

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 14

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2013

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанова Президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. №1-05/5)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – 503 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Шоробура І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Заступник головного редактора: Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Відповідальний секретар: Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

- Топузов О.М.** доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;
- Савченко О.Я.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;
- Беднарек Й.** доктор реабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)
- Бібік Н.М.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
- Вашуленко М.С.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
- Євтух М.Б.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
- Бурда М.І.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
- Березівська Л.Д.** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;
- Берека В.Є.** доктор педагогічних наук, професор;
- Гупан Н.М.** доктор педагогічних наук, професор;
- Дорошенко Ю.О.** доктор технічних наук, професор;
- Даниленко Л.І.** доктор педагогічних наук, професор;
- Кокель А.** доктор наук гуманістичних, Вища школа гуманістична Товариства світового знання в Щеціні (м.Щецін, Польща)
- Лисенко Н.В.** доктор педагогічних наук, професор;
- Мацько В.П.** доктор філологічних наук, доцент;
- Пустовіт Г.П.** доктор педагогічних наук, професор;
- Руснак І.С.** доктор педагогічних наук, професор;
- Семиченко В.А.** доктор психологічних наук, професор;
- Ющак К.** доктор наук гуманістичних, Академія Поморська в Слупську (м.Слупськ, Польща)
- Ящук І.П.** доктор педагогічних наук, професор.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

менеджмент освіти: Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Слюзко В.І. – к.пед.н., доцент;

дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики: Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;

шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: Вовк В.П. – к.психол.н., доцент; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;

теорія і методика мистецтв: Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Греськова В.В. – к.пед.н., доцент; Михаськова М.А. – к.пед.н., доцент; Павлішена Л.В. – к.філол.н.; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №4 від 27 квітня 2013 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2013

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2013

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2013

ЗМІСТ

Г.М.АБРАМОВИЧ, Г.Й.СІГІНШИНА Педагогічні умови формування у дітей ціннісного ставлення до природи в умовах естетизації освітнього простору.....	7
В.П.АНДРІЄВСЬКА Структурування навчального матеріалу з дисципліни «Всесвітня історія» у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації.....	11
І.В.АНДРОЩУК Взаємодія як педагогічна категорія.....	15
Г.М.АРТЮШИН Особливості післядипломної освіти провідних країн світу та зарубіжний досвід післядипломної освіти співробітників правоохоронних органів.....	20
М.В.АРТЮШИНА Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ.....	25
Н.Ю.БАЛАБУСТ Підготовка педагогічних кадрів в Подільській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.): нормативно-правовий аспект.....	29
Ю.М.БАРАНЕЦЬКА Ідеї виховання підростаючого покоління у педагогічній спадщині вітчизняних педагогів-гуманістів А.Макаренка та В.Сухомлинського.....	39
І.А.БАРБАШОВА Неперервність сенсорного розвитку особистості: дошкільна, шкільна освіта.....	42
О.Ю.БАРТАШУК Активізація вивчення етнології засобами української літератури.....	48
А.Р.БЕКІРОВА Сімейне виховання особистості у педагогічній спадщині А.С.Макаренка.....	52
В.С.БЕНЕРА Становлення наукових шкіл у вищих закладах освіти: друга половина XIX ст. – початок XX ст.....	58
В.С.БЕРЕКА Проектування змісту педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти.....	64
В.В.БІЛИК Характеристика засобів і форм професійного навчання у вищій школі як складових педагогічної системи.....	69
Т.Ю.БІЛОШИЦЬКА Порівняльний аналіз психологічного та педагогічного консультування.....	73
О.І.БЛАЖЕВИЧ Застосування окремих елементів вітагенних технологій при використанні народних прислів'їв, приказок, прикмет та повір'їв на заняттях з української мови.....	78
Ю.І.БЛАЖЕВИЧ Застосування вітагенних технологій на заняттях з релігієзнавства.....	82
Л.А.БОНДАР Урізноманітнення форм та видів самостійної роботи студентів-філологів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.....	87
Т.А.БОРОВА Сучасні підходи до підвищення якості навчання англійської мови студентів ВНЗ в умовах глобалізації.....	92
П.В.ВЕРБИЦЬКА Громадянознавчий потенціал пізнання та збереження історико-культурної спадщини засобами історичної освіти.....	98
В.П.ВОВК Професійно-психологічна спрямованість майбутніх учителів початкових класів у їх підготовці до роботи із соціально занедбаними учнями.....	103
М.М.ВОРНИК Вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	109
В.В.ВОРОЖБИТ Філософсько-етичні основи духовно-морального виховання дітей в історії України.....	114
Г.С.ГАМРЕЦЬКА Генеза проблеми історіософської підготовки майбутнього вчителя.....	119
М.М.ГЛАДЧЕНКО Концептуальні засади укладання цільових договорів у контексті стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів ФРН.....	124
Р.М.ГОРБАТЮК Формування творчих здібностей у студентів педагогічного університету.....	129
Т.С.ГРИЦЮК Історико-педагогічні передумови розвитку дошкільної освіти на Хмельниччині (50-60 рр. ХХст.).....	134
С.С.ДАНИЛЮК Статистичний аналіз результатів формувального експерименту із виявлення передумов для використання Інтернет-технологій у навчальному процесі й визначення рівня мотивації майбутніх філологів до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-технологій.....	139

М.Ф.ДАНІЛШИНА Фортепіанна творчість українських композиторів-класиків та сучасних композиторів як засіб формування національно визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики.....	145
І.М.ДАРМАНСЬКА Характеристика правової компетенції керівника загальноосвітнього навчального закладу у контексті управлінської компетентності.....	151
О.І.ДЕНИЩИК Етика як системоформуючий чинник виховання студентської молоді в процесі професійної підготовки майбутніх юристів та управлінців.....	155
О.І.ДЕРКАЧ Формування природоохоронного досвіду в молодших школярів Нідерландів.....	159
З.І.ДЗЮБАТА Формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у сфері читання засобами інтеграції навчальних дисциплін у ВНЗ.....	163
Є.В.ДОЛИНСЬКИЙ Компетентнісний підхід та основні дефініції процесу інформатичної підготовки майбутніх перекладачів.....	168
О.М.ЄФІМЧУК Формування емоційної культури майбутнього вчителя хореографії в процесі хореографічної діяльності.....	173
С.І.ЗАВЕРУХА Формування творчих здібностей майбутніх учителів музики в позааудиторній діяльності.....	177
Е.Р.ЗАРЕДІНОВА, Р.І.ЗІЯДІНОВА Поняття «компетенція» і «компетентність» у контексті компетентнісного підходу в освіті.....	181
Л.В.ЗДАНЕВИЧ Дидактичне тестування студентів зі спецкурсу «Деадаптація дошкільників та її наслідки» (за матеріалами констатувального експерименту).....	185
С.В.ІВАШНЬОВА Визначення критеріїв професійної компетентності педагогічних працівників.....	189
М.І.КАБАЧИНСЬКИЙ Використання пам'яток військової історії Хмельниччини в навчально-виховному процесі.....	195
Н.В.КАЗАКОВА Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у виборі методів виховання у позакласній виховній роботі.....	201
Н.В.КАЗАНШЕНА Практична підготовка студентів-екологів до екологічної освіти й виховання шкільної молоді.....	206
І.Є.КАНЬКОВСЬКИЙ Майстер-клас як сучасна форма самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів.....	211
П.І.КЕНДЗЬОР Здійснення системного підходу у реалізації полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі.....	216
Г.І.КІТ, І.В.ГРИНДІЙ Організація самостійної роботи бакалаврів з «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень».....	221
Г.П.КОВАЛЬЧУК Підготовка педагогічних кадрів фізичного виховання в Україні у 20-х рр. ХХ ст.....	225
Л.Г.КОЖЕДУБ Лінгвостилістичний аналіз німецькомовних драматичних творів у процесі підготовки майбутніх філологів.....	230
Л.В.КОЗАК Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: концептуальні підходи.....	234
С.І.КОЛОМІЄЦЬ, А.М.КАЧУР Культура мовлення – категорія державна.....	239
І.І.КОНОВАЛЬЧУК Проблемні локуси синергетичного аналізу інноваційних освітніх процесів.....	246
М.М.КОРЖОВА Аналіз професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з проектування баз даних.....	252
О.М.КОРОЛЮК Деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах.....	256
Г.В.КРАСИЛЬНИКОВА Контент-аналіз поняття «моніторинг».....	261
Д.П.КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ Патріотичне виховання підростаючого покоління через призму «отаманицини» 1920 – 1924 рр. в УСРР.....	266
С.О.КУТОВА Аналіз підручників з української мови для середньої школи (1945-1960 рр.).....	270
А.О.КУЧЕРЯВИЙ Технологічно-проектувальні принципи управління самостійною навчальною діяльністю студентів.....	275
А.М.ЛЕВКІВСЬКИЙ Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів фізики до оцінювання навчальних досягнень учнів.....	279
О.В.ЛІВШУН Педагогічна технологія формування професійної готовності майбутнього вчителя технології.....	283

М.В.МАЗУРЕНОК Впровадження «українізації» у систему вищої освіти УСРР в 1920-х рр.....	289
Л.В.МАКСИМЧУК Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.....	294
В.В.МАНЬГОРА Болонський процес і професійна підготовка юристів.....	298
О.В.МАРТИНЮК Роль методу симуляції в оцінюванні іншомовних комунікативних навичок студентів філологічного напрямку підготовки.....	303
В.П.МАЦЬКО Екзистенціал свободи в художньо-публіцистичній практиці Володимира Винниченка (на прикладі публікації «В.Винниченко про себе й про українських «однобічників»).....	307
Л.А.МАШКІНА Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання.....	315
І.Р.МИХАЙЛЮК, Т.О.ВАВРИК Розвиток педагогічної творчості у студентів вищих технічних навчальних закладів.....	319
М.А.МИХАСЬКОВА Особливості написання науково-дослідницьких робіт із врахуванням специфіки фахової підготовки спеціальності «Музичне мистецтво».....	322
О.В.НАУМУК Можливості Нурер-V для організації практичних занять з адміністрування операційних систем.....	327
Ю.М.НЕСИН Організація навчання курсантів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення.....	331
О.М.НОВАК Методи підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.....	335
Н.А.ОЛІЙНИК Позашкільні навчальні заклади художньо-естетичного напрямку м.Хмельницького.....	338
І.П.ОСОБОВ Діагностика креативності як початковий етап в її формуванні у студентів гуманітарних спеціальностей.....	342
Т.С.ОСТРЯНКО Педагогічні умови професійної взаємодії соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.....	348
Н.Г.ОСЬМУК Зарубіжний педагогічний досвід як чинник модернізації професійної підготовки українського вчителства: до історії питання.....	352
С.Ю.ПІРОШЕНКО Комунікативні параметри мовної особистості в освітньому дискурсивному просторі.....	356
Л.С.ПІСОЦЬКА Використання інтерактивних методів навчання у контексті системного підходу.....	360
О.В.ПОЛІЩУК Особливості правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів.....	363
Ю.В.ПОПЛАВСЬКА-МЕЛЬНИЧЕНКО Теорія музичного навчання Едвіна Гордона.....	367
А.В.ПРУС Про компетентнісний підхід у навчанні математики в класах суспільно-гуманітарного напрямку.....	372
В.В.РАГОЗІНА Аспект раннього естетичного розвитку у педагогічних системах Ф.Фребеля і М.Монтессорі.....	376
Н.В.РАШЕВСЬКА, Н.М.КІЯНОВСЬКА Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики в технічних університетах України.....	381
С.З.РОМАНЮК Лінгводидактичні підходи до створення підручників для українського шкільництва в діаспорі.....	387
Р.А.САВЧЕНКО Методика поетапного формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ.....	393
Ю.Л.САВЧЕНКО Аналіз стану та перспектив впровадження дистанційної форми навчання в навчальний процес професійно-технічного навчального закладу.....	397
О.О.САС Формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку в ігровій діяльності.....	402
В.А.СЕМИЧЕНКО, Э.Н.КУДУСОВА Особенности развития вариативности мышления студентов гуманитарных и инженерно-педагогических специальностей.....	405
О.В.СЕРГЄЄВА Використання методів навчання у професійній підготовці майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії.....	412
Н.А.СІВАК Теоретичні підходи до проблеми соціалізації майбутніх педагогів.....	416

Г.О.ТКАЧУК, Г.О.ДОРОШ <i>Взаємозв'язок методів навчання каліграфічному письму у процесі практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з першокласниками.....</i>	420
Г.О.ТКАЧУК, В.Л.ЧЕРВІНСЬКА <i>Роль емоційної та експресивної функції слів у навчанні та вихованні школярів.....</i>	424
М.М.ТОРГАН <i>Особливості методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій.....</i>	427
Н.О.ФРОЛЕНКОВА <i>Еволюція науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти: від радянських часів до незалежної України.....</i>	431
Т.В.ХОЛОСТЕНКО <i>Теоретична модель управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ).....</i>	436
В.В.ХРЕНОВА <i>Ситуаційні тестові завдання як засіб діагностики предметних компетенцій майбутніх учителів технологій профільної школи (на прикладі дисципліни «Основи швейного виробництва»).....</i>	440
І.І.ЦМУР <i>Дмитро Бортнянський. Хоровий концерт №34 (деякі виконавські та диригентські проблеми).....</i>	448
А.В.ЧОРНА <i>Обробка експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту засобами комп'ютерних статистичних пакетів.....</i>	453
Л.М.ШАПОШНИКОВА <i>Особливості формування іншомовної компетенції у читанні як одного з методів самостійної роботи студентів.....</i>	457
О.Л.ШКВИР <i>Дослідницький проєкт як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....</i>	461
І.М.ПОРОБУРА <i>Особливості громадянського виховання студентів.....</i>	465
С.І.ЯКИМЕНКО <i>Можливості впливу телевізійних ЗМІ на формування толерантності студентів вищих навчальних закладів.....</i>	469
Г.В.ЯКІВЧУК, Л.А.ВРОДА <i>Цінності українського музичного фольклору в процесі виховання майбутнього вчителя музики.....</i>	473
М.В.ЯРОВА <i>Характеристика музичних навчально-методичних видань на Поділлі кінця ХІХ – початку ХХ ст.....</i>	479
І.Д.ЯРОЩУК <i>Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування.....</i>	485
І.П.ЯЩУК <i>Педагогічна культура викладача у контексті поліпшення якості підготовки майбутніх педагогів.....</i>	490
ГАЛУС О.М. <i>Рецензія на навчальний посібник з грифом МОНмолодьспорту України «Теорія і методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями». – Хмельницький : ХНУ, 2011. – 311 с. (автор Соловей М.В., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти).....</i>	494

Г.М.АБРАМОВИЧ,
старший викладач;
Г.Й.СІГІНШИНА,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Педагогічні умови формування у дітей ціннісного ставлення до природи в умовах естетизації освітнього простору

Визначено педагогічні умови формування у дітей ціннісного ставлення до природи, початкових уявлень про її естетичну цінність. Формування ціннісно-естетичного ставлення дітей до природи представлено в певній алгоритмізації. Виділено основні еталони, які слід засвоїти дітям дошкільного віку під час спілкування з довкіллям. Обґрунтовано поняття «абетка емоцій» та вказано на роль дорослих в її засвоєнні дітьми. Також звернено увагу на ефективні шляхи активізації формування в дітей ціннісного ставлення до природи і акцентовано на впровадженні народних природознавчих традицій в роботі дошкільних закладів.

Ключові слова: педагогічні умови, естетизація, освітній простір, ціннісне ставлення.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Концепція гуманітарної освіти України наголошує на різноманітності засобів і форм організації навчально-виховного процесу на засадах диференціації та інтеграції, пошуку нових підходів до структурування знань як способу цілісного розуміння та пізнання світу, залучення до літератури, музики, активного пізнання оточуючого світу, зокрема природи.

У наш час важливими складовими поступу суспільства є розвиток особистості і розвиток нації. Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, які закладаються в дитину, в її свідомість, і від того, якою мірою духовність стане основою її життя. Тому неабияке значення має процес пошуку шляхів розвитку системи виховання громадянина-патріота, формування національних та естетичних цінностей у підростаючого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій... На важливість естетичного виховання підростаючого покоління вказували прогресивні діячі України: Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, І.Огієнко, Г.Сковорода, С.Русова та ін.

Над проблемою формування естетичних почуттів працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких В.Кузь, З.Сергійчук, М.Стельмахович, Є.Сявавко, Н.Лисенко, Т.Поніманська.

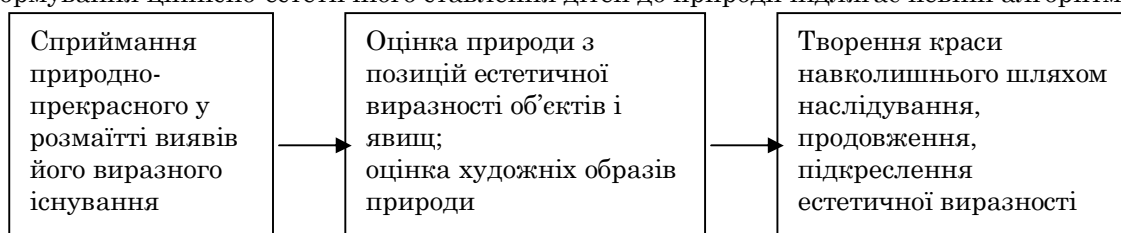
Про необхідність цілеспрямованої роботи із використання природи як засобу естетичного виховання дітей наголошували видатні педагоги і вчені минулого і сучасності: К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Л.Калуська, Г.Тарасенко, А.Богущ, Н.Поліщук, Н.Рогальська та ін.

Формування цілей статті... Метою статті є опис педагогічних умов формування у дітей ціннісного ставлення до природи в умовах естетизації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу... Любов до природи трактується як яскраво виражене емоційно-ціннісне ставлення до неї на засадах альтруїстичного захоплення її естетичною виразністю. Естетичне ставлення до природи – це функція естетичної культури особистості, обумовлена соціально-економічними умовами та культурно-історичними традиціями, реально виявляється як єдиний процес споглядання природно-виразного (сприймання, переживання, оцінки) та творення за законами природної гармонії [1].

Початкові уявлення дітей про естетику природи тлумачаться як вияв здатності до емоційного переживання краси природи, достатньо розгорнутої його оцінки, до розуміння художнього відтворення природи в мистецтві, а також як уміння виявляти особистісне бачення природи у власній творчій діяльності [2; 3].

Формування ціннісно-естетичного ставлення дітей до природи підлягає певній алгоритмізації:



Серед найвагоміших педагогічних умов, які забезпечують формування у дітей естетичного ставлення до природи, є наступні:

1. Системність естетико-педагогічних впливів на особистість дошкільника, яка досягається наскрізним використанням природи як фактора художньо-естетичного виховання в умовах ДЗО, а також дотримання основних принципів організації взаємодії дошкільника з природою, як-от:

– принцип природодоцільності. Дитина задовольняє власні потреби щодо пізнання природного довкілля, взаємодіючи з його компонентами. Інформація має бути спрямована на формування в неї цілісної картини світу. Саме цим обумовлений у Базовому компоненті розподіл його за субсферами «Природа планети Земля» та «Природа Космосу». Дошкільнята мають вчитися жити в країні можливого екологічного лиха, зорієнтовані на його подолання і безпечну для особистого здоров'я поведінку [2].

– принцип культуровідповідності. Передбачається оволодіння основами екологічної культури, набуття особистісного утворення – екологічної вихованості, яка проявляється у свідомості, діяльності, поведінці в емоціях та почуттях. Важливо навчити дитину бути помірною у взаємодії з рослинами і тваринами, зокрема, не нав'язувати своїх ігор свійським тваринам, корегувати особисту поведінку відповідно до їхніх реакцій на вигук, на дотик [6].

– принцип гуманізму. Йдеться про оволодіння правилами гуманної взаємодії з компонентами природного довкілля. Дорослі мають навчити дітей визнавати право на існування кожного компонента природи поза особистими симпатіями та антипатіями й самі мають так поводитися. Належить якнайшвидше відкинути прагматичний підхід до цінності компонентів природи з позицій «корисне» – «шкідливе», «потрібне» – «не потрібне». Натомість слід реалістично оцінювати їхній вплив на дитину з позицій «безпечно» - «небезпечно». Саме в дошкільному віці дитина має оволодіти основами безпечної взаємодії з оточенням [10].

– принцип варіативності передбачає створення в умовах дошкільного закладу екологічного розвивального предметного середовища, діяльність у якому забезпечить компетентність дітей у сфері «Природа». У приміщенні дитсадка мають бути групові куточки з живими, а не штучними квітами, кімната (кабінет) природи, зимовий сад. На озелененій території доцільно влаштувати город, квітник, сад з плодовими деревами та кущами, варто також прокласти екологічну стежину з різноманітними ділянками, зокрема з діляночкою незайманої природи [1].

2. Організація дитячого спілкування з природою на засадах гуманізму.

Лише у спілкуванні з живим світом дитина має змогу заглиблюватись у безмежне багатство природних явищ, у їхню невичерпну красу. Вона вбирає у себе барви, звуки й пахощі природи, прагне розкрити таємниці довкілля, захоплюється загадковістю, співчуває всьому живому, одухотворяє його. Тут виявляються особливості її ставлення не лише до компонентів природи, а й до самої себе [11].

Спілкування з природним довкіллям спільно з дорослими допомагає дітям оволодіти емоційною регуляцією поведінки, засвоювати її еталони. А саме:

– бути добрим до рослин і тварин, доброзичливо звертатися до них, лагідно торкатися листя, кори, квітки, шерсті тварин, пір'я птахів, не робити різких рухів біля них аби не злякати, не потривожити;

– стримувати бажання надокучати тваринам, особливо тим, які легко потрапляють до рук (комахам, дощовим черв'якам, молюскам, земноводним, беззахисним пташеняттям, дитинчатам свійських тварин);

– виявляти співчуття природній біді в довкіллі (наприклад, голодна кішка довго й голосно нявчить, срібляєте павутиння порвала гілка, стебло ромашки густо вкрите попелицями тощо).

– принцип активності. У взаємодії з природним довкіллям дитина – активний суб'єкт. Через спілкування, спостереження, експериментування, гру, природоохоронну та мистецьку діяльність дитина набуває корисного особистого досвіду. Вона має відчувати власну спроможність пізнавати світ і взаємодіяти з ним, розуміти те, що спостерігає, правильно висловлювати свої думки, озвучувати почуття. Показниками такої активності є емоційне сприймання природного довкілля, зважена самостійність у поведінці; навички практичного життя в природному довкіллі, гідність у ставленні до його компонентів; володіння засадами самозахисту, уміння долати труднощі [4].

– принцип художності. Процес спілкування дошкільників з природою варто послідовно звільняти від зайвого прагматизму. Натомість потрібно концентрувати дитячу увагу на естетично виразному. Щоденні прогулянки, свята й розваги, творчі години слід щедро наповнити художньо-естетичними акцентами [12].

3. Забезпечення належної емоційності та індивідуалізації сприймання дітьми природи.

Варто пам'ятати, що діти погано засвоюють те, що не зачіпає їхні почуття, не має для них особистісного значення. Тому важливо, щоб дитина сприймала об'єкти природи як суб'єкти. Щоб «увімкнути» цей психологічний механізм, при доборі інформації слід дотримуватися таких умов:

– по-перше, дошкільнят слід спочатку знайомити із зовні привабливими рослинами і тваринами.

– по-друге, ознайомлення з об'єктами природи має бути індивідуалізованим: найкраще формувати уявлення про конкретну рослину або тварину, а не про певний вид чи клас [7].

– по-третє, підвищенню пізнавального інтересу сприяє проведення в інформаціях про живі істоти паралелей з людиною: йдеться про влаштування гнізда, догляд за дитинчатами тощо. Потреба живих істот у збереженні певних умов для свого життя стає дітям ближчою, коли вона порівнюється з потребою людини в диханні, їжі, воді, житлі, у волі та безпеці [3].

– по-четверте, слід потужно одухотворювати об'єкти і явища природи в дитячій свідомості.

Осягаючи світ природи, дошкільнята наділяють його компоненти духовністю. Межа між казкою і реальністю існує, але вона пластична в грі чи в уяві. Віра в можливість безпосередньо звертатися до компонентів природи у дошкільнят легко співіснує з реальним підходом до пізнання довкілля. Такі підходи до розуміння природи певною мірою зберігаються у людини протягом усього життя [12].

4. Активізація художньо-творчих механізмів освоєння дитиною довкілля.

Всі види художньо-творчої діяльності підсилюють естетичну оцінку природи. Так, мовленнєвотворча діяльність дає дитині змогу вербально виявити власне захоплення світом природи. Складання казок, оповідань, невеликих віршиків концентрує увагу малюків на максимально виразному в природі.

Зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація) допомагає створити наочний образ, задіюючи праву півкулю головного мозку. За допомогою барв можна передати «настрій» річки: якщо вода чиста – річка весела, а коли забруднена – вона сумна [4].

Працюючи з природним матеріалом, діти пригадують, з якого дерева шишка, жолудь, суха гілочка, листочки, якими вони були раніше, навіщо вони потрібні деревам і кому стали у пригоді [7].

Музична діяльність сприяє вияву почуттів мовою звуків: шум води, шерхіт листя, завивання вітру, гудіння джмеля. У танці дитина може відтворити рухи тварини, рослини, об'єкта неживої природи. Художнє перевтілення в образ зі світу природи допоможе дитині відчутти його стан, ставши на якусь мить бджілкою, краплинкою води, сніжинкою.

Гарну можливість перевтілитись, а ще й одягнути яскравий костюм, надає дошкільнятам театралізована діяльність [6].

5. Залучення дітей до посильної практичної діяльності в природі з метою допомоги її об'єктам і мешканцям.

Слід розуміти, що морально-естетичні почуття залежать від вольової діяльності дитини, від її уміння долати труднощі на шляху до наміченого.

Вони пов'язані з практичною діяльністю дітей, спрямованою, зокрема, на створення сприятливих умов для життя рослин, хатніх тваринок – мешканців живого куточка у груповій кімнаті і на території дитсадку. Необхідно вчити дошкільнят розуміти, коли рослині погано, коли тварина сумує і коли їй добре. Значна роль має надаватися спостереженням для визначення стану рослини чи тварини за її зовнішніми ознаками. Набувши компетентності, діти свідомо долучаються до практичної діяльності щодо створення необхідних умов [10].

У спілкуванні з природним довкіллям дошкільнята вступають у взаємодію з рослинами, тваринами, явищами природи, у них збагачується емоційна сфера, відбувається становлення особистості.

У такому творчому процесі діти можуть оволодіти «абеткою» емоцій. Умова – доброзичлива атмосфера, в якій вони мають перебувати весь день; дорослі повинні бути щирими й такими ж безпосередніми, як діти.

6. Використання в естетико-виховному процесі народних природознавчих традицій.

Під народними природознавчими традиціями розуміється виховний досвід української нації, пов'язані з природою звичаї нашого народу, норми поведінки в природі, що склалися історично і передавалися з покоління в покоління засобами народного календаря, усної народної творчості, через обряди, свята тощо.

Впроваджувати народні природознавчі традиції в дитячому садку необхідно, але при цьому належить подбати, щоб розпочата справа була логічно розвинена і продовжена в початковій школі [9].

Екологічне виховання має відбуватися в творчому розвитку, з додержанням наступності у народних природознавчих традиціях. Враховуючи психологічні особливості дошкільнят, доцільно добирати різний зміст навчального матеріалу, який би поступово ускладнювався [1, с.2].

Багато народних легенд, повір'їв, не кажучи вже про казки, цілком доступні дошкільнятам, особливо коли в них йдеться про бережливе ставлення до живої і неживої природи.

Доцільно використовувати і такі прислів'я та приказки, які забороняють негативні дії у ставленні до природи: «Не брудни криниці, бо схочеш водиці», «Не псуй джерела – онуки проклянуть» [10].

Що стосується народних легенд, які практично пояснюють виникнення місцевих рослин і їх назви (наприклад: легенди про звіробій, кульбабу, деревій тощо), то їх відповідно до змісту занять можна використовувати як у дитячому садку, так і в початковій школі [10].

Аналогічній наступності необхідно дотримуватися при роботі із загадками. Для дошкільнят добирають загадки, у яких звеличується природа, звертається увага дітей на її красу та чарівність. Скажімо, весна – «пробуджує поля», «заквітчує гаї», сонце – «яснокриле», «життедайне»; ромашки – «сестрички із золотими очима та білими віями». Для дошкільнят використовують більш складні загадки, в яких показано, яку користь людині приносять тварини, рослини, птахи. Наприклад:

Навесні я тебе радую,
Влітку прохолоджую,
Восени годую,
А взимку грію.
(*Дерево*).

Широкі можливості у вирішенні проблеми екологічного виховання дає використання в навчальному процесі народних прикмет. Дошкільнята легко й з інтересом засвоюють, що «Перед дощем квіти пахнуть сильніше», «Як закриваються квіти кульбаби, календули – то на дощ».

Звісно, невід'ємною складовою комплексу народознавчого екологічного виховання є народні пісні та ігри. Ігри типу «Пташка в клітці», «Гуси», «Мак» завжди радо сприймаються дошкільнятами.

Дотримання вищезначених педагогічних принципів сприятиме успішному перебігу процесу формування у дошкільників естетичного ставлення до природи.

Серед ефективних шляхів активізації цього процесу ми виділяємо наступні:

- організацію безпосереднього контакту дошкільників з природою за законами гармонії;
- залучення дітей до художнього сприймання образу природи в мистецтві;
- організацію художньо-творчої діяльності дошкільників на теми природи з метою виявлення особистого ставлення до довкілля [1; 2; 3].

Сформувати уявлення про цінність природи без живого контакту з нею практично неможливо, тим більше, коли йдеться про естетичну цінність довкілля. Це не потребує великих капіталовкладень чи енергозатрат. Найближче природне оточення може слугувати прекрасним матеріалом для педагогічної роботи з дітьми.

Висновки та перспективи подальших розвідок... Отже, використання окреслених педагогічних шляхів поглиблює весь процес естетичного сприймання природи дитиною, формує глибокі та системні знання про навколишній світ у його взаємозв'язках і залежностях.

Необхідно урізноманітнювати теми, методи, засоби та форми роботи для виявлення особистісних якостей дітей, їхніх задатків, нахилів та здібностей. Завдяки цьому діти матимуть можливість найкращим чином підготуватись до дорослого самостійного життя і легко адаптуватись у соціальному середовищі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.
3. Годлевська В. Г. Вчити мислити серед природи (з досвіду впровадження творчої спадщини В. О. Сухомлинського) / В. Г. Годлевська // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 33–39.
4. Запорожан З. Є. Природа – невичерпне джерело знань і почуттів / З. Є. Запорожан // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 49–57.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні. Проект. – К. : Освіта, 1993. – 16 с.
6. Крюкова Т. В. Природа і духовний світ дитини / Т. В. Крюкова // Початкова школа. – 1977. – № 10. – С. 35–39.
7. Організація спостережень в дитячому садку / упоряд. Ю. Харченко. – Харків : Освіта, 2007. – 144 с.
8. Плохій З. П. Пізнай природу і себе в ній: Зошит з екології для розвитку дітей 5-6 років / З. П. Плохій. – К. : Світоч, 2005. – 32 с.
9. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство / М. Г. Стельмахович. – К. : Т-во «Знання», 1991. – 48 с.
10. Сухомлинський В. Естетичне виховання і культура почуттів / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 54.
11. Тарасенко Г. С. Як навчити дітей милуватися природою / Г. С. Тарасенко // Початкова школа. – 1992. – № 11–12. – С. 39–42.
12. Тарасенко Г. С. Дивосвіт / Г. С. Тарасенко. – К. : МПП «Центр», 1995. – 209 с.

Анотація

Г.М.Абрамович, Г.И.Сигинишина

Педагогические условия формирования у детей ценностного отношения к природе в условиях эстетизации образовательного пространства

В статье определены педагогические условия формирования у дошкольников ценностного отношения к природе, начальных представлений о её эстетической ценности. Представлена определенная алгоритмизация в формировании ценностно-эстетического отношения детей к природе. Выделены основные эталоны, которые следует усвоить детям дошкольного возраста в ходе общения с окружающей средой. Подано определение «азбука эмоций» и указано на роль взрослых в ее усвоении детьми. Также обращено внимание на эффективные пути активизации формирования у детей ценностного отношения к природе и акцентировано на использовании народных природопознавательных традиций в работе дошкольных учреждений.

Ключевые слова: педагогические условия, эстетизация, образовательное пространство, ценностное отношение.

Summary

G.M.Abramovich, G.U.Siginyshyna

Pedagogical Conditions of Forming Children's Evaluative Attitude toward the Nature in the Conditions of Educational Space Aestheticization

Pedagogical conditions of forming children's evaluative attitude toward the nature, initial representations about its aesthetic value are determined in the article. Forming children's evaluative attitude toward the nature is presented in a definite algorithmic. The certain standards which the children of preschool age need to learn during their touch the environment are accentuated. The meaning of concept «Emotions Alphabet» is submitted and the adults role at its learning by the children is accentuated. Besides the effective ways for activation of forming children's evaluative attitude toward the nature are noticed. The using of national nature learning traditions at the kindergartens is accented.

Key words: pedagogions conditions, aestheticization, educational space, evaluative attitude.

Дата надходження статті: «27» березня 2013 р.

УДК 378.147

В.П.АНДРІЄВСЬКА,
аспірантка
(м.Київ)

Структурування навчального матеріалу з дисципліни «Всесвітня історія» у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації

Проаналізовано процес структурування змісту дисципліни всесвітньої історії, який полягає у системній побудові навчально-пізнавальної діяльності і спрямований на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов. Розглянуто критерії та принципи відбору структурування навчального матеріалу, походження поняття «структуралізм». Визначається вплив процесу структурування змісту курсу «Всесвітня історія» на систематизацію, конкретизацію, поглиблення набутих знань і вмінь студентів у коледжах.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, коледж, студент, дисципліна «Всесвітня історія», структуралізм, структурування, навчальний матеріал, критерії, принципи, відбір, систематизація, конкретизація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема структурування, або структурного аналізу навчальних знань, сьогодні набуває особливої актуальності з огляду на необхідність їх моделювання з метою аналізу і практичного використання, особливо у процесі здобування історичних знань з дисципліни «Всесвітня історія» у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації. Це зумовлює визначення нових підходів до змістовно-структурних та організаційно-дидактичних основ професійної підготовки фахівців, спрямованих на розвиток творчої особистості, формування її цінностей, культури діяльності. Зміст професійної підготовки молодшого спеціаліста найбільш повно відображається та реалізується у навчальній документації, розробка якої має здійснюватися відповідно до дидактичних принципів, які визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників. Для того, щоб навчити студента рухатись у просторі ідей, фактів, понять, допомогти виробити цілісний погляд на світ, сформуванати

функціональні, мотиваційні та соціальні компетентності, потрібно ущільнити та провести структурування великого обсягу навчального матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій... Висвітленню основних підходів до відбору та структурування змісту навчального матеріалу дисципліни присвячені дослідження Н.М.Гупана, О.І.Пометун, Г.О.Фреймана, В.Ф.Шаталова, С.Д.Шевченко, Н.П.Мірошніченко, Ю.І.Латишева, Т.В.Ладиченко, О.В.Желіба та В.М.Сотніченко. Однак однозначного підходу до висвітлення цієї проблеми у працях означених дослідників немає. Проте всі вони сходяться на думці про те, що при виборі змісту навчального матеріалу необхідно враховувати вікові можливості тих, хто навчається; логіку їхнього розвитку; забезпечити соціальну й особистісно орієнтовану спрямованість навчального матеріалу. Сьогодні в освіті України спостерігаються тенденції до удосконалення традиційних методик і методів роботи з студентами та пошуки й розробка нових альтернативних технологій, більш ефективних, оптимальних, результативних аніж ті, що існували в минулому.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у визначенні основних підходів до відбору та структурування змісту навчального матеріалу з дисципліни «Всесвітня історія», в обґрунтуванні критерій та принципів відбору та структурування змісту навчання.

Виклад основного матеріалу... Провідним напрямом сучасного розвитку Української держави є європейська інтеграція. Цей процес охоплює дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Інтеграційні процеси потребують перебудови вищої школи та зміни спрямованості навчального процесу від простого навчання у навчальному закладі до вироблення в людині розуміння необхідності та вміння навчатися впродовж всього життя. Один із шляхів реформування освіти в Україні – приєднання до Болонського процесу. Болонська декларація наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні рівня підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності європейської системи освіти [6; 15]. Цей процес не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти у різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами. За короткий час з'явилося близько двох тисяч публікацій, які стосуються Болонського процесу, але лише кілька з них наголошують, що такі короткі програми навчання потребують дуже ефективної роботи системи вищої освіти.

