів з основами гендерної теорії. Разом з тим ці підходи вимагають від викладача належної компетентності в питаннях гендерних досліджень та їх релевантності в контексті дисципліни, що викладається.

Курси гендерного спрямування, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів як засіб реалізації експліцитного підходу, є вибірконими і найчастіше пропонуються студентам на третьому та четвертому роках навчання. Вони забезпечуються як самими факультетами, що готують відповідних спеціалістів (наприклад, «Історія жінок і здоров'я» в Університеті Альберти, «Гендер у сучасній Європі» в Університеті Британської Колумбії), так і окремими кафедрами жіночих та гендерних досліджень, які існують у близько 40 університетах Канади (наприклад, «Вибрані теми з гендеру і історії» Університету Торонто) та є звичайні міждисциплінарними. Їх міждисциплінарність зумовлена тим, що вони передбачають визначення предмета та змісту та іноді залучають викладачів, двох або більше дисциплін чи професійних спеціалізацій. Дослідження навчальних програм найпоширеніших гуманітарних спеціальностей в 42 університетах Канади надає змогу констатувати той факт, що найбільше курсів гендерної проблематики викладається на історичних факультетах – вони становлять 40,31% від усіх проаналізованих курсів гендерної тематики, дещо менше, але в досить значній кількості такі курси можна знайти на англійській філології (24,96%), релігієзнавстві (20%) та філософії (10,39%). Найменш гендерованими виявилися лінгвістика (2,33%) та драматичне мистецтво (2,02%) (таб. 1).

**Розподіл гендерних курсів, що викладаються у ВНЗ Канади
за дисциплінарною локалізацією у межах гуманітарного циклу**

Спеціальність	Кількість курсів гендерної тематики, од. і %	
Історія	260	40,31%
Англійська мова та література	161	24,96%
Релігієзнавство	129	20%
Філософія	67	10,39%
Лінгвістика	15	2,33%
Драматичне мистецтво	13	2,02%
Всього	645	100%

Сепаратистський підхід до інтеграції гендерного компонента в гуманітарну освіту передбачає здобуття студентами ступеня бакалавра гуманітарних наук з жіночих та гендерних досліджень і дозволяє підготувати спеціалістів у цій галузі. Згідно з інформацією Асоціації жіночих та гендерних досліджень, програми жіночих та гендерних досліджень, які є у близько 40 університетах країни, вивчають норми суспільства стосовно гендеру, раси, класу, сексуальності й інших соціальних нерівностей [1]. Гендер як аналітичний концепт є предметом жіночих та гендерних досліджень, він також стосується нещодавніх розробок у галузях маскулітності і квір-досліджень. Жіночі та гендерні дослідження головним чином зосереджуються на політиці, суспільстві та історії з жіночої точки зору. Більшість навчальних закладів об'єднують поняття гендерних та жіночих досліджень разом, хоча деякі відокремлюють програми жіночих досліджень від гендерних досліджень.

Важливою характерною рисою жіночих і гендерних досліджень є те, що їх часто пов'язують із дослідженнями рівних можливостей і прав людини взагалі і багато університетів об'єднують ці теми в одну дисципліну. Проте дослідження рівних можливостей зосереджується не лише на питаннях, пов'язаних з гендером, але й на питаннях, наприклад, класу або етнічності. Крім того, жіночі і гендерні дослідження пов'язані з дослідженнями сексуальності, але мають більш загальну природу.

Мета та зміст гендерно збалансованих навчальних програм зумовлюють вибір форм і методів аудиторної діяльності. Освітня діяльність у вищих навчальних закладах Канади припускає різні форми організації навчальних занять. Аналіз гендерно збалансованих програм гуманітарних факультетів ВНЗ Канади дає змогу стверджувати про використання таких форм та методів організації навчання: лекції (з використанням і без технічних засобів), розв'язання проблемно-пошукових завдань, обговорення прочитаної праці за темою заняття, статті з журналу чи газети, індивідуальні та групові студентські презентації, кейс-стаді, лекції запрошених лекторів, відеозапис роботи студентів, відео за темою заняття тощо. Крім вищезгаданих традиційних аудиторних видів занять, деякі програми жіночих та гендерних досліджень пропонують стажування у громаді, надаючи змогу студентам здобути краще розуміння того, як утиски впливають на життя людей. Також студенти беруть участь у груповій діяльності і створюють проекти з літератури, поезії, виконавчого та візуального мистецтва.