Бурхливий ріст обсягу інформації, який стає характерною рисою сьогодення, ставить зовсім нові вимоги до обсягу знань випускників вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації, а отже, і до змісту навчання у цих закладах. Терміни навчання збільшувати не можна, а складність навчальних програм близька до граничної. У зв'язку з цим одним із найбільш дієвих способів, що забезпечують підвищення ефективності і якості підготовки фахівців у сучасних умовах, є застосування моделі структурування навчального матеріалу. Високий рівень інформативної насиченості практично всіх галузей взаємної діяльності людини, суспільства і держави потребує на практиці високої раціоналізації не тільки цих взаємодій, а й раціоналізації їхніх активних виявлень, формування досконалого знання системно-структурного принципу всіх форм існування матеріального світу й організації життєдіяльності людини, суспільства і держави, тому вищі навчальні заклади повинні допомагати молодим людям обирати життєві орієнтири, усвідомити сутність і перспективу динамічних, багатокультурних, глобальних змін, освоїти їх і знайти своє місце в соціумі [8, с.9]. Однією з важливих умов входження України до єдиного, європейського освітнього простору, є формування готовності викладачів і студентів вищих навчальних закладів до інноваційної діяльності. Згідно навчальної програми для вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації, яка рекомендована Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у відповідності до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, головним завданням вивчення дисципліни «Всесвітня історія» є перехід до особистісно зорієнтованих технологій навчання. Завданням у вивченні курсу всесвітньої історії в коледжах є засвоєння і використання студентами нових політичних, економічних, культурологічних термінів, які ввійшли у повсякденне життя. Студент знайомиться з ними, коли читає підручники, книги, дивиться по телебаченню історичні фільми, передачі чи використовує Інтернет. Викладач має пояснювати, уточнювати, тлумачити нові поняття, терміни, розвивати історичне мовлення студентів, щоб у майбутньому він/вона стали конкурентоспроможними спеціалістами. Також викладач повинен вчити студента логічно мислити, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати вивчений матеріал та підвищити у майбутніх спеціалістів інтерес до історичної науки в цілому. Отже, весь навчальний матеріал із всесвітньої історії X-XI класу студенти повинні засвоїти за один навчальний рік, коли учні загальноосвітньої основної школи цей матеріал засвоюють за два роки. Вивчення історії XX – початку XXI ст. є складним для розуміння студентами, тому застосування моделі структурування навчального матеріалу допоможе краще осмислити єдність і

взаємопов'язаність історичних процесів, визначити головні події та дати, виробити цілісний погляд на світ.

Витоки поняття структурування знаходимо у стародавній Греції в ученнях Піфагора, Платона та Аристотеля. Платон, використовуючи досвід афінської та спартанської систем виховання, першим у світі обґрунтував систему освіти і виховання молоді [10, с.25]. У галузі структурування знань він зробив певний внесок: поділив знання на складові, що вирізняються за двома вимірами (конкретних речей і фіксованих властивостей). Такий підхід дає змогу розглядати предмет знань не тільки в їх сьогоденному стані, а на будь-якому етапі їх становлення.

Значна кількість розвинутих Платоном ідей і принципів структурування знань були продовжені його послідовниками, зокрема Аристотелем. Він розробив логічний апарат пізнання навколишнього середовища, ввів термін «універсалії» – загальні поняття абстрагованих від реальності речей. Усвідомлення цих абстракцій ми починаємо з речей, що пізнаються, і переходимо до речей більш зрозумілих і які пізнаються.

Подальший розвиток ідеї структурування знань можна простежити у працях Імануїла Канта, Огюста Конта, Ернста Маха, Томаса Куна, які акцентували на необхідності створення формальної системи знань.

Сучасні підходи до структурування знань у своїй основі мають три філософські течії: структуралізм (теорія розкриття моделей, які лежать в основі соціальних і культурних явищ та знакових систем); семіотика (наука про використання знаків), інтереси якої поширюються на комунікаційні та виробничі процеси; синергетика (вивчення загальних закономірностей самоорганізації і становлення структур, які утворюються в складних, відкритих системах), яка дає змогу розглядати будь-яку систему шляхом її розподілу на структуру класів і структуру об'єктів, що, відповідно, дає можливість структурувати явища, які досліджують згідно із змістовими лініями та ієрархією їхніх складових.

Існують різні підходи до структурування змісту навчального матеріалу. Однак будь-яка сукупність наукових знань, які повинен засвоїти студент, перш за все повинна бути цілісною та направленою на підвищення його професійного рівня підготовки.

Зміст курсу всесвітньої історії має охоплювати основні поняття, терміни, що відображають як повсякденну дійсність, так і наукові знання з навчальної програми всесвітньої історії. Викладач повинен дотримуватися вимог до відбору і структурування навчального матеріалу з дисципліни «Всесвітня історія», зміст навчального матеріалу повинен бути структурованим, виходячи з логіки програми. Він має відображати узагальнені теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх напрямів освіти в коледжі, основою визначення необхідності та достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу. Робоча навчальна програма з дисципліни «Всесвітня історія» яка передбачає перелік знань та вмінь, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення дисципліни, зміст навчального матеріалу має інтегрувати раніше набуті знання і вміння студентів, враховувати міжпредметні зв'язки. Теоретичні основи дисципліни «Всесвітня історія» повинні відображати сучасні підходи, концептуальні засади до цього процесу, під час відбору змісту навчального матеріалу необхідно враховувати закономірності, принципи, технології методики навчання всесвітньої історії, які гарантують реалізацію навчальних, виховних, розвивальних та творчих завдань, спрямованих на всебічний розвиток особистості. Дедуктивна основа побудови навчального матеріалу має забезпечувати наступність під час навчання логіки – від загального до часткового, необхідно відбирати такий зміст, який давав би змогу студентам усвідомити його суспільну значущість, у відборі змісту необхідно орієнтуватися на формування у студентів наукового світогляду, творчого мислення, розвиток головних складових професійних компетентностей.

У відборі змісту навчального матеріалу потрібно враховувати потенційні здібності тих, хто навчається, до навчально-пізнавальної діяльності. Обґрунтування змісту навчального матеріалу потребує врахування зв'язку навчання із вихованням, реалізація матеріалів дисципліни «Всесвітня історія» може здійснюватися шляхом створення проблемно-пошукових ситуацій, використанням активних методів навчання та під час контролю знань [7, с.25].

Водночас під час відбору і структурування змісту навчального матеріалу важливе значення має врахування принципів, визначених Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти: гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти тощо.

Насамперед, викладачу необхідно добре знати зміст навчальної та робочої програми, зміст рекомендованих навчальних підручників. Читаючи теми викладач проводить структурно-

функціональний аналіз тексту, визначаючи водночас, які параграфи підручника можна об'єднати для вивчення на одному занятті дисципліни «Всесвітня історія». Викладач поділяє історичний матеріал на змістовні блоки, структурно-логічні схеми, це надзвичайно актуально в системі неперервного навчання студентів коледжу, коли заняття з історії проводяться парами та існує тижневий навчально-виховний процес за чисельником чи знаменником. Структурна логіка навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як співпраця, як спільна діяльність викладача і студента на всіх етапах, щоб студент став суб'єктом пізнавальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність, як суб'єктна діяльність студента, розгортається як процес засвоєння знань. Вона стає суб'єктивно значущою, бо охоплює досягнення навколишнього світу, наповнює студента особистісним змістом у процесі сприйняття інформації, визначає його ставлення до дійсності, яке зафіксоване в його суб'єктивному досвіді. Особливо актуальним у неперервному навчанні є процес оцінювання знань, важливу роль тут відіграють рівневі завдання, викладач розробляє їх відповідно до вивченого матеріалу та рівня складності. Критерієм оцінки і діяльності студента є не стільки обсяг матеріалу, що залишився у пам'яті, скільки вміння його аналізувати, активно використовувати нестандартні ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести науково-дослідницьку роботу. Якщо студент самостійно здобував знання з різноманітних джерел, то він сам структурує (обирає, подумки відповідним чином упорядковує) та засвоює інформацію, необхідну для розв'язання відокремленого викладачем навчально-пізнавального завдання із застосуванням відповідних методів і засобів навчання.

Висновки... Отже, на сьогодні перспективним є здійснення відбору та структурування змісту навчальних дисциплін. Структурування навчального матеріалу всесвітньої історії для студентів першого курсу ми розглядаємо як процес, який полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу і спрямований на опрацювання, цільову орієнтацію наукової інформації та її адаптацію до навчальних умов, тобто це процес надання реальної, конкретної за змістом і формою побудови викладачем навчальної інформації, яку пропонують студентам. Структурування навчального матеріалу виступає своєрідним узагальненням найсуттєвішого у змісті дисципліни, що спонукає студентів звертати увагу на основні події та явища в історії ХХ – початку ХХІ ст., які потрібно аналізувати, порівнювати, знаходити причини та наслідки, робити висновки та узагальнення. Систематизація, узагальнення змісту історичних знань з дисципліни «Всесвітня історія» для студентів коледжів є невід'ємним атрибутом системи професійної підготовки молодших спеціалістів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Баханов К. О. Професійний довідник учителя історії / К. О. Баханов. – Харків, 2011. – 238 с.
3. Величко С. А. Технологія пришвидшеного навчання: суперканали сприйняття інформації / С. А. Величко // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 10. – С. 22–23.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К., 2011. – 222 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
6. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес / В. Г. Кремень. – Тернопіль, 2006. – 356 с.
7. Євтушенко Р. Методичні рекомендації щодо вивчення предметів суспільно-гуманітарного спрямування / Р. Євтушенко // Історія України. Всесвітня історія. – 2012. – № 31. – С. 25–26.
8. Желіба О. В. Новітня історія в запитаннях, завданнях, документах, графіках, діаграмах, схемах, таблицях. 10-11 кл. / О. В. Желіба, С. М. Кропив'янський. – Н., 2001. – С. 166.
9. Закони України. Освіта в Україні: Збірник законодавчих і нормативних актів. – К., 2009. – 176 с.
10. Крижко В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою / В. Крижко, І. Мамаєва. – К., 2005. – 148 с.
11. Решетов С. Засоби умовної наочності як ефективний чинник засвоєння базового змісту програм з історії / С. Решетов // Історія України. – 2005. – № 38. – С. 28.
12. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К., 2005. – 318 с.
13. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Высшая школа, 1971. – 149 с.
14. Сотниченко В. М. Дидактичні основи структурування знань з історії в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання історії» / В. М. Сотниченко. – К., 2000. – 29 с.
15. Худобець О. Схеми і таблиці на уроках історії / О. Худобець // Історія України. – 2009. – № 2–3. – С. 18–22.
16. Худобець О. Опорні графічні схеми на мультимедійному уроці / О. Худобець // Історія України. Всесвітня історія. – 2011. – № 19. – С. 32.

Анотація

В.П.Андрієвська

Структурирование учебного материала по дисциплине «Всемирная история» у высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации

Проанализирован процесс структурирования содержания предмета всемирной истории, который заключается в системном построении учебно-познавательной деятельности и направлен на обработку, целевую ориентацию научной информации и ее адаптацию к учебным условиям. Рассмотрены критерии и принципы отбора структурирования учебного материала, происхождение понятия «структурализм». Определяется влияние процесса структурирования содержания курса «Всемирная история» на систематизацию, конкретизацию, углубление приобретенных знаний и умений студентов у колледжах.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, колледж, студент, дисциплина «Всемирная история», структурализм, структурирования, учебный материал, критерии, принципы, отбор, систематизация, конкретизация.

Summary

V.P.Andriyevska

Structuring of Educational Material on Discipline «World History» in Higher Education Institutions of I- II Accreditation Levels

The process of structuring of the content of world history, which is in the system forming of cognitive activity and aims at processing, target orientation of scientific information and its adaptation to the educational environment has been analyzed. The criteria and principles of selection structuring of educational material, the origin of the term «structuralism» have been studied. The impact of the process of structuring course content «World History» onto the arrangement, specification, deepening the knowledge and skills of students in colleges have been determined.

Key words: university, college, student, discipline «World History», structuralism, structuring, training material, criteria, principles, selection, classification, specification.

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 372.8

І.В.АНДРОЩУК,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Взаємодія як педагогічна категорія

В статті проаналізовано основні підходи до визначення понять «взаємодія» та «педагогічна взаємодія». На основі узагальнення підходів у психолого-педагогічній літературі науковців, дослідників, уточнено сутність поняття «педагогічна взаємодія» й з'ясовано основні ознаки та механізми розгортання педагогічної взаємодії. Зосереджено увагу на суб'єктах педагогічної взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Акцентовано увагу на проблемах, які виникають під час педагогічної взаємодії. На основі узагальнення обґрунтовано, що здійснення професійної підготовки фахівців буде більш ефективно при умові налагодження педагогічної взаємодії між суб'єктами навчального процесу у всіх її проявах.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, суб'єкти педагогічного процесу, механізми взаємодії.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміст педагогічної діяльності передбачає активну участь не лише педагогів, а й студентів у цій діяльності, оскільки передбачає творчу переробку ними отриманої інформації з метою більш глибокого її засвоєння. Так сучасні тенденції в освіті, для яких характерні підвищений інтерес до покращення рівня підготовки майбутніх фахівців, розкриття їх творчого потенціалу, формування критичності та самокритичності, активності та ініціативи, обумовлює новий підхід до підготовки майбутнього педагога, пов'язаний з розвитком педагогічно доцільних відносин у системі налагодження ним педагогічної взаємодії.

Розглядаючи освіту як процес залучення до соціокультурної діяльності, оволодіння її змістом і способами, педагогічний процес є спільною продуктивною діяльністю педагога і студентів, яка, в свою чергу, передбачає співробітництво, взаємовплив його суб'єктів, тобто їх педагогічну взаємодію.

Аналіз досліджень і публікацій... Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності є однією з основних у педагогіці останніх років. Науковці, дослідники розглядають різні аспекти педагогічної взаємодії: педагогіка взаємодії

(А.Белкін, І.Зимова, Є.Коротаєва, А.Кравченко, М.Щевандрін); педагогіка підтримки (О.Газман, Н.Михайлова, С.Юсфін); мистецька педагогіка (О.Рудницька); організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.Донцов, Х.Лийметс, А.Петровський, В.Фляків, Д.Фельдштейн, Г.Цукерман, С.Якобсон), театральна педагогіка (К.Станіславський).

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені-педагоги О.Глузман, С.Вітвицька, О.Друганова, С.Золотухіна, М.Євтух, В.Курило, О.Микитюк, С.Микитюк, В.Майбородова, Н.Побірченко, Н.Пузиркова, О.Ракул, О.Рудницька та ін. Водночас на сьогодні немає єдиного підходу до визначення сутності цього поняття та ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти ще не отримала повного осмислення й не втілена у процес підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, педагогічна взаємодія є важливою складовою навчального процесу, і обійтися без її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо. Тому перш за все виникає необхідність у уточненні поняття «педагогічна взаємодія».

Формулювання цілей статті... Мета написання статті визначається необхідністю проаналізувати різні підходи до поняття «педагогічна взаємодія» та визначити її зміст як педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу... У педагогічній науці для позначення відносин суб'єктів навчального процесу використовують термін «педагогічна взаємодія». Однак аналіз означеного поняття в науково-педагогічній літературі свідчить про відсутність єдиного підходу до його визначення. Для того, щоб розкрити сутність поняття «педагогічна взаємодія», необхідно з'ясувати зміст поняття «взаємодія».

Взаємодію можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, при якій результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

Однак кожна з наукових галузей в поняття «взаємодія» вносить свою специфіку, яка накладається на означене поняття. Наприклад, у педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємобмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [4].

У психології поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [1, с.54]. Зокрема, В.Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» [8, с.438-444] показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К.Абульханова-Славська, В.Татенко та ін.).

Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М.Обозов, М.Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби – результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. Таким чином, автори цього підходу наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії та дозволяють виокремити його особливості – наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між суб'єктами педагогічного процесу.

Так, стосовно педагогічної взаємодії можливими є її прояви, що характеризуються у філософії, соціології, психології тощо, виявляються в педагогічній галузі, і саме це різноманіття підходів забезпечує не тільки актуальність цього предмета досліджень на сьогодні, а й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки й практики.

Однак, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, поняття «педагогічна взаємодія» розглядають переважно через призму спілкування. Зокрема О.Марченко виділяє наступні ознаки, які характеризують педагогічну взаємодію: наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [7].

Більшість дослідників схилиються до думки, що поняття «педагогічна взаємодія», насамперед, виражає реальність передачі досвіду поколінь на основі принципу «свідомість від свідомості, особистість від особистості» і свідчить про наявність в історико-культурній реальності усвідомленої й цілеспрямованої діяльності, мета якої – становлення іншого суб'єкта, генезис людської якості, особистості в людині. Проблема педагогічної взаємодії – це саме проблема цілеутворення для людей, що перебувають у стосунках під час навчання. Так, Л.Заніна та Н.Меншикова [3, с.16] під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань.

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу.

Нам близьким є підхід Л.Ковальчук, який розглядає педагогічну взаємодію як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [5, с.17-25].

Педагогічну взаємодію, на думку В.Я.Ляудіса, необхідно розглядати як процес систематичного, постійного здійснення комунікативних дій вчителя, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку учня; це є впливом і на самого учня, при цьому викликана реакція, на думку Я.Л.Коломенського, А.Р.Мудрика, І.Ф.Радіонової, породжує в свою чергу реакцію взаємодії. Подібної думки дотримується і Т.Писарева, яка відмічає наявність у педагогічній взаємодії обов'язково взаємної активності вчителя та учня.

Цікавим, з нашої точки зору, є підхід М.Подберезького, який зазначає, що педагогічна взаємодія супроводжується певною енергією, яка виявляється з боку учасників та неможлива без процесів впливу; відображається у вчинках та поведінці дітей, підлітків, педагогів, батьків й складається в пам'ятні події, іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу та базується на конкретних навчальних діях [9, с.31].

На думку дослідника, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. До властивостей загального порядку М.Подберезовський відносить:

- 1) причинну зумовленість, адже немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не відбувалася б взаємодія;
- 2) суперечливість педагогічних взаємодій, яка полягає у зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого – в прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо;
- 3) активність, яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій;
- 4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії [9, с.31-35].

Деякі дослідники, зокрема М.Заброцький, педагогічну взаємодію зводять до поняття «педагогічне спілкування», відводячи позиції лідера безпосередньо вчителю. Це, на нашу думку, суперечить суб'єкт-суб'єктному підходу в навчальному процесі, а також відкидає можливість взаємодії таких педагогічних суб'єктів як «вчитель – вчитель», «вчитель – батьки» [2, с.77-84].

Необхідно зазначити, що педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних завдань, а тому не може характеризуватися стихійністю.

Існує також точка зору, що сутністю педагогічної взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок. При цьому найважливішою характеристикою особистісної сторони педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного і виробляти реальні перетворення не тільки в пізнавальній, емоційно-вольовій, але і в особистісній сфері. Однак такий підхід передбачає встановлення педагогічної взаємодії лише між вчителем та студентом, не враховуючи інших суб'єктів педагогічного процесу.

Ми погоджуємося з думкою В.Сластьоніна, І.Ісаєва, які педагогічну взаємодію розглядають як універсальну характеристику педагогічного процесу. Навіть поверхневий аналіз реальної педагогічної практики звертає увагу на широкий спектр взаємодій. Тому не можна звужувати поняття педагогічної взаємодії до діяльності двох суб'єктів: вчителя та учня. Враховуючи суб'єктів

взаємодії виділяють відповідні її види: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учні – об'єкт засвоєння», «вчитель – вчитель», «вчитель-батьки» і т.д. На нашу думку, саме всі вони в єдності утворюють цілісну систему «педагогічна взаємодія».

Ми поділяємо думку О.Ковальчук, яка педагогічну взаємодію розглядає як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [5, с.17-25]. Адже під час професійної підготовки фахівців педагогічна взаємодія є системною структурою різних діяльнісних підсистем (наприклад: «викладач ↔ студент», «викладач ↔ комп'ютер», «студент ↔ комп'ютер», «студент ↔ студент», «викладач ↔ комп'ютер ↔ студент», «викладач ↔ студент ↔ батьки», «викладач ↔ студент ↔ роботодавець» тощо).

Для кожної з підсистем властиві певні свої механізми розгортання педагогічної взаємодії, такі як:

- взаємини (викладач і студент як суб'єкти взаємодії, здатні до самоорганізації й самореалізації, а тому, впливаючи один на одного, змінюються якісно);

- зв'язки (вони характеризують характер змін, ступінь активності кожного із суб'єктів у педагогічній взаємодії);

- педагогічний вплив (передбачає активні дії педагога, який, прагнучи досягти намічених цілей у навчальному процесі, використовує заохочення, переконання, створення ситуації успіху та інші методи);

- взаєморозуміння (сприяє формуванню єдиного змістового поля суб'єктів взаємодії, що дає їм змогу в процесі професійної підготовки діяти за відповідно розробленими алгоритмами, програмами, планами тощо);

- координація (цей механізм взаємодії пов'язаний з пошуком засобів, що забезпечують відповідність, сумісність у діях, узгодженість в операціях);

- кооперація (суб'єкти взаємодії беруть участь у виконанні спільних проектів або різних, але пов'язаних між собою завдань) та ін.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення ефективності педагогічного процесу. Наявність педагогічної взаємодії передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія передбачає і доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при труднощі [6].

У процесі педагогічної взаємодії відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якості і ефективності освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а, перш за все, розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури. Тому важливо навчити педагога бути активним учасником педагогічної взаємодії, здійснювати педагогічне співробітництво у всіх його проявах. Це можливо за умови його активного включення в цей процес на етапі його професійної підготовки, але аж ніяк не під час його професійної діяльності.

Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка студента до активного самостійного опанування професійних знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей. Зазначимо, що для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють:

- активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;

- формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти;

- об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;

- побудова партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Таким чином, педагогічна взаємодія є одним з ключових понять педагогічної науки, на якому ґрунтується процес становлення та розвитку особистості. Відповідно педагогічна взаємодія є складним процесом, який складається з великої кількості компонентів; є характерним для різних видів діяльності та носить міжпредметний характер. В основі педагогічної взаємодії лежить

активна співпраця, без якої неможливий процес становлення майбутнього фахівця. Однак подальшого дослідження потребують проблеми визначення та налагодження механізмів педагогічної взаємодії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дьяченко М. Психологический словарь-справочник / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – М., 2001. – С. 54–55.
2. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. 7, вип. 9. – С. 77–84.
3. Занина Л. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Л. Занина, Н. Меньшикова. – Ростов н/Д, 2003. – С. 16–20.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 453 с.
5. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Лариса Ковальчук // Вісник Львів. ун-ту. – 2005. – Вип. 19, ч. 2. – С. 17–25.
6. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева. – М. : Academia, 2007. – 256 с.
7. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>. – Дата доступу 15.03.2013.
8. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
9. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2. – С. 31–36.

Аннотація

И.В.Андрощук

Взаимодействие как педагогическая категория

В статье проанализированы основные подходы к определению понятий «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие». На основе обобщения подходов в психолого-педагогической литературе ученых, исследователей, уточнена сущность понятия «педагогическое взаимодействие» и выяснены основные признаки и механизмы развертывания педагогического взаимодействия. Сосредоточено внимание на субъектах педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Акцентировано на проблемах, возникающих при педагогического взаимодействия. На основе обобщения обосновано, что осуществление профессиональной подготовки специалистов будет более эффективно при условии налаживания педагогического взаимодействия между субъектами учебного процесса во всех ее проявлениях.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, субъекты педагогического процесса, механизмы взаимодействия.

Summary

I.V.Androshchuk

Interaction as a Pedagogical Category

The article analyzes the main approaches to the concepts of «interaction» and «pedagogical interaction». Based on generalization approaches in psychological and pedagogical literature of scholars, researchers, the essence of the notion «pedagogical interaction» is clarified, and the main features and deployment mechanisms of pedagogical interaction are found out. The emphasis is on the subjects of pedagogical interaction in the process of training of the future specialists. Attention is focused on the problems that arise during teaching interactions. The scheme proved that the implementation of professional training will be more effective in case of establishing of pedagogical interaction between the subjects of the educational process in all its manifestations.

Key words: interaction, pedagogical interaction, the subjects of pedagogical process, interaction mechanisms.

Дата надходження статті: «6» березня 2013 р.

Г.М.АРТЮШИН,
доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
(м.Київ)

**Особливості післядипломної освіти провідних країн світу
та зарубіжний досвід післядипломної освіти
співробітників правоохоронних органів**

Стаття присвячена проблемі післядипломної професійної освіти, у тому числі післядипломної освіти співробітників правоохоронних органів. Показано значущість післядипломної професійної освіти для вирішення актуальних проблем сьогодення. Визначено завдання, які вирішує післядипломна освіта у сучасному світі. Окреслено роль Болонського процесу у розвитку післядипломної професійної освіти. Розглянуто питання мотивації працівників до додаткового професійного навчання. Висвітлено зміст, форми післядипломної освіти у провідних країнах світу. Описано зарубіжний досвід післядипломної освіти співробітників правоохоронних органів. Визначено завдання та основні напрямки такої підготовки.

Ключові слова: післядипломна освіта, зарубіжна післядипломна освіта, післядипломна освіта співробітників правоохоронних органів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток системи безперервної освіти складає найвагоміше соціальне і культурне завдання у сучасному світі. Процеси глобалізації, інтеграції, інтенсивний науково-технічний прогрес спричиняють швидкі темпи оновлення знань, що спонукає фахівців до постійного навчання. Ще більшої актуальності додатковому професійному навчанню надає світова економічна криза. Вагомі економічні трансформації призводять до того, що цілі галузі виробництва втрачають свої пріоритети на ринку праці, у зв'язку із чим значна частка зайнятих працівників стає позбавленою своєї сфери зайнятості. За таких умов важливою стає можливість швидкої перекваліфікації працівників, набуття ними додаткової професійної освіти у тих сферах, що користуються на даний момент більшим попитом.

Названі процеси актуальні і для сфери державної безпеки України. Бурхливий економічний, політичний і соціальний розвиток зумовлює зміну оперативної обстановки у кожному регіоні, що викликає необхідність постійного оновлення напрямків оперативно-службової діяльності. Розвиток спецслужб іноземних держав викликає потребу у вдосконаленні відповідної діяльності вітчизняних спецслужб для забезпечення їх конкурентоспроможності. Змінюються й вимоги до негласного апарату, постійно з'являється нове і вдосконалюється наявне інформаційне та технічне обладнання, що потребує від співробітників постійного зростання своєї професійної компетентності. Ще одним вагомим чинником потреби у професійному розвитку оперативних співробітників є ті кризові явища, що спостерігаються на сьогодні у всіх сферах вітчизняної військової освіти. Основною причиною наявних труднощів і проблем є недостатність фінансового та матеріально-технічного забезпечення всіх сфер військової зайнятості. Як наслідок спостерігаються, з одного боку, масові скорочення фахівців, що зумовлює потребу у суміщенні різних функцій працюючими співробітниками, підвищує їх конкуренцію між собою, з іншого – спонукає відтік професіоналів у різні недержавні структури, що призводить до зниження загальної компетентності наявного складу оперативних співробітників. Отже, виникає потреба у піднятті їх рівня кваліфікації.

Вказані суспільні перетворення висувають кардинально нові вимоги до процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації у всіх галузях. Від неї вимагається бути гнучкою, розгалуженою, варіативною, здатною задовольнити потреби працівників саме в тих сферах кваліфікаційного зростання, що відповідають викликам часу.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням післядипломної професійної освіти на сьогодні приділяється достатня увага науковців. Досліджуються як загальні аспекти післядипломної освіти (Т.М.Десятов [6], Л.І.Тарусова [16]), так і конкретні сфери післядипломного професійного навчання: післядипломна педагогічна освіта (О.В.Глузман [4], Н.Г.Протасова [11], А.І.Кузьмінський [8], Л.І.Даниленко [5]), післядипломна освіта держслужбовців (В.Л.Журавський [7]), підвищення кваліфікації співробітників СБ України (Г.М.Артюшин [1]). Окремі теоретико-методологічні положення щодо загального функціонування і розвитку військової та спеціальної освіти викладені у працях М.І.Нещадима [9], В.С.Сідака [14], В.В.Ягупова [17].

Одним з актуальних питань післядипломної освіти є використання у навчальному процесі ВВНЗ досвіду підвищення кваліфікації фахівців зарубіжних країн (С.Н.Паркінсон [10], Б.Л.Вульфсон [3], Є.Савельєв [12], М.С.Knowles [18]), окремою складовою якої є підвищення кваліфікації фахівців правоохоронних та спеціальних органів (Е. Серебряков [13], А. Стрелецький [15], G.D.Fuselier [19]). Водночас досвід зарубіжних країн щодо підготовки співробітників правоохоронних та спеціальних органів використовується досить обмежено.

Формулювання цілей статті... У даній статті буде здійснено аналіз післядипломної освіти провідних країн світу, у тому числі окреслено досвід післядипломної освіти співробітників правоохоронних органів.

Виклад основного матеріалу... Післядипломна освіта має слугувати не тільки задоволенню наявних суспільних потреб, скільки мати проєктивний, випереджаючий характер, враховуючи перспективні особистісні й суспільні запити, попереджуючи і долаючи можливі негативні тенденції розвитку суспільства. Як зазначає відомий американський фахівець у галузі управління С.Н.Паркінсон: «одним з найцінніших надбань більшості організацій є добре підготовлені фахівці. Передбачити майбутні потреби в них і організувати їх підготовку – це одне з найважливіших завдань організації», і далі: «для задоволення поточних і майбутніх потреб компанії у кваліфікованому персоналі необхідна систематична підготовка керівників і фахівців. Потреби в людських ресурсах необхідно передбачити заздалегідь, щоб завжди мати в запасі фахівців на випадок раптових звільнень, а також для росту і розширення компанії» [10, с.122, 167].

Особливе завдання післядипломної освіти полягає у необхідності забезпечення духовної, моральної складової професіоналізму. Оскільки саме цей компонент має вагоме значення для збереження цілісності й стабільності людської особистості в період суспільних криз.

За визначенням Б.Л.Вульфсона, післядипломна освіта передбачає організоване і систематичне навчання дипломованих працівників з метою усунути розрив між первісно отриманою ними професійною підготовкою та новими вимогами, що пред'являються розвитком економіки, науки, культури і соціальної сфери [3, с.86].

За кордоном післядипломна освіта є розвинутою галуззю освітньо-професійної діяльності.

До останнього часу в США, Японії, країнах Західної Європи найбільш бурхливо розвиваються професійні сфери, пов'язані з інтелектуальною, науковою працею, що надало підстави говорити про так звану «економіку знань». Термін «економіка знань» був вперше введений в науковий обіг австроамериканським вченим Фріцем Махлупом у 1962 р. і використовувався в застосуванні до одного з секторів економіки. Сьогодні цим терміном позначають тип економіки, в якій знання відіграють вирішальну роль, а виробництво знань є джерелом зростання. Заснована на знаннях економіка функціонує і розвивається лише за умови наявності фахівців, що володіють останніми досягненнями науково-технічного прогресу і практичними навичками з їхнього використання, а також здатних розвивати і поширювати знання. Відповідно різниця в рівні економічного розвитку між країнами визначається не стільки наявністю природних ресурсів, скільки здатністю нації підвищувати якість людського капіталу, створювати нові знання і втілювати їх у виробничих системах [12].

Відповідно, зростає престиж і значущість вищої освіти. Зокрема, як зазначають дослідники, не зважаючи на скорочення народжуваності в країнах Заходу і скорочення чисельності школярів, контингент студентів вищих навчальних закладів продовжує зростати [3].

Післядипломна освіта у розвинених країнах світу являє собою розвинуту мережу навчальних закладів, що забезпечують різноманітні форми додаткової професійної підготовки. Однак в сучасних умовах актуальною освітньою проблемою стає не стільки кількісне, скільки якісне забезпечення ефективної післядипломної освіти.

Основною метою так званого Болонського процесу в освіті Європейських країн є зростання мобільності і гнучкості європейської системи освіти для забезпечення її конкурентоспроможності з освітніми системами провідних країн світу. До основних вимог реалізації цього процесу належать:

1. Уведення двоциклового навчання. Пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання. При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше 3-х і не більше 4-х років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років).

2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейська система перезарахування кредитів (*залікових одиниць трудомісткості*)), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

3. Контроль якості освіти. Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних

від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти [2].

Звичайно, всі ці вимоги стосуються і системи післядипломного навчання, яке певною мірою логічно продовжує процес основної професійної підготовки.

Ще однією вагомою проблемою, що існує в світовій професійній освіті на всіх її рівнях, є проблема швидкого старіння навчальної інформації. В американській літературі пропонується особлива одиниця вимірювання старіння знань фахівця – так званий «період напіврозпаду компетентності» (за аналогією з ядерною фізикою). Цей термін позначає тривалість часу після закінчення ВНЗ, коли в результаті старіння отриманих знань за умов появи нової інформації компетентність знижується на 50%. На межі 70-80 років цей період складав 5-6 років для інженерів на підприємствах з передовою технологією, а для медиків і біологів – всього 3-4 роки [3, с.87]. Звичайно, на сьогодні цей період набагато коротший. З одного боку, це є потужним чинником необхідності професійного вдосконалення. З іншого – викликає й проблему постійного оновлення навчальної інформації у закладах післядипломної освіти.

Водночас існує й проблема мотивації працівників до професійного вдосконалення. У відносно стабільних умовах професійної діяльності існує тенденція стереотипізації і стандартизації виконання професійних обов'язків. Широко дослідженими на сьогодні є синдром професійного вигорання, коли працівник звикає до одноманітних умов праці, втрачає потребу й зацікавленість у вдосконаленні своєї роботи. Ця проблема цілком не усувається й у період кризи. Здавалося б, за умов повсюдного скорочення робочих місць мотивація додаткового професійного навчання, отримання іншої професії, що користується більшим попитом, має зростати. Однак реально спостерігається зменшення кількості тих, хто бажає вдосконалювати свій фах. Загалом дослідниками простежена пряма залежність прагнення освітньо-професійного зростання від рівня задоволеності основною діяльністю, вмотивованості до роботи, якою працівник займається. Світовий досвід свідчить, що вирішення цієї проблеми слід знаходити не тільки у внутрішніх, а й у зовнішніх факторах. Для заохочення працівників до постійного вдосконалення і оновлення знань в західних країнах функціонують спеціально розроблені системи економічних, адміністративних та моральних факторів. Зокрема, у Франції, Італії, Швеції законодавством встановлені деякі пільги для осіб, що суміщають роботу з регулярним навчанням. В окремих випадках адміністрація підприємства сплачує перспективному працівнику навчання за бажаною спеціальністю. Для можливості одночасного поєднання навчання й роботи запроваджується гнучкий графік роботи. Використовуються матеріальні та соціальні стимули. В окремих сферах діяльності проводиться періодична переатестація, зокрема, в США, це стосується державних службовців, транспортників, медичних працівників, юристів. За результатами атестації пропонуються рекомендації із підвищення кваліфікації [3, с.87, 88].

За кордоном існують й різні форми післядипломної освіти. Найбільш розповсюдженою моделлю післядипломної освіти в традиційних університетах та спеціалізованих ВНЗ є трьохступенева модель організації освіти, що включає три відносно самостійні, але взаємопов'язані цикли. Перший цикл, що найчастіше триває 2 роки, є етапом первинної підготовки кваліфікованого фахівця. Часто він реалізується в автономних спеціалізованих навчальних закладах (коледжі, професійні школи тощо), що готують фахівців середньої ланки. Другий цикл дає завершену вищу освіту з конкретної професії і ступінь бакалавра чи магістра (ще додатково 1-2 роки). З третього ступеня фактично починається післядипломна освіта, і він надає можливість отримати ступінь доктора наук, що, в свою чергу, відкриває шлях до дослідно-

конструкторської діяльності та викладанню у вищій школі [3, с.88]. Однак найбільш інтенсивний розвиток за кордоном на сьогодні набуває перепідготовка і підвищення кваліфікації осіб, що вже працюють. Вищі навчальні заклади часто заключають договори з корпораціями і фірмами про організацію на їх базі відділень і курсів підвищення кваліфікації. Водночас все частіше на базі окремих виробництв утворюються власні навчальні центри і комбінати для підвищення кваліфікації дипломованих фахівців. Цікаво, що роль таких центрів поступово зміщується з вузькопрофесійної спеціалізації працівників до розширення їх загальнокультурного, гуманітарного рівня. Модним і розповсюдженим напрямком, у тому числі і в нашій країні, стають короткотривалі курси, тренінги, що проводяться із співробітниками певної організації.

Підвищення кваліфікації і перепідготовка фахівців ведеться диференційовано. Чим вищий рівень кваліфікації персоналу, тим вищі вимоги до закладу післядипломної освіти. Кращі навчальні центри мають штат висококваліфікованих викладачів, потужну матеріально-технічну базу. Провідним завданням керівників центрів є забезпечення більшої інтенсивності навчання, надається лише нова і корисна інформація.