Дослідження наукових праць, документів та матеріалів, а також осмислення ролі гендерної освіти в підготовці бакалаврів гуманітарних спеціальностей надало змогу змоделювати структурно-логічну схему реалізації гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ Канади. До компонентів схеми віднесено: мету та принципи гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей, науково-методичний супровід, необхідний для реалізації гендерної освіти у процесі підготовки бакалаврів гуманітарних спеціальностей; зміст гендерної освіти, що реалізується через навчальні програми вищих навчальних закладів; методи, форми й засоби навчання бакалаврів гуманітарних спеціальностей та результат реалізації гендерної освіти в цьому процесі (рис. 1).

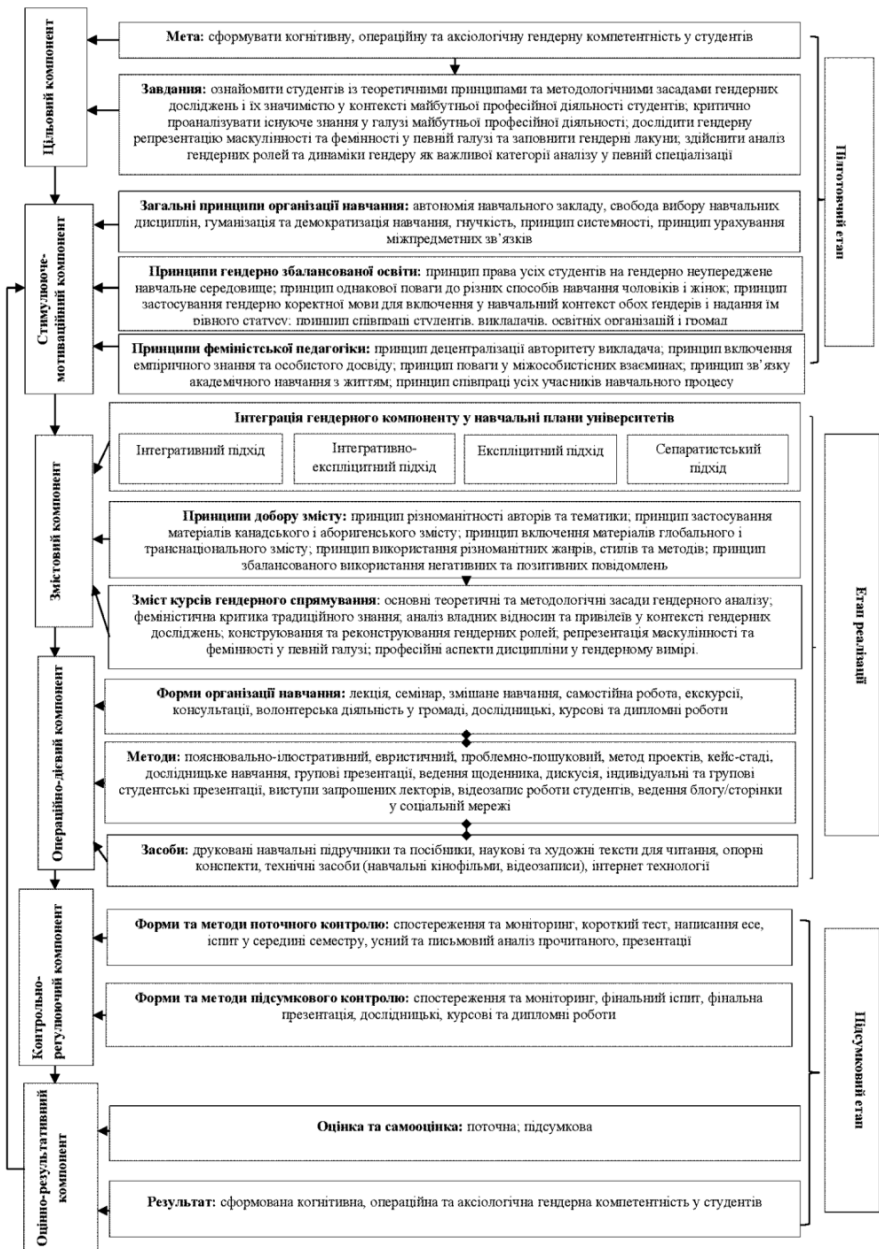


Рис. 1. Схема реалізації гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ Канади

Структурно-логічна схема гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів Канади розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес реалізації гендерної освіти), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту такого процесу.

Отже, у результаті проведеного дослідження було виявлено основні компоненти й етапи реалізації гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ Канади, а саме: на підготовчому етапі – цільовий та стимулююче-мотиваційний компоненти, на етапі реалізації – змістовий та операційно-дієвий компоненти та на підсумковому етапі – контрольно-регулювальний та оцінно-результативний компоненти. Було створено структурно-логічну схему, яка розкриває зв'язок цих гуманітарних спеціальностей у ВНЗ Канади. Аналіз дослідженого матеріалу дає змогу стверджувати про комплексний характер гендерної освіти, її системність та ілюструє особливості структури гендерної освіти бакалаврів. Вивчення процесу гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей становить вагомий інтерес для української педагогіки і тому вимагає подальшого дослідження.

Література

1. Academic Women's Studies // Women's and Gender Studies et Recherches Feministes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wgsrf.com/academic-womens-studies.html> 2. **Bannerji H.** Unsettling relations: The university a as site of feminist struggles/ Himani Bannerji, Linda Carty, Kari Dehli, Susan Heald, Kate McKenna. – Toronto: The Women's Press, 1991. – 160 p. 3. **Briskin, L.** Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation. – Ottawa: CRIAW/ICREF, 1994. – 46 p. 4. **Briskin, Linda and Rebecca Priegert C.** Introduction – feminist pedagogy: Challenging the Normative / L. Briskin and R. Coulter // Canadian Journal of Education. – 1992. – Vol. 17, № 3. – P. 247–263. 5. **Gaskell J.** Claiming an education: Feminism and Canadian schools/ Jane Gaskell, Arlene McLaren, Myra Novogrodsky. – Toronto: Our Schools/Our Selves Foundation and Garamond Press, 1989. – 106 p. 6. **Hobbs M., Rice C.** Rethinking Women's Studies: Curriculum, Pedagogy, and the Introductory Course/ Margaret Hobbs, Carla Rice // Atlantis. – 2011. – Vol. 35, № 2. – P. 139–149. 2011. 7. **Hoodfar H.** Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms' Excluded Voices/ Homa Hoodfar// Canadian Journal of Education. – 1992. Vol. 17, №3. – P. 303–320. 8. **Litner B.** The Equitable Inclusion of Women in Higher Education: Some Consequences for Teaching / Bluma Litner, Amy Rossiter, Marilyn Taylor// Canadian Journal of education. – 1992. – Vol. 17, № 3. – P. 286–302. 9. Ng, R. 'A Woman Out of Control': Deconstructing Sexism and Rasism in the University / Roxana Ng // Canadian Journal of education. – 1993. Vol. 18, № 3. – P. 189 – 205.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Амеліна Світлана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

2. **Андріанов Тарас Вадимович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

3. **Антоненко Іван Іванович**, кандидат технічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

4. **Аронова Ріма Семенівна**, стажист-дослідник, Інститут психології та менеджменту освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

5. **Басюк Леся Богданівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

6. **Бєлікова Наталія Олександрівна**, доктор педагогічних наук, Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна».

7. **Білянін Григорій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

8. **Бобрицька Галина Сергіївна**, викладач, Харківський інститут банківської справи.

9. **Бондар Леся Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

10. **Бондар Лілія Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

11. **Бугра Аліна Вікторівна**, аспірант, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

12. **Гаманюк Віта Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

13. **Герасимова Ольга Іванівна**, викладач, Криворізький коледж Національного авіаційного університету.