Загалом, питанням навчання й професійної підготовки кадрів провідні закордонні держави і їхні спецслужби надають важливого значення й приділяють найбільш серйозну увагу, обґрунтовано вважаючи, що наявність добре підготовлених кадрів є обов'язковою умовою успішної роботи спецслужб [13]. Усвідомлення владними структурами важливості якісної підготовки кадрів зумовлює всіляке – матеріальне й морально-психологічне сприяння цьому напрямку діяльності, що можна вважати відмітною й характерною особливістю сучасної теорії й практики роботи з кадрами спецслужб у країнах Заходу. Система підготовки кадрів спецслужб включає в себе два взаємопов'язані напрямки діяльності: навчання персоналу та виховну роботу з ним. У структурі кожної спецслужби є кадрові підрозділи, що діють за цими законами і займаються підбором, вивченням, навчанням і кадровим забезпеченням особового складу. Для підготовки кадрів деякі спецслужби використовують свої власні навчальні заклади, а інші – користуються послугами об'єднаних навчальних центрів, що належать партнерам. Зміст навчального процесу у центрах підготовки співробітників спецслужб визначається задачами і напрямками діяльності. Професійна підготовка включає початковий етап професійного навчання та періодичне навчання на курсах підвищення кваліфікації протягом всього терміну навчання. Характерними особливостями навчального процесу у такій підготовці є чітко виражена спеціалізація, практична зорієнтованість, інтенсивність і короткотривалість (це, зокрема, притаманне навчанням спецслужб у США). Значна увага приділяється виховній роботі, яка характеризується відсутністю в ній прямого пропагування домінуючої у суспільстві ідеології. Невід'ємною умовою підготовки кадрів спецслужб є адекватне фінансування з боку держави. Підвищення кваліфікації вже працюючого персоналу за масштабом задіяних учасників, зусиль, засобів часто перевищує базову підготовку. Співробітникам спецслужб надається можливість підвищувати кваліфікацію у межах своєї вузької спеціальності або набувати нові знання і навички в суміжних галузях. Для позначення другого напрямку підвищення кваліфікації (в Україні перекваліфікації) в США використовується спеціальний термін «перехресна підготовка» [13]. На думку американських фахівців в галузі національної оборони, оптимальною системою професійної підготовки офіцерського складу є чергування навчання у ВНЗ різних ступенів з практичною роботою у військах [15].

Висновки... Загалом можна зробити висновок про те, що рівень післядипломної освіти в передових країнах світу досить високий. Як і будь-яка інша післядипломна освіта, додаткова професійна підготовка співробітників правоохоронних органів характеризується значною гнучкістю, варіативністю, різноманітністю напрямків, форм і методів навчання, врахуванням індивідуальних потреб і здібностей і відповідністю потребам сучасного виробництва у фахівцях різного кваліфікаційного рівня.

Вивчення передового досвіду післядипломної освіти передових країн світу загалом та окремих сфер професійного навчання зокрема може забезпечити подальший розвиток системи додаткового професійного навчання у нашій країні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артюшин Г. М. Теоретичні та методичні основи перепідготовки та підвищення кваліфікації особового складу Служби безпеки України : дис... д-ра пед. наук : 21.07.03 / Артюшин Георгій Михайлович. – К., 2011. – 584 с.
2. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації європейської вищої освіти України // Тематична збірка для професорсько-викладацького складу. – К. : КНЕУ, 2005. – 234 с.
3. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогіка. – 1993. – № 3. – С. 86–92.
4. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович. – К., 1997. – 479 л.

5. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
6. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 2006. – 505 с.
7. Журавський В. Л. Управління системою підвищення кваліфікації кадрів державної податкової служби України : дис... канд. наук з державного управління : 25.00.05 / Журавський Вадим Лаврентійович. – К., 2001. – 340 с.
8. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 443 с.
9. Нецадим М. І. Військова освіта України : Історія, теорія, методологія, практика : [моногр.] / М. І. Нецадим. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 852 с.
10. Паркінсон С. Н. Бизнес – это люди / С. Н. Паркінсон, М. К. Рустомжи ; пер. с англ. – М. : МИРТ, 1995. – 224 с.
11. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Протасова Наталя Георгіївна. – К., 1999. – 472 с.
12. Савельєв Є. Економіка знань в аспекті включення України в європейський освітній простір і досвід ТДЕУ / Є. Савельєв // «Журнал європейської економіки», 2006. – Т. 5, № 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.library.tane.edu.ua/files/EVD/pub_univ/do_2006/Savelyev_econ_znan.htm.
13. Серебряков Е. Подготовка кадров иностранных спецслужб / Е. Серебряков, С. Королев // Обозреватель. – 2006. – № 10. – С. 100–110.
14. Сідак В. С. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : [моногр.] / В. С. Сідак, О. Д. Сафін. – К. : Вид-во НА СБ України, 2004. – 178 с.
15. Стрелецкий А. Система подготовки офицерских кадров в США / А. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. – М., 2006 – № 11, 12. – С. 35–43.
16. Тарусова Л. І. Правові основи управління післядипломною освітою в Україні : дис... канд. юрид. наук : 12.00.07 / Тарусова Людмила Іванівна. – Х., 2003. – 223 с.
17. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ягупов Василь Васильович. – К., 2002. – 432 с. + 197 с. дод.
18. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 273 p.
19. Fuselier G. D. A Practical Overview of Hostage Negotiations / G. D. Fuselier. – FBI : Law Enforcement Bulletin, 55(4), 1986. – P. 1-4.

Аннотация
Г.М.Артюшин

Особенности последипломного образования ведущих стран мира и зарубежный опыт последипломного образования сотрудников правоохранительных органов

Статья посвящена проблеме последипломного профессионального образования, в том числе последипломного образования сотрудников правоохранительных органов. Показана значимость последипломного профессионального образования для решения актуальных проблем современности. Определены задачи, которые сегодня решает последипломное образование в современном мире. Показана роль Болонского процесса в развитии последипломного профессионального образования. Рассмотрены вопросы мотивации работников к дополнительному профессиональному образованию. Раскрыты содержание, формы последипломного образования в ведущих странах мира. Описан зарубежный опыт последипломного образования сотрудников правоохранительных органов. Определены задачи и основные направления такой подготовки.

Ключевые слова: последипломное образование, зарубежное последипломное образование, последипломное образование сотрудников правоохранительных органов.

Summary
G.M.Artyushin

Peculiarities of Postgraduate Education of the World Leading Countries and International Experience of Postgraduate Education of Law Enforcement Bodies

The article deals with the problem of postgraduate professional education, including postgraduate education of law enforcement officers. It shows the importance of postgraduate professional education for solving urgent problems of our time. The tasks that are now being solved by postgraduate education in the modern world are determined. The role of the Bologna process in the development of postgraduate professional education is shown. Questions of motivation to secondary vocational education are studied. The contents, forms of postgraduate education in the leading countries of the world are revealed. The international experience of postgraduate education of law enforcement officers is described. The objectives and guidelines of such training are determined.

Key words: postgraduate education, foreign postgraduate education, postgraduate education of law enforcement officers.

Дата надходження статті: «13» лютого 2013 р.

**Перспективи використання технології формування
критичного мислення на лекціях ВНЗ**

У статті розглянуто проблему необхідності оновлення навчальних технологій у ВНЗ. Показано можливість використання технології формування критичного мислення на лекціях. Окреслено зміст цієї технології, що складається з трьох стадій: виклику, осмислення і рефлексії. Визначено поняття критично-аналітичної лекції. Розкрито її етапи та завдання кожного етапу. Складено перелік методів і прийомів, що можуть використовуватись на різних стадіях проведення критично-аналітичної лекції. Показано проблеми і перешкоди у запровадженні технології формування критичного мислення на лекціях. Описані відгуки студентів щодо ефективності використання цієї технології у реальному навчальному процесі.

Ключові слова: критичне мислення, технологія формування критичного мислення, критично-аналітична лекція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема оновлення освітніх технологій у вищій школі на сьогодні постає вкрай гостро. У всьому світі здійснюється перегляд наявних систем освіти і пошук можливостей їх удосконалення. Основною проблемою виступає використання освіти для формування людини нового типу, готової до змін і творчого пошуку, здатної орієнтуватись у сучасному інформаційному суспільстві. У керівних документах ЮНЕСКО зазначається: «Світ вступив в історичний етап розвитку, однією з головних характерних рис якого є зміни, але зміни, що докорінно відрізняються від тих, що відбувалися в минулому...». «Їм притаманні три особливості. Вони неперервні, стійкі; вони стрімкі і характеризуються тенденцією до прискорення і вони стосуються всієї планети та практично всіх галузей і умов діяльності й життя людини і суспільства» [10, с.1]. Відповідно, слід вивчати і запроваджувати на різних рівнях освіти такі технології реалізації освітньої діяльності, які б сприяли підготовці людини до життя у змінному інформаційному суспільстві, що здатна критично мислити і творчо вирішувати нагальні проблеми сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій... Однією з цікавих сучасних технологій освітньої діяльності є технологія формування критичного мислення. В основі цієї технології закладені результати наукового дослідження американських науковців Дженні Л.Стіл, Кертіс С. Мередит, Чарльза Темпла та Скотта Уолтера «Розвиток критичного мислення через читання і письмо», проведеного в 90-х рр. ХХ ст. [8]. З 1996 року ця технологія розповсюджувалася Інститутом «Відкрите суспільство», Міжнародною Читацькою Асоціацією і Консорціумом «За демократичну освіту» і пройшла апробацію у школах багатьох країн. З 2002 р. здійснюється реалізація цього проекту у вищій школі.

Внаслідок своєї універсальності та здатності вирішувати низку актуальних освітніх завдань технологія формування критичного мислення сьогодні отримує все більше розповсюдження в країнах СНГ. Докладне представлення цієї технології здійснили російські науковці І.О.Загашев та С.І.Заїр-Бек [4; 5].

Не зважаючи на те, що дана технологія отримала найбільше використання для реалізації самостійної роботи тих, хто навчається, на наш погляд, доцільним є використання цієї технології і на лекціях ВНЗ. Фактично така технологія є різновидом технології проблемного навчання, однак є і певні особливості. До того ж цікавим є перелік тих методів і прийомів, які пропонуються дослідниками саме для реалізації цієї технології.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – показати можливість використання технології формування критичного мислення на лекціях у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... **Критичне мислення** тлумачиться дослідниками як мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Відповідно мета технології – розвиток розумових здібностей тих, хто навчається, необхідних як для навчання, так і для повсякденного життя, що дозволяють приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різноманітні явища тощо. Особливо корисними є дані вміння для професійної діяльності, що зумовлює потребу у розвитку навичок критичного мислення під час навчання у ВНЗ.

Серед інших переваг цієї технології – здатність підвищувати мотивацію навчальної діяльності, активізація сприймання і осмислення навчального матеріалу, розвиток здатності

учнів до самостійної аналітичної та оціночної роботи з інформацією різного ступеня складності, формування комунікативних і творчих вмінь.

Зміст технології формування критичного мислення складають *три стадії*: виклику («evocation»), осмислення («realization» of meaning) і рефлексії («reflection»). На *стадії виклику* в учнів активізуються наявні раніше знання, збуджується цікавість до теми, виявляється і визначається недостатність наявних знань, визначаються цілі вивчення нового навчального матеріалу, здійснюється спонукання до активної діяльності. *Стадія осмислення* – припускає безпосередню роботу учня з навчальним матеріалом, поданим у формі тексту чи усного повідомлення вчителя; супроводжується спеціальними діями учня з активного отримання нової інформації, її осмислення, співвідношення з власними знаннями, спостереження за процесом пізнання і власного розуміння. *Стадія рефлексії* дозволяє сформувати в учня особисте ставлення до навчального матеріалу завдяки висловленню власної позиції з певного питання (усному чи письмовому). На цій стадії відбуваються: цілісне осмислення і узагальнення набутої інформації, вироблення власного ставлення до матеріалу, що вивчався, виявлення непізнаного, аналіз процесу вивчення матеріалу, власних розумових операцій, пошук тем і проблем для подальшої роботи («новий виклик»).

Не зважаючи на розповсюдженість технології формування критичного мислення, опис методики її використання на лекціях поки що недостатній. До того ж не знайдено точної назви лекції, побудованої на основі технології формування критичного мислення студентів.

Розробники технології розвитку критичного мислення назвали лекцію з прийомами розвитку критичного мислення терміном «просунута лекція» («promoted lecture»). Саме така назва зустрічається у російських та українських джерелах. Мабуть, такий переклад є не дуже точним. Таку назву лекції можна перевести як «підвищену» лекцію, тобто лекцію, що є більш ефективною, ніж традиційна. Вважаємо, що цей термін не дуже вдалий, оскільки сьогодні існують багато й інших видів лекцій, що також можуть вважатись «підвищеними». Чи згодні Ви з нами?

Враховуючи зміст роботи студентів на такій лекції (критично-аналітична робота) та за аналогією з проблемною лекцією ми пропонуємо використовувати термін «критично-аналітична лекція». **Критично-аналітичну лекцію** можна визначити як таку, що спрямована на активне сприймання, критичний аналіз та осмислення студентами навчального матеріалу, що подається викладачем.

У структурі критично-аналітичної лекції, як і у будь-якій формі організації навчання, побудованій на технології формування критичного мислення, виділяються три стадії:

1) стадія «виклику», що використовується на початку лекції чи викладання наступного питання, на якій викладач актуалізує наявні в студентів знання, фіксує їх увагу на проблемі, що розглядається, стимулює інтерес до її вивчення;

2) стадія осмислення, на якій викладається нова навчальна інформація та використовується комплекс інтелектуальних завдань з її критичного опрацювання студентами;

3) стадія рефлексії, яка завершує розгляд певного лекційного питання чи лекції загалом, на якій студенти здійснюють аналіз не стільки змісту, скільки самого процесу засвоєння нового.

Л.Ф.Красинська [6] описала можливий зміст критично-аналітичної лекції у ВНЗ. На стадії «виклику» після ознайомлення студентів з темою лекції та її основними питаннями викладач надає їм письмове завдання, що не вимагає багато часу на виконання (не більш 10 хв.), яке виконується студентами індивідуально чи в парах, а потім обговорюється з одночасною фіксацією результатів колективного пошуку на дошці. Ці завдання актуалізують наявні знання студентів, сприяють використанню відомостей з інших дисциплін, стимулюють звертання до життєвого досвіду. В якості таких завдань пропонуються наступні: складання простого кластера (графічна побудова слів-асоціацій) на ключове поняття, що підводить до самостійного формулювання визначення цього поняття, тлумаченню нового терміна; заповнення таблиці «ПМЦ» («Плюс, мінус, цікаво») – використовується для оцінки студентами позитивних і негативних сторін якоїсь інформації, для формулювання питань, які виникають в зв'язку з якоюсь проблемою; складання списку відповідей на проблемне запитання через генерування ідей. На стадії осмислення викладач розкриває зміст теми, використовуючи при цьому різноманітні засоби наочності. Для активізації мислення студентів під час викладу нового матеріалу також надається система завдань на прояв аналітичних здібностей, порівняння, узагальнення, продукування творчих ідей, формулювання висновків. Такими завданнями можуть бути: створення складного кластеру – систематизованого набору понять, термінів, які записуються у вигляді ієрархії; складання денотатного графу на ключове поняття – спосіб розгляду предмета, що вивчається, в різних аспектах (з точки зору структури, функцій, динаміки) та їх графічного оформлення; заповнення концептуальної таблиці для порівняльного аналізу явищ, наукових теорій, що вивчаються, їх оцінки за самостійно визначеними критеріями; заповнення зведеної таблиці, що дозволяє

систематизувати і узагальнити матеріал; самостійне формулювання висновків з якихось питань чи всієї теми лекції; графічне оформлення змісту лекції чи її частки у вигляді структурно-логічної схеми, що дозволяє графічно відобразити зв'язки між об'єктами та явищами, що вивчаються. На завершених лекціях на етапі рефлексії автор пропонує використати оперативний «зворотний зв'язок», коли студенти можуть в усній чи письмовій формі задати викладачам запитання з теми, що вивчається, чи дати емоційну оцінку лекції.

Всі методи і прийоми формування критичного мислення мають сприяти кращому осмисленню навчального матеріалу, його усвідомленню і співставленню з власним досвідом. Для наведення переліку прийомів використовувались відомості низки джерел [1; 4; 5; 7 та ін.].

Більшість методів і прийомів можуть використовуватись на всіх стадіях критично-аналітичної лекції. Водночас окремі з них особливо доцільні на окремих стадіях (табл. 1).

Таблиця 1

Методи і прийоми формування критичного мислення на різних стадіях лекції

Стадії	Завдання	Методи і прийоми
1. Стадія «виклику»	актуалізація наявного досвіду, знань, уявлень про ключові поняття, висловлення ідей і припущень щодо змісту теми, активізація уваги, пам'яті, мислення, уяви	<ul style="list-style-type: none"> ● «Корзинка» ідей ● Концептуальне колесо ● Ключові терміни ● Мозкова атака ● «Вірні чи невірні ствердження» ● «Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався» ● «Спіймай помилку»
2. Стадія осмислення	усвідомлення основних понять, проблем, активізація уваги, пам'яті, мислення та уяви, формування емоційного ставлення, визначення логіки навчального матеріалу, його систематизація та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, організація спостереження за власним розумінням інформації	<ul style="list-style-type: none"> ● «Виглядає як ... Звучить як ...» ● «Дерево передбачень» ● Спрямоване сприймання ● Маркування (INSERT) ● «Щоденник» ● «Бортовий журнал» ● «Тонкі» та «товсті» запитання ● «Переплутані логічні ланцюжки» ● «Кубик» ● Складання кластеру ● Денотатний граф ● Інтелект-карта ● «Фішбоун» ● Зведена таблиця ● Концептуальна таблиця ● Таблиця ПМЦ («Плюс – Мінус – Цікаво»)
3. Стадія рефлексії	обговорення результатів лекції, повторення і закріплення навчального матеріалу, зворотний зв'язок	<ul style="list-style-type: none"> ● Метод ПРЕС ● Есе ● Експрес-конференція ● «Шляпи мислення» ● «Синквейн» ● «Залиште за мною останнє слово»

Зі змістом цих методів можна докладніше познайомитись у вказаній літературі. Завдання можуть виконуватись студентами індивідуально, але краще, коли вони працюють в парах, трійках або підгрупах по 5-7 осіб (більша кількість учасників може бути недоцільною, зменшується якість роботи).

Однією з вагомих перешкод на шляху запровадження технології формування критичного мислення загалом і проведення критично-аналітичних лекцій, зокрема, може бути переконання деяких викладачів про те, що в процесі навчання слід формувати насамперед знання студентів, а не мислення. Також не всі погодяться витратити на згадані методи і прийоми навчальний час на лекції, намагаючись насамперед надати студентам всю необхідну (як правило для іспиту)

інформацію.

Отже, вибір традиційного способу «начитки» лекцій може і забезпечує добру підготовку студентів до іспиту, однак не здійснює формування в студента осмислених знань, не дозволяє розвинути його мислення, що врешті-решт знижує ефективність професійної підготовки.

Щодо можливого зауваження викладачів про складність згаданих форм роботи і необхідність витрат додаткового часу на пояснення процедури їх виконання, Л.Ф.Красинська [6] зазначає, що, як правило, викладачу доводиться витрачати додатковий час на роз'яснення нових прийомів з опрацювання і графічного оформлення інформації лише на перших лекційних заняттях. Крім того, студенти можуть виконувати ці завдання не тільки індивідуально, а й у парах чи мікрогрупах. Для контролю самостійної роботи студентів на лекції викладач може здійснювати вибірковий контроль, а після її завершення – організувати обговорення двох-трьох варіантів запропонованих рішень. В якості бар'єрів використання цієї технології автор називає надмірно великий потік студентів на лекції, фактор інертності та інтелектуальних лінощів студентів, що вже звикли пасивно сприймати матеріал і економити свої зусилля, недостатню інтелектуальну підготовленість аудиторії. Водночас автор виділяє і низку переваг цієї технології: завдяки систематичному використанню інтелектуальних завдань в межах лекційних занять студенти починають осмислено підходити до сприймання нової навчальної інформації, задавати питання по темі, включатись в діалог з викладачем; використання викладачем прийомів активізації самостійного мислення дозволяє краще враховувати закономірності пізнавальної діяльності студентів; виконуючи продуману систему завдань, студенти навчаються прийомам аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, творчого вирішення навчальних завдань, способам графічного оформлення матеріалу. Як показує наш досвід, використання цієї технології для самостійної роботи студентів з теоретичним матеріалом, у тому числі і на лекціях, дозволяє значно підвищити ефективність такої роботи. Студенти відмічають, що почали краще усвідомлювати теоретичний матеріал, перестали нудьгувати на лекціях, краще розуміють доцільність тих чи інших теоретичних відомостей, їх зв'язок з життям.

Висновки і перспективи подальших досліджень... Підсумовуючи розгляд перспектив використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ, слід ще раз відмітити важливість такої технології для реалізації принципів інноваційної освіти та підвищення ефективності лекцій. Така технологія дозволяє не тільки підвищити якість засвоєння теоретичного матеріалу, вона сприяє формуванню критичного мислення студентів, прояву їх творчості, розвитку пізнавальних здібностей, активності і комунікативності. У подальших дослідженнях пропонується здійснювати подальшу перевірку ефективності запропонованої технології, наповнювати її предметним контекстом, а також здійснювати подальший пошук дидактичних засобів підвищення ефективності навчання студентів за будь-яких форм.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева О. И. Основы развития критического мышления студентов педагогического колледжа (материалы практических семинаров) / О. И. Андреева, А. И. Николаева, Т. С. Леснякова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://culture.16mb.com/page/02/trkm.pdf>.
2. Боно де Э. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.
3. Буйских Т. М. Стратегии развития критического мышления через чтение и письмо в школе и вузе : пособ. / Т. М. Буйских, Н. Н. Бессонова, Н. П. Задорожная, Д. Файзалиев. – Душанбе, 2004. – 103 с.
4. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
5. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
6. Красинская Л. Ф. Учимся учить по-новому, или о неиспользованных возможностях лекции / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. 2011. – № 2. – С. 98–103.
7. Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» : учеб. пособ. для вузов / Е. В. Мурюкина, И. В. Чельшева ; отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
8. Основы критического мышления (междисциплинарная программа) / сост. Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Нью-Йорк : Ин-т «Открытое общество», 1997.
9. Темпл Ч. Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. – М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998. – 368 с.
10. ЮНЕСКО. Всемирная конференция по высшему образованию (1998 ; Париж). На пути к «Повестке дня на XXI век» в области высшего образования : Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций : Раб. док. – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 19 с.

Анотація
М.В.Артюшина

Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях вузів

В статті розглянуто проблему необхідності оновлення навчальних технологій в університеті. Показано можливість використання технології формування критичного мислення на лекціях. Визначено зміст цієї технології, яка складається з трьох етапів: виклику, осмислення та рефлексії. Дано визначення поняття критично-аналітичної лекції. Розкрито її етапи та завдання кожного етапу. Складено перелік методів та прийомів, які можуть використовуватися на різних етапах проведення критично-аналітичної лекції. Показано проблеми та перешкоди впровадження технології формування критичного мислення на лекціях. Приведено відгуки студентів про ефективність використання цієї технології в реальному навчальному процесі.

Ключові слова: критичне мислення, технологія формування критичного мислення, критично-аналітична лекція.

Summary
M.V.Artyushina

Prospects of Using the Technology Critical Thinking Formation at the University Lectures

The article is dedicated to the problem of necessity to update teaching technologies at the university. The possibility of using technology of critical thinking formation at the lectures is shown. The content of this technology, which consists of three phases is determined: call, reflection and introspection. The definition of the concept of a critical-analytical lecture is given. Its stages and tasks of each stage are revealed. The list of methods and techniques that can be used at different stages of the critical-analytical lecture is made. The problems and obstacles of implementation of technology of critical thinking formation at the lectures are shown. Students' comments about the effectiveness of this technology in real learning process are given.

Key words: critical thinking, technology of critical thinking formation, critical-analytical lecture.
Дата надходження статті: «13» лютого 2013 р.

УДК 371.13:34(477.43/44)»18/19»(09)(045)

Н.Ю.БАЛАБУСТ,
аспірантка
(м.Кам'янець-Подільський)

Підготовка педагогічних кадрів в Подільській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.): нормативно-правовий аспект

У статті на основі опрацьованих і проаналізованих законодавчих джерел, документальних і архівних матеріалів, а також історико-педагогічної літератури, періодичних видань і наукових досліджень дореволюційних, радянських, сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених і правознавців висвітлено і обґрунтовано проблему нормативно-правових засад підготовки педагогічних кадрів для освітньої сфери Подільської губернії в другій половині XIX – на початку XX ст. В результаті дослідження введено в науковий обіг низку архівних матеріалів з фондів Хмельницького обласного державного архіву, проаналізовано суть та зміст імперської політики російського самодержавства в освітній сфері, спрямованої на повну централізацію та уніфікацію цієї галузі, підготовку таких вчительських кадрів, які б готували вірнопідданих громадян царського режиму.

Ключові слова: Подільська губернія, освітня сфера, педагогічні кадри, закони, імперські укази, постанови, розпорядження, циркуляри, міністерство народної освіти, навчальні заклади.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розбудова незалежної правової держави, становлення громадянського суспільства в Україні сприяли сплеску наукового інтересу до історичного досвіду. Друга половина XIX ст. – початок XX ст. – надзвичайно важливий етап в історії держави і права Російської імперії та українських земель, які входили до її складу, оскільки він ознаменувався низкою масштабних реформ, зокрема й в освітній сфері. У всіх сучасних правових державах становлення громадянського суспільства відбувалося на базі системи цінностей, яка вироблялася протягом тривалого часу. В індивідуальну свідомість кожного члена суспільства ці цінності входили через навчання та виховання у родині, в навчальному закладі, у культурному середовищі, завдяки правилам суспільної поведінки, що закріплювалися у повсякденному житті [1, с. 3]. Для розуміння суті реформ в галузі початкової і середньої школи,

освітянської кадрової політики, першочергового значення набуває вивчення законів, положень та інструкцій, що були видані царським урядом у досліджуваній період.

Формулювання цілей статті... Метою цього дослідження є вивчення, аналіз та обґрунтування проблеми нормативно-правових засад підготовки педагогічних кадрів в навчальних закладах Подільської губернії в другій половині XIX – на початку XX ст.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Для написання цієї статті автором використано і проаналізовано значну кількість законодавчих та нормативно-правових актів вищих та місцевих органів влади, архівних фондів Хмельницького та Вінницького обласних державних архівів, історико-педагогічних джерел, періодичних видань тощо. Зазначена проблема певною мірою висвітлювалася, хоча й із заангажованих та заідеологізованих позицій, в працях дослідників, відомих вітчизняних вчених і педагогів М.Пирогова, К.Ушинського, С.Сірополка, С.Ковалева, М.Корфа, В.Науменка та ін. Серед робіт і досліджень, що були опубліковані в зазначений період, варто виділити праці І.Міхалевича про діяльність Кам'янець-Подільської і Вінницької гімназій. Цікаві дані про гімназії Подільської губернії є у журналі «Київська старовина» та інших періодичних виданнях, окремих дослідженнях, наприклад, щодо Кам'янець-Подільської приватної жіночої гімназії С.Славутинської тощо. Певним орієнтиром при написанні цієї статті були узагальнюючі праці з історії освіти, що були видані за радянських часів М.Константиновим [2] та Ш.Ганелінім [3]. Узагальнюючий фактичний матеріал використаний з таких відомих академічних видань як «Нариси з історії школи і педагогічної думки народів СРСР. Друга половина XIX ст.», «Нариси з історії школи і педагогічної думки народів СРСР. Кінець XIX ст. – початок XX ст.», «Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.)», «Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки» та інших. Історія шкільних реформ 60-х рр. XIX ст. висвітлена в книзі професора В.Смирнова [4].

Необхідно також зазначити, що певні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в працях сучасних вчених Л.Анохіної, Ю.Бабанського, С.Гановського, В.Гуцала, С.Світленко, І.Сесака, Л.Дровозюк, П.Каньоси, Г.Мітіна, Т.Столярчук та багатьох інших.

На нашу думку, законодавство Російської імперії у сфері підготовки педагогічних кадрів можна умовно представити у такому вигляді:

1) загальноімперські законодавчі акти другої половини XIX ст. – початку XX ст., що регулювали розвиток освіти в цілому. Сюди відносяться:

– «Положення про губернські та повітові земські установи» від 1 січня 1864 р. На земські установи в губерніях і повітах було покладено обов'язок брати участь у справах народної освіти, здебільшого по господарській частині, а також у межах, встановлених цим «Положенням». «Положеннями про початкові народні училища» 1864 і 1874 рр. роль земств визначається у керуванні створених ними початкових училищ. 12 червня 1890 р. було затверджено ще одне «Положення про губернські та повітові земські установи» [5, с.493-511], в якому, зокрема у другій статті, зазначалося, що до завдань земських установ належить піклування про розвиток народної освіти, а також визначена законом участь у керуванні фінансованих за рахунок земств шкіл та інших навчальних закладів [6, с.125];

– «Положення про початкові народні училища», затверджене 14 липня 1864 р. об'єднує всі народні училища різних відомств – міністерства народної освіти, міністерства державного майна, міністерства внутрішніх справ, духовного відомства, а також недільні школи. Згідно з цим положенням початкові народні училища були призначені для поширення релігійних та моральних понять, а також здобуття корисних початкових знань [7, с.613-618]. Проте в процесі роботи виявилися суттєві недоліки у цьому «Положенні», які потребували доопрацювання, особливо розділ про керування початковими народними училищами. Дія цього «Положення» не поширювалася на Подільську губернію, яка, як Волинська, Київська і шість інших західних губерній, підпорядковувалася особливим тимчасовим правилам [8, с.474];

– «Положення про початкові народні училища», затверджене 25 травня 1874 р. ліквідувало недоліки «Положення» 1864 р., в ньому було чітко визначено наглядові та керівні органи за діяльністю початкових народних училищ, а також всебічно розкриті правила організації навчально-виховної діяльності у таких навчальних закладах. Згідно з цим «Положенням» початкові народні училища тепер підпорядковувалися лише міністерству народної освіти; на навчання приймалися учні обох статей незалежно від віросповідання та соціального стану; головним завданням таких училищ, як і раніше, було визначено «утвердження в народі релігійно-моральних понять і поширення початкових знань» [9, с.834-840];

– «Положення про початкові народні училища в Київській, Подільській і Волинській губерніях», затверджене 26 травня 1869 р. Згідно з цим «Положенням» до початкових народних училищ у цих губерніях належали однокласні сільські народні училища та міські двокласні жіночі та чоловічі училища. Всі ці училища знаходились у віданні попечителя Київського

навчального округу, а нагляд за ними здійснювала інспекція народних училищ того ж округу. В 1869 р. було призначено шість інспекторів народних училищ, кількість яких була збільшена у 1873 р. [8, с.500]. Нагляду інспекції також підпорядковувалися всі приватні заклади, єврейські училища першого і другого розрядів, а також інші училища для початкової освіти. Таке керування училищами здійснювалось лише в Київській, Подільській і Волинській губерніях, в усіх інших губерніях керівництво народними училищами здійснювалось згідно з «Положенням» 1864 р. [8, с.501];

– «Закон про вищі початкові училища», затверджений та схвалений Державною радою 25 червня 1912 р. Згідно з цим законом протягом 3-ох років починаючи з 1 липня 1912 р. всі міські училища, чотирикласні училища війська Донського, а також двокласні народні училища в Київській, Волинській і Подільській губерніях необхідно було перетворити на вищі початкові училища. Цим законом передбачалося, що замість звання учителя міського училища встановлювалось звання учителя і вчительки вищого початкового училища зі збереженням всіх прав і переваг. Отримати звання вчителя або вчительки вищого початкового училища можна було закінчивши учительський інститут або внаслідок складання теоретичного і практичного екзамену (педагогіка, методика викладання російської мови, арифметика і той предмет, який вибирається для викладання) особами, які закінчили курс навчання в державних середніх чоловічих або жіночих навчальних закладах в обсязі, що встановлений програмою учительських інститутів. Вищі початкові училища склалися з 4 класів з річним курсом у кожному. Законом передбачалося заснування чоловічих, жіночих, а також змішаних вищих початкових училищ, за бажанням засновника. До них приймалися діти у віці 10-13 років. Навчатися у вищих початкових училищах могли діти представників середніх верств міського населення, які закінчили початкову школу незалежно від стану та віросповідання. При вищих початкових училищах дозволялося відкривати додаткові класи чи курси: педагогічні, сільськогосподарські, ремісничі, бухгалтерські, поштово-телеграфні та інші з однорічним або дворічним терміном навчання. Учні, які успішно пройшли курс перших двох класів вищих початкових училищ, могли вступати в третій клас середніх навчальних закладів з додатковим випробуванням з тих іноземних мов, які вивчалися, як обов'язкові предмети в 1 і 2 класах цих закладів. Особи, які успішно закінчили повний курс навчання у вищому початковому училищі і поступили на цивільну службу, при одержанні першого класного чину звільнялися від встановленого для цього випробування. Учениці, які закінчили успішно повний курс навчання у вищому початковому училищі і отримали атестат, користувалися правами тих, які закінчили курс жіночих прогімназій. Вищезазначеними правами користувалися також інші особи, що витримали випробування на знання повного курсу вищого початкового училища і отримали свідоцтво, та особи, які закінчили курс в тих приватних навчальних закладах, в яких викладання всіх предметів, за винятком Закону Божого, проводилося російською мовою [10, с.948-958];

– «Закон про приватні навчальні заклади, класи і курси міністерства народної освіти, які не користуються правами урядових навчальних закладів», схвалений Державною Радою і затверджений 1 липня 1914 р. Згідно з цим законом приватні навчальні заклади, класи і курси могли бути: загальноосвітні, спеціальні і професійні, причому загальноосвітні могли бути об'єднані зі спеціальними або професійними. Приватні навчальні заклади, класи і курси поділялися на три розряди: 1) нижчі, в яких обсяг викладання не перевищував курсу вищих початкових училищ або урядових ремісничих училищ; 2) середні, в яких обсяг викладання в загальному курсі був більше нижчих і не перевищував курсу гімназій та інших середніх урядових навчальних закладів, і 3) вищі, в яких обсяг викладання в загальному перевищував курс гімназій та інших середніх урядових навчальних закладів. Приватні навчальні заклади, класи і курси, які створювалися для підготовки вчителів і вчительок для шкіл з курсом нижчих навчальних закладів, зараховувалися до середнього розряду. Учні приватних навчальних закладів, класів і курсів, що бажали придбати права і переваги, якими користувалися учні у відповідних урядових навчальних закладах, піддавалися випробуванням або в урядових навчальних закладах, або в особливих випробувальних комітетах, що утворювалися при управліннях навчальних округів, або ж у комісіях, спеціально створених міністерством народної освіти [11].