14. **Голоденко Олексій Миколайович**, викладач, Криворізький центр професійної освіти робітничих кадрів торгівлі та ресторанного сервісу.

15. **Горошкін Ігор Олександрович**, аспірант, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

16. **Гарасюта Володимир Михайлович**, аспірант, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

17. **Гудовсек Оксана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

18. **Давиденко Ганна Віталіївна**, кандидат філологічних наук, Вінницький соціально-економічний інститут ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

19. **Дзюба Ганна Ігорівна**, аспірант, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

20. **Дишлева Ірина Миколаївна**, аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.

21. **Довганець Вікторія Ігорівна**, старший викладач, Київський національний університет технологій та дизайну.

22. **Дороніна Тетяна Олексіївна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

23. **Дуднік Аліна Олександрівна**, асистент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

24. **Жосан Олександр Едуардович**, кандидат педагогічних наук, Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ім. В. Сухомлинського.

25. Захарчук-Дуке Ольга Олександрівна, аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка.

26. Зеленкова Наталя Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

27. Зінченко Вікторія Миколаївна, старший викладач, Криворізький навчальний центр Донецького національного університету економіки та торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

28. Івчук Віталій Васильович, кандидат хімічних наук, старший викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

29. Кампов Світлана Петрівна, асистент, Мукачівський державний університет.

30. Карабін Оксана Йосифівна, кандидат педагогічних наук, асистент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

31. Кільова Ганна Олексіївна, кандидат філософських наук, заступник керівника Управління з питань звернень громадян Адміністрації Президента України.

32. Князева Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

33. Кондратець Інна Вікторівна, аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет.

34. Коновальчук Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

35. Кравцова Інна Адамівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

36. Крвішенко Ліна Миколаївна, здобувач, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

37. Кушлакова Надія Миколаївна, кандидат історичних наук, доцент, Західнодонбаський інститут МАУП.

38. Кушнір Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

39. Ландо Олег Анатолійович, викладач, Дніпропетровський педагогічний коледж Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

40. Лашко Михайло Васильович, аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка.

41. Мадзігон Віктор Васильович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, лабораторія трудової підготовки і політехнічної творчості Національної академії педагогічних наук України.

42. Майданенко Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

43. Мелкумова Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

44. Мішалова Олена Віталіївна, кандидат філософських наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

45. Павленко Ірина Сергіївна, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

46. Перець Ольга Борисівна, кандидат педагогічних наук, ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського».

47. Петько Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

48. Пінчук Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

49. Полякова Вікторія Ярославівна, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

50. Поперечна Леся Юрійвна, аспірант, Хмельницький національний університету.

51. Рудь Ольга Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

52. Сахновський Олександр Євгенович, кандидат історичних наук, доцент, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

53. Семенов Андрій Юрійович, кандидат економічних наук, асистент, Українська академія банківської справи НБУ.

54. Семенов Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії історії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

55. Серих Лариса Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

56. Сидоренко Тетяна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

57. Стукалова Тетяна Георгіївна, старший викладач, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

58. Тесцова Олеся Олександрівна, здобувач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

59. Тросяк Світлана Дмитрівна, аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.

60. Філатьєва Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

61. Фіногєєва Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Стахановський навчально-науковий інститут гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії.

62. Фурдак Тетяна Дмитрівна, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

63. Химинець Василь Васильович, доктор фізико-математичних наук, професор, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.

64. Цвєткова Ганна Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

65. Цвіркун Людмила Олександрівна, викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

66. Часова Елла Вікторівна, кандидат хімічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

67. Юдін Микола Михайлович, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

68. Юр'єва Оксана Юрійвна, аспірант, Національний університет «Острозька академія».

З М І С Т

РОЗДІЛ 1

Теоретико-практичні проблеми педагогіки вищої школи

<i>Андріанов Т. В.</i> Психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя у структурі фізичної професійно-прикладної підготовки майбутніх учителів	3
<i>Антоненко І. І.</i> Оцінка знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання	8
<i>Аронова Р. С.</i> Професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання: сутність, зміст і структура.....	11
<i>Бєлікова Н. О.</i> Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.....	17
<i>Бондар Л. В.</i> Стратегічна компетентність майбутніх інженерів у контексті сучасних проблем навчання іноземної мови професійного спілкування	22
<i>Бондар Л. А.</i> Принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції	27
<i>Бура А. В.</i> Індивідуалізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів як актуальна дидактична проблема.....	33
<i>Довганець В. І.</i> Аналіз результатів упровадження дидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов.....	38
<i>Карабін О. Й.</i> Проектування інформаційного середовища майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.....	43
<i>Князева І. А.</i> Нормативний курс «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у формуванні методичної культури майбутніх викладачів	50
<i>Ландо О. А.</i> Здоров'язберігальна компетентність майбутніх учителів початкових класів: поняття і структура.....	56
<i>Мадзігон В. В.</i> Теоретико-методичні засади підготовки підприємців у системі економічної освіти	62
<i>Мелкумова Т. В.</i> Вивчення прикметників на заняттях з української мови як іноземної на I курсі	67
<i>Мішалова О. В.</i> Робота над першоджерелами як засіб формування стійких знань і метод розвитку критичного мислення у студентів вищого навчального закладу.....	75
<i>Перець О. Б.</i> Сутність і структура готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій	81
<i>Семенов О. М., Семенов А. Ю.</i> Сучасний економіст як професійна мовна особистість: успіхи і проблеми становлення в умовах вищої економічної школи	86
<i>Філатьєва Т. В.</i> Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних закладах освіти	92
<i>Фіногєєва Т. Є.</i> Аналіз умов та передумов організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.....	98

<i>Цвєткова Г. Г.</i> Сутнісна характеристика особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей	103
<i>Цвіркун Л. О.</i> Розвиток проектно-конструкторської компетентності студентів у процесі графічної підготовки	111
<i>Часова Е. В., Івчук В. В.</i> Актуальні питання викладання початкового курсу хімії іноземним студентам інженерних спеціальностей на підготовчому відділенні ВНЗ	115

РОЗДІЛ 2

Теоретико-практичні проблеми педагогіки загальноосвітньої школи

<i>Зінченко В. М.</i> Психолого-педагогічні засади навчання української мови у класах філологічного профілю	121
<i>Кравцова І. А.</i> Формування і розвиток навички виразного читання в учнів початкової школи в контексті нового Державного стандарту	127
<i>Кривішєнко Л. М.</i> Організація інтерактивної діалогової взаємодії в малих навчальних групах	132
<i>Павленко І. С.</i> Реалізація компетентнісного підходу в умовах сучасної української середньої школи як основа формування окремих компетентностей старшокласників	139
<i>Пінчук І. О.</i> Особливості використання проектної технології на уроках англійської мови в початкових класах.....	144
<i>Поперечна Л. Ю.</i> Професійний розвиток учителя початкових класів у період уведення у професію у Російській Федерації	149
<i>Сєрих Л. В.</i> Гуманні взаємини як базовий компонент змісту формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи.....	154

РОЗДІЛ 3

Актуальні питання освіти

<i>Амеліна С. М.</i> Вивчення термінологічної лексики у професійній підготовці перекладачів.....	161
<i>Басюк Л. Б.</i> Гендерний складник змісту шкільних підручників з української літератури як умова формування егалітарної свідомості особистості.....	165
<i>Гаманюк В. А.</i> Європейські освітні стандарти як орієнтир іншомовної освіти в Україні	170
<i>Дороніна Т. О.</i> Контамінація понять «освітній простір» та «освітнє середовище» в сучасному науково-педагогічному дискурсі.....	177
<i>Зелєнкова Н. І., Голоденко О. М.</i> Метод проектів у навчальному середовищі	184
<i>Горошкін І. О.</i> Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів.....	189
<i>Дишлєва І. М.</i> Розроблення проблеми збереження і зміцнення здоров'я учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....	195
<i>Дуднік А. О.</i> Характеристика суб'єкта організації групових форм пізнавальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.....	200
<i>Захарчук-Дуке О. О.</i> Електронний підручник як об'єкт теоретичного аналізу в лінгвістиці та лінгводидактиці вищої школи.....	203
<i>Камтов С. П.</i> Компетентність і самостійність у системі підготовки майбутнього вчителя.....	207