2) загальноімперські законодавчі акти, що безпосередньо регулювали процес підготовки педагогічних кадрів в зазначений період:

– «Положення про Молодечнянську вчительську семінарію», затверджене 17 березня 1870 р., яким керувалися всі інші учительські семінарії, передбачало надання можливості здобуття педагогічної освіти молодим людям усіх станів православного віросповідання, які бажали бути вчителями у початкових училищах. Для практичної підготовки учнів у складі семінарії було початкове училище, яке, як і семінарія, утримувалося за державний рахунок. Навчальний курс у семінаріях трьохрічний, по одному року у кожному класі. В семінарію приймалися особи не

молодше 16 років, а учні, які отримували державну стипендію, повинні були після закінчення семінарії пропрацювати вчителем початкового училища не менше 4-ох років. Студенти, які успішно закінчили курс семінарії, отримували свідоцтво та звання учителя початкового училища, і на період роботи на такій посаді, як і під час навчання в семінарії, звільнялися від усіх податків. Навчальні предмети були такими: Закон Божий, основи педагогіки, російська та церковнослов'янська мова, арифметика, основи геометрії, землемірство, лінійне креслення, російська історія (з елементами загальної історії) та географія (коротко загальна та детальніше російська), основні відомості для розуміння явищ природи, чистописання та співи. Окрім того, вихованці навчалися ремеслам по вибору Ради семінарії і гімнастиці [8, с.448]. На Поділлі першу учительську семінарію відкрито у 1907 р. в с. Потоки Вінницького повіту. У жовтні 1909 р. її перевели до Вінниці [12]. Друга на Поділлі учительська семінарія була відкрита 1913 р. в Кам'янці-Подільському, третя – в Ольгополі. Існуючим планам відкрити семінарії в інших містах губернії не судилося бути реалізованими [13, с.284];

– «До питання про спеціальні випробування по міністерству народної освіти», які було затверджено 22 квітня 1868 р. Ці правила були встановлені для отримання таких звань: 1) учителя гімназії та прогімназії, а також навчальних закладів відомства Імператриці Марії; 2) вихователя гімназії і прогімназії; 3) учителя повітового училища; 4) домашнього вчителя; 5) учителя парафіяльного та початкового народного училища; 6) приватного початкового учителя; 7) учителя малювання, креслення і чистописання в гімназіях і повітових училищах. Спеціальні випробування були двох видів: повні і скорочені. Повні – призначалися особам, які не мали атестату про успішне закінчення повного курсу одного з державних навчальних закладів, скорочені – для тих, хто закінчив один із таких закладів і мав атестат. Спеціальні випробування на звання учителя гімназії та прогімназії проводилися на базі університетських факультетів – історико-філологічного та фізико-математичного. Для отримання всіх інших вищезазначених звань спеціальні випробування проводилися: а) в тих містах, де знаходився піклувальник навчального округу, а також був утворений спеціальний випробувальний комітет під керівництвом районного інспектора або професора університету; б) в містах, де були гімназії, а саме в педагогічних радах цих гімназій; в) в повітових містах, де не було гімназій або прогімназій – в повітових училищах, але тільки на звання учителя парафіяльного та початкового народного училища, а також – приватного учителя. Для отримання звання учителя навчальних закладів відомства Імператриці Марії потрібно було пройти випробування, встановлене для вчителів гімназій [14, с.450-452]. Завдяки таким заходам досить швидко пройшло реформування училищ і вже в кінці 70-х рр. XIX ст. всі вакантні місця в середніх навчальних закладах були зайняті [8, с.420];

– «Положення про учительські інститути», затверджене 31 травня 1872 р. Згідно з цим «Положенням» учительські інститути були створені з метою підготовки вчителів для міських училищ. Вихованці цих інститутів знаходилися на повному державному утриманні. Кількість вихованців у таких навчальних закладах становила 75 осіб, з них 60 отримували стипендію міністерства народної освіти, а інші 15 були стипендіатами інших відомств, місцевих громад, земств або приватних осіб. Для практичної підготовки майбутніх учителів при учительських інститутах були однокласні і двокласні міські училища. Практичні заняття складалися з: а) відвідування вихованцями уроків учителів міського училища; б) складання конспектів уроків з окремих предметів під керівництвом відповідних вчителів; в) проведення цих уроків у міському училищі під керівництвом викладача з інституту та вчителя цього училища. В учительські інститути мали право вступати особи не молодше 16 років незалежно від стану та віросповідання, які успішно склали іспити з закону Божого, російської мови, арифметики, геометрії, історії і географії Росії. Курс навчання складав 3 роки і був поділений на три класи. Вихованці, які успішно закінчили повний курс навчання в інституті, отримували атестат на звання учителя міського училища і до отримання місця роботи називалися кандидатами на посаду вчителя [15, с. 732-736]. На Поділлі учительський інститут відкрили у Вінниці 1912 р. Він був четвертим у Київському навчальному окрузі, восьмим в Україні [12];

– «Положення про церковні школи відомства православного віросповідання», затверджене 1 квітня 1902 р. Пункт №1 «Положення» свідчив, що основним завданням церковних шкіл було поширення серед народу освіти у дусі вчення і традицій православної віри і Церкви. У відповідності з цим «Положенням» до церковних шкіл належали: 1) початкові школи, призначені для початкового навчання дітей і дорослих (вони поділялися на школи грамоти, церковно-парафіяльні та недільні школи); 2) вчительські (другокласні і церковно-вчительські) школи, які готували вчителів для початкових шкіл [16, с.207]. Другокласні школи мали на меті підготовку учителів і вчительок для шкіл грамоти. До другокласних шкіл приймалися особи, які закінчили курс навчання в початкових навчальних закладах, віком 13-17 років, а в жіночі другокласні

школи дозволялося приймати осіб, які отримали домашню освіту, для них при вступі проводилося перевірочне випробування. Курс навчання в таких школах складав 3 роки. Особи, які успішно закінчили курс другокласної школи, отримували свідоцтво на звання учителя або вчительки школи грамоти. Ті, хто після закінчення другокласної школи успішно працював в церковних школах не менше двох років, мав право на отримання звання учителя церковно-парафіяльної школи за скороченим випробуванням, яке відбувалося на основі правил встановлених Святійшим Синодом [6, с.413-415]. Церковно-учительські школи мали на меті підготовку учителів і вчительок для початкових училищ усіх типів. Сюди мали право поступати молоді люди віком від 15 до 17 років, які закінчили другокласні школи або інші навчальні заклади, курс яких був не нижче курсу другокласних. Курс навчання тривав протягом трьох років. У церковно-учительських школах була передбачена певна кількість державних стипендій. Після закінчення навчання державний стипендіат повинен був відпрацювати учителем не менше п'яти років. У вчительські школи приймалися на навчання лише особи, які не мали фізичних недоліків, що могли завадити роботі на вчительській посаді і це повинно було бути засвідчено медичним оглядом [16, с. 210-211].

3) Височайші повеління:

– 23 лютого 1876 р. «Про надання особам, які закінчили курс гімназії, звання вчителя початкового народного училища». «Государ імператор по доповіді міністерства народної освіти височайше дозволив, щоб особи, які закінчили курс навчання у вищих і середніх загальноосвітніх навчальних закладах, отримували звання вчителя початкового народного училища без особливих на те випробувань, а лише на підставі атестатів або свідоцтв про закінчення ними курсу, а для засвідчення педагогічних здібностей таких осіб вимагати від них лише проведення пробного уроку» [17, с.193];

– 27 вересня 1876 р. «Государ імператор по доповіді керуючого міністерством народної освіти Височайше дозволив встановити на користь екзаменаторів при випробувальних комітетах внески у таких розмірах: з тих, які піддаються випробуванню на звання вихователя гімназії і прогімназії, вчителя нових мов, вчителя повітового училища, домашнього вчителя і вчительки – по десять рублів з кожного; із тих, які піддаються випробуванню на звання вчителя і вчительки міського і сільського парафіяльного або початкового народного училища і приватної початкової вчительки, аптекарського учня, на перший класний чин – по три рублі з кожного ... » [17, с.431].

4) Міністерські розпорядження, які безпосередньо або частково висвітлювали правові основи підготовки педагогічних кадрів у зазначений період:

– «Інструкція для двокласних та однокласних сільських училищ міністерства народної освіти», затверджена міністром народної освіти 4 червня 1875 р. на основі височайшого повеління від 1 червня 1869 р. Згідно з документом двокласні та однокласні училища відкривалися міністерством народної освіти поза межами міст, де земства, установи, громада або приватні особи брали на себе відповідальність за утримання навчального закладу [18, с.223]. Училища міністерства народної освіти мали на меті надати можливість дітям сільської місцевості отримувати елементарні знання, але у більш повному вигляді, порівняно з іншими сільськими училищами, утвореними згідно з «Положенням» 25 травня 1874 р. Цього вдалося досягти завдяки розширенню програми навчального курсу і нових методичних способів навчання. Завдяки відкриттю таких училищ, особливо двокласних, діти у селах мали змогу отримати таку елементарну освіту, яка б, не відриваючи їх від рідного для них сільського середовища, значно розширювала їх розумовий кругозір, надавала їм міцні знання і давала достатню підготовку для вступу у інші навчальні заклади: залізничні, технічні училища, учительські семінарії тощо [8, с.511]. Статтею №90 цієї «Інструкції» було передбачено, що вона буде чинною протягом чотирьох років, після закінчення яких може бути замінена на інше положення [18, с.240];

– «Інструкція для учительських семінарій міністерства народної освіти», затверджена міністром народної освіти 4 липня 1875 р. У ній детально і всебічно розглядалися обов'язки директора, наставників, педагогічної ради та вихованців семінарії. Давалися пояснення щодо правильної організації навчальної частини: розподіл уроків, тривалість навчального року, обсяг та методика викладання предметів, підсумкове оцінювання, зразок свідоцтва про закінчення семінарії тощо. У статті №132 цієї «Інструкції» зазначено, що вона вводиться як експериментальна, терміном на три роки [19, с. 65-104];

– «Навчальний план 8-го додаткового класу жіночих гімназій міністерства народної освіти», затверджений міністром народної освіти 31 серпня 1874 р. Ним передбачено, що на основі статей №4 і 27 височайше затвердженого 27 травня 1870 р. «Положення про жіночі гімназії і прогімназії міністерства народної освіти» у таких навчальних закладах може бути відкритий додатковий восьмий педагогічний клас для осіб, які бажають отримати звання домашніх наставниць та домашніх вчителів. Курс навчання у восьмому класі складав один рік, протягом якого вивчалися такі предмети: педагогіка і дидактика, російська і церковно-слов'янська мова, німецька та

французька мови, математика, історія і географія. Всі учениці восьмого класу у повному обсязі вивчали курс педагогіки і дидактики, а також основи викладання російської мови та арифметики, але кожна з них вибирала один із вищезазначених предметів, з якого вона бажала отримати звання домашньої наставниці або вчительки, і вивчала його в обсязі, який був встановлений для чоловічих гімназій міністерства народної освіти [20, с.154-158];

– «Правила про тимчасові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ», затверджені міністром народної освіти 5 серпня 1875 р. Тимчасові педагогічні курси створювалися для того, щоб ознайомити недостатньо підготовлених вчителів початкових народних училищ з найкращими методами навчання, а також поповнити їх знання з предметів, які вони викладали. Педагогічні курси відкривалися, зазвичай, у літній період при учительських семінаріях і тривали протягом 4-6 тижнів. До прослухування педагогічних курсів запрошувалися вчителі і вчительки початкових народних училищ, а також кандидати на вчительську посаду. Заняття на курсах поділялися на практичні, які відбувалися зранку у зразковій школі, і теоретичні, які відбувалися ввечері в приміщенні семінарії. Кожен слухач по закінченню курсів отримував від педагогічної комісії, яка складалася з керівників і головного спостерігача, свідоцтво з атестацією про заняття на курсах [21, с.166-172];

– Міністерське розпорядження від 8 жовтня 1877 р. «Про те, що особи, які закінчили курс навчання в учительських семінаріях, мають право бути помічниками класних наставників» [17, с.418];

– «Правила для спеціальних випробувань на звання учителя і вчительки початкових училищ», затверджені міністром народної освіти 20 березня 1896 р. До спеціальних випробувань допускалися особи чоловічої статі не молодше 17 років, жіночої – 16 років. Випробування були повні і скорочені (відповідно до статті №2 височайше затвердженої думки Державної ради від 22 квітня 1868 р.). Особи, які хотіли пройти спеціальні випробування, повинні були подати відповідне прохання до установи, в якій вони хочуть проходити це випробування, окрім цього додавалося свідоцтво про народження і хрещення, про звання, про схвальну поведінку, а також для осіб, які навчалися в приватних або державних установах – свідоцтво про проходження курсу навчання. Спеціальні випробування проходили в навчальний час з 1-го вересня по 1-ше травня і повинні були бути завершені не пізніше шеститижневого строку з дня оголошення особі, яка бажала пройти випробування, про допущення до складання зазначеного екзамену. Звання вчителя або вчительки початкового училища надавалося тим, хто закінчив повний курс в навчальному закладі, який мав право надавати випускникам відповідне свідоцтво, а також тим, хто пройшов спеціальне випробування відповідно до цих правил. Особи, які не витримали випробування, допускалися до повторної здачі іспиту лише через півроку [6, с.174-178]. Також у цих «Правилах» давалося чітке роз'яснення з певних питань, зокрема: про видачу директорами та інспекторами народних училищ свідоцтв на звання вчительки початкового училища; про видачу свідоцтв на звання вчительки початкового училища без проходження випробувань; про видачу свідоцтв на звання вчительки народних училищ особам, які закінчили курс в жіночих прогімназіях або в трьох нижчих класах гімназій; про те чи можуть особи, які отримали домашнє виховання і які пройшли випробування з курсу жіночої прогімназії, користуватися правом на отримання звання вчительки початкового училища на тих же підставах, що й випускники жіночих прогімназій; про видачу свідоцтв на звання вчительки початкового училища особам іудейського віросповідання;

– «Правила про педагогічні курси для підготовки вчителів і вчительок початкових училищ», затверджені міністром народної освіти 31 березня 1900 р. [22, с.83-86]. Педагогічні курси, які створювалися на основі цих правил, мали на меті підготувати молодих людей, які отримали нижчу освіту, до випробування на звання вчителя початкового училища, а також ознайомити їх з теоретичними і практичними основами здійснення початкової освіти. На педагогічні курси приймалися особи, які досягли 16-річного віку і які успішно закінчили повний курс навчання в міських, духовних і повітових училищах, а також інших навчальних закладів, з курсом не нижчим за курс навчання в міському училищі. Зазначені курси тривали один рік, заняття розпочиналися 20 серпня і закінчувалися 1 червня. Курсисти, які успішно пройшли випробування, отримували свідоцтво на звання вчителя початкового народного училища. По закінченні терміну навчання курсист, який показав незадовільні успіхи, міг бути залишений на другий рік. Навчальні заняття на курсах розподілялися на теоретичні і практичні. Теоретичні заняття передбачали повторення та засвоєння відомостей із загальноосвітніх предметів, дидактики і методики початкового навчання, а також ознайомлення із найбільш вживаними в народних школах підручниками та посібниками. До практичних занять відносилося відвідування уроків вчителів міського училища, а також проведення пробних уроків із попереднім їх обговоренням на спеціальних зібраннях викладачів і курсистів. Навчання на педагогічних курсах

було безкоштовним [6, с.255-257]. 29 червня 1907 р. були затверджені міністром народної освіти «Правила про педагогічні курси для підготовки вчителів і вчительок початкових училищ» [6, с.257-259], відмінність від попередніх «Правил» полягала в заміні однорічного курсу навчання на дво- або трьохрічний, а також в уточненні деяких положень.

5) нагородне і правове законодавство, яке вмотивувувало здобувати педагогічну освіту.

Права і переваги вчителів початкових народних училищ полягали у тому, що вони: 1) були позбавлені від тілесних покарань (для осіб, які не позбавлені цього по становищу) [6, с.181]; 2) були позбавлені від натуральних податків (для осіб, які не позбавлені цього по становищу) [23, с.518]; 3) учителі народних і церковно-парафіяльних шкіл, а також початкових міських училищ не підлягали внесенню до списків присяжних [24, с.191]; 4) особи, які мали звання учителя парафіяльного училища, могли бути викладачами підготовчих класів жіночих гімназій і прогімназій з правами парафіяльних вчителів [25, с.313-314]; 5) законовчителі і вчителі початкових народних училищ відомства міністерства народної освіти користувалися правом звільнення від оплати за навчання їх дітей в чоловічих гімназіях і прогімназіях цього відомства [26, с.95].

У XIX – початку XX ст. для вчителів, що знаходилися на державній службі в системі освітніх закладів Міністерства народної освіти, в якості заохочення їх професійної діяльності були передбачені нагороди, до яких належали: присвоєння чинів, звань, орденів і медалей. Провадження в чини за вислугу років допускалося: в чини XII-VIII класів – через три роки, а в чини VII-V класів – через чотири роки. Чин можна було отримати не тільки за вислугу років, але і за відмінну роботу. Присвоєння чинів здійснювалося на один клас вище того, в якому перебували ті, кого нагороджували. Чинування вчителів здійснювалося з обов'язковим висвітленням у періодичних виданнях. У кожному номері «Журналу Міністерства народної освіти», «Відомостях народної освіти» того періоду публікувалися списки представлених до нагородження орденами, медалями, званнями вчителів, а також присвоєння їм класних чинів. Отримання чинів вчителем впливало на його становище в суспільстві, обумовлювало більш високий соціальний статус [27, с.94].

У Російській імперії існувала чітка ієрархія орденів з восьми позицій. Три початкові позиції в цих ієрархічних «сходах» займали орден Святого Станіслава (трьох ступенів), орден Святої Анни (чотирьох ступенів), орден святого Володимира (чотирьох ступенів). Саме цими орденами нагороджували вчителів за «відмінну старанність і особливі заслуги» [27, с. 95]. З отриманням кожного ордену і ступеня нагородженому вчителю надавалися певні права та привілеї. Крім урядових нагород, які надавали певні права, існували нагороди, які не давали привілеїв. До них належали: медалі та відзнаки за бездоганну службу. Нагороджені вчителі зобов'язані були сплатити певний грошовий внесок за дарування їм орденів та медалей. У відповідності до статті 765 «Заснування орденів та інших відзнак» від стягнення грошей звільнялися особи, нагороджені за труди з народної освіти срібною медаллю з написом «За старанність» на Олександрівській стрічці для носіння на грудях [27, с.95]. У 1909 р. спеціальним законом вчителі і вчительки нижчих навчальних закладів міністерства народної освіти були звільнені від сплати встановленого збору за нагородження їх золотими медалями [28].

6) Розпорядження попечителя Київського навчального округу, рішення місцевих земств тощо. Звичайно, ці нормативно-правові акти не несли концептуально вирішального навантаження порівняно з попередніми групами, однак їх значення не можна применшувати, оскільки аналіз таких рішень дає змогу виявити реальну ситуацію з підготовки педагогічних кадрів в Подільській губернії в окреслений період.

У фондах Державного архіву Хмельницької області збереглися справи, які певною мірою відображають правові аспекти підготовки педагогічних кадрів. Так, у фондї №57 «Проскурівське Олексіївське реальне училище» зберігаються, зокрема, такі справи: «Обіжники попечителя Київського навчального округу щодо іспитів на звання вчителя народних шкіл, служби чиновників та їх нагородження» [29, арк.1-272]; «Листування з попечителем Київського навчального округу щодо організації курсів для вчителів з вивчення української історії та мови» [30, арк.1-156].

У фондї № 65 «Кам'янець-Подільська Маріїнська жіноча гімназія»: «Циркуляри Міністерства народної освіти і губернатора про правила прийому на роботу в гімназію вчителів та працівників» [31, арк. 1-68]; «Справа про подання працівників гімназії до нагородження орденами» [32, арк.1-96]; «Циркуляри канцелярії відомства імператриці Марії» [33, арк.1-91]; «Розпорядження губернатора» [34, арк.1-70].

У фондї №67 «Дирекція народних училищ Подільської губернії» такі справи, як: «Обіжник попечителя Київського навчального округу від 5 серпня 1866 р. про жіночі училища відомства народної освіти» [35, арк.1-2]; «Обіжники попечителя Київського навчального округу за 1866-1868

рр.» [36, арк.1-168]; «Справа про присвоєння чинів працівникам навчальних закладів» [37, арк.1-151]; «Листування з попечителем Київського навчального округу про проведення випробування на звання вчителя» [38, арк.1-6]; «Довідка про стан навчального процесу у Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії, листування з попечителем Київського навчального округу, Подільським губернатором, повітовими справниками про відкриття приватних пансіонів, про політичні погляди вчителів і осіб, які клопочуться про допуск до педагогічної діяльності та іншим питанням» [39, арк.1-56].

У фонді №319 «Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія» збережено такі справи: «Приписи попечителя Київського навчального округу про нові учебні плани, зміну числа тижневих уроків та заходи щодо покращення виховної роботи» [40, арк.1-33]; «Обіжники попечителя Київського навчального округу про підвищення заробітної плати викладачам в залежності від стажу, освіти, степені важливості предмету, про складання навчальних планів та по інших питаннях» [41, арк.1-19]; «Списки та накази про підвищення у чині вчителів та чиновників за вислугу років» [42, арк.1-31]; «Листування з попечителем Київського навчального округу про видачу нагород і грошової допомоги вчителям і службовцям гімназії, списки поданих до нагороди» [43, арк.1-194]; «Обіжники попечителя Київського навчального округу, відношення директорів Київського університету та Ніжинського історико-філологічного інституту про встановлення нагляду за утримувачами квартир в яких проживають учні, про набір учнів, які закінчили гімназію в Київський університет та інші документи» [44, арк.1-40].

Висновки. Таким чином, щодо нормативно-правових засад підготовки педагогічних кадрів в Подільській губернії в другій половині XIX – початку XX ст., можна відзначити наступні моменти. По-перше, зміст документів дає нам можливість судити про державну політику в галузі освіти в цілому, і в питанні підготовки вчителів зокрема. Вивчені матеріали дозволяють стверджувати, що верховна влада і уряд усвідомлювали важливість освіти для розвитку країни. Але при цьому законотворча діяльність держави не завжди відображала дійсні потреби вчительських навчальних закладів. З одного боку, ми відзначаємо надмірне регламентування всіх сторін життя цих установ. Держава контролювала всі питання організації навчально-виховного процесу в педагогічних школах. Директорам і педагогічним радам не дозволялося проявляти якусь ініціативу. Єдиним винятком були земські вчительські школи, але і їх свобода була відносна. Існували правила, що розповсюджувалися на всі типи навчальних закладів, незалежно від засновників. З іншого боку, спостерігалася повна безпорадність навчальних закладів у фінансових питаннях. У всіх, як правило, була слабка матеріальна база, не вистачало підручників, вчителі не були забезпечені гідною заробітною платою і житлом, а учні ледве животіли. По-друге, ми відзначаємо поспішність у прийнятті найважливіших законопроектів і не завжди продумані дії керівництва в питанні підготовки вчительських кадрів. Замість збільшення бюджетних коштів на розвиток педагогічних навчальних закладів уряд постійно шукав більш дешеві способи підготовки вчителів, що не сприяло зростанню професіоналізму шкільних викладачів [45, с.330]. По-третє, діючі навчальні заклади були мікромоделлю суспільного тогочасного устрою, основні засади якого – реакційне самодержавство, поліцейщина, єдність держави і церкви, національний гніт – неминуче позначились на шкільній справі, обмежуючи демократичні основи управління освітньою сферою, відповідно спрямовуючи навчально-виховний процес, ігноруючи місцеву культуру, насаджуючи систему жорсткого контролю за учнями і вчителями.

Практичне значення проведеного дослідження ми вбачаємо у тому, що матеріали і висновки дослідження можуть бути використані викладачами вузів при читанні курсів історії освіти і педагогічної думки в Україні, історії культури, історії краю тощо, розробці історико-педагогічних спецкурсів, посібників, підручників, інших навчально-методичних матеріалів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Писарева Е. А. Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської Імперії другої половини XIX ст. (на матеріалах України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юр. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових вчень» / Е. А. Писарева. – Харків, 2001. – 19 с.
2. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года) / Н. А. Константинов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 248 с.
3. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – Л. : Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1959. – 276 с.
4. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1954. – 310 с.

5. Положение о губернских и уездных земских учреждениях. Высочайше утвержденное. 1890. Июня 12. // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Государственная типография, 1893. – Собрание третье. – Т. X. – Отделение 1. – № 6927. – С. 493–511.
6. Анастасиев А. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ. Справочная книга. Т. 1. / А. Анастасиев. – М. : Изд. А.Д. Ступина, 1916. – 468 с.
7. Положение о начальных народных училищах. Высочайше утвержденное. 1864. Июля 14. // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1867. – Собрание второе. – Т. XXXIX. – Отделение 1. – № 41068. – С. 613–618.
8. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – М. : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1900. – 589 с.
9. По проекту нового положения о начальных народных училищах. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета, объявленное Сенату Управляющим Министерством Народного Просвещения. 1874. Мая 25 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1876. – Собрание второе. – Том XLIX. – Отделение 1. – № 53574. – С. 834–840.
10. О высших начальных училищах. Высочайше утвержденный одобренный Государственным Советом и Государственною думою закон. 1912. Июня 25 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Государственная типография, 1915. – Собрание третье. – Т. XXXII. – Отделение 1. – № 37513. – С. 948–958.
11. Закон о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства Народного Просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений Одобен Государственною Думою и Государственным Советом и Высочайше утвержден 1 июля 1914 года // Собрание узаконений и распоряжений Правительства. Отдел I. – СПб: Типография Правительствующего Сената, 1914. – № 177. – Ст. 2006.
12. Анохіна Л. С. З історії освіти у м. Вінниці (II пол. XIX – поч. XX ст.) / Л. С. Анохіна // Вінницький обласний краєзнавчий музей / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://muzey.vn.ua/node/106>.
13. Сесак І. В. Учительські семінарії Поділля на початку XX ст. / І. В. Сесак // Культура Поділля: історія і сучасність : Матеріали II наук.-практ. конф., присвяченої 500-річчю м. Хмельницького. – Хмельницький, 1993. – С. 283–285.
14. По вопросу о специальных испытаниях по Министерству Народного Просвещения. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 1868. Апреля 22 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1873. – Собрание второе. – Т. XLIII. – Отделение 1. – № 45752. – С. 450–452.
15. Положения 1) О городских училищах и 2) О учительских институтах. Высочайше утвержденные. 1872. Мая 31 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1875. – Собрание второе. – Т. XLVII. – Отделение 1. – № 50909. – С. 727–736.
16. Положение о церковных школах ведомства Православного исповедания. Высочайше утвержденное. 1902. Апреля 1 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Государственная типография, 1904. – Собрание третье. – Т. XXII. – Отделение 1. – № 21290. – С. 206–211.
17. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1888. – 481 с.
18. Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ министерства народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – Часть CLXXX. – С. 222–241.
19. Инструкция для учительских семинарий министерства народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – Часть CLXXXII. – С. 65–104.
20. Учебный план восьмого, дополнительного, класса женских гимназий министерства народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. – Часть CLXXV. – С. 154–158.
21. Правила о временных педагогических курсах для учителей начальных народных училищ // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – Часть CLXXXI. – С. 166–172.
22. Правила о педагогических курсах для приготовления учителей и учительниц начальных училищ // Журнал Министерства народного просвещения. – 1900. – № 4. – С. 83–86.
23. Об освобождении учителей начальных народных училищ от рекрутской и других натуральных повинностей. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 1870. Ноября 26 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1874. – Собрание второе. – Т. XLV. – Отделение 2. – № 48955. – С. 518.
24. Об изменении правил составления списков присяжных. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. 1887. Апреля 28 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: Государственная типография, 1889. – Собрание третье. – Т. VII. – № 4396. – С. 189–193.
25. О преимуществах по службе преподавателей и преподавательниц приготовительных классов женских Гимназий и Прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения. Именной [указ]. 1874. Февраля 25 // Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1876. – Собрание второе. – Т. XLIX. – Отделение 1. – № 53197. – С. 313–314.

26. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов по вопросу об освобождении от платы за учение в гимназиях и прогимназиях сыновей лиц учебного ведомства // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб. : Тип. В.С. Балашева, 1885. – Часть ССХLI. – С. 95.

27. Еремина Т.И. Законодательная регламентация системы награждений в учебном ведомстве в XIX – начале XX веков / Т.И. Еремина // Научно-теоретический журнал «Общество. Среда. Развитие» («TERRA HUMANA»). – № 2. – 2010. – С. 94–97.

28. Закон об освобождении учителей и учительниц низших учебных заведений министерства народного просвещения от уплаты сбора за пожалование их золотыми медалями, установленный статьей №676 Учреждения орденов и других знаков отличия // Собрание узаконений и распоряжений правительства. – 6 июня 1909 года. – № 98. – Ст. 844.

29. Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХМО). – Ф. 57. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 272.

30. ДАХМО. – Ф. 57. – Оп. 1. – Спр. 34. – 272 арк.

31. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр. 1. – 68 арк.

32. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр. 50. – 96 арк.

33. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр. 82. – 91 арк.

34. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр. 154. – 70 арк.

35. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 407. – 2 арк.

36. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 403. – 168 арк.

37. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 438. – 151 арк.

38. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 588. – 6 арк.

39. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 713. – 56 арк.

40. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 459. – 33 арк.

41. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 49. – 19 арк.

42. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 56. – 31 арк.

43. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 231. – 194 арк.

44. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 256. – 140 арк.

45. Вильдеватов И. В. Нормативно-правовая основа деятельности педагогических учебных заведений в Самарской губернии во второй половине 19 – начале 20 вв. / И. В. Вильдеватов // Вектор науки. – Тольятти : Изд. Тольяттинского государственного университета, 2011. – № 3 (17). – С. 228–230.

Аннотация

Н.Ю. Балабуст

Подготовка педагогических кадров в Подольской губернии (вторая половина XIX - начало XX в.): нормативно-правовой аспект

В статье на основе обработанных и проанализированных законодательных источников, документальных и архивных материалов, а также историко-педагогической литературы, периодических изданий и научных исследований дореволюционных, советских, современных отечественных и зарубежных ученых и правоведов, освещена и обоснована проблема нормативно-правовых основ подготовки педагогических кадров для сферы образования Подольской губернии во второй половине XIX - начале XX в. В результате исследования введен в научный оборот ряд архивных материалов из фондов Хмельницкого областного государственного архива, проанализированы суть и содержание имперской политики российского самодержавия в образовательной сфере, направленной на полную централизацию и унификацию этой отрасли, подготовку таких учительских кадров, которые бы готовили верноподданных граждан царского режима.

Ключевые слова: *Подольская губерния, образовательная сфера, педагогические кадры, законы, имперские указы, постановления, распоряжения, циркуляры, министерство народного просвещения, учебные заведения.*

Summary

N.Y.Balabust

Training Teachers in Podillya Region (Second Half of the Nineteenth – Early Twentieth Century): Legal Aspects

Based on processed and analyzed legislative sources, documentary and archival material as well as historical and educational literature, periodicals and researches of pre-revolutionary, Soviet and modern domestic and foreign scholars and lawyers, the author of the article highlighted the problem and proved legal principles of teachers training for the educational sector of Podillya region in the second half of the nineteenth – early twentieth century. As the result of this research numerous materials from Khmelnytsky Regional State Archive were studied and became open for scientific community, the nature and content of the imperial policy of the Russian autocracy in the education sector were analyzed and showed that it was aimed at full centralization and unification and training teachers that could prepare citizens loyal to Tsarist regime.

Key words: *Podillya, educational field, teaching staff, laws, imperial edicts, decrees, orders, circulars, Ministry of Education, schools.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

Ідеї виховання підростаючого покоління у педагогічній спадщині вітчизняних педагогів-гуманістів А.Макаренка та В.Сухомлинського

У статті розглянуто педагогічні ідеї видатних вітчизняних педагогів-новаторів ХХ ст. А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського щодо виховання підростаючого покоління. Досліджено погляди А.С.Макаренка стосовно основних завдань сімейного виховання, що і нині стоять перед батьками; колективного виховання дітей і молоді; розкрито вимоги до учителя – вихователя дитячих душ. Особливу увагу зосереджено у статті на працях В.О.Сухомлинського, присвячених психологічним, педагогічним та соціальним аспектам феномена дитинства; проаналізовано погляди видатного дослідника стосовно суті виховання дітей та підлітків, шляхів та засобів виховного впливу; визначено головні цінності виховної взаємодії учителя та його вихованців.

Ключові слова: виховання підростаючого покоління, засоби виховного впливу, сімейне виховання, колективне виховання, вимоги до особистості вихователя.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виховання підростаючого покоління було і є чи не найважливішою проблемою людства протягом усієї історії його існування. Її вивченню здавна було присвячено чимало уваги видатними мислителями, мудрецами та філософами минулого. Лише протягом останнього тисячоліття питання всебічного та гармонійного розвитку особистості неодноразово досліджувалися у працях таких зарубіжних учених та педагогів, як К.Гельвецій, Я.Коменський, Дж.Локк, М.Монтень, Г.Песталоцці, Ф.Рабле, Е.Роттердамський, Ж.-Ж.Руссо та ін. До питань пошуку ефективних методів та прийомів виховного впливу на дітей та молодь долучалися кращі представники вітчизняної педагогічної теорії та практики минулих століть, серед яких – Г.Сковорода, М.Пирогов, К.Ушинський, Х.Алчевська, С.Русова, Г.Ващенко та ін. Тож не дивно, що і вітчизняні науковці, педагоги та громадські діячі ХХ ст. були також зацікавлені цією одвічною проблемою, присвятивши чимало праць питанню виховання підростаючого покоління. Серед них насамперед нашої уваги заслуговує творча спадщина таких педагогів-гуманістів, як А.Макаренко та В.Сухомлинський. Саме вони є основоположниками тієї системи всебічного виховання дітей та молоді, що й до сьогодні лежить в основі вітчизняної освітньої системи.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням теоретико-практичної спадщини А.Макаренка займалася велика кількість учених. Найрізноманітніші проблеми щодо виховання підростаючого покоління аналізувалися і досі аналізуються в широкому спектрі наукових статей, книг, монографій (Є.Мединський, Ф.Науменко, М.Ніжинський, В.Смаль, І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Тарасевич, В.Струманський та ін.).

Також об'єктом для постійного дослідження провідними науковцями, освітянами стала педагогічна спадщина В.Сухомлинського. Зокрема важливими є дослідження науковців М.Антонця, С.Денисюк, Н.Дічек, І.Зязюна, Б.Ляховича, О.Коваль, О.Сухомлинської, Г.Бучківської.

Формулювання цілей статті... Усвідомлення цінності ідей видатних вітчизняних педагогів-гуманістів А.Макаренка та В.Сухомлинського щодо проблем виховання дітей та молоді зумовило наш інтерес до поглибленого вивчення їх праць з метою пошуку ефективних шляхів їх застосування у сучасній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу... «Виховання дітей – найважливіша сфера нашого життя», – писав свого часу Антон Семенович Макаренко. Адже саме діти є майбутніми громадянами нашої країни, які будуть творити подальшу історію; є майбутніми батьками, які виховуватимуть своїх нащадків; є тими, хто згодом буде опікуватися нашою старістю. Тож «правильне виховання – це щаслива старість, неправильне – наше майбутнє горе, сльози, наша провина перед іншими людьми та перед всією країною», – неодноразово наголошував педагог.

У своїх роздумах видатний новатор неодноразово зосереджував увагу на складниках поняття «правильне виховання». На його переконання, правильно виховати свою дитину може кожна людина, кожен батько та кожна мати, адже ця справа «досить приємна, радісна та щаслива». Зовсім інше – перевиховання. Ця робота вже не така легка і вимагає більших сил, знань та терпіння. Навіть при цілковитому успіху вона все одно завдає батькам постійних прикрощів, виснажує їх нерви та часто псує характер дитини. Тож виховувати дітей із самого початку потрібно так, щоб нічого потім не довелося переробляти, а для цього і батьки, і вчителі мають

добре знати, кого вони хочуть виховати – «справжнього громадянина держави, людину енергійну, знаючу, чесну та трудолюбиву чи хитрого, боягузливого міщанина» [2, с.194-197].

У своїх працях А.Макаренко неодноразово зазначав, що правильне виховання не є тототним постійному контролю над дітьми. Навпаки, його надмірна кількість може завдати великої шкоди, адже розвиває пасивність характеру. Такі діти надто звикають до товариства дорослих і їхнє духовне зростання іде всупереч основним законам психічного розвитку дитини. Тому, безперечно, батьки повинні добре знати, що робить, де та з ким перебуває їх дитина, але водночас мають надати їй і потрібну свободу, щоб вона зазнавала не лише їх особистого впливу, але й впливу навколишнього середовища. Адже прийде час, як застерігав педагог, і дитині неодмінно доведеться зіткнутися з цілою низкою спокус, чужими людьми та обставинами, тому наше завдання полягає у тому, щоб виробити вміння розбиратися в цих спокусах, боротися та вчасно розпізнавати небезпеку [1, с.265-266].

Досліджуючи актуальні проблеми виховання підростаючого покоління, Антон Макаренко неодноразово звертався до пошуку нових ефективних засобів виховного впливу на дітей. На його думку, виховання дітей потребує «серйозного тону, проте найпростішого і щирого: саме в цих трьох якостях повинна полягати найвища правда нашого життя, оскільки щонайменше додавання брехливості, штучності, зубоскальства та легковажності прирікають виховну роботу на невдачу» [1, с.265]. «Вимога до себе, повага до своєї сім'ї, контроль над кожним своїм кроком – це найголовніші методи виховання», – стверджував видатний педагог. Адже ми виховуємо дитину кожної хвилини нашого життя. Як ми одягаємося, як розмовляємо з іншими, як радіємо і сумуємо, як поводимося з друзями і ворогами, як ми сміємося, читаємо – все це має величезне значення у процесі формування світогляду і системи цінностей дитини. Тож не дивно, що істинною суттю виховної роботи він вважав саме організацію сім'ї, особистого і суспільного життя батьків та їх дітей [2, с.198-199].

Окреме місце у педагогічній спадщині А.Макаренка посідають праці, присвячені теоретичним і практичним питанням колективного виховання школярів. Так, правильне виховання повинно бути організоване шляхом створення «єдиних, міцних та впливових колективів». Саме школу він вважав тим колективом, в якому організовані та скоординовані всі виховні процеси [1, с.186]. Тим самим, виховуючи окрему особистість, вчителі повинні думати передусім про виховання усього колективу. Кожен виховний вплив на особистість має також бути виховним впливом на колектив. І, навпаки, кожен виховний вплив на колектив повинен бути і вихованням особистості, яка входить до його складу. Тільки виховуючи колектив, як наголошував А.Макаренко, ми зможемо розраховувати на те, що знайдемо таку форму його організації, при якій окрема особистість буде найбільш дисциплінована та вільна [2, с.119].

Ще одне питання, яке постійно знаходилося в полі зору видатного радянського педагога, – це вимоги до особистості вихователя (учителя-предметника та класовода). Як неодноразово наголошував Антон Семенович, необхідно, щоб вихователь насамперед був людиною «простою», головним інструментом якої є «особиста людяність» [2, с.334]. Уже при першій зустрічі з дітьми учитель повинен поставити перед собою єдину мету: «зробити з них справжніх культурних людей, освічених, вихованих та кваліфікованих майбутніх працівників». Справжньою педагогічною знахідкою того часу варто вважати педагогічний щоденник, який Антон Семенович радив обов'язково вести кожному педагогу. У цьому щоденнику варто записувати окремі спостереження за вихованцями; випадки, які характеризують ту чи іншу особистість; бесіди з дітьми та свідчення їх руху вперед; прояви кризи або перелому, які бувають у всіх дітей у різних вікових категоріях тощо. Ведення такого щоденника свідчитиме про високу якість роботи вихователя, адже ціль нашого виховання полягає не тільки в тому, щоб виховати людину-творця, людину-громадянина, здатну з найбільшим успіхом брати участь у будівництві держави, а людину, яка «насамперед, зобов'язана бути щасливою» [2, с.343-346].

Нову епоху у педагогічній теорії та практиці виховання дітей та підлітків відкрив інший вітчизняний педагог, учений та дослідник дитячих душ – Василь Олександрович Сухомлинський. Так, вивчаючи психологічні, педагогічні та соціальні аспекти феномена дитинства, він неодноразово зазначав, що це «найважливіший період яскравого, самобутнього, неповторного людського життя. І від того, як воно проходить, хто буде завжди поряд з дитиною у ці роки, що ввійшло у її розум і серце з навколишнього світу, і залежатиме, якою людиною вона стане у майбутньому». На думку видатного педагога, дитинство – це «щоденне відкриття світу, і немає у ньому більш важливішого і заможнішого за людську особистість» [4, с.12-13]. Тому не дивно, що директор Павлівської школи вважав виховання «довготривалою, багатолітньою підготовкою маленької людини до усвідомлення істини: людина – найвища цінність» [3, с.20].

На думку В.Сухомлинського, найважливіша суть виховання полягає у тому, щоб вже у роки дитинства кожна людина пережила привабливість, красу людського устремління до вершини

обов'язку, тому кожен має прагнути до цієї вершини, не втративши своєї стежини. Адже «дитяча велич духу – це та сходинка вихованості, досягнувши якої, людина починає розуміти свій обов'язок, а мудрість і мистецтво виховання полягає у тому, щоб кожного підняти на цю сходинку», зробити так, щоб «дитина жила у світі великих ідей та завдяки цьому досягала своєї величі духу» [3, с.42].

Досліджуючи ефективність тих чи інших засобів виховного впливу, В.Сухомлинський писав, що дитину «виховує кожна хвилина нашого життя, кожен куточок землі і кожна людина», яка трапляється на її життєвому шляху. Процес виховання виражається передусім в єдності духовного життя вихователя і вихованців – в єдності їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок та переживань [4, с.14–15]. Лише ідучи до дітей з відкритим серцем та душею, ми зможемо виховати у них «здібності бути вихованими», а саме – чутливість душі та серця до найтонших відтінків слова вчителя, до його погляду, жесту, посмішки, вдумливості і мовчання» [4, с.26]. Людина не зможе стати вихованою, якщо в дитинстві не захоплювалася красою людського духу, тому виховувати підростаюче покоління потрібно так, щоб з дитячих років їх серця були «осаяні світом духовної краси, тільки тоді вони будуть чистими і витонченими, чутливими і сприйнятливими» [3, с.18].

Щодо виховання підлітків, то, на думку В.Сухомлинського, лише за умови багатства власного духовного життя ми маємо моральне право виховувати дітей, бо вчитель тільки тоді може стати вихователем, коли в його руках знаходиться найвитонченіший інструмент виховання – наука про мораль. Василь Олександрович був глибоко переконаний у тому, що слово педагога набуватиме виховної сили лише тоді, коли діятиме особистий приклад, а всі інші виховні засоби проникнуті моральною чистотою і благородством. Адже «шлях до серця дитини пролягає не через чисту, рівну доріжку, на якій турботлива рука вихователя те і робить, що викорінює вади, а через хмарне поле, на якому розвиваються паростки моральної гідності. Видатний педагог-новатор вважав, що саме ці вади викорінюються самі по собі, йдуть непомітно від дитини і не супроводжуються ніякими болючими проявами, якщо їх витісняє бурхлива паросль гідності» [4, с.27–28].

Неабияке значення В.Сухомлинський надавав формуванню довірливих стосунків вихованців у шкільному колективі. Він вважав саме дитячий колектив особливою сферою виховної роботи, адже «виховна сила колективу починається з того, що є в кожній окремій дитині і які вона має духовні багатства; з того, що вона приносить в колектив, що дає іншим і що вони від неї беруть». На глибоке переконання педагога, «виховною силою колектив є лише у спільній діяльності його учасників, пронизаній благородними моральними цілями» [4, с.201].

Як і А.Макаренко, увагу В.Сухомлинський приділяв вихованню підлітків. Правильно організувати виховання у цьому віці, – стверджував він, – означає досягнути того, щоб кожен підліток проявив себе в тій діяльності, яка найбільше відповідає його задаткам. На його переконання, не варто пропонувати дітям виконувати одну і ту ж роботу, бо, якою б привабливою не була колективна діяльність, цікавою для всіх вихованців і цікавою завжди вона бути не може. Тому невдачі багатьох вихователів обумовлені прагненням обмежити різнобічні запити вихованців рамками нецікавих одноманітних заходів.

Окрім того, труднощі у вихованні підлітків мають і такі причини, як зміни цінностей у системі «особистість – колектив». Єдність думок, поглядів, переконань, інтелектуальних інтересів, моральної поведінки – все це усвідомлюється ними як велика притягувальна сила колективу. Саме у цей період для підлітків цінним у колективі є не стільки спільні інтереси чи діяльність, скільки спільні погляди на життєво важливі питання, які їх хвилюють. На думку В.Сухомлинського, взаємозв'язок колективного і особистого в їхньому духовному житті є більш складним, ніж у дітей молодшого шкільного віку, адже саме зараз вони вчать помічати особистості, кожна з яких, відрізняючись своїми особливостями, неповторністю своєї активності, розумом та здібностями, стає запорукою формування нового, значно функціональнішого колективу однодумців, об'єднаних спільними цілями та цінностями [4, с.202–203].

Висновки... Отже, аналізуючи творчу спадщину А.Макаренка та В.Сухомлинського, ми вкотре переконалися, що все своє життя вони присвятили вихованню підростаючого покоління. Видатні педагоги неодноразово наголошували на тому, що ми повинні створювати всі необхідні умови для повноцінного розвитку дитини; бути постійним дороговказом та прикладом для наслідування; давати можливість проявляти себе у тій сфері діяльності, яка найбільше їм до вподоби та відповідає їхнім задаткам; привчати до колективного життя; розвивати творчу активність та спонукати до самостійного пошуку.

Впроваджуючи ці ідеї у теорію і практику, ми дійсно зможемо виховати всебічно розвинену особистість відповідно до вимог часу та завдань, що їх ставить перед нами, освітянами, суспільство.

Список використаних джерел та літератури:

1. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко // Книга для батьків. – К. : Радянська школа, 1972. – С. 260–326.
2. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко ; [сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
3. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский ; [сост. О. В. Сухомлинская]. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

Аннотація

Ю.М.Баранецкая

Идеи воспитания подрастающего поколения в педагогическом наследии отечественных педагогов-гуманистов А.Макаренко и В.Сухомлинского

В статье рассмотрены педагогические идеи выдающихся отечественных педагогов-новаторов XX в. А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского по воспитанию подрастающего поколения. В частности, исследованы взгляды А.С.Макаренко относительно основных задач семейного воспитания, что и сейчас стоят перед родителями; коллективного воспитания детей и молодежи; раскрыты требования к учителю – воспитателю детских душ. Особое внимание сосредоточено на статьи в трудах В.А.Сухомлинского, посвященные психологическим, педагогическим и социальным аспектам феномена детства; проанализированы взгляды выдающегося исследователя на сущность воспитания детей и подростков, пути и средства воспитательного воздействия; определены главные ценности воспитательного взаимодействия учителя и его воспитанников.

Ключевые слова: воспитание подрастающего поколения, средства воспитательного воздействия, семейное воспитание, коллективное воспитание, требования к личности воспитателя.

Summary

J.M.Baranetska

Ideas of Educating Growing Generation in the Pedagogical Heritage of Native Pedagogues-Humanists A.Makarenko and V.Sukhomlynskyi

The article considers pedagogical ideas of outstanding native pedagogues innovators of XX century A.S.Makarenko and V.O.Sukhomlynskyi concerning education of growing generation. Particularly, A.S.Makarenko's views on main tasks of family education that are actual for parents nowadays are investigated. Special attention in the article is paid to works of V.O.Sukhomlynskyi, concerning psychological, pedagogical and social aspects of child's phenomenon, analyzed views of outstanding researcher concerning essence of children's and teenager's education, ways and means of educational influence; the main values of educational interaction between teacher and his pupils are identified.

Key words: education of growing generation, means of educational influence, family education, collective education, requirements for the teacher's personality.

Дата надходження статті: «20» лютого 2013 р.

УДК 372

І.А.БАРБАШОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Бердянськ)

Неперервність сенсорного розвитку особистості: дошкільня, шкільна освіта

Установлено загальні тенденції в забезпеченні перцептивного розвитку дітей і учнів: наскрізний характер реалізації завдань сенсорного розвитку від дошкільного освітнього закладу до старшої школи; наявність чітко виражених напрямів удосконалення зорового, слухового та дотикового сприймання; поступове розширення обсягу зовнішніх властивостей предметів і явищ, що є об'єктами обстеження; застосування цілеспрямованого й опосередкованого підходів до формування чуттєвої сфери особистості.

Ключові слова: сенсорний розвиток; діти дошкільного віку, молодші школярі, учні середнього і старшого шкільного віку; стандарт освіти, навчальна програма.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Серед стратегічних завдань, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, провідними є забезпечення загального розвитку молодших учнів, оволодіння ними ключовими компетентностями, які дають можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності. Пріоритетного значення у вирішенні цих завдань набуває формування загальнонавчальних умінь і навичок, у тому числі – розрізняти зовнішні властивості предметів і явищ дійсності. Оскільки перцептивний розвиток

дитини не розпочинається в початковій школі і не закінчується в ній, певного значення набуває реалізація принципу наступності між різними ланками освіти. Тому необхідним стає вирішення питань раціонального застосування в школі першого ступеня найважливіших надбань дошкільної сенсорної педагогіки та визначення подальших перспектив удосконалення процесів сприймання учнів.

Аналіз досліджень і публікацій... На важливість формування чуттєвої сфери вихованців наголошували в різні періоди еволюції дидактичної думки Я.Коменський, Й.Песталоцці, Ф.Фрєобель, К.Ушинський, М.Монтессорі, Ж.Декролі, С.Русова, Л.Занков, Л.Венгер, Б.Ельконін, В.Давидов, В.Сухомлинський, О.Савченко та ін., але проблема неперервності сенсорного розвитку дитячої особистості потребує додаткового вивчення.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у виявленні змістового ресурсу дошкільної та шкільних ланок освіти в аспекті вдосконалення перцептивних процесів дітей і учнів.

Виклад основного матеріалу... Вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини шести (семи) років, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті, відображено в *Базовому компоненті дошкільної освіти*, програмах «Я у світі», «Впевнений старт» [1; 2; 4]. Розгляд нормативних документів свідчить, що сенсорний розвиток особистості виокремлюється в них як самостійна змістова лінія – «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»; відповідні завдання містять також лінії «Дитина у природному довіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Мовлення дитини», «Іноземна мова», «Хореографія». Загальними напрямками становлення перцептивної сфери визнано формування еталонів, що відображають ознаки, властивості, відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, та оволодіння способами застосування цих уявлень у пізнанні дійсності, а показником сенсорної обізнаності – здатність застосовувати отримані знання в різних видах практичної діяльності (ігровій, трудовій, математичній тощо).

Зміст дошкільної освіти спрямований на вдосконалення зорової, слухової, дотикової перцепції та сприймання часу. Вичерпно подано обсяг *зорових* відчуттів: діти мають розрізняти кольори та їх відтінки, форми (об'ємні та площинні), величину і розташування предметів у просторі; уживати відповідні словесні позначення; порівнювати, класифікувати предмети за різними зовнішніми властивостями, упорядковувати об'єкти за принципом зростання чи зменшення певної ознаки та за просторовим розміщенням; творчо застосовувати виражальні можливості кольору і форми для реалізації художнього замислу; фантазувати й експериментувати, змішуючи кольори, вигадуючи оригінальні композиції, змінюючи і створюючи нові форми.

Чітко окреслено засвоєння елементарних одиниць *слухової* перцепції, зокрема мовленнєвих звуків. Передбачено, що дошкільнята зможуть упізнавати звуки мовні та немовні, рідної та іноземної мови, голосні та приголосні, приголосні тверді та м'які, установлювати послідовність складів та звуків у слові; виявляти неточності у вимові звуків у словах і вживанні наголосу; вимовляти всі звуки рідної мови відповідно до орфоепічних норм. Стосовно ж особливостей сприйняття музичних звуків підкреслимо спрямованість аналізованих документів на формування в дітей досить складного утворення – загальної музичності, яка виявляється в слуханні й оцінюванні музичних творів, усвідомленні основних музичних жанрів, виконанні вокальних, інструментальних і танцювальних творів, музичній інтерпретації, варіюванні та імпрізації; у той час як найпростіші операції, наприклад, розрізнення музичних звуків за висотою, гучністю, тривалістю, тембром, навчання елементарної музичної грамоти виразно не сформульовано.

Опосередковано пропонується здійснювати вдосконалення *дотикової* перцепції: розрізнення температурних і фізико-механічних властивостей предметів заплановано під час ознайомлення дошкільнят з явищами природи, у процесі художньо-продуктивної та ігрової діяльності. Значну увагу приділено формуванню в дітей *часових уявлень*, а саме – умінь установлювати послідовність подій («учора», «сьогодні», «завтра», «раніше», «пізніше», «зараз», «спочатку», «тепер», «давно», «скоро»), інтервали часу (тривалість секунди, хвилини, години), черговість пір року, днів тижня, частин доби.

У *Державному стандарті початкової загальної освіти* формування процесів сприймання молодших учнів як окремих напрямків не визначається, проте значний розвивальний потенціал мають освітні галузі «Мови і літератури», «Мистецтво», «Математика», «Здоров'я і фізична культура» [6]. Їх зміст презентує безпосередній підхід до формування перцептивних процесів, насамперед – зорових і слухових. Так, на розвиток зорових чуттів (кольорових і просторових) спрямований зміст галузей «Мистецтво» (образотворча лінія), «Математика» (лінія «Просторові відношення. Геометричні фігури»), «Здоров'я і фізична культура» (лінія «Фізична культура»); на вдосконалення фонематичного слуху – зміст галузі «Мови і літератури» (мовна лінія); розвиткові музичного слуху сприяє змістове наповнення галузі «Мистецтво» (музична лінія). Формування

дотикового сприймання певною мірою передбачає зміст освітніх галузей «Технології» (лінії «Ручні техніки обробки матеріалів», «Технічна творчість») і «Природознавство» («Об'єкти природи», «Методи пізнання природи»), але опосередковано, у ході оволодіння учнями художніми техніками обробки різних матеріалів; у процесі спостереження за змінами, що відбуваються з тілами і речовинами; під час дослідного визначення їхніх властивостей.

Положення Державного стандарту початкової загальної освіти стосовно змісту навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку конкретизовано в навчальних програмах з окремих дисциплін.

Змістові можливості розвитку *зорового (кольорового та просторового) сприймання* відображено в навчальних програмах «Мистецтво» та «Образотворче мистецтво», розроблених двома авторськими групами. Програму курсу «Мистецтво» (Л.Масол, О.Гайдамака, Н.Очеретяна, О.Дмитренко) побудовано на інтегративних засадах [3, с.270]. Вона включає декілька змістових ліній відповідно до основних видів мистецтва. Домінують для вдосконалення зорової перцепції є лінія візуального (образотворчого) мистецтва. Метою вивчення зазначеного навчального предмета автори вважають формування комплексу мистецьких компетентностей, який забезпечить здатність до художньо-творчої самореалізації особистості, а одним із головних завдань – опанування учнями художньо-образної мови візуального мистецтва, елементарних художніх умінь і навичок, у тому числі з розрізнення кольорових і просторових властивостей предметів [3, с.270–271]. Програмою передбачено ознайомлення учнів із розмаїттям кольорів у художніх творах та довкіллі; засвоєння ними груп кольорів (хроматичні – ахроматичні, основні – похідні, холодні – теплі); виконання спеціальних вправ на змішування й отримання кольорів та їхніх відтінків (шляхом розбілення і затемнення); зображення ліній, простої форми предметів; розміщення зображень предметів на аркуші залежно від форми і розмірів (пропорційне співвідношення); відтворення об'ємної форми предметів у ліпленні. Зміст програми орієнтує вчителя на вдосконалення зорової перцепції дітей упродовж усього періоду навчання в початковій школі, при цьому засвоєння і поглиблення більшості уявлень і понять про елементи художньо-образної мови візуального мистецтва планується в 1–2 класах; у наступні роки забезпечується збагачення індивідуального сенсорного досвіду в різних видах художньо-творчої діяльності.

Аналізуючи програму в аспекті формування в учнів еталонних уявлень про кольорові й просторові властивості предметів і вдосконалення способів обстеження таких властивостей, констатуємо, що повною мірою зміст навчального матеріалу спрямовано на вирішення другого завдання шляхом організації сприймання творів мистецтва, їхнього аналізу-інтерпретації та оцінювання, відтворення зовнішніх властивостей предметів у різних видах практичної художньої роботи з паралельним засвоєнням школярами відповідних естетико-мистецтвознавчих понять і термінів. У доборі ж матеріалу для опанування дітьми кольорових та просторових еталонів простежується деяка непослідовність: засвоєння відношень між основними й похідними, теплими й холодними відтінками планується без опори на характеристику сонячного спектру як загальноприйнятої системи кольорів. Серед просторових еталонів головна увага приділяється ознайомленню з різними формами ліній, взаємним розташування предметів, співвідношенням між ними за розміром, що ми пояснюємо врахуванням авторами особливостей образотворчої діяльності; формування ж уявлень про геометричні форми, які саме і складають основу просторових еталонів, у програмі не передбачено.

Автори програми «Образотворче мистецтво» (Р.Шагало, Ж.Марчук, І.Вачкова, О.Чорний, М.Гнатюк) розвиток чуттєво-емоційної сфери і спостережливості особистості відносять до провідних завдань навчального курсу, чітко визначають специфіку формування компетентностей учнів стосовно кольору і форми впродовж кожного року початкового навчання [3, с.246]. Так, у 1–2 класах рекомендовано основну увагу приділяти опануванню дітьми елементарних основ кольорознавства і формоутворення (ахроматичні та хроматичні кольори, спектральні кольори та їх послідовність, групи основних і похідних, теплих і холодних, споріднених і контрастних кольорів, відтінки кольорів та способи їхнього отримання; основні геометричні форми та тіла, взаємозв'язок основної форми та її частин). Програма 3 класу передбачає актуалізацію раніше набутих знань, їх поглиблення та розширення на ґрунті ускладнення палітри кольорів і збагачення композиційної організації зображувальної площини. У 4 класі пропонується узагальнити вивчене, що сприяє створенню системи знань з образотворчої грамоти. Основними видами художньої діяльності щодо організації сенсорного розвитку молодших школярів є, на думку авторів програми, цілеспрямоване сприймання явищ і об'єктів навколишнього світу, творів мистецтва, а також практична художня діяльність – репродуктивно-творча і творча, – яка передбачає ознайомлення з різноманітними художніми матеріалами й техніками та включає роботу за зразком, із пам'яті, з натури, за уявою на площині та в об'ємі.

Програма курсу спрямовує вчителя на впорядкування уявлень молодших школярів про сенсорні еталони та формування повноцінних способів обстеження зовнішніх властивостей предметів. Зазначимо, що у програмі вдало дібрано навчальний матеріал для утворення як кольорових, так і просторових еталонних уявлень. Проте ознайомлення учнів з ахроматичними і хроматичними кольорами передбачається лише у другому класі, хоча саме цей розподіл є першорядним у класифікації всього розмаїття кольорових відтінків навколишньої дійсності. Навчальний матеріал для засвоєння просторових еталонів подано послідовно: від розрізнення простих геометричних форм, об'єднаних у класифікаційні групи площинних і об'ємних, до сприймання складної форми шляхом з'ясування взаємозв'язків між її частинами та відтворення форми в зображенні на площині або в об'ємі. Удосконалення таких умінь планується впродовж усіх років навчання в початковій школі та доповнюється формуванням уявлень про розмір предметів, їхнє взаємне розташування у просторі. Опанування дітьми способів обстеження кольору та форми передбачено в аналізованому документі через виконання художньо-творчих завдань у різних техніках образотворчої діяльності (графіка, живопис, плямографія, штампування, ліплення, аплікація, витинанка, оригамі, колаж, об'ємна паперопластика, конструювання тощо).

Величезний потенціал удосконалення зорового просторового сприймання закладено у програмі курсу «Математика» (О.Онопрієнко, С.Скворцова, Н.Листопад). Розрізнення властивостей предметів і явищ навколишнього світу розглядається як складова загального розвитку молодших учнів, а опанування ними геометричних компетентностей визначається як одне з найважливіших завдань навчання математики [3, с.138]. На створення стійких еталонних уявлень про форму предметів орієнтований геометричний навчальний матеріал, поданий у програмі за принципом багаторівневої класифікації. Ознайомлення з розмаїттям форм передбачено так, що учні усвідомлюють відзнаки площинних геометричних фігур і просторових геометричних тіл. Площинні фігури, у свою чергу, подано групами іншого порядку – точка, лінії, відрізки, промені, кути, многокутники, круги. У групах цього рівня наявні подальші класифікаційні підрозділи: лінії (прямі, криві, ламані); кути (прямі, непрямі – гострі, тупі); серед многокутників виокремлюються трикутники, чотирикутники, п'ятикутники, шестикутники, у межах яких теж є підрозділи – трикутники прямокутні, гострокутні, тупокутні, а також різносторонні, рівнобедрені, рівносторонні. Геометричні тіла представлено такими різновидами: куб, куля, конус, циліндр, піраміда.

За програмою усвідомлення відношень між предметами за їх розміщенням у просторі пропонується здійснювати у процесі опанування молодшими учнями класифікаційних і серіаційних групувань. Наприклад, усвідомлення просторових ознак ліворуч – праворуч, угорі – вниз доповнюється з'ясуванням серіаційних відношень лівіше – правіше, вище – нижче; засвоєння відмінностей об'єктів сприймання за розміром заплановано через їх упорядкування за довжиною, висотою, товщиною та встановлення певних інтервалів (градацій) такої серіації: найбільший – однакові – найменший, найдовший – однакові за довжиною – найкоротший тощо.

Удосконалювати способи обстеження просторових властивостей предметів рекомендовано в різних видах практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів. Насамперед, це такі навчальні дії, у яких вирішення перцептивного завдання становить увесь їхній зміст. До них належать завдання на розпізнавання і групування наочних засобів навчання за певними просторовими ознаками, креслення, моделювання і конструювання геометричних фігур від руки та за допомогою простих креслярських інструментів, відтворення форм із підручних матеріалів, вимірювання геометричних величин, співставлення геометричних образів фігур із навколишніми предметами. В інших видах навчальної діяльності виконання перцептивного завдання є умовою комплексної справи, коли зображення геометричних фігур застосовується як ілюстративний матеріал для вивчення чисел і арифметичних дій з ними, розкриття утворення частин та дробів, розв'язання задач тощо.

Розвиток зорового просторового сприймання заплановано також у програмах курсів «Українська мова» (М.Вашуленко, К.Пономарьова, О.Прищепа, В.Мартиненко, С.Караман, Н.Луцько) та «Русский язык» (І.Лапшина, І.Гудзик, О.Вербецька, Л.Кущова). Засвоєння графічної системи мови є, на думку розробників, обов'язковою умовою навчання молодших школярів грамоти. Важливість цього аспекту обґрунтовується тим фактом, що на момент вступу до школи дітям властива слабкість дрібних м'язів руки, недостатня регуляція рухів під час письма, значна стомлюваність при тривалому напруженні, недостатня сформованість сприйняття образу букви, що потребує координації дій рухового та зорового аналізаторів [3, с.12]. Формування перцепції у процесі вивчення мови пов'язане з опануванням учнями графічних навичок письма – орієнтування на сторінці зошита та в його графічній сітці, упізнавання й називання букв відповідно до алфавіту, розрізнення друкованого і рукописного письма, відтворення форми,

висоти й ширини рукописних букв, їхніх елементів і поєднань; культури оформлення письмових робіт – відступ від верхнього краю сторінки, розташування заголовка на рядку, дотримання абзаців, полів, розміщення слів у стовпчик, зображення підкреслень; культури письма на дошці – вміння писати на дошці з орієнтацією на її площину, збереження пропорційності букв, дотримання горизонтальності рядків, доцільне розташування матеріалу на дошці тощо. У програмі з російської мови, окрім розглянутих вимог, висувається ще одна – розрізнення букв російського та українського алфавітів [3, с.107]. Роботу з опанування молодшими учнями форми та інших просторових властивостей букв рекомендовано здійснювати у 2–4 класах початкової школи за допомогою спеціальних вправ із написання окремих літер, їх елементів, буквосполучень, слів, під час виконання інших письмових робіт.

Можливості змісту початкової освіти з розвитку *слухового фонематичного сприймання* учнів відбиває програма «Українська мова» (авт. М.Вашуленко, К.Пономарьова, О.Прищепа, В.Мартиненко, С.Караман, Н.Лунько). Одним із завдань цього курсу в контексті формування ключової комунікативної компетентності школяра успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності є організація засвоєння учнями знань про мову, формування в них аналітико-синтетичних дій зі звуками мовлення. Необхідність розвитку в дітей цього віку фонематичного слуху аргументується авторами програми тим, що зазначені дії є базовими для формування навички читання і письма [3, с.11]. Удосконалення еталонних уявлень про звуки рідної мови рекомендовано здійснювати у процесі ознайомлення школярів з групами немовних і мовних звуків, які далі класифікуються на голосні та приголосні, приголосні – на тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки. У програмі ретельно дібраний навчальний матеріал щодо вдосконалення способів обстеження звуків – відтворення послідовності звуків у почутому слові, виділення окремих звуків слова або поєднання окремих звуків у склади та слова, спостереження за роботою артикуляційних органів, відпрацювання правильної вимови окремих звуків, вправління у вимовлянні слів складами тощо. Активну роботу над розвитком фонематичного слуху учнів за програмою передбачається проводити у 1–2 класах з обов'язковим удосконаленням отриманих умінь у наступні роки.

Суттєвим додатком до цілеспрямованого розвитку фонематичного слуху як складової читацької компетентності школярів є зміст навчального предмета «Літературне читання» (О.Савченко, В.Мартиненко, В.Науменко, Н.Колесникова, Л.Лаптева), важливими завданнями якого визнано вдосконалення звукової культури мовлення дітей, формування в них навичок виразного читання: розвиток чіткої дикції, відпрацювання правильної вимови звуків рідної мови і наголошення слів під час читання, регулювання темпу читання та сили голосу, дотримання ритмічних пауз [3, с.71]. Для вирішення цих завдань автори у наскрізному розділі програми «Формування і розвиток навички читання» пропонують застосовувати спеціальні вправи для розминки і тренування мовленнєвого апарату учнів; відпрацьовувати чітку вимову скоромовок, чистомовок, поєднань голосних і приголосних звуків, закінчень слів, багатоскладових слів тощо.

Зміст початкової освіти, спрямований на розвиток у молодших школярів *слухового музичного сприймання*, подано у програмі інтегрованого курсу «Мистецтво» (Л.Масол, О.Гайдамака, Н.Очеретяна, О.Дмитренко) та програмі курсу «Музичне мистецтво» (Л.Хлебникова, Л.Дорогань, І.Івахно, Л.Кондратова, О.Корнілова, О.Лобова, Н.Мищенко). Незважаючи на наявність певних відмінностей, підходи до формування музичних перцептивних умінь у цих чинних документах схожі: метою музичної освіти у початковій школі автори вважають опанування учнями основ музичної культури, а важливими завданнями – розвиток чуттєво-емоційного сприйняття навколишнього світу, засвоєння початкових знань про особливості художньо-образної мови музичного мистецтва, одиницею якої є музичні звуки [3, с.213, 270].

Опанування школярами еталонів звуків музики і становить зміст слухового музичного розвитку молодших учнів. Вони мають розрізняти звуки шумові та музичні, музичні звуки – за висотою, довжиною, гучністю, а також темброві особливості звучання окремих музичних інструментів і людських голосів. Найефективнішими для вдосконалення способів обстеження звуків у програмах визнано такі види художньо-творчої діяльності дітей: сприймання музики, спрямоване на порівняння, аналіз, узагальнення, класифікацію різних явищ музичного мистецтва; спів – хоровий, ансамблевий, сольний; виконання музично-ритмічних рухів, що передбачають пластичне інтонування, вільне диригування, танцювальні рухи, крокування; гру на елементарних музичних інструментах; творення музики, яке виявляється в мовній, вокальній, ритмічній і пластичній імпровізації пісенних мелодій, створенні нескладних мотивів, складанні елементарних танців, темброво-ритмічних супроводів. Окрім цього, у формуванні музичного слуху програмами рекомендовано використовувати можливості позаурочного спілкування школярів із музикою, зокрема участь у музично-виховних заходах, роботі музичних гуртків, відвідування концертів і спектаклів, домашнє музикування тощо.

Потенціал розвитку *дотикового сприймання* найбільш повно відображено у програмі навчальної дисципліни «*Трудове навчання*» (В.Сидоренко, О.Мельник, О.Морін, Л.Савка, О.Пархоменко, Н.Павич, Д.Боровик, Л.Мельник, Р.Лещук, Т.Кульчицька, М.Гасин). Лінія вдосконалення дотикової перцепції не має у програмі самостійного статусу і підпорядкована завданню формування в учнів алгоритмів і способів предметно-практичних дій у складі ручних технік обробки матеріалів [3, с.297]. Змістове наповнення курсу спрямоване на організацію розпізнавання на дотик форми, величини предметів, просторових відношень між ними, а також їх фізико-механічних властивостей (твердість, міцність, пружність, пластичність, гладкість або шорсткість поверхні, проникність, щільність, рідкість тощо). Для формування просторового дотику найбільші можливості має запропонована у програмі практична діяльність учнів щодо відтворення різної форми об'єктів: вирізання геометричних фігур і симетричних форм, макетування конструкцій в техніці аплікації, конструювання з природного матеріалу, виготовлення з пластиліну плоских зображень фруктів, овочів і тварин, а також об'ємних іграшок на основі розгорток прямокутника і циліндра тощо. Виявлення просторових властивостей предметів здійснюється шляхом їх полісенсорного, зокрема зорово-дотикового обстеження, в якому дотикові відчуття виконують не головну, а додаткову функцію. Розрізнення фізико-механічних властивостей предметів, універсальними способами дослідження яких є тертя та натискування, здійснюється за допомогою зворотної комбінації аналізаторів, у якій дотику належить головна функція, а зору – додаткова. Розвиток дотиково-зорового полісенсорного сприймання передбачається організовувати через обстеження школярами різноманітних матеріалів (паперу, ниток, тканин, пластиліну, дроту, пластику, поролону, синтепону, вати, бісеру) і природних об'єктів (сухих квітів і листя, плодів, кори, гілок, моху, камінців, насіння, круп та ін.) у процесі різання, розривання, згинання та складання паперу; ліплення; вишивання, бісероплетіння та плетіння зі стрічок, товстих ниток, шнурів; виготовлення виробів техніками пап'є-маше, квілінгу, аплікації; створення контурних мозаїк шляхом торцювання тощо.

Удосконаленню у школярів дотиково-зорових розпізнавальних операцій сприяє також зміст навчального предмета «*Природознавство*» (Т.Гільберг, Т.Сак, Д.Біда, І.Грущинська). Виконання програмного завдання цієї дисципліни щодо формування елементарних уявлень і понять про об'єкти та явища природи, навичок спостерігати за ними передбачає ознайомлення учнів із властивостями води, снігу, льоду, повітря, гірських порід, корисних копалин, ґрунту та проведення дослідів щодо їх обстеження [3, с.186].

Для підтвердження припущення про безперервний характер формування сенсорних процесів особистості встановимо розвивальний ресурс основної та старшої школи, для чого проаналізуємо *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [5]. Характеризуючи змістове наповнення освітніх галузей стандарту «Мови і літератури», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура», відзначимо продовження пріоритетних ліній формування перцептивної сфери особистості на рівнях базової і, частково, повної середньої освіти: збережений прямий вплив на вдосконалення слухових фонематичних (знання і нормативна вимова звуків) і зорових просторових сенсорних умінь (розрізнення і побудова геометричних фігур, виконання стройових фізичних вправ), опосередкований підхід до становлення слухового музичного (виконання вокально-хорових та інструментальних творів, мелодійне й ритмічне імпровізування), зорового кольорового (створення художніх образів у різних техніках), а також дотикового (дослідження властивостей речовин у природничій та технологічній діяльності) сприймання учнів середнього і старшого шкільного віку.

Висновки... Співвіднесення нормативних документів дозволяє констатувати існування загальних тенденцій в забезпеченні сенсорної розвиненості особистості на всіх рівнях освіти, які при цьому не заперечують специфічності змісту окремих її ланок. Наступність і перспективність формування перцептивних процесів у дітей дошкільного віку й учнів загальноосвітніх закладів простежується в таких аспектах: наскрізний характер реалізації завдань сенсорного розвитку від дошкільного навчального закладу і майже до старшої школи; наявність чітко виражених напрямів удосконалення зорового, слухового і дотикового сприймання; поступове розширення обсягу зовнішніх властивостей предметів і явищ, що є об'єктами обстеження і належать засвоєнню; застосування цілеспрямованого й опосередкованого підходів до розвитку перцептивної сфери дітей і учнів.

Отже, початкова школа органічно продовжує лінії перцептивного розвитку дітей дошкільного віку та складає основу для послідовного вдосконалення процесів сприймання на наступних рівнях загальноосвітньої підготовки особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін.]; наук. кер. А. М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – [3-ге вид., випр]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 392 с.
4. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/24_11/5/programa.doc.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 22.11.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. [для студ. пед. фак. вищ. навч. закл.] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 231–234.

Анотація

И.А.Барбашова

Непрерывность сенсорного развития личности: дошкольное, школьное образование

Установлены общие тенденции в обеспечении перцептивного развития детей и учащихся: сквозной характер реализации задач сенсорного развития от дошкольного образовательного учреждения до старшей школы; наличие четко выраженных направлений совершенствования зрительного, слухового и осязательного восприятия; постепенное расширение объема внешних свойств предметов и явлений, которые являются объектами обследования; использование целенаправленного и опосредованного подходов к формированию чувственной сферы личности.

Ключевые слова: сенсорное развитие; дети дошкольного возраста, младшие школьники, учащиеся среднего и старшего возраста; стандарт образования, учебная программа.

Summary

I.A.Barbashova

The Continuity of Personality's Sensory Development: Pre-School, School Education

The general trends in the provision of perceptual development of children and pupils: cross-cutting nature of the implementation of the tasks of sensory development from pre-school educational institutions to high school are established; the presence of distinct ways to improve the visual, audial and tactile perception; the gradual expansion of the objects and phenomena' external properties that are of survey; the use of targeted and indirect approaches to the formation of sensual sphere of personality.

Keywords: sensory development, preschool children, younger pupils, pupils of middle and older age, standard of education, curriculum.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 821.161,2 : [372.8:005.591.454]:502(045)

О.Ю.БАРТАШУК,

кандидат історичних наук

(м.Хмельницький)

Активізація вивчення етнології засобами української літератури

У статті проаналізовано можливості використання міжпредметних зв'язків при вивченні етнології в системі професійної підготовки філологів-українців. Зосереджено увагу на висвітленні теоретичних та практичних аспектів активізації вивчення окремих тем із етнології України при використанні художніх творів із курсу української літератури. Обґрунтовано важливість міжпредметних зв'язків етнології та української літератури у формуванні як етнокультурної, полікультурної, так і професійної компетентності майбутнього українського філолога.

Ключові слова: етнологія, українська література, міжпредметні зв'язки, професійна, етнокультурна та полікультурна компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах ринкової економіки та загострення конкуренції на ринку праці питання становлення соціально активного, високоосвіченого, гармонійно розвиненого та професійно компетентного вчителя стає одним із пріоритетним завдань системи вищої освіти. Загроза «культурної глобалізації» та зростаюча в цьому зв'язку необхідність збереження національної культурної ідентичності виставляють підвищені вимоги до формування етнокультурної та полікультурної компетенції насамперед майбутнього українського філолога.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання компетенції майбутнього вчителя, і зокрема вчителя-філолога, в останні роки активно розглядаються вітчизняними та закордонними вченими в площині як загальної педагогічної компетенції (В.Башева, Г.Голуб, Л.Долговий, В.Кальней, Є.Коган, Н.Лисенко, А.Маркова, Т.Орджі, А.Пінський, Д.Равен, Д.Старк, Д.Стретча, І.Фрумін, К.Хіттон, М.Холстед, О.Хуторський, О.Чуракова та ін.), так і під більш вузьким кутом зору – філологічної компетенції учителів, узагальненим об'єктом діяльності яких у майбутньому визначено мову та літературу (В.Асмус, О.Бугреева, Г.Галкіна, І.Зимня, Н.Китайгородська, Я.Колкер, Б.Лапідус, О.Леонтєв, В.Маранцман, Р.Мільруд, І.Халеева, В.Щоголь та ін.). Зокрема, Г.Галкіна, аналізуючи складові фахової компетенції майбутнього філолога-викладача іноземної мови та літератури, наголошує на необхідності збереження при формуванні його вторинної (іншомовної) мовної особистості первинної мовної особистості, сформованої його національною культурою [1].