<i>Кондратець І. В.</i> Роль інноваційних технологій у процесі формування рефлексивної культури педагогів дошкільних навчальних закладів.....	211
<i>Коновальчук І. І.</i> Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу.....	216
<i>Кушнір О. А.</i> Навык построения корректной ситуационной осознанности в структуре профессиональной надёжности лётного состава.....	222
<i>Майданик С. В.</i> Аналіз структури організації методичної роботи в педагогічному училищі.....	227
<i>Петько Л. В.</i> Іншомовна освіта в контексті формування нового вчителя в умовах університетської підготовки.....	232
<i>Полякова В. Я.</i> Дидактична адаптація форм, методів, прийомів і засобів самостійної пізнавальної діяльності в парадигмі учень старшої школи – студент вищого навчального закладу.....	237
<i>Сахновський О. Є.</i> Навчання «за профілем»: українська шкільна освіта в пошуку нової моделі.....	243
<i>Сидоренко Т. Д.</i> Український музичний фольклор як джерело народної педагогіки.....	248
<i>Стукалова Т. Г.</i> Формування інформаційної культури педагога: теоретичний аспект.....	253
<i>Тросюк С. Д.</i> Формування географічних понять на основі компетентнісного підходу до навчання географії України.....	258
<i>Фурдак Т. Д.</i> Емоційна культура вчителя в контексті реалізації вокально-хорової установки.....	263
<i>Химинець В. В.</i> Науково-методичні аспекти створення інноваційного середовища в регіоні.....	267
<i>Юдін М. М.</i> Театр як один із найвпливовіших засобів естетичного виховання.....	275

РОЗДІЛ 4

Проблеми становлення і розвитку освітньої парадигми: історико-педагогічний аспект

<i>Амеліна С. М., Дзюба Г. І.</i> Організація підготовки бакалаврів економічного профілю в університетах Німеччини.....	281
<i>Біляннін Г. І.</i> Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України з перших років незалежності донині.....	285
<i>Бобріцька Г. С., Кушлакова Н. М.</i> Харківський період науково-педагогічної діяльності Олександра Михайловича Ляпунова (1857–1918).....	290
<i>Герасимова О. І.</i> Аналіз філософсько-світоглядної та культурологічної специфіки процесу навчання філологічних дисциплін у контексті розвитку рефлексивних умінь.....	295
<i>Гарасюта В. М.</i> Особливості професійної підготовки інженерів у німецьких вnz у системі дуальної освіти.....	299
<i>Гудовсек О. А.</i> Особливості змісту освіти в початковій школі Японії.....	302
<i>Давиденко Г. В.</i> Упровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи розв'язання.....	308
<i>Жосан О. Е.</i> Історіографія проблеми розвитку вітчизняної шкільної навчальної літератури в 20-х – 80-х роках ХХ століття.....	314
<i>Кільова Г. О.</i> Державна освітня політика та створення київського навчального округу в роки попечительства Є. Ф. фон Брадке (1832–1838 рр.).....	320

<i>Лашко М. В.</i> Проблема народного вчителя у творчій спадщині М. Грінченко	326
<i>Рудь О. М.</i> Формування особистості майбутніх педагогів у хрестовоздвиженському трудовому братстві Миколи Неплюєва	331
<i>Тесцова О. О.</i> Герберт Спенсер – основоположник реформаторської педагогіки	337
<i>Юр'єва О. Ю.</i> Реалізація гендерної освіти бакалаврів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах Канади	341
Відомості про авторів	348

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 39

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Мішеніна Т. М., кандидат філологічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Цоуфал Л. С. старший викладач,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Технічні редактори:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Дуднік Н. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 28.11.2013 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. – 39,19. Обл.-вид. арк. – 48,26.

Тираж – 150 пр.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Україна, 50086

Тел.: (0564) 71-70-25.

Друкарня Романа Козлова

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня Сергія Щербенка

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДП № 4561 від 13.06.2013 р.

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

(0564) 92-20-77