Н.Лисенко у структурі професійної компетентності як цілісного багатфакторного і різнорівневого структурованого утворення стрижневим компонентом виділяє аксіологічне визнання особою того, хто вона є на цій Землі, де поруч із високим рівнем професійної підготовленості, навичками й уміннями ефективно взаємодіяти із дітьми, гносеологічною, діяльнісно-творчою, комунікативною та прогностичною основою особистості сучасного фахівця, виділяється його здатність бути неухильним носієм етнокультури і народознавства свого народу, який формувався серед численних народів і попри все зміг зберегти свою самобутність – тобто етнокультурологічну складову компетенції педагога [2].

Цілком очевидно, що серед навчальних предметів, які сприяють формуванню етнокультурної складової компетентності майбутнього вчителя-філолога, одне із пріоритетних місць належить саме етнології.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення можливостей активізація вивчення етнології як одного із провідних предметів у формуванні полікультурної складової фахової компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами української літератури. Об'єктом дослідження стануть можливості міжпредметних зв'язків цих двох предметів у формуванні професійної компетентності майбутнього українського філолога.

Виклад основного матеріалу... Етнологія як навчальна дисципліна в структурі підготовки українського філолога покликана сприяти розширенню та поглибленню знань студентів з історії, культури, побуту українського народу й інших народів, що населяють його територію..., поглибленню вивчення народних традицій, світоглядних уявлень, формуванню поняття про їх історичну динаміку. Опанування багатством і різноманітністю української культури, народних традицій та світоглядних уявлень, знання усної та пісенної народної творчості, міжпоколінних традицій сприятиме студентам у набутті професійно-педагогічних навичок, веде до усвідомлення своєрідності культури народу, виховує почуття поваги до інших народів; сприяє поєднанню у світогляді студентів загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів; розвиває культурознавчу, народознавчу, методичну, педагогічну компетенції майбутнього вчителя української мови та літератури [3, с.2].

Кожна із тринадцяти тем авторської програми з предмета «Етнологія» в системі підготовки українського філолога на II ОКР «бакалавр» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії [4] має значні можливості для реалізації міжпредметних зв'язків із іншими дисциплінами: культурологією, історією української культури, історією України, фольклористикою, діалектологією, соціологією та ін. Однак найбільш часто при підготовці до лекційних та семінарських занять з етнології використовуються твори зі шкільного курсу української літератури, забезпечуючи ілюстрацію подачі матеріалу та слугуючи засобом активізації творчих здібностей майбутніх філологів.

До прикладу, вже перша тема «Вступ. Предмет та завдання курсу» передбачає визначення творів української літератури одним із найважливіших джерел вивчення етнології і виділяє коло міжпредметних зв'язків цієї дисципліни з іншими соціально-гуманітарними науками.

Готуючись до семінару з теми 2 «Формування етнічної території України», зокрема при розкритті питань «1. Етнічний розвиток доби Давньоруської держави. 2. Етнографічна характеристика території середньовічної України. 3. Українські терени в період національно-визвольної боротьби» студенти визначають, у яких творах із курсу української літератури історичним фоном слугують події окреслених часових рамок. Для активізації даної аналітичної роботи доцільно подати список авторів, чії твори є художньою ілюстрацією до даних питань: Нестор Літописець (Літопис «Повість минулих літ»); невідомий автор, ймовірно один із дружинників князя Ігоря («Слово про похід Ігорів»); І.Котляревський («Енеїда»); Т.Шевченко («Гайдамаки»); П.Куліш («Чорна рада»); Марко Вовчок («Максим Гримич»); І.Франко («Мойсей»); Леся Українка («Бояриня»), М.Вороний («Евшан-зілля»), І.Кочерга («Свіччине весілля») тощо.

При вивченні теми 2 «Формування етнічної території України. Український етнос у часі та просторі» при формуванні поняття «українська діаспора» та визначенні причин кожної із хвиль еміграції доцільно використовувати знання студентів-філологів із тем «Література української діаспори», а використання уривку з новели В. Стефаніка «Камінний хрест» та поезії І. Франка «Лист із Бразилії» допоможе визначити як причини першої «трудової» хвилі еміграції, так і її наслідки для українського етносу.

Чи не найбільше використання міжпредметних зв'язків етнології та української літератури вимагає тема 3. «Історико-етнографічне районування»: студенти-філологи пригадують твори зі шкільного курсу української літератури, у яких при визначенні теми брався до уваги безпосередньо регіональний чи й локально-територіальний аспект. До таких творів, насамперед, відносяться «Чорна рада» П. Куліша, «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, «Земля» О. Кобилянської, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Камінний хрест» В. Стефаніка, «Дитинство» Ю. Яновського, «Мина Мазайло» М. Куліша, «Зачарована Десна» О. Довженка, «Тронка» та «Собор» О. Гончара та ін. Уривки із зазначених творів, що ілюструватимуть особливості народної філософії українців різних історико-етнографічних регіонів, сприятимуть усвідомленню їх етнокультурної своєрідності та активізуватимуть пошуки її причин: ландшафтно-кліматичні умови, провідні галузі господарювання, характер взаємостосунків та взаємовпливів із сусідніми етносами тощо.

При вивченні теми 5 «Громада та громадський побут. Народне звичаєве право» доречно використовувати уривки з творів українських письменників, які ілюструють різні етапи побутування української міської (містечкової) та сільської громади, акцентують увагу на її структурі, і водночас різночасова тематична приналежність творів допоможе усвідомити зміни у підходах до формування структури громад. До прикладу, в «Енеїді» І. Котляревського на фоні картин життя різних суспільних верств українського народу XVIII ст. яскраво зображені їх побут, звичаї, обрядами, традиції. Звичаї XVII ст. проілюстровані в романі Ліни Костенко «Маруся Чурай».

Свідченням норм народного звичаєвого права по відношенню до дівчат-покриток у традиційному українському суспільстві (поч. XIX ст.) слугує «Катерина» Т. Шевченка; ставлення сільської громади до байстрюків проілюстровано Панасом Мирним у романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні». Цей же твір, як і «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Сто тисяч» та «Хазяїн» І. Карпенка-Карого та ін., сприяє усвідомленню змін у структурі сільської громади у пореформений час: під впливом індивідуалістичних змагань, жадоби до збагачення і прагнення вивищитися над громадою розпадається український патріархальний устрій. При визначенні середньовічної структури української міської цехової громади доцільно використати драму І. Кочерги «Свіччине весілля». Погляди народного звичаєвого права на вирішення проблеми батьків та дітей змальовані у «Кайдашевій сім'ї» на прикладі того, що саме молодшій дитині відходило право на успадкування батьківського майна із одночасним обов'язком по догляду за батьками до їх смерті. Навіть побіжний аналіз вчинків багатьох героїв із названих та інших творів із курсу української літератури сприяє розкриттю багатьох «небажаних» рис національної української вдачі, української ментальності.

Використання кадрів із кінофільмів «Лісова пісня», «Кайдашева сім'я», «Тіні забутих предків», «Тигролови» та ін. сприятиме знайомству із матеріалом теми 6 «Народна архітектура. Типи поселень, традиційні житло та господарські будівлі. Громадські приміщення».

Тема 7 «Традиційні галузі господарства та заняття населення. Промисли та ремесла» вкотре передбачає звернення до тексту «Енеїди», де відтворено характерне для того часу чумакування. Окремі згадки про цей промисел присутні і в повісті «Зачарована Десна» О. Довженка. Доречно також використати уривки із «Кайдашевої сім'ї» з описами ремесла Омелька Кайдаша, що давало йому непогані прибутки та повагу в громаді як до майстровитого господаря. Ця ж повість подає картини «праці за наймом» – характерного явища пореформеної доби, що сприяло, зокрема, й пролетаризації значної частини традиційно аграрного українського суспільства.

При вивченні теми 8 «Народний одяг» доцільно буде, знову ж таки, звернутися до сторінок «Енеїди», де описані елементи національного вбрання українців кінця XVIII – початку XIX століття – жіночого й чоловічого, селянського і панського, буденного та святкового. Зокрема, Венера носить «очіпок грезетовий», а на гулянні у Дідони дівчата танцювали в дробушках, чоботах і свитках, стародавні троянці і латиняни переодягнені в жупани і кобеняки українського козацтва XVIII ст., в каптани й мундири тодішнього чиновництва, у підрясники й рясини «халтурного роду» – духовенства тощо.

Яскраві описи процесу виготовлення різносортового полотна для одягу та його елементів подає «Кайдашева сім'я» разом із усвідомленням того, що одяг традиційно вважався маркером станової та соціальної приналежності власника.

Як свідчить досвід, знайомство із традиційними народними як повсякденними, так і святковими й ритуальними стравами української кухні (тема 9 «Народна кухня, традиції харчування. Посуд») варто розпочати саме із цитування сторінок української класики, зокрема справжньою кулінарійною «енциклопедією» є описані І.Котляревським в «Енеїді» різноманітність і багатство страв української кухні. Стануть в нагоді також згадки в поемі про речі хатнього і господарського вжитку: у Дідони троянці їдять з «полив'яних мисок» і «кленових тарілою» тощо.

При вивченні тем 10 «Світоглядні уявлення. Демонологія» та 11 «Народні знання та уявлення» доречно вкотре звернутися до персонажів драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» та повісті М.Коцюбинського «Тіні забутих предків», що сприятиме уведенню студентів у світ праслов'янських язичницько-міфологічних уявлень, ознайомленню із демонологічним пантеоном «добрих» і «злих» духів, розумінню поняття «двоевір'я». Приклади магічних дій Юри й Палагни із повісті М.Коцюбинського ілюструватимуть любовну (родинна, сімейна) та господарську магію й мантику, розкриють символічне навантаження першоелементів світу (земля, вода, вогонь), ознайомлять із роллю порогу, вікна, воріт у віруваннях українців тощо. При формуванні розуміння народної символіки доцільно звернутися до її пояснення через символіку назви новели Г.Тютюнника «Три зозулі з поклоном».

Широке відображення народні звичаї, повір'я, народне мистецтво українців знайшли у поемі «Енеїда». Картини вечорниць, похорону, поминок, ворожіння за своєю точністю наближаються до етнографічних записів. Особливо часто звертається І.Котляревський до відтворення обрядів заклинання, лікування й чаклування, якими користувалися ворожки та знахарі. Венера скаржиться Нептунові, що пожежею на флоті Еней був так наляканий, що «насилу баби одшептали». Невтес радить Енеєві «заплювати горе». Поема подає відомості про давні ігри: «у свиню», «у Панаса», «у ворона», про танці та пісні до них: «горлиця», «журавель» тощо. При вивченні традицій народної ветеринарії та медицини доречно зачитати приклади «шертань» баби Палажки над хворим Омельком Кайдашем, картини вірування юних Івана та Марічки в «Тіні забутих предків», у допоміжну силу коріння тощо.

При вивченні теми 12 «Сім'я та родинна обрядовість» для усвідомлення чинників та наслідків спрощення структури родинної обрядовості, зокрема трьохчастинної весільної драми, доцільно для порівняння зачитувати різночасові їх описи, подані в творах українських класиків: Г.Квітка-Основ'яненко «Маруся», Т.Шевченко «Назар Стодоля», І.Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», Григорій Тютюнник «Оддавали Катрю», Я.Стельмах «Провінціалки» та ін. Зокрема, у позасюжетних елементах повісті Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся» із етнографічною достовірністю подаються описи традиційного українського сватання: усталений текст, символічні дії, емоційні пісні та примовки. Яскраво вималюваним є також обряд сватання в п'єсі Т.Шевченка «Назар Стодоля», як і процес вибору пари. Причини еволюції та наслідки етнокультурної динаміка весільної обрядовості українців доцільно і ефективно розглядати із залученням новели Г.Тютюнника «Оддавали Катрю».

Яскравою ілюстрацією для розкриття питання з даної теми про становище жінки в традиційному українському суспільстві може слугувати порівняльний аналіз двох жіночих образів: українки Оксани та Аннушки, яка виросла і виховалася на традиціях Московії (за драмою Лесі Українки «Бояриня»).

При знайомстві з темою 13 «Народний календар українців» може бути використаний матеріал із творів І.Нечуя-Левицького («Кайдашева сім'я»), М.Коцюбинського («Тіні забутих предків»), Ю.Яновського («Дитинство»), О.Довженка («Зачарована Десна») та ін., аналіз яких водночас допоможе визначити історичну динаміку календарних традицій у порівнянні з їх сучасним станом.

Висновки... Значна частина творів української літератури насичені фольклорними елементами та виписаним з великою достовірністю і значною деталізацією етнографічним тлом і тому можуть слугувати яскравими ілюстраціями до розкриття тем із курсу «Етнологія» в системі підготовки українських філологів. Уміле використання етнографічного матеріалу літературних творів, з одного боку, активізуватиме подачу вивчення тем з етнології, а з іншого – сприятиме одночасному вирішенню кількох завдань у сфері становлення професійної компетенції майбутнього філолога: умінь інтерпретувати прочитане або почуте згідно широкого або вузького контексту; виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; удосконалювати знання вітчизняної історії та культури, країнознавчі знання; володіти вміннями знаходити інформацію з історії і культури України та інших країн – тобто сприятиме розвитку етно- та ширше – полікультурної компетентності майбутнього філолога. Отож у цілому використання міжпредметних зв'язків при викладанні етнології засобами літератури сприятиме «...за умови логічних зв'язків запам'ятовуванню навчального матеріалу у великому обсязі та більш міцно, і дозволить за менший час досягти більших результатів» [5, с.316].

Перспективами подальших досліджень може стати визначення можливостей міжпредметних зв'язків етнології з іншими предметами в системі підготовки українських філологів на II ОКР «бакалавр» у ХГПА з метою формування їх професійної компетентності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі : [Електронний ресурс] / Г. Галкіна. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/523>. – Назва з екрана.
2. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.
3. Барташук О. Ю. Етнологія : програма нормативної навчальної дисципліни підготовки бакалаврів напряму 0203 «гуманітарні науки», спеціальності 6.020303 «Філологія. Українська мова та література» / О. Ю. Барташук. – Хмельницький, 2012. – 9 с.
4. Барташук О. Ю. Названа праця...
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Совр. слово, 2005. – 720 с.

Анотація

А.Ю.Барташук

Активизация изучения этнологии средствами украинской литературы

В статье проанализированы возможности использования междисциплинарных связей при изучении этнологии в системе профессиональной подготовки украинских филологов. В частности внимание акцентировано на освещении теоретических и практических аспектов активизации изучения отдельных тем из этнологии Украины при использовании художественных произведений из курса украинской литературы. Обоснована важность междисциплинарных связей этнологии и украинской литературы для формирования как этнокультурной, так и профессиональной компетентности будущего украинского филолога.

Ключевые слова: *этнология, украинская литература, междисциплинарные связи, профессиональная, этнокультурная и поликультурная компетентность.*

Summary

O.Yu.Bartashuk

Activation of Learning Ethnology by Facilities of Ukrainian Literature

The possibilities of the use of intersubject connections at the studying of ethnology in the system of professional preparation of philologists-Ukrainians are analysed in the article. In particular, the attention is concentrated on illumination of theoretical and practical aspects of activation of studying of separate themes from the ethnology of Ukraine at the use of artistic compositions from the course of Ukrainian literature. The importance of intersubject connections of ethnology and Ukrainian literature in forming ethnocultural, policultural and professional competence of personality of the future Ukrainian philologist is grounded.

Key words: *ethnology, Ukrainian literature, intersubject connections, professional, ethnocultural and policultural competence.*

Дата надходження статті: «27» лютого 2013 р.

УДК 37.018.11:371.47

А.Р.БЕКІРОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Сімферополь, АР Крим)*

Сімейне виховання особистості у педагогічній спадщині А.С.Макаренка

Відповідно до теми статті автор зосереджується на розгляді проблем сімейного виховання. На основі аналізу педагогічної спадщини А.С. Макаренка у статті розкриваються сутність та зміст, складові сімейного виховання особистості дитини у контексті педагогічної спадщини А.С.Макаренка. Розглянуто провідні ідеї концепції сімейного виховання А.С.Макаренка на тлі сучасних освітньо-виховних процесів. Охарактеризовано виховний потенціал сім'ї та можливості їх використання в виховному просторі загальноосвітньої школи. На основі аналізу поглядів А.С.Макаренка про сімейне виховання розроблена тематика зборів для батьків для використання в системі виховної роботи школи та з метою підвищення педагогічної культури батьків, також запропоновані рекомендації для батьків стосовно виховання дітей у родині.

Ключові слова: *А.С.Макаренко, виховання, сім'я, сімейне виховання, методи виховання, співпраця сім'ї та школи.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Формування особистості – процес багатофакторний, що в родині посідає найважливіше місце. Сучасне суспільство зазнає наслідки кризи ціннісностей, внаслідок чого в сім'ї відбуваються істотні зміни, що зумовлюють загальні

тенденції і перетворення в сучасному суспільстві. Тому проблема сімейного виховання стає найбільшою проблемою людства, адже в сім'ї народжується не лише людина, але і громадянин. Соціальна криза негативно вплинула на педагогічну культуру виховання дітей у сім'ї. Незважаючи на дискомфортність взаємовідносин батьків і дітей, як батьки, так і діти все ж таки щиро прагнуть до їх поліпшення. Батьки, як і діти, потребують любові один до одного, вони хочуть вірити і надіятися на краще майбутнє своєї родини [11, с.7]. Отже, для життя в морально здоровому суспільстві необхідно приділяти найбільшу увагу сучасній сім'ї й сімейному вихованню.

Аналіз досліджень і публікацій... Над проблемою педагогічних основ сімейного виховання дітей працювали видатні педагоги: Т.А.Куликова, П.Ф.Лесгафт, А.С.Макаренко, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський, Т.В.Шеляг, О.Г.Харчев та ін. Серед українських вчених, які досліджували різні аспекти проблеми сімейного виховання, є Т.Ф.Алексеев, К.О.Журба, Т.В.Кравченко, Л.В.Повалій, В.Г.Постовий, О.Л.Хромова; питання взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей розглядалися у дослідженні О.М.Докукіної та ін.

Гуманізація життєдіяльності сім'ї і школи є необхідною передумовою побудови демократичного суспільства, саме А.С.Макаренко є причетним до наукових підходів щодо виховання гуманної особистості, педагогічних основ сімейного виховання, тому у сучасних умовах використання творчості А.С. Макаренка в процесі педагогізації батьків, методики колективного творчого виховання в педагогічному процесі сучасної школи, використання ідей А.С.Макаренка в сучасній зарубіжній педагогіці, про напрями виховання дітей у сім'ї ґрунтовно досліджують Л.В.Артемова, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, М.В.Левківський, Д.Т.Федоренко, О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, М.Б.Євтух, О.І.Мешко, О.І.Янкович, М.Д.Ярмаченко та ін.

Діяльність В.Е.Колбановського, Н.П.Ніжинського, В.Е.Гмурмана, М.П.Павлової була спрямована на вивчення і пропаганду макаренківської спадщини, виданню педагогічних праць Антона Семеновича і перші кроки по подальшому розвитку його ідей.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – проаналізувати та розкрити теоретичні аспекти сімейного виховання у педагогічній спадщині А.С.Макаренка та визначити їх практичне використання у сучасному виховному середовищі.

Виклад основного матеріалу... Сімейне виховання є основою, на якій будується розвиток і формування особистісних рис дитини. З чим вона увійде у дорослий світ, як у майбутньому складатиметься її особисте життя, професійне становлення, особисте призначення – залежить від того, як вона виховувалася у сім'ї.

Одним із знаних педагогів, що займалися проблемами сімейного виховання дітей, є Антон Семенович Макаренко. Його ім'я відоме у багатьох країнах світу, його педагогічний експеримент вивчається широко і, за словами О.М. Горького, має світове значення. Педагог-новатор одним з перших яскраво і переконливо показав залежність сімейного виховання від соціально-економічних чинників суспільства, розкрив принципову єдність завдань сімейного виховання в умовах соціалізму.

Педагогіка А.С.Макаренка багатогранна. Філософське підґрунтя педагогічної спадщини А.С.Макаренка охоплює різний спектр проблем: гуманістичні цінності як домінуючі особистісного підходу, лекції про виховання, виховання громадянина, проблема методів виховання, питання шкільного радянського виховання, про поєднання навчання з продуктивною працею, зміст і завдання сімейного виховання, про батьківський авторитет як фактор успішного виховання дітей у сім'ї, про напрями виховання дітей у сім'ї, про педагогічний такт, про різнобічний і гармонійний розвиток, педагогічну майстерність і техніку вчителя тощо.

Є думка, що сім'я є основним інститутом виховання. Все те, чому дитина навчилася в сім'ї в дитячі роки, вона зберігає упродовж всього життя. Важливість сім'ї характеризується тим, що дитина в ній знаходиться впродовж тривалого періоду свого життя.

У 20-х рр. ХХ ст. відбувалася бурхлива дискусія в українській педагогіці, об'єктом якої стала здатність сім'ї виховати дітей. Причиною дискусії була Декларація про соціальне виховання дітей, що була прийнята 1 липня 1920 р. У цьому документі розглядалося питання про закономірний процес занепаду сім'ї в соціалістичному суспільстві. Виховання і матеріальне забезпечення повинні забезпечити установи соціального виховання і, перш за все, дитячий будинок, який має бути центром нової системи виховання.

Стосовно цього цікавими є погляди про місце і значення сімейного виховання дітей видатного вченого, педагога А.С.Макаренка.

Важливість сімейного виховання відомий педагог А.С.Макаренко усвідомив не відразу. У молоді роки сім'ю він називав «залишком» рабовласницького періоду і віддавав перевагу суспільному вихованню. Про це Антон Семенович написав у своїй статті «Про шляхи суспільного виховання», вказуючи на те, що без суспільного виховання не може бути соціалістичного суспільства. Потім виховання він бачив у формі дитячого будинку. А.С.Макаренко вважав, що

тільки в такій формі виховання у дітей буде здорове дитинство, вони підтримуватимуть зв'язок з батьками, знатимуть, де працюють батько і мати, не будуть обмежені в батьківській турботі й ніжності [8].

Згодом він переконався, що сім'я має бути колективом, де діти отримують перше виховання, яке, разом із суспільним вихованням, впливає на правильне формування і розвиток особистості дитини. А.С.Макаренко казав про те, що тільки в сім'ї, де батьки вважають себе частиною суспільства, працюють на благо цього суспільства, відбувається процес правильного виховання дітей [3, с.123]. Досвід минулого засвідчує, що разом з певними набутками сім'я багато втратила зі своєї педагогічної системи виховання особистості.

У вихованні підростаючого покоління багато неприємностей спочатку виникають в сім'ї. Це добре усвідомлював А.С.Макаренко, саме тому написав художньо-публіцистичний твір «Книга для батьків», який є своєрідною енциклопедією сімейного виховання.

Звернувши увагу на розуміння сім'ї в радянському суспільстві, Антон Семенович спирався на основи своєї педагогічної концепції: «Сім'я – первинний колектив, де усі є рівноправними членами, зі своїми функціями і обов'язками» [5, с.13]. «Дитина – не «об'єкт балощів» або батьківських «жертв», а в міру своїх зусиль учасник загального трудового життя сім'ї. Добре, щоб діти в сім'ї постійно відповідали за певну роботу, за її якість, а не тільки відгукувалися на разові прохання і доручення» [6, с.27]. Дітям необхідно давати довготривалі доручення, з метою виховання у дітей відповідальності перед батьками, а згодом і перед суспільством. Отже, з ранніх років в сім'ї дитина залучається до майбутньої господарської діяльності.

Головним «секретом» успіху він вважав чесне виконання громадянського обов'язку батьками перед суспільством. На дітей впливає і поведінка батьків, їх особистий приклад, вчинки, відношення до людей, до праці, до речей, їх взаємовідносини між собою – усе це формує їх особистість. Сучасна родина і сьогодні є життєдайним джерелом для спраглих, що наснажує і надихає прийдешні покоління на все Добре, Розумне і Вічне у світі [11, с.7]. Тому зрозуміло, що виховання дітей – досить тяжка та відповідальна справа, яка потребує насамперед виховання самих батьків, надання їм допомоги у цій справі шляхом консультування, бесід, психолого-педагогічної підтримки тощо.

Звернувши свою увагу на ці питання, А.С.Макаренко створює своєрідну азбуку для батьків. Його праці «Лекції про виховання» і «Книга для батьків» були прочитані по всесоюзному радіо у другій половині 1937 р. в циклі «Педагогічна пропаганда для батьків». У цих працях були розглянуті такі проблеми як-от: загальні умови сімейного виховання, виховне призначення структури сім'ї і специфіка виховання однієї дитини, сімейний колектив і його особливості, місце складу сім'ї, авторитет батьків у вихованні дітей, статеве виховання дітей, взаємозв'язок виховання в сім'ї і школі та багато інших.

«У 1940 р. було опубліковано сім лекцій у «Вчительській газеті». 19 вересня 1940 р. дві лекції одночасно були опубліковані і в газеті «Известия» – «Виховання в праці», «Про батьківський авторитет». Метою лекцій було допомогти батькам навчитися думати над своїми сімейними проблемами, навчитися бачити особливості своєї сім'ї, навчитися робити зі своїх спостережень правильні висновки» [1, с.412]. Як і будь-яка справа, виховання не можливе без деяких педагогічних знань. Це допоможе батькам перевірити свій досвід, свою практику, допоможе знайти у виховній роботі можливі помилки.

«У середині 1936 р. він взявся за написання твору «Книга для батьків» у Києві. Влітку 1937 р. деякі розділи були вже закінчені. 1937 р. – опубліковані уперше в журналі «Червона новина», в цьому ж році книга вийшла окремим виданням у видавництві «Художня література». Книга мала бути в чотирьох томах, тому в перший том увійшли не усі напрацювання педагога» [1, с.412]. У роботі «Сім'я і виховання дітей» А.С.Макаренко ставить питання про батьківську любов і ніжність. У батьківському вихованні має бути «почуття міри» або «середину» [3; 10]. Так само А.С.Макаренко відстоював ідею дотримання строгості в питаннях виховання у поєднанні з повагою особистості дитини. Він підкреслював: «Педагог, батьки повинні відчутти середину між повагою, любов'ю і дисципліною, суворістю, вимогливістю. Почуття «середини» повинно стати принципом виховання» [1, с.413]. Антон Семенович розповідає про значення принципу виховання єдності поваги до особистості зі справедливою вимогою.

Загалом, погляди Антона Семеновича Макаренка на важливість сімейного виховання у формуванні особистості дитини змінювалися упродовж його педагогічної діяльності. Важливим є те, що вони змінилися не лише внаслідок соціально-економічних перетворень в суспільстві, але і в результаті набуття практичного досвіду, втілення своїх ідей на практиці. Усвідомивши це, педагог узагальнив і систематизував свої погляди у фундаментальному творі «Книга для батьків», який представляє інтерес як науковий, так і практичний, адресований водночас вчителям і батькам.

Особливе місце в педагогічних творах А.С.Макаренка другої половини 1930-х рр. займала проблема виховання дітей в сім'ї і школі.

М.П.Павлова відмічає, що методика сімейного виховання, яка розкрита в працях А.С.Макаренка, – тема великої книги. «Знання виховного процесу загалом полегшує батькам справу виховання, але не можна заперечувати особливих труднощів у сімейному вихованні. Проте батьки не можуть виправдовувати свої невдачі у вихованні, посилаючись на ці труднощі» [9, с.119].

«Там, де ви «торкаєтеся» особистості дитини, там ви не можете проявляти ваші почуття, ваше обурення, вашу думку без міри. Так виховувати дітей, щоб вони не крали, – це найбільш легка справа. Набагато важче виховати характер: сміливість, уміння керувати своїми почуттями, уміння долати перешкоди [3, с.467]. На думку В.Г.Постового, головне – рівень психолого-педагогічної культури батьків, культури батьків і вчителів, а потім усього іншого – матеріальних умов життя, стану здоров'я дитини і батьків, організації виховання дітей у школі та найближчому соціальному середовищі. Процес виховання дітей значною мірою регульований насамперед батьками та усіма соціально-педагогічними умовами, в яких духовно, морально й фізично зростає дитина, стає особистістю з усіма її соціальними, світоглядними, психологічними та діяльними ознаками [11, с.9]. Тому у сімейному вихованні водночас відбувається виховання як дітей, так і батьків. Рівень культури батьків створюють умови, де дитина відчуває любов до себе, де мама і тато посправжньому піклуються про здоров'я і розвиток своєї дитини.

Зменшення кількості дітей у родині негативно позначається не тільки на вирішенні демографічних проблем в масштабі країни, й на дефіциті спілкування в сім'ї і навіть на майбутньому матеріальному та моральному благополуччі. На думку А.С.Макаренка, в сім'ї має бути декілька дітей. Це не дає можливості розвитку у дитини егоїстичних рис, зате дає можливість організації спільної діяльності і взаємодопомоги між різновіковими дітьми, розвитку якості колективіста. Вже в ті роки А.С.Макаренко зумів передбачати небезпеку сильної зміни структури сім'ї – виникнення великої кількості однодітних сімей – і у зв'язку з цим підкреслював: «виховання єдиного сина або дочки набагато важче, ніж виховання декількох дітей. Навіть, якщо сім'я зазнає деякі матеріальні труднощі, не можна обмежуватися однією дитиною» [3, с.280].

А.С.Макаренко підкреслював необхідність виховання дітей у праці. «Трудова підготовка, виховання трудової якості людини – це підготовка і виховання не лише майбутнього доброго або поганого громадянина, але і виховання його майбутнього життєвого рівня, його добробуту» [4, с.396]. У його педагогічній системі праця виділена як найбільш дієвий засіб виховання дітей в сім'ї.

Але в сім'ї дитині неможливо дати кваліфікаційне трудове виховання, тому «кваліфікацію хлопчик або дівчинка отримує в якій-небудь суспільній організації: в школі, на заводі, в установі, на курсах» [4, с.398]. При цьому батьки не повинні забувати про те, що початкова трудова підготовка в сім'ї має найважливіше значення для вибору майбутньої кваліфікації.

Педагог вважав, що питання, на яке треба також звернути пильну увагу, – це питання про мету виховання. У деяких сім'ях можна спостерігати повну бездумність в цьому питанні: просто живуть поруч батьки і діти, і батьки сподіваються на те, що все вийде само [6, с.60–62]. Батьки повинні чітко усвідомлювати, що конкретно вони хочуть виховувати у своїй дитині. Отже, вони повинні спиратися не лише на свої інтереси, але і на інтереси і вимоги суспільства, тому що батьки виховують майбутніх членів суспільства і громадян держави.

Педагог вважав, що сім'я має бути колективом, в якому батько і мати мають рівні права, вплив і авторитет. Батьки повинні стати прикладом для своїх дітей, розуміти мету виховання. Тому, що саме в сім'ї діти отримують правильне виховання. Це твердження не втратило своєї актуальності на сучасному етапі, оскільки має важливе виховне значення, є дієвим та корисним.

На думку А.С.Макаренка, основним принципом сімейного виховання є «почуття міри в любові і суворості, в ніжності і в суворості» [2, с.466]. Уміння нормувати ніжність і суворість у вихованні дітей в сім'ї є необхідним не лише в дошкільному віці, але і в шкільні роки дитини. А.С.Макаренко не мав на увазі під суворістю гнів і істеричний крик. Він говорив, що «суворість має бути тільки тоді, коли вона не має ніяких ознак істерики» [3, с.460]. Крик свідчить про безпорадність батька, його некомпетентності в питаннях виховання дітей, нарешті дитина в таких умовах ховається від спілкування.

Головною порадою А.С.Макаренка про виховання дітей, на наш погляд, є: «Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з ним розмовляєте, або повчаєте його, або наказуєте йому. Ви виховуєте його кожен мить вашого життя, навіть тоді, коли вас немає удома» [3, с.347]. З ним слід погодитися стосовно цього, як спілкування учителя охоплює урок і виходить за його межі, так і батьки виховують своїх дітей постійно в присутності і у відсутності.

А.С.Макаренко стверджував, що правильно виховувати дитину набагато легше, ніж потім перевиховувати [7]. Педагог вважав, що однією з умов виховання має бути справжній авторитет, тому в творі «Книга для батьків» він розкриває види неправильного авторитету.

Виховання дитини – це важливе питання, яким повинні займатися і сім'я, і школа у співпраці. Воно не може покладатися «на плечі» однієї із сторін, тому що гарне виховання – це спільна взаємодія і взаємодопомога сім'ї і школи.

Допомога батькам з боку школи можлива тільки тоді, коли школа є єдиним цілим колективом, що знає, чого вона вимагає від учнів, і що впевнено використовує ці вимоги [3, с.506].

Спільна мета сім'ї і школи – виховувати всебічно гармонійно розвинену особистість, яка здатна реалізувати себе в професійному, суспільному і сімейному аспектах. Основною формою роботи учителя з батьками є класні батьківські збори. Батьківські збори – форма аналізу, осмислення на основі даних педагогічної науки і досвіду виховання.

Аналізуючи праці А.С.Макаренка про сімейне виховання нами була розроблена тематика зборів для батьків для використання в системі виховної роботи школи та з метою підвищення педагогічної культури батьків:

Тема 1. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні дітей. Взаємовідносини між учнями, батьками і школою. Актуалізація проблем виховання дітей в школі і сім'ї. Спільна робота школи і сім'ї.

Тема 2. Вплив авторитету і особистого прикладу батьків на виховання дітей. Розкрити поняття правильного авторитету, поняття і види неправильного авторитету. Вплив особистого прикладу батьків.

Тема 3. Заохочення і покарання як методи виховання. Методи виховання. Роль заохочення і покарання в сімейному вихованні. Успішність застосування заохочення. Значення покарання у вихованні дітей в сім'ї.

Тема 4. Праця і гра в житті дитини. Особливості гри в молодшому шкільному віці. Єдність ігрової і трудової діяльності дитини. Розвиток працьовитості. Позитивне відношення до праці в сім'ї і школі.

Тема 5. Виховання свідомої дисципліни молодших школярів. Виховання у дітей вимогливості до себе, дисциплінованості. Єдині дії школи і сім'ї у вихованні дисципліни молодшого школяра.

Тема 6. Виховання в сім'ї культурних навичок. Сім'я як джерело формування культурних навичок. Форми культурного виховання в сім'ї. Приклад батьків у вихованні культурних навичок.

Тема 7. Виховання інтересу до читання у дітей молодшого шкільного віку. Книга і її роль в житті школяра. Домашня бібліотека. Спільне читання книги в сім'ї. Виховання дбайливого відношення до книги.

Аналізуючи погляди А.С.Макаренка про сімейне виховання, нами були розроблені й запропоновані рекомендації для батьків стосовно виховання дітей у родині:

1. Поважайте дитину як особистість!
2. Зберігайте доброзичливу емоційну атмосферу в родині.
3. Переконайте дитину в необхідності підтримки здоров'я, розвитку необхідних для цього навичок.
4. Не сваріть і не карайте дитину обмеженням її активності (не забороняйте гуляти разом з іншими дітьми на свіжому повітрі).
5. Розвивайте і підтримуйте інтерес дитини до навчання.
6. Заохочуйте в успіхах, не акцентуйте увагу на невдачах у навчанні.
7. Не вимагайте попри все тільки високих результатів і оцінок.
8. Суворо дотримуйтеся режиму дня.
9. Поясніть, як важко отримувати нові знання і розкривати свої здібності.
10. Сприяйте формуванню гармонійних взаємовідносин між членами сім'ї.
11. Не обмежуйте дитину в активності, ініціативності і креативності.
12. У виборі стилю спілкування потрібно орієнтуватися на демократичні, паритетні стосунки.
13. Виховне середовище сім'ї повинне позитивно впливати на формування і розвиток дитини.
14. Мікроклімат в сім'ї повинен сприяти вихованню поважного ставлення до батьків і кожного її члена.
15. Не очікуй, що твоя дитина буде як ти. Допоможи їй стати не тобою, а собою.

Висновки... Отже, зі вступом дитини до школи сімейне виховання не втрачає свого значення у тому випадку, якщо воно погоджене з виховною роботою школи. Воно підкріплює, доповнює шкільне виховання, розширює його тим, що стосується сторін, які неможливо зачепити в школі. Запорука успіху – ця тісна взаємодія сім'ї і школи.

Загалом, у працях А.С.Макаренка простежуються ґрунтовні засади щодо вирішення питань дітей в сім'ї, і водночас запропонована система методів і засобів сімейного виховання, структура і культура сім'ї і взаємовідносини батьків і дітей. Ідеї А.С.Макаренка про виховання дітей у сім'ї, використання його методики виховання в педагогічному процесі сучасної школи, в процесі педагогізації батьків, остоточні, та не викликають сумнівів.

Отже, слід зазначити, що спадщина А.С.Макаренка – феномен світового освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Демченко О. П. Практикум з історії педагогіки : навч.-метод. посіб. для викладачів історії педагогіки, на допомогу студентам педагогічних ВНЗ під час самостійного вивчення теоретичних основ, підготовки до семінарських і практичних занять / О. П. Демченко. – К. : Слово, 2012. – 432 с.
2. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева. – М. : Сфера, 2005. – 200 с.
3. Макаренко А. С. Общие условия семейного воспитания / А.С. Макаренко // Избранные произведения : в 3 т. – К., 1984. – Т. 3. – 460 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании / [А. С. Макаренко ; сост. и авт. вступ. статьи В. С. Хемендик]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
5. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
6. Макаренко А. С. Книга про батьків. Лекції про виховання / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1973. – 340 с.
7. Макаренко А. С. О родительском авторитете / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5. – 404 с.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 399 с.
9. Павлова М. П. Педагогические воззрения А. С. Макаренко / М. П. Павлова. – М. : Трудрезервиздат, 1956. – 242 с.
10. Развитие идей А. С. Макаренко в теории и методике воспитания / под ред. В. М. Коротова. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

Аннотация

А.Р.Бекирова

Семейное воспитание личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко

В соответствии с темой статьи автор сосредотачивает свое внимание на рассмотрении проблем семейного воспитания. На основе анализа педагогического наследия А.С.Макаренко в статье раскрываются сущность и содержание, составляющие семейного воспитания личности ребенка. Рассмотрены ведущие идеи концепции семейного воспитания А.С.Макаренко на фоне современных образовательно-воспитательных процессов. Охарактеризован воспитательный потенциал семьи и возможности его использования в воспитательном пространстве общеобразовательной школы. На основе анализа взглядов А.С.Макаренко на семейное воспитание разработана тематика собраний для родителей для использования в системе воспитательной работы в школе с целью повышения педагогической культуры родителей и предложены рекомендации для родителей по вопросам воспитания детей в семье.

Ключевые слова: А.С.Макаренко, воспитание, семья, семейное воспитание, методы воспитания, сотрудничество семьи и школы.

Summary

A.R.Bekirova

Family Upbringing of Personality in the Pedagogical Inheritance of A.S.Makarenko

In accordance with the theme of the article, the author concentrates her attention on consideration of problems of family upbringing. On the basis of analysis of pedagogical inheritance of A.S.Makarenko the essence and content which are constituents of family upbringing of personality of child are revealed in the article. The leading ideas of the conception of family upbringing of A.S.Makarenko are considered. Educating potential of family and possibility of its using in educator space of general school is described. On the basis of analysis of A.S. Makarenko's views to family upbringing the subjects of training for parents for the use in the system of educating work at school and with the aim to increase pedagogical culture of parents is worked out, the recommendations for parents as for the questions of education of children in the family are offered.

Key words: A.S.Makarenko, upbringing, family, family upbringing, methods of upbringing, collaboration of family and school.

Дата надходження статті: «4» лютого 2013 р.

**Становлення наукових шкіл у вищих закладах освіти:
друга половина XIX ст. – початок XX ст.**

Визначено особливості становлення наукової педагогічної школи Університету св.Володимира, надано характеристики продуктивності наукових шкіл, обґрунтовано спадкоємність наукових традицій, актуальність провідної ідеї лідера наукової школи. Здійснено логіко-системний аналіз наукових досліджень та проведено історико-педагогічний аналіз наукових джерел і архівних матеріалів із досліджуваної проблеми. Сформульовано визначення досліджуваної дидактичної категорії. Визначено основні характеристики самостійної роботи у навчальному процесі вищих навчальних закладів представниками прогресивної педагогічної думки досліджуваного періоду. Актуалізовано конструктивний досвід становлення наукових шкіл у вищій школі України заявленого історичного періоду.

Ключові слова: вищий заклад освіти, наукова школа, педагогічні персоналії, наукові традиції, актуалізація історичного досвіду.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Упродовж півторавікового розвитку історико-педагогічного процесу, як і тепер, постать педагога залишається в центрі наукового пошуку. І нинішні й майбутні історики звертатимуться до особистостей як до носіїв певних цінностей, що їх вони перетворюють у процесі своєї діяльності у явища культури. Певною мірою цей процес є незалежною, об'єктивною складовою історико-педагогічного дискурсу. Погоджуємося із положеннями академіка О.Сухомлинської, що «педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель [11, с.42]. Для предметного поля нашого дослідження важливо відзначити про педагогічні персоналії в університетах II пол. XIX ст. – поч. XX ст. як про лідерів наукових шкіл, які згуртовували навколо себе обдаровану до наукових починань молодь, продукували нові прогресивні підходи у педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу... Результати аналізу наукових джерел дозволяють відзначити окремі визначення поняття «наукова школа». Вчені С.Гончаренко, Н.Ничкало визначають, що «наукова школа – специфічна форма організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідеї. Від інших форм спільної дослідницької праці наукова школа відрізняється поєднанням процесів здобуття й накопичення знань з підготовкою спеціалістів, тобто передаванням професійної компетенції від одного покоління до наступного» [10, с.212]. Н.Дем'яненко наголошує, що «наукова школа – неформальний науковий колектив, який працює під керівництвом визнаного лідера-науковця. Підставою для ідентифікації наукової школи є наявність як мінімум одного покоління учнів» [4, с.177].

• Вчені відзначають, що у наукових школах підготовка вчених здійснюється на основі індивідуального підходу за такими основними напрямками:

- прищеплення навичок самостійної творчої діяльності;
- допомога в оволодінні методикою наукового дослідження;
- формування наукового світогляду;
- розвиток творчого мислення й ініціативи [4, с.177; 10].

Кафедра у вищих навчальних закладах – основна навчально-наукова група, що здійснює навчальну, методичну і науково-дослідну роботу з однієї або декількох пов'язаних між собою наукових спеціальностей, а також підготовку і підвищення кваліфікації кадрів [10, с.136]. Ми розглядаємо кафедру у вищих закладах освіти як науково-методичний осередок спрямовуючої організації та управління самостійною роботою студентів у вищій школі досліджуваного періоду з персоніфікованою постаттю в особі завідуючого кафедри. Разом з тим зазначимо, що на кафедрі можуть працювали кілька наукових шкіл й об'єднувати навколо наукових проблем однодумців й продовжувачів головної ідеї лідера-науковця. Наукова школа нами розглядається як колектив однодумців, які ведуть активну творчу роботу у певній галузі науки, постійно обговорюють одержані результати на наукових семінарах та конференціях, активно залучають до наукової роботи молодих вчених.

У рамках розгляду проблеми наукової школи доречним буде згадати М.Пирогова, який відзначав як «життєву необхідність сполучення двох елементів – наукового і освітнього – в одне

ціле і що не можна визначити й меж цих двох елементів» у стінах університету. Разом з тим, «люди, які справді посувають науку вперед, природно, прагнуть зробити й інших учасниками цього руху; люди, які викладають науку, прагнуть бути її рушіями» [13, с.157]. «Рух науки вперед, у вищій мірі вільний і його не можуть регулювати ні академії, ні університети. Уряди не можуть просувати вперед ні поезії, ні науки, ні мистецтва; їх просуває вільний геній людини» [13, с.160].

Такими «вільними геніями», що інтегрували «науковий і освітній» компоненти у процесі викладання курсів наук перших вітчизняних університетів, прагнули зробити студентів учасниками цього руху, закладали підвалини наукових шкіл у зазначений час були постаті Д.Багалія, В.Бузескула, Л.Кассо, М.Максименка, О.Стоянова – у Харківському імператорському університеті; М.Максимовича, С.Гогоцького, В.Іконнікова – у Київському імператорському університеті св.Володимира; М.Грушевського, Б.Маньковського, К.Твардовського – у Львівському королівському університеті ім.Франца І.; С.Смаль-Стоцького, Е.Тангеля у Чернівецькому королівському університеті тощо. Як свідчить аналіз наукових джерел зазначеного періоду, прогресивні методи викладання лекцій з постановкою проблемних запитань, пошукового підходу до розгляду питань плану (В.Іконніков, М.Максименко, М.Грушевський), «спільний пошук істини» під час лекції (Д.Багалій), застосування «європейського методу наукового» (С.Смаль-Стоцький), порівняльного методу (В.Бузескул), використання диспутів для обговорення питань плану (О.Стоянов), вирішення конкретних юридичних казусів (Л.Кассо), використання елементів дослідження на лекції за допомогою спеціальних приладів (Е.Тангель) тощо.

Зауважимо, що з розвитком університетської освіти пов'язано становлення педагогіки як навчальної дисципліни. Із становленням педагогіки як університетської дисципліни відбувалися започаткування й утвердження педагогічних наукових шкіл вищої школи, набувала теоретичного осмислення й практичного впровадження самостійна робота студентів. Про те, що самостійна робота студентів є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії й практики, свідчить досвід становлення перших наукових шкіл Львівського королівського університету ім.Франца І., Харківського імператорського університету і Київського імператорського університету св.Володимира, Новоросійського імператорського університету, Чернівецького королівського університету, розкриття первинного змісту самостійної роботи студентів у роботі вищої школи вченими зазначеного періоду (С.Гогоцький, М.Лавровський, Лебедев, О.Потебня, К.Ушинський, Г.Челпанов, Є.Черкавський, П.Юркевич тощо).

Результати логіко-системного аналізу дозволяють відзначити, що як і тепер, 150 років тому дисертація розглядалася як самостійна робота здобувача на отримання наукового ступеня. Згідно сучасного «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» – «самостійна робота над дисертацією на здобуття наукового ступеня кандидата наук є однією з форм підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів» [7, п.44].

В університетах зазначеного періоду для участі у конкурсі для претендента на заміщення вакантної посади на кафедрі необхідною умовою було виконання самостійної наукової праці, публікацій наукових робіт для дозволу викладання певної галузі наук. Разом з тим, важливість врахування наукових досягнень викладача, оприлюднених у наукових публікаціях, було необхідною умовою його визнання як вченого, науковця. Зазначимо, що для викладача університету досліджуваного періоду, як і тепер, самостійна наукова робота була одним із видів наукової діяльності, засобом здобуття наукового ступеня.

Як відомо, наукові ступені присвоювалися факультетами після публічного захисту відповідної дисертації. Захист відбувався у повному зібранні факультету, яке під головуванням декана складалося з усіх ординарних та екстраординарних професорів факультету. Доценти отримували право голосу тільки після дворічного перебування на цій посаді. Як правило, виступали два опоненти, які на початку ХХ ст. отримували за опанування по 200 крб. Якщо на початку ХІХ ст. функцію затвердження результатів захисту виконували факультети, з 1819 р. право затвердження перейшло до міністра. Більш детально правила випробувань визначалися в спеціальних положеннях, які затверджувалися Міністерством народної освіти [8, с.110; 9, с.3].

Університети користувалися давньою академічною традицією атестації кадрів і присудження вчених ступенів кандидата, магістра і доктора наук. Наприкінці 1850 р. запроваджувався контроль за написанням і захистом дисертацій. Особливо контролювався зміст наукових досліджень, спрямованість на підтримку державного ладу. Права університетів щодо цього визначала глава ІХ «Про вчені ступені і почесних членів» в університетському статуті 1863 р. На відміну від західноєвропейських університетів, де вчені ступені іменувалися відповідно до назви факультетів, у Росії (а отже, і в Україні) вони присуджувалися за одним з 39 розрядів наук (спеціальностей), внесених до положення від 4 січня 1864 р. про вчені ступені [8, с.110]. Відмітимо, що рішенням Імператора від 05.11.1850 р. у підросійських університетах (Харківському, Київському) було відкрито кафедру педагогіки [14, арк.1–22]. Аналіз наукових джерел

досліджуваного періоду [14, арк.1–2, 12] дозволяє зазначити, що першим викладачем педагогіки Київського імператорського університету св. Володимира було призначено доктора філософії та стародавньої філології, ординарного професора Київської духовної академії С.Гогоцького.

Розглянемо становлення постаті Сільвестрія Сільвестровича Гогоцького як науковця і як лідера наукової школи педагогічного напрямку дослідження у Київському імператорському університеті св.Володимира. Аналіз архівних документів, історико-педагогічної літератури дозволив ознайомитися із процедурою захисту докторської дисертації С.Гогоцького. Зокрема, в архівних матеріалах знаходимо: «Доцент С.Гогоцький в Університеті св. Володимира 4 жовтня 1850 р. о 12 годині дня, у залі урочистих зібрань університету буде публічно захищати дисертацію «Філософія Гегеля, її достоїнства і недоліки» [15, арк.1].

Одним із позитивних критеріїв лідера наукової школи має бути власне бачення наукової проблеми, зокрема проблеми самостійної роботи студентів. Так, С.Гогоцький, висвітлюючи розуміння сутності процесу пізнання, зазначав: «У своїх мислимих, чітко сформульованих одиницях, які зветься поняттями, в їх чітких сполуках за допомогою суджень і умовиводів мислення дає нам можливість усвідомлювати ...справжній внутрішній зв'язок» [2, с.110]. Вчений визначав у навчальному процесі важливість співпереживання, що відображається у поясненні викладача, його ставленні до студента, яке повинно сприяти формуванню «навички до гармонійного механізму самостійної праці» [2, с.11]. Підтримуючи думку вченого, можна її продовжити словами П.Юркевича, який вважав, що незадовільне забезпечення взаємодії «розуму» і «серця» у навчальному процесі гальмують розвиток індивідуальності.

Джерело виникнення процесу самоосвіти слід було шукати, на думку С.Гогоцького, в розвитку самодіяльності особи. Він вважав, що чим сильніше розвинута в людині самодіяльність, тим більше людина схильна до освіти, оскільки вона включає значну частку самодіяльності і самодбайливості [3]. Звідси – накопичення знань вважалось лише перехідним етапом у здійсненні вищої мети освіти, а одним з головних завдань виховання – збудження і розвиток у вихованцях етичної самодіяльності, моральної самостійності та здібності до внутрішньої самоосвіти: «Якщо людина не в змозі поставити собі ідеальну мету і прагнути досягти її, то духовне життя не досягає мети. Не можна, отже, заперечувати, що самостійність є істотним елементом духовного життя людини» [там же]. Отже, потреба в самодіяльності була закладеною в людині генетично, а завдання педагога полягало в тому, щоб у процесі освіти розвинути в людині цей вид діяльності до високого рівня. У такому разі базис «самодіяльного початку» дозволив би особі надалі вести самостійну роботу правильно і найбільш ефективно.

Логіко-системний аналіз наукових джерел показав, що самодіяльність не ототожнювалася з самостійною роботою, а лише вважалася основою останньої. Згідно з думками С.Гогоцького й К.Ушинського, самодіяльність застосовувалася людиною в самостійній роботі лише як засіб для досягнення своєї мети. Таким чином, самостійна робота і самодіяльність розглядалися як взаємозв'язані педагогічні поняття. С.Гогоцький відзначав, що безпосереднє збудження і виховання самодіяльності – це поступовий процес, у якому спочатку мають місце дисциплінарні навички, потім поступове надання особі все більшої самостійності і самодіяльності [2, с.39].

Вважаємо, що лідерські якості вченого проявилися у розробці авторських програм, навчальних курсів, оскільки вони у зазначений період визначали вибір студентом курсу науки для слухання курсів лекцій, а також орієнтували студента на самостійну роботу у позанавчальний час. Як свідчить логіко-системний аналіз наукових джерел у Київському імператорському університеті св.Володимира й Харківському імператорському університеті упродовж 1850–1860 рр., крім історико-філологічного факультету, для студентів фізико-математичного та юридичного факультетів із додаткових предметів викладалася теж педагогіка – для казеннокоштных студентів і своєкоштных за бажанням студентів [16; 17]. У розкладі навчальних занять психолого-педагогічні дисципліни «Про виховання» чергувалися з «Богословієм» – 3 рази у тиждень, «Психологія», «Дидактика та прикладна педагогіка» чергуються по 2 рази у тиждень [16, арк.11 зв.]. Так, в огляді лекцій історико-філологічного факультету університету св. Володимира на 1854–1855 н.р. ординарний професор С. Гогоцький викладав: 1) Дидактику і прикладну педагогіку по 4 год. у тиждень; 2) історію виховання по 2 год. у тиждень. Крім цього студенти історико-філологічного факультету слухали Богословіє [17, арк.8–9].

Логіко-системний аналіз наукових джерел діяльності історико-філологічного факультету університету св.Володимира дозволяє стверджувати, що у другому півріччі 1859/60 н.р. ординарний професор С.Гогоцький викладав: «Дидактику та прикладну педагогіку» для студентів історико-філологічного факультету у 8 семестрі та казеннокоштных студентів фізико-математичного та юридичного факультетів у 8 семестрі по 3 год. у тиждень, «Науку про виховання» для студентів історико-філологічного факультету у 7–8 семестрах та для

казеннокоштных студентів фізико-математичного та юридичного факультетів у 7–8 семестрах по 3 год. у тиждень [16, арк.6–6 зв., 7–8].

Цілісну картину становлення педагогіки як університетської дисципліни у 50–60 рр. XIX ст. порівняльного характеру і послідовність викладання педагогіки професорами – С.Гогоцьким у Київському імператорському університеті св.Володимира і М.Лавровським у Харківському імператорському університеті представлено у монографії [1, с.539–540].

Порівняльний історико-педагогічний аналіз наукових фондів засвідчують, що у Київському імператорському університеті св.Володимира, як і у Харківському імператорському університеті, педагогіка викладалась по 2 год. у тиждень, на інших факультетах (фізико-математичному, юридичному) студенти відвідували лекції педагогіки за бажанням [1, с.231–232]. Зокрема, як свідчать архівні джерела, упродовж 1850/60 рр. студенти фізико-математичного та юридичного факультету в Київському університеті св. Володимира брали участь у наукових бесідах із С.Гогоцьким, виконували вправи, самостійно проводили заняття, набували навичок майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що факт самостійного вибору педагогіки понад основні предмети слухачів говорить про високу популярність курсів лекцій С.Гогоцького, який умів зацікавити студентську молодь й розвивати самодіяльну основу їх учіння. Як свідчать архівні матеріали, студенти понад основні навчальні курси поряд із Богословієм, історією російської словесності вивчали педагогіку [1, с.232] тощо. Отже, уже з перших років діяльності професор С.Гогоцький приділяв значну увагу розробці теоретичних проблем педагогіки вищої школи і пошукам способів (методів) підвищення ефективності самостійної роботи студентів, активізації їх навчальної діяльності, підвищенню рівня спеціальної педагогічної підготовки. Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що діяльність наукових шкіл перших вітчизняних університетів у зазначений період забезпечувала високий рівень професійної підготовки у процесі вивчення конкретних наук.

Логіко-системний аналіз архівних матеріалів свідчить, що С.Гогоцького було відзначено колективом Київського імператорського університету св.Володимира за відмінні успіхи викладання Історії нової філософії за поданням історико-філологічного факультету (від 8 серпня 1850 р. №1433 та на основі §36 статуту Університету св. Володимира). Згідно рішення ради університету доцента С.Гогоцького було нагороджено матеріальною винагородою з видачею 300 руб. сріблом із економічної суми університету, який сьогодні складає 1366 руб. 82¼ сріблом» [18, арк.1].

Подальший розвиток педагогічної науки в Київському університеті пов'язаний з реорганізацією педагогічної освіти, запровадженням педагогічної семінарії для підготовки молодих людей до обіймання вчительських посад. Зазначена ініціатива ради університету знайшла відображення в рішенні міністра народної освіти від 24.11.1858 р., яким запроваджувались практичні вправи з шести предметів гімназійного курсу незалежно від рівня викладання педагогіки, а саме: з російської мови та словесності, грецької, латинської мови, історії, географії, математики. Казеннокоштных студентів університету св. Володимира, котрих готували до викладацької діяльності, по завершенні навчального курсу було передбачено спрямувати на один рік до Київських гімназій позаштатними вчителями з метою вдосконалення педагогічної майстерності. Проте маємо відзначити, що така резолюція міністра була введена в дію лише як тимчасовий засіб до запровадження практичних педагогічних курсів. Педагогічні вправи планувалося розпочати з 01.01.1859 р. як обов'язкові для студентів 7-го семестру, а для студентів 8-го – за власним бажанням [5, арк.4–5]. Відзначимо, що під час підготовки і самостійного проведення педагогічних вправ студенти активно самостійно виконували завдання, а пізніше самостійно проводили вправи у гімназіях з метою набуття професійних навичок і педагогічної техніки.

Необхідно відзначити, що «Циркуляри» за період кураторства М.Пироговим Київським навчальним округом (вересень 1858 – березень 1861 рр.), викликали особливий інтерес. У формі діалогу на сторінках видання відбувалися дискусії з приводу проведених навчальних занять у гімназії. Розбір записок старшого вчителя Чернігівської області Ф.Аршаницина (Директор Київської І-ї гімназії Деллена і професора С.Гогоцького) [19, с.8–9]. Особливо заслуговують уваги думки професора С.Гогоцького про умови успішного гімназійного викладання для студентів університету. Зокрема, вчений визначав умови способів (методів) викладання для активного самостійного засвоєння знань тих, хто навчається, який повинен:

- 1) задовольняти природне прагнення до «фруху тіла»;
- 2) різноманітно збуджувати в учнів внутрішню діяльність;
- 3) приносити усім учасникам навчального процесу можливість діяльної участі, не тримати у стані «одного німого слухання, що присипляє уважність»;

4) бути таким, щоб можна було викликати діяльну участь у ході уроку у кожного учня, навіть невстигаючого;

5) надавати можливість і відстаючим учням через хворобу, допомагати їм зрівнятися з успіхами своїх ровесників [19; с.8–9]. Отже відзначимо про професора С.Гогоцького не лише як про теоретика педагогічної науки, але й наставника-практика щодо необхідності розвитку самодіяльного начала у викладанні наук. Разом з тим зазначимо, що напрями розвитку самодіяльного активного начала тих, хто навчається, вченим визначалися лише зі сторони викладання, та не враховувалася зі сторони учіння.

Унаслідок університетської реформи 1863 р. в Київському імператорському університеті св. Володимира знову вводиться викладання філософії, яку було дозволено читати світським викладачам. Студентський курс читав професор С.Гогоцький, автор численних праць, зокрема «Критического взгляда на философию Канта», «Введения в историю философии» і «Философского лексикона». Остання з названих праць була однією із перших спроб створення вітчизняного філософського словника. Твори С.Гогоцького засвідчують, що він намагався застосувати гегелівську та інші філософські системи до вимог православної церкви, вбачаючи гармонію існуючого світу в діяльності Бога.

Разом з тим, історико-педагогічний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що з приводу педагогічної діяльності «знавець філософії, логіки, педагогіки і психології», яким був С.Гогоцький, має досить полярні думки. Наприклад, у спогадах М.Флоринського, який навчався у С.Гогоцького у Київській духовній Академії, професор С.Гогоцький постає як талановитий вчений, людина високих духовно-моральних якостей, наставник і провідник виховання молоді у тому числі і хороший лектор (Флоринський Н. Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий. – Харьков, 1889). Про професора С.Гогоцького як лектора наводить приклад Н.Мозгова у монографії «Київська духовна академія, 1819–1920: філософський спадок», у якій зазначає, що «особливої популярності набув університетський курс лекцій С.Гогоцького з історії філософії». Його лекціями студенти були задоволені. Він викладав нахненно, у душі філософії християнина, для якого найвищим критерієм істини слугувало «Боже Одкровення» [6, с.176]. Іншу думку висловлює Д.Чижевський, який пише, що в університеті С.Гогоцький викладав до 1886 р., але в останні роки викладав, здається, досить вже зле – сухо і нецікаво, відштовхуючи від себе слухачів «ріжними чудернацтвами» [20, с.18]. Таку ж думку приводить на конкретному історичному матеріалі М.Ткачук [12, с. 17–18]. У зв'язку із цим необхідно підкреслити, що С.Гогоцький був надзвичайно підготовлений як лектор і оратор, однак він читав лекції у 50–70-их рр. ХІХ ст, коли просвітництво і матеріалізм уже охопили розум і душу молодих людей, що прийшли у вищу школу. Дослідники вважають, що саме їм лекції професора С.Гогоцького могли показатися «ріжними чудернацтвами» [12; 20].

Вищезазначені наукові джерела дозволяють стверджувати про багатогранність особистості С.Гогоцького як вченого, науковця і практика, що стояв біля витоків педагогічної науки у Київському імператорському університеті св.Володимира. Представлена постать С.Гогоцького як лідера наукової школи відображає його власне бачення проблеми самостійної роботи студента як у теорії, так і на практиці. Педагогічна спадщина вченого як філософа, педагога у Київському імператорському університеті св.Володимира являється визначальною для послідовників його наукових педагогічних традицій.

Науковий пошук дозволяє відзначити про продовження славних наукових традицій в історії розвитку наукових шкіл педагогічної науки, Київського імператорського університету св. Володимира. Серед постатей, що примножували часопис наукових шкіл: професор В.Іконніков із авторською дидактичною системою організації самостійної роботи студентів, вагомим внеском у підготовку й видання наукових публікацій студентів і викладачів більш як за 20 років у видавництві «Університетські відомості»; професори О.Гіляров і Г.Челпанов, які із новаторським філософсько-психологічним підходом відзначили найбільший розквіт психолого-педагогічного напрямку професійної підготовки у Київському імператорському університеті св. Володимира.

Важливо відзначити, що на початку ХХ ст. самостійна діяльність розумілася як безперервна освітня діяльність, що особливо відповідає сучасним тенденціям безперервної освіти. Особливо важливим слід зазначити той факт, що на даному етапі центральним моментом у визначенні самоосвіти була самостійна пізнавальна діяльність, що відповідає сучасному її визначенню. З іншого боку, відсутність централізованого забезпечення навчально-виховного процесу вищих закладів освіти у зазначений період сприяло появі ініціативи нових демократичних концепцій розвитку вищої освіти, авторських теорій, оригінальних моделей і програм. Зазначимо, що саме на початку ХХ ст. у педагогічній думці спостерігаємо появу нового принципу теорії навчання – активного засвоювання знань за допомогою самостійної роботи студентів.

Слід відзначити про продовження наукових традицій у становленні педагогічної наукової школи крізь століття у Національному педагогічному університеті ім.М.П.Драгоманова на кафедрі педагогіки і психології вищої школи, очолюваної професором Н.Дем'яненко. Нам приємно відзначити сучасність поглядів й прогресивність ідей представників перших наукових шкіл про самостійну роботу студента вищої школи, які мають продовження сьогодні у період модернізації вищої освіти в країні. Про зазначене свідчить щорічне проведення засідання постійно діючого семінару «Освітньо-виховні системи: ретроспектива і реконструкція». Зокрема, 23 травня 2007 р. відбувся семінар на тему: «Наукові школи в історії вищої педагогічної освіти України». Із доповідями виступили: д.п.н., професор Н.Дем'яненко «Наукова школа – основа креативного потенціалу вищого навчального закладу»; д.п.н., професор А.Марушкевич «Педагогічна концепція і наукова школа І.І.Огієнка»; доц. О.Майборода «Наукова школа М.М.Грищенка»; доц. І.Прудченко «Психолого-педагогічна школа І.О.Сікорського». Важливо відзначити, що на науковому семінарі із ініціативними співповідями і повідомленнями виступили магістранти спеціальності «Педагогіка вищої школи» університету: Ю.Стародуб «Основні чинники формування педагогічної позиції П.Д.Юркевича», С.Зеленська «Науково-педагогічні погляди С.А.Ананьїна», О.Бардалей «Експериментальна педагогіка: основні підходи і наукові школи», В.Кабанова «Наукові школи Київського Фребелівського педагогічного інституту» [4, с.178].

Висновки... Зазначене підтверджує характеристики продуктивності наукових шкіл, спадкоємність наукових традицій вищої школи, актуальність провідної ідеї їх лідера у досконалому володінні науковими технологіями і фундаментальністю педагогічних розробок. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в актуалізації досвіду становлення наукових педагогічних шкіл у вищих закладах освіти досліджуваного періоду в сучасних умовах модернізації вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Гогоцкий С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитывающего образования / С. Гогоцкий. – К. : тип. Киевского университета, 1882. – Вып. II. – Изд. 2-е. – 111 с.
3. Гогоцкий С. Краткое обозрение педагогики / С. Гогоцкий // Университетские известия. – 1882. – № 1. – С. 1–39; № 2, февраль. – С. 41–84; № 3, март. – С. 115–136.
4. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування феномена «наукова школа» // Історико-педагогічні студії : науковий часопис / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 2. – С. 176–179.
5. Держархів м. Києва, ф. 16, Університет св. Володимира, оп. 297, спр. 192, 5 арк.
6. Мозгова Н. Г. Київська духовна академія, 1819–1920: Філософський спадок / Н. Г. Мозгова – К. : Книга, 2004. – С. 176.
7. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua. – Назва з екрана.
8. Положение о присуждении ученых степеней // Журнал Министерства Народного просвещения. (Ч. 121). – 1864. – С. 104–110.
9. Предварительные правила народного просвещения // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – Харьков, 1803. – С. 3–10.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / [укладач С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
12. Ткачук М. Л. Київська академічна філософія XIX – поч. XX ст.: методологічні проблеми дослідження / М. Л. Ткачук. – К. : ЗАТ «ВПОЛ», 2000. – С. 17–18, С. 150.
13. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. ; перекл. з рос. / [редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. / склав та підготував до друку Е. Д. Днепров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін.]. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Радянська школа, 1983. – 488 с.
14. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 612, 22 арк.
15. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 512, 14 арк.
16. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 26, спр. 23, 48 арк.
17. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 21, спр. 40, 19 арк.
18. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 494, 6 арк.
19. Циркулярь по управлению Киевским учебным округом за 1860 г., Киев, январь 1860 (№ 1–12), № 1 (январь). – С. 2–9.
20. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Видавництво «Обрій» при УКСП «Кобза», 1992. – С. 18, С. 105.

Анотація

В.Е.Бенера

Становление научных школ высших учебных заведений: вторая половина XIX в. – начало XX в.

Определены особенности становления научной педагогической школы Университета св. Владимира, выявлены характеристики продуктивности научных школ, обусловлены научные традиции, актуальность ведущей идеи лидера научной школы. Раскрыт историко-педагогический анализ научно-педагогических изданий исследуемой проблемы. Осуществлен историко-педагогический анализ научных источников и архивных материалов с исследуемой проблемы. Сформулировано определение исследуемой дидактической категории. Определены основные характеристики самостоятельной работы в учебном процессе высших учебных заведений представителями прогрессивной педагогической мысли исследуемого периода. Актуализирован конструктивный исторический опыт становления научных школ в высшей школе Украины заявленного исторического периода.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, научная школа, педагогические персоналии, научные традиции, актуализация исторического опыта.

Summary

V.Ye.Benera

Formation of Research Schools of Higher Educational Establishments: the Second Half of the XIXth – Beginning of the XXth Century

The article reveals the peculiarities of formation of pedagogical research school in St. Volodymyr University, its efficiency characteristics, inheritance of scientific traditions and key idea of the leader of scientific school. Historic-pedagogical analysis of scientific-pedagogical works of the problem under research is revealed. The analysis of historical-and-pedagogical scientific sources and archival data on the problem researched is being made. As a result of the research, the definition of the above mentioned didactic category is given. The main characteristic features of students' individual work in higher educational establishments given by the representatives of progressive pedagogical conception of the period under research are pointed out. The constructive experience of the formation of research schools in higher educational establishments of Ukraine at the given historical period has been actualized.

Key words: higher educational establishments, scientific school, pedagogical personalities, scientific traditions, actualization of historical experience.

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 371.38+37-057.212(045)

В.Є.БЕРЕКА,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

Проектування змісту педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти

У статті розглядаються актуальні проблеми організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, деякі аспекти проектування її змісту. Автором вказано на недоліки у проведенні практичної підготовки майбутніх менеджерів освіти, вказано на функції педагогічної практики у процесі професійної підготовки менеджерів освіти.

Ключові слова: проектування змісту, педагогічна практика, менеджери освіти.

Одним із основних джерел недоліків в підготовці майбутніх менеджерів освіти на сьогоднішній день визнається тривале, неподоланне панування у вищій школі «знанневого» підходу, в рамках якого основним освітнім завданням вважається формування у студентів міцних науково-предметних знань.

У процесі навчання майбутні менеджери мають справу не з предметом професійної діяльності, а з науковими предметами. Реально ж вона характеризується різноманітністю контекстів застосування знань, комплексним характером педагогічних ситуацій, які потребують системного їх використання, що робить неможливим безпосереднє перенесення знань в практичну площину.

Як правило, студенти більш-менш успішно оволодівають засобом засвоєння професійної діяльності, але не самою діяльністю. Її зміст виявляється «нейтральним» по відношенню до предмета майбутньої професійної управлінської діяльності. Завдяки навчання, організованому таким чином, ми маємо (в кращому випадку) спеціаліста в галузі знань менеджменту, але не суб'єкта цілісної управлінської діяльності. Все це призводить до традиційного співвідношення:

студент (котрий може бути надзвичайно здібним до засвоєння основ наук, успішно складає заліки і екзамени, але не спроможний як професіонал, в певному розумінні – «вічний студент») і дітяч.

Відрив матеріалу навчальної програми від реальності сучасної вищої школи підтверджується також тим, що викладачі педагогічних дисциплін, методики викладання предметів нехтують зв'язками теорії з конкретною практичною діяльністю в освіті. В стінах вищого навчального закладу все більше працівників, які «знають про предмет» і все менше тих, які «знають предмет».

Відсутність наступності між навчанням і професійною діяльністю призводить до так званої «пастки адаптації», до якої «потрапляють» менеджери освіти, як правило, на декілька років.

Чи можна уникнути подібної ситуації? Відповідь на це запитання слід шукати в межах прогресивних інноваційних технологій. Але, перш за все, як на нашу думку, слід оцінити наявний, надзвичайно ефективний для використання ресурс – **педагогічну (виробничу) практику майбутніх менеджерів освіти**. За її допомогою можна відстежити розвиток педагогічних здібностей майбутніх управлінців, або ж виявити негативне ставлення до майбутньої діяльності. Однак цей процес складний. Він потребує особливого сприйняття і застосування предметів психолого-педагогічного циклу.

Такий підхід впродовж багатьох років залишався слабким місцем педагогічної думки, об'єктом постійної критики за примітивізм, формалізм, ігнорування наукових підходів. «Зміст і структура практичної підготовки майбутніх менеджерів, неодноразово змінювались, але практика так і не набула наукового обґрунтування. Фактично вона звелася до ситуативного «занурення» майбутнього управлінця в життя конкретної школи, де в кращому випадку можна засвоїти лише окремі прийоми діяльності керівника. Іншими словами, є окремі практики, але немає цілісної системи підготовки» [1].

Разом з тим, навіть поверховий історичний аналіз проведення педагогічної практики підтверджує тісний зв'язок особливостей її організації з історією вищої педагогічної освіти і навіть соціальним розвитком країни. Наприклад, принцип неперервності дув декларований в свій час на рівні Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [2], але й досі формально реалізується, змістового обґрунтування стосовно процесу професіоналізації студента вищого педагогічного навчального закладу до цих пір не отримав.

Не подолані й інші прорахунки існуючої системи педагогічної практики майбутніх фахівців, в тому числі й менеджерів освіти. До цих пір, наприклад, результати атестації майбутніх керівників навчальних закладів на практиці не відіграють хоча б якоїсь ролі при проведенні курсової і підсумкової атестації.

Але повернемось до змісту педагогічної практики. Як показали наші дослідження, значним недоліком є «розтягування» практичної діяльності майбутніх менеджерів освіти викладачами за своїми науковими дисциплінами. Вимоги виконання на практиці предметних завдань і представлення відповідних звітів, незаперечно, шкодить сприйняттю і усвідомленню цілісності професійної діяльності. Або взяти таке – надання переваги тій кафедрі, яка бере активну участь під час організації практики. У першому випадку майбутніх керівників дезорієнтує відсутність єдиних підходів до проведення практики, які ставлять викладачі кафедр (в тому числі й до різних аспектів управлінської діяльності), в іншому – вимоги окремої дисципліни (її погляд на професійну діяльність) розглядаються як основоположні. Вимоги і бачення з цієї точки зору визначають критерії оцінювання діяльності майбутнього менеджера освіти на практиці в цілому.

Педагогічна практика майбутніх керівників традиційно розглядається як аналіз прийняття управлінських рішень. Основними завданнями її проведення є: забезпечення безпосередньої участі в управлінській діяльності; формування здатності до науково-дослідної, експериментальної роботи; розвиток творчого підходу до управління закладом освіти; сприяння розвитку вміння об'єктивно аналізувати власну діяльність і поведінку. В реальному житті не на належному рівні реалізується мета практики, а саме: подальша самоосвіта та виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Психологічна складова педагогічної практики студентів вищого педагогічного навчального закладу зводиться до засвоєння психологічних методик вивчення особистості школяра, учнівського та педагогічного колективу, а точніше, до написання на них психолого-педагогічних характеристик. П.В.Іванов [3], характеризуючи стан справ в практико-психологічній підготовці майбутніх менеджерів освіти, замітив, що «їх психологічна практика обмежується переважно спостереженням за роботою вчителя і учнів на уроці та написанням характеристик учнів (нерідко вони нагадували шкільні твори, присвячені тим чи іншим літературним персонажам)». Викладач психології в педагогічній практиці виконує роль «розвідника» завдань по діагностиці розвитку учнів з наступним контролем їх формального виконання. Це дійсно роль, а не професійна позиція.

На думку фахівців, при проведенні практики мають місце й інші недоліки та прорахунки. Наприклад, не визначено ролі педагогів освітніх установ, на базі яких здійснюється педагогічна

практика, а також форми залучення їх до роботи з майбутніми керівниками під час її проведення. Як свідчать наші дослідження, майбутні управлінці зацікавлені у взаємодії з керівниками навчального закладу, з великим бажанням вступають у взаємовідносини з педагогами тих навчальних закладів, в яких проходять практику. Особливо плідна співпраця відбувається там, де панують відносини підтримки, професійного наставництва, адресованого колезі-початківцю, який зустрічається з труднощами, які відомі досвідченому педагогу. Необхідним бачиться психолого-педагогічний аналіз і обґрунтування позицій «майстра», «наставника».

Як на нашу думку, така ситуація є наслідком не лише неефективних організаційних підходів в конкретних вищих навчальних закладах. Очевидно слід визнати послаблену увагу до цієї проблеми з боку педагогічної науки, яка досі не визначилася щодо цілісного уявлення про освітній смисл педагогічної практики та основних принципів її організації. Без цього будь-яка інновація в організації педагогічної практики (методика, технологія тощо) – ситуативний і недостатній засіб розв'язання цього питання.

Кожен новий посібник з практики очікується з нетерпінням, надією змін на краще, однак реально знаходиш все той же набір формальних схем і методик.

Очевидною є відсутність всебічного психологічного аналізу виробничої практики, її ролі в становленні суб'єкта педагогічної діяльності, розвитку здібностей майбутнього менеджера освіти.

І.Ф.Харламов і В.П.Горленков вважають, що «прорахунки, які спостерігаються в ході практики, демонструють слабкі сторони і вади всієї системи професійно-педагогічного формування майбутніх педагогів» [4]. Основу педагогізації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має становити процес вдосконалення педагогічної практики студента. Практика повинна виступати не як «придаток» цього процесу, а як «об'єктивний системоутворюючий фактор» всіх сторін підготовки майбутніх керівників до професійної діяльності. Досягнення цієї мети обумовлюється необхідністю руху не лише від теорії до практики, але й від практики до теорії при певному змісті освіти педагога.

Ми вважаємо за необхідне запропонувати серйозне обговорення проблеми педагогічної практики педагогами і психологами, теоретиками і практиками.

Аналіз наукових доробок, присвячених проблемі організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, дає підстави виділити декілька її найважливіших функцій.

По-перше, практика надає можливість майбутнім менеджерам освіти здійснити апробацію теоретичних знань. Саме їх використання викликає певні труднощі в роботі менеджера-початківця. Вказуючи на наступність по відношенню до попередніх етапів освіти, необхідно чітко зафіксувати діагностичну, експертну роль педагогічної практики. За очевидною недосконалістю умінь і навичок, які отримує практикант, він має можливість поповнити свої знання, які в перспективі стануть основоположними в його практичній діяльності. Саме тому педагогічну практику слід розглядати певною мірою як іспитування самих викладачів, перевірку їх знань (мається на увазі і «особистих», і «дисциплінарних») і компетентності. Це можливість для ревізії наявного в них арсеналу навчальних засобів.

По-друге, педагогічна практика розглядається як простір, на якому проходить інтеграція знань різного характеру і типу в діяльності майбутнього керівника. Констатуємо, що вивчення педагогічного процесу на попередніх етапах проходить послідовно, по частинах, на практиці ж він виступає як цілісне, нерозривне явище. Використовуючи аналогію з виробничим процесом, можна говорити, що на практиці проходить «збирання» окремих «блоків» і «частин» психолого-педагогічної споруди в цілісну структуру, яка обслуговує професійну діяльність. Знання, які засвоювались послідовно але окремо, мають «ввійти» в педагогічну діяльність. Тут принципово важлива організація діяльностей кооперації викладачів, представників різних навчальних дисциплін, які дають змогу на практиці розкрити перед майбутнім менеджером освіти як багатогранність, так і цілісність педагогічної діяльності, які актуалізують реальне функціонування всіх типів і видів знань в діяльності.

Під час практики відбувається становлення нової позиції майбутнього менеджера освіти – позиції суб'єкта нових для нього відносин з дітьми і колективом. Викладачі покликані надати підтримку і допомогу майбутньому менеджеру-практиканту в її прийнятті і опануванні. Організація практики створює умови для самовизначення майбутніх керівників навчальних закладів, виявлення ними меж власних здібностей і можливостей, співставлення образів «професійне Я-реальне» і «професійне Я-ідеальне», виявлення механізмів подолання розриву. Ефективно організувати практику – означає забезпечити умови розвитку професійної позиції майбутнього керівника навчального закладу. В науковій літературі досі відсутній єдиний підхід до діяльності студентів на практиці. О.А.Абдулліна, П.В.Іванов [5-6] стверджують, що діяльність майбутніх управлінців на практиці являється аналогом професійної діяльності керівника,

адекватної змісту і структурі управлінської діяльності, яка характеризується тією ж різноманітністю відносин і функцій, що й діяльність самого керівника.

Педагогічна практика має смисл навчальної діяльності, смисл підготовки до самостійної професійної діяльності являється однією з найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи. Притому, що в процесі педагогічної практики майбутні керівники мають справу з цілісним процесом управлінської діяльності у всьому її багатоманіттю і складності, сама педагогічна практика – це все-таки ланка цілеспрямованого навчання майбутніх менеджерів освіти, коли викладач систематично її спрямовує, організовує і контролює. Завдання, які вирішують майбутні керівники, зберігають ще свій навчальний характер, не дивлячись на те, що студент діє в цілісній реальній ситуації. В роботі Л.А.Машкіної «Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів» [7] висувається думка, що «занурення в практику (зокрема в професію)» виступає як вид освітньої технології з пропедевтикою і навчанням. «Занурення в практику представляє саме освітній вплив, який, однак, здійснюється не в формі реальної практичної дії, а в навчальній діяльності, в реальній праці. Ця дійсність і утворює проблему, оскільки логіка освіти не співпадає з логікою практичної справи» [там само].

Обґрунтованим і конструктивним, на нашу думку, є підхід З.І.Васильєва [8], який виділяє **три базові форми діяльності майбутнього менеджера: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність.** Він розглядає практику як варіант навчально-професійної діяльності, яка поряд з навчально-дослідною роботою студента є «реальним» дипломним проектуванням.

Визначаючи зміст даного типу діяльності, слід зазначити, що здійснення професійної педагогічної діяльності в період практики реалізує одночасно дві мети: 1) безпосередньо вирішує завдання професійної діяльності практично по всьому об'єму; 2) в процесі реалізації створює умови для виявлення знань, яких не вистачає для самоосвіти і навчання, самопізнання і саморозвитку. Професійна діяльність, таким чином, стає предметом іншої діяльності – навчальної, спрямованої на виявлення і поповнення тих знань і здібностей, яких не вистачає, визначення меж можливостей суб'єкта діяльності. Засобом, який забезпечує подібну зміну предмета діяльності, стає рефлексивний аналіз, який передбачає формування відстороненої по відношенню до власної діяльності позиції. Для студента це представляє певну трудність. Звідси необхідним стає демонстрація зразків рефлексивного аналізу з боку викладачів і організація обговорення, яка запускає процеси розуміння, критики, оцінки.

Таким чином, принциповим бачиться сучасний характер навчально-професійної діяльності. Практика, як правило, передбачає спільну діяльність, партнерські відносини. Викладач тут не «над» і навіть «не поряд», оскільки його участь вимагає більше, ніж корекцію застосування методів викладання або рекомендації по відборі навчального матеріалу, але «разом» із майбутнім керівником – розв'язують реальні проблемні ситуації педагогічної діяльності, які вимагають відповідного професійного самовизначення.

Необхідність спільної діяльності майбутніх управлінців в процесі психологічної підготовки загальноновизнана в літературі. Найважливішим аргументом виступає думка про специфіку праці керівника освітньої установи, успішність якої залежить від уміння працювати в режимі взаємодії, діалогу, полілогу.

Все це дає підстави говорити про необхідність проектування особливої форми сумісності майбутніх управлінців, викладачів, педагогів освітніх установ **навчально-професійної спільноти.**

Навчально-професійна громада розглядається як місце формування здібностей, необхідних для входження у власне професійну спільноту і здійснення дійсно практичної діяльності в якості її суб'єкта.

Освітній ефект педагогічної практики, «бідність» або ж «багатство» змісту обумовлюється не лише підготовленістю конкретних управлінців і досвідом педагогів, але й якістю співорганізації, спільності, характером відносин, які склалися, і зв'язків із співтовариством.

Включаючись в нову для нього професійну практичну діяльність, майбутній управлінець зустрічається із питаннями і проблемами, для розв'язання яких йому необхідні взаємодія з викладачами і педагогами, їх допомога. Але ця взаємодія неможлива в тій формі, в якій вона здійснюється на предметі навчальної діяльності. Студент потребує в інших формах співробітництва з викладачами і колегами, шукає їх. В існуючій практиці ці пошуки в більшості випадків виявляються безрезультатними, зі студентом працюють в логіці навчальної діяльності і в відповідній формі сучасності. Проектуючи нову форму сумісності з новими способами взаємодії, позиціями партнерів, ми не відповідаємо сподіванням студента.

У навчально-професійному співробітництві здійснюється перехід майбутнього управлінця від пізнавального до діяльнісного відношення до дійсності, відкривається предметність нової для майбутнього менеджера професійної діяльності, до самостійного здійснення якої він ще не підготовлений. Для цього будуються адекватні для особливостей входження конкретного майбутнього управлінця в цю предметність форми взаємодії, які дають змогу «вивести» його на предмет професійної управлінської діяльності, на її специфічні завдання.

Освітній вплив на майбутнього управлінця в рамках педагогічної практики повинно враховувати особливості його входження в діяльність, перебування або виходу з нього, суб'єктивного відношення до можливих і реальних перешкод, до взаємодії, які склалися з іншими колегами, педагогами і т.п. Увага викладача до суб'єктивного досвіду діяльності майбутнього керівника в якості управлінця сприяє створенню останнього підґрунтя своєї участі в діяльності, визначенню професійної управлінської позиції.

Проектуючи навчально-професійну спільноту, ми створюємо умови входження суб'єкта в діяльність за типом позиційного самовизначення, в протилежність адаптивному (адаптація до ролі управлінця). Останнє особливо важливе. В традиційній системі професійної освіти майбутніх менеджерів процеси самовизначення практично не ініціюються. Всі питання, пов'язані з суб'єктивними цінностями і смислами, по суті, ігноруються. Проте самовизначення майбутніх управлінців – найважливіший процес, який проходить в професійній освіті.

Вироблення уявлень про зміст і принципи організації практики зводяться до проблеми змісту педагогічної освіти в цілому. Звичайно, подібна тема потребує окремої ґрунтовної розмови. Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що зміст освіти (педагогічної в тому числі) не тотожний змісту навчальних посібників і державних стандартів. Зміст із етимології, – те, що утримується разом, предмет спільної діяльності (утримання). Зміст освіти створюється «рухом людей», їх співучастю в діяльності (людей, які вийшли із статусного і рольового функціонування в простір позиційного самовизначення). З цієї позиції педагогічна практика виступає простором, де вперше виникає в своїй повноті зміст педагогічної освіти, і це заставляє з особливою серйозністю віднестися до її проблем.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берека В. Є. Організація практичної підготовки слухачів магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» / В. Є. Берека. – Хмельницький : Вид-во ХІІІ, 2005. – 216 с.
2. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по дальшому вдосконаленню вищої освіти в країні».
3. Иванов П. В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов / П. В. Иванов // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С. 30–33.
4. Харламов И. Ф. О концептуальных основах педагогической практики / Харламов И. Ф., Горленко В. П. // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 50–55.
5. Абдуллина О. А. Проблемы организации педагогической практики / О. А. Абдуллина // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. – М. : МГПИ, 1978. – С. 238.
6. Иванов П. В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов / П. В. Иванов // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С. 30–33.
7. Машкіна Л. А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : програма та метод. реком. щодо її реалізації. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
8. Васильев З. И. Непрерывное приобщение студентов к педагогической теории и практике как средство подготовки к учебно-воспитательной работе в школе / З. И. Васильев // Молодой учитель в системе непрерывного образования. – М., 1987. – С. 10–19.

Анотація

В.Е.Берека

Проектирование содержания педагогической практики будущих менеджеров образования

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации педагогической практики будущих менеджеров образования, некоторые аспекты проектирования его содержания. Автором отмечаются недостатки в проведении практической подготовки будущих менеджеров образования, указано на функции педагогической практики в процессе профессиональной подготовки менеджеров образования.

Ключевые слова: проектирование содержания, педагогическая практика, менеджеры образования.

Summary

V. Ye. Bereka

Projecting of the Content of Pedagogical Practice of the Future Education Managers

Topical problems of organization of pedagogical practice of the future education managers, some aspects of its content's projecting have been studied. The author mentions drawbacks in conducting of practical preparation of the future education managers, the functions of pedagogical practice in the process of professional preparation of education managers have been shown.

Key words: projecting of the content, pedagogical practice, education managers.

Дата надходження статті: «1» лютого 2013 р.

Характеристика засобів і форм професійного навчання у вищій школі як складових педагогічної системи

Розглянуто сутність терміна «педагогічна система» та її складові компоненти. Наведено характеристику засобів і форм професійного навчання майбутніх фахівців у вищій школі як складових компонентів педагогічної системи. Наведено класифікацію форм навчання та розглянуто сучасні організаційні форми навчання. Аргументовано переваги впровадження концентрованого навчання. Висвітлено питання використання засобів навчання у вищій школі, у тому числі акцентовано увагу на комп'ютерних засобах навчання. Відмічено необхідність комплексного використання засобів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: засоби навчання, форми навчання, педагогічна система.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація вищої професійної освіти є пріоритетним напрямком розвитку і оновлення економіки, науки та формування громадянського суспільства. Розвиток освіти направлений на розробку і удосконалення її змісту, максимальне використання можливостей сучасної дидактики для підвищення ефективності освітніх структур, апробацію на практиці альтернативних існуючим форм навчання [1, с.16]. У педагогічній науковій літературі виділяють такі компоненти професійної освіти – її цілі, зміст, методи і засоби навчання, форми організації навчального процесу, суб'єктів освітнього процесу, результати навчання тощо. У сучасних наукових працях явища педагогічної дійсності часто розглядають через призму системного підходу. І не випадково компоненти професійної освіти розглядаються як складові педагогічної системи.

Педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, взаємодія яких підпорядковується досягненню єдиної для всіх них меті – меті навчання і виховання підростаючого покоління та дорослих людей [2, с.25].

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням структури і функціонування педагогічної системи займаються такі науковці як І.Б.Васильєв, В.П.Беспалько, Р.С.Гуревич, Н.В.Кузьміна, І.П.Підласий, Л.Г.Вікторова, І.Є.Каньковський та інші провідні науковці, що запропонували освітянській спільноті власні авторські педагогічні системи.

На сьогоднішній день в педагогічній науці не існує єдиного загальноприйнятого погляду на склад компонентів в структурі педагогічної системи, що свідчить про прояв різних ступенів пізнання її сутності і суб'єктивізм авторів. Однак із виконаного аналізу структури авторських педагогічних систем [3, с.5–7] видно, що є низка компонентів, які повторюються досить часто в авторських педагогічних системах: суб'єкти, цілі, результати, зміст, засоби, форми, методи навчання і виховання.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути поняття засобів і форм навчання у вищій школі як складових компонентів авторських педагогічних систем та навести їх характеристику.

Виклад основного матеріалу... Педагогічним дослідженням стосовно форм навчання присвячені праці таких науковців: І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна, С.Я.Батишева, О.М.Новікова та ін.

На думку С.Я.Батишева, форма об'єднує такі самостійні елементи навчання як зміст, методи і засоби та піднімає їх на більш високий рівень цілісного прояву [4, с.196]. У більш загальному розумінні форми навчання – це способи організації навчання, що зумовлюють часовий і організаційний режими навчання, а саме: місце його проведення, склад студентів, характер зовнішнього виявлення функцій та порядок спілкування суб'єктів взаємодії [5, с.965].

У педагогічній науці розрізняють форми навчання, форми організації навчання, організаційні форми навчання, форми навчальної роботи, форми теоретичного і практичного навчання, форми освіти і самоосвіти тощо.

Форми організації навчання класифікують за співвідношенням індивідуальних і колективних дій студентів, способом організації заняття, ступенем самостійності студентів у навчальному процесі, часом організації занять і місцем їх проведення [6, с.105–106].

Найбільш узагальненою є класифікація форм учіння-навчання, розроблена О.М.Новіковим, який виділив одинадцять груп форм за такими критеріями: спосіб отримання освіти; кількість навчальних закладів, в яких навчається студент за однією освітньою програмою; системи

навчання (ступінь участі педагога в навчанні, індивідуалізовані системи, колективні системи); механізм декомпозиції змісту навчання; безпосереднє або опосередковане спілкування з педагогом чи/або навчальними матеріалами; кількість викладачів, що одночасно проводять заняття; стала чи епізодична робота викладача з певним контингентом студентів; критерій «монолог-діалог»; місце проведення заняття; цільова спрямованість; види навчальних занять [7, с.72–92].

Класифікації форм організації навчання є досить різноманітними, але популярною є класифікація форм організації навчання, таких як лекції, семінарські заняття, практикуми, консультації, диспути, екскурсії, практичні заняття тощо [8, с.348; 9, с.250]. У той же час ці форми виступають організаційними формами навчання, що широко використовуються у вищій школі [10, с.118; 11, с.42]. Як організаційні форми теоретичного навчання виділяють такі групи інноваційних уроків.

1. У формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, ділова гра тощо.
2. Засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих в суспільній практиці: дослідження, винахідництво, аналіз першоджерел, репортаж, рецензія тощо.
3. Засновані на нетрадиційній організації навчального матеріалу: урок мудрості, одкровення тощо.
4. Подібні до публічних форм спілкування: прес-конференція, мітинг, регламентована дискусія, телепередача, телеміст, діалог тощо.
5. Уроки-фантазії: урок-сюрприз, урок XXI століття.

Необхідно також враховувати, що на інноваційних уроках відсутня серйозна пізнавальна праця студентів, результативність їх не висока, і тому вони не повинні переважати в загальній структурі навчання [4, с.198–199].

Перспективною організаційною формою навчання є концентроване, метою якого є підвищення якості навчання і виховання студентів шляхом створення оптимальної організаційної структури навчального процесу. При такій організації навчання забезпечується сприйняття, поглиблене і міцне засвоєння студентами цілісних завершених блоків навчального матеріалу; підвищується мотивація учіння; студенти і педагоги швидше і краще пізнають один одного, що сприяє створенню сприятливого психологічного клімату.

Сутнісними ознаками концентрованого навчання є: подолання багатопредметності навчального дня, тижня, семестру; одноразова тривалість вивчення дисципліни чи розділу навчальної дисципліни; неперервність процесу пізнання і його цілісність (починаючи з первинного сприйняття і завершуючи формуванням умінь); укрупнення змісту і організаційних форм процесу навчання, розмежування у часі заліків і іспитів; інтенсифікація навчального процесу по кожній дисципліні; співробітництво учасників навчання [4, с.208–209, 212].

Поряд з формами важливим компонентом навчально-виховного процесу є засоби навчання як важлива складова навчально-матеріальної бази будь-якого вищого навчального закладу, що впливають на всі компоненти навчального процесу.

Сьогодні, в умовах модернізації вищої школи, від майбутніх фахівців роботодавці очікують уміння працювати і орієнтуватися в різноманітних потоках інформації, оволодіння новою технікою і технологіями, що вимагає розвинутого, динамічного, гнучкого середовища, обладнаного сучасним матеріально-технічним інструментарієм, пристосованим до діяльності суб'єктів навчання [12, с.68].

Без засобів навчання неможливе здійснення навчально-виховного процесу і розвитку студентів, інтенсивність якого залежить від ступеня роботи студентів із засобами [13, с.21].

Засоби навчання – це мова і дії викладача, матеріальні об'єкти, що використовуються викладачем і студентами під час навчання в якості носія навчальної інформації, організації пізнавальної діяльності і управління цією діяльністю [6, с.89].

Види засобів навчання досить різноманітні, їх склад залежить від рівня розвитку науки, техніки та інформаційних технологій [14, с.84]. За п'яти групами класифікує засоби навчання О.М.Новіков, який до перших двох груп відносить матеріальні та інформаційні засоби, що проєктуються викладачами, фірмами тощо і мовні, логічні та математичні засоби навчання, які засвоюються самими студентами в процесі навчання [7, с.120–121].

В.В.Краєвський та А.В.Хуторської пропонують класифікувати засоби навчання за такими ознаками: склад об'єктів (матеріальні та ідеальні); відношення до джерела появи (штучні та природні); складність (прості і складні); спосіб використання (динамічні та статичні); особливості будови (площинні, об'ємні, змішані та віртуальні); характер впливу (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні); носій інформації (паперові, магнітооптичні, електронні та лазерні); рівень змісту освіти (засоби навчання на рівні уроку, дисципліни, всього навчального процесу); відношення до технологічного процесу (традиційні, сучасні та перспективні засоби навчання) [9, с.269–270].

Досить доступною у використанні вважаємо класифікацію засобів навчання, в якій виділяють дві групи засобів, до першої групи відносять мову і дії викладача, до другої – навчальне забезпечення (рис. 1) [6, с.133–135].

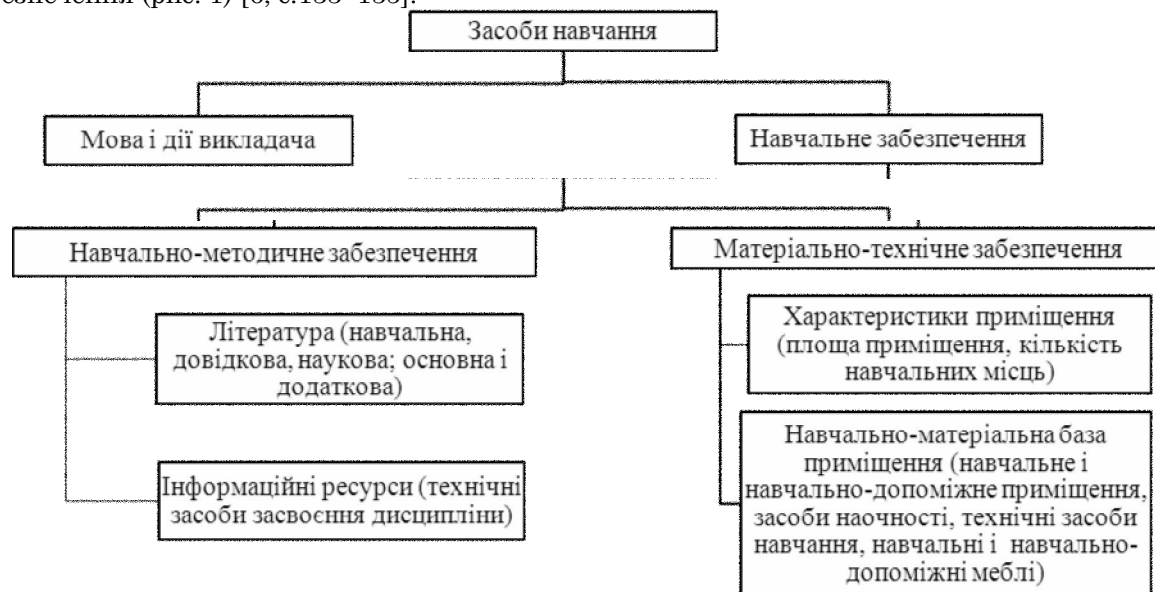


Рис. 1. Класифікація засобів навчання

Підвищені вимоги до рівня підготовки фахівців вимагають необхідності створення нових форм представлення навчального матеріалу, методик роботи з новими засобами навчання [15, с.28]. Розвиток особистості студента в умовах сучасного навчального процесу неможливий без використання засобів навчання, розроблених на основі сучасних інформаційних технологій.

Реалізація можливостей інформаційних технологій призводить до зміни традиційних форм і методів навчання. Зазнає змін обсяг і зміст навчального матеріалу за рахунок економії навчального часу, розширення і поглиблення навчального матеріалу, збільшення обсягу самостійної роботи, варіативності видів навчальної діяльності, використання програмного забезпечення [16, с.11]. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес передбачає широке використання комп'ютера як основного засобу навчання.

Розглядають три типи навчальної діяльності із використання комп'ютера:

- Computer-assisted learning – навчання за допомогою комп'ютерів;
- Computer-enriched learning – навчання, збагачене комп'ютером;
- Computer-managed learning – навчання під керівництвом комп'ютера [17, с.179–180].

При використанні комп'ютерів у навчанні застосовують такі види програмно-апаратного забезпечення: автоматизовані навчальні і контролюючі системи (тренажери, моделюючі і репетиторські програми); гнучкі автоматизовані навчальні системи, що розраховані в основному на самостійне використання студентами і виступають як пізнавальні засоби; системи-мікросвіти; системи-репетитори [16, с.11].

Для ефективного використання сучасних комп'ютерних засобів навчання викладачу необхідно орієнтуватися в різноманітті програмного забезпечення, яке може суттєво підвищити якість навчального процесу. Розглянемо різновиди програмного забезпечення: контрольні-навчальні, тренувальні і контролюючі комп'ютерні програми; інструментальні системи створення комп'ютерних засобів навчання; електронні гіпертекстові навчальні матеріали; бази даних і експертно-аналітичні системи; демонстраційно-моделюючі та дослідницькі програми; системи для пошуку і передачі інформації; інструментальні засоби моделювання пізнавальної діяльності; інструментальні засоби забезпечення комунікацій [15, с.93].

Дидактичні можливості використання засобів навчання на базі інформаційних технологій відкривають нові можливості для удосконалення навчального процесу. Але комп'ютерні засоби необхідно застосовувати тоді, коли вони дають незаперечний ефект в досягненні запланованих педагогічних цілей.

На етапі проектування і виготовлення засобів навчання закладаються їх дидактична роль і функції. Перерахуємо основні дидактичні функції засобів навчання: компенсаторність (полегшення процесу навчання, зменшення витрат часу, сил і здоров'я суб'єктів навчання); інформативність (передача необхідної для навчання інформації); інтегративність (розгляд об'єкта чи явища, що вивчається, частинами і в цілому); інструментальність (безпечне і раціональне

забезпечення певних видів діяльності студентів і педагога) [9, с.271]. Виділяють додаткові дидактичні функції при використанні комп'ютерних засобів навчання: достовірність, наочність, віртуальність, інтерактивність, опосередкованість, незалежність, масовість та технологічність [15, с.88-89].

Під час професійного навчання важливим є комплексне його забезпечення засобами навчання. Комплексність відображає науковий підхід до планування, розробки, створення і використання оптимальної системи засобів навчання, необхідних для повного і якісного професійного навчання в рамках відведеного часу і відповідного змісту. Комплексне використання засобів навчання передбачає врахування таких вимог:

- засоби повинні охоплювати весь зміст програмного матеріалу;
- необхідно враховувати дидактичні функції і можливості засобів навчання при їх плануванні і розробці;
- засоби навчання в комплексі повинні сприяти реалізації діяльності викладача і студентів;
- враховувати економічний фактор, а також ергономічні, гігієнічні, екологічні вимоги і вимоги безпеки використання при розробці засобів навчання [4, с.228].

Висновки і перспективи подальших розвідок... Отже, у статті охарактеризовано такі складові педагогічної системи, як засоби і форми навчання. Наведено класифікацію форм навчання та розглянуто сучасні організаційні форми навчання. Висвітлено питання використання засобів навчання у вищій школі, у тому числі акцентовано увагу на комп'ютерних засобах навчання.

Засоби і форми навчання нерозривно пов'язані з методами навчання, тому в перспективі планується дослідити стан використання методів навчання у вищій школі та їх оновлення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Литвиненко О. В. Современные технологии в образовании / О. В. Литвиненко // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2008. – № 5–6. – С. 16–18.
2. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И. Б. Васильев. – [2-е изд., перераб.]. – Харьков, 2001. – 151 с.
3. Білик В. В. Характеристика складових педагогічної системи в контексті модернізації вищої освіти в Україні / В. В. Білик // Удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті модернізації вищої школи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених / Хмельницька обласна рада, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – С. 5–17.
4. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : [учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям ; под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова]. – [изд. 3-е, перераб.]. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Никифоров В. И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-метод. пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 141 с.
7. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.
9. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Краевский Володар Викторович, Хуторской Андрей Викторович. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
10. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
11. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посіб. / І. П. Дроздова. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 142 с.
12. Назарова Т. С. Проблемы реализации национальной образовательной инициативы наша новая школа / Т. С. Назарова // Вестник образования России. – 2012. – № 1. – С. 66–81.
13. Бутакова О. А. Структура инновационного образовательного процесса / О. А. Бутакова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 18–21.
14. Терещиць С. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : [моногр.] / Сергій Терещиць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
15. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
16. Котов-Дарти С. Ф. Компьютерные технологии в образовании / Котов-Дарти С. Ф., Понарина Н. Н. // Образование. Наука. Творчество. – 2009. – № 1. – С. 11–15.
17. Гузеев В. В. Предподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.

Анотація

В.В.Бильк

Характеристика средств и форм профессионального обучения в высшей школе как составляющих педагогической системы

Рассмотрена сущность термина «педагогическая система» и ее составные компоненты. Приведена характеристика средств и форм профессионального обучения будущих специалистов в высшей школе как составляющих компонентов педагогической системы. Приведена классификация форм обучения и рассмотрены современные организационные формы обучения. Аргументированы преимущества внедрения концентрированного обучения. Высветлен вопрос использования средств обучения в высшей школе, в том числе акцентировано внимание на компьютерных средствах обучения. Отмечена необходимость комплексного использования средств обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: средства обучения, формы обучения, педагогическая система.

Summary

V.V.Bilyk

Description of Facilities and Forms of Professional Teaching at Higher School as Constituents of the Pedagogical System

The essence of term pedagogical system and its components are considered. The description of facilities and forms of professional teaching of the future specialists at higher school, as components of the pedagogical system is given. The classification of forms of teaching and the modern organizational forms of teaching are considered. The advantages of introduction of the concentrated teaching are argued. The question of using the facilities of teaching at higher school is reflected. The attention on computer facilities of teaching is accented. The necessity of the complex using of facilities of teaching in professional preparation of the future specialists is marked.

Key words: facilities of teaching, forms of teaching, pedagogical system.

Дата надходження статті: «6» березня 2013 р.

УДК 37.04:37.015.3

Т.Ю.БІЛОШИЦЬКА,

аспірантка

(м.Житомир)

Порівняльний аналіз психологічного та педагогічного консультування

Розкрито поняття психологічного консультування. Досліджено педагогічне консультування як вид науково-методичного супроводу професійної діяльності педагога та запропоновано власне визначення даного поняття. Виконано порівняльний аналіз психологічного та педагогічного консультування. Досліджено їх взаємозв'язок. Визначено спільні риси психологічного та педагогічного консультування, а також їх суттєві відмінності за різними показниками.

Ключові слова: психологічне консультування, педагогічне консультування, науково-методичний супровід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У зв'язку із реформами, що відбуваються в системі освіти, змінюються і функції сучасного вчителя, що виступає не як транслятор «готових» знань, а як помічник, порадник, консультант по навчанню тощо. Виникає необхідність постійного підвищення кваліфікації вчителів та пошуків нових форм і методів професійної допомоги учням, батькам та колегам з опорою на гуманістичні традиції. Науково-методичний супровід з'явився порівняно недавно в педагогічній практиці як вид допомоги суб'єкту при вирішенні проблем, пов'язаних із навчально-виховною діяльністю. М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко та інші науковці визначають науково-методичний супровід професійної діяльності педагогів як «реалізовану в багатообразних формах і технологіях систему взаємопов'язаних функцій, дій, методів, технік, заходів, що забезпечують надання кваліфікованої допомоги педагогу протягом всієї його професійної кар'єри» [10, с.32]. На відміну від традиційних форм навчання супровід має більш індивідуальний та гнучкий характер, враховує специфіку конкретної установи, має постійний характер.

Супровід професійної діяльності педагогів здійснюється, перш за все, через консультування. Воно являє собою певним чином організовану взаємодію консультанта та суб'єкта навчально-виховного процесу (одного, декількох або організації в цілому), що спрямована на вирішення певних проблем суб'єкта чи створення сприятливих умов для діяльності останнього.

Аналіз досліджень і публікацій... Консультування є досить поширеним та широко досліджуваним у сферах психології, медицини, управління персоналом тощо. В освітніх закладах

надаються різні види консультування: психологічне, соціально-педагогічне, методичне та інші. Поряд з цим педагогічне консультування залишається мало дослідженим і майже невідомим в Україні. Даною проблемою займаються російські дослідники О.В.Петров, М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Сластьонін та інші вчені. Педагогічне консультування тісно пов'язане, а іноді безпосередньо переплітається з психологічним, психолого-педагогічним, соціально-педагогічним та іншими його видами. Проте воно має суттєві відмінності.

Формулювання цілей статті... Тому **мета** даної статті – дати визначення педагогічному консультуванню, дослідити його взаємозв'язок із психологічним консультуванням та на основі порівняльного аналізу визначити їх спільні та відмінні риси.

Виклад основного матеріалу... Консультація (від лат. *consultatio* – порада, розгляд) – порада спеціаліста або досвідченої людини з будь-якого питання. Іншими словами, надання інформаційних послуг.

У Великій психологічній енциклопедії консультація визначається як:

- 1) порада, роз'яснення спеціаліста із заданого питання;
- 2) один з різновидів навчальних занять – спілкування вчителя (викладача) з учнями (студентами) для поповнення знань;
- 3) бесіда спеціалістів з приводу проблеми, що хвилює клієнта;
- 4) заклад, що надає будь-якій людині спеціалізовану допомогу з різноманітних питань, або ж медичну, або оздоровчу [3, с.185].

М.А.Гуліна, узагальнюючи розуміння консультування в різних сферах людської діяльності, визначає даний феномен як «орієнтований на навчання процес між двома людьми, коли професійно компетентний в області релевантних... знань і навичок консультант сприяє клієнту за допомогою методів відповідно до його (клієнта) актуальних потреб і усередині контексту його (клієнта) загальної особистісної програми допомагає довідатися більше про самого себе, навчитися пов'язувати ці знання з більш реалістичними визначеними цілями так, щоб клієнт міг стати більш щасливим і більш продуктивним членом свого суспільства» [6, с.37].

Беручи до уваги схожість різних визначень консультування, Р. Кочюнас виділив основні положення, які включає будь-яке з них:

- консультування допомагає людині обирати та діяти за власним розсудом;
- консультування допомагає навчатися новій поведінці;
- консультування сприяє розвитку особистості;
- в консультуванні акцентується відповідальність клієнта, тобто консультант створює умови для прийняття клієнтом самостійних рішень;
- основою консультування є «консультативна взаємодія» між консультантом та клієнтом, заснована на філософії «клієнт-центрованої» терапії [9, с.4].

Умовно уявлення різних авторів про консультування можна поділити на дві групи:

- консультування як взаємодія;
- консультування як вплив.

С.Гледдінг наголошує на тому, що слід відрізнити персональне керівництво та консультування. Сутність першого полягає у наданні допомоги людині для здійснення вдалого вибору, консультування ж сприяє здійсненню змін [4, с.22].

Педагогічне консультування належить до інноваційних технологій розвитку педагогічних кадрів та допомоги сім'ї щодо вирішення проблем, пов'язаних з навчально-виховною діяльністю. Воно розглядається як «область педагогічного знання», сутність якого полягає в «супроводі учня в освітньому процесі і наданні йому консультаційної допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю та особистісним розвитком у цілому» [12, с.11].

С. Гончаренко в педагогічному словнику дає наступне визначення навчальній консультації – «порада, пояснення педагога учням і студентам з будь-якого питання» [5, с.176].

Вчені М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко та інші окреслюють межі педагогічного консультування наступними об'єктами дослідження:

- по-перше, супровід дитини в навчально-виховному процесі і наданні їй консультаційної допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю та особистісним розвитком у цілому;
- по-друге, надання консультаційних послуг різним суб'єктам соціуму, що беруть участь в навчально-виховній діяльності (батьки учнів, різні групи населення, споживачі освітніх послуг);
- по-третє, науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічного персоналу, у тому числі консультування з проблем організаційного розвитку школи [10, с. 41].

Характеризуючи сучасного педагога, західні вчені виділяють його здатність бути «порадником, консультантом». Німецькі вчені К.Клепшін і В.Тюншофф зазначають: «Найбільш

значимою компетенцією професійно автономного викладача є його здатність виступати як консультант» [14, с.116].

У США та деяких європейських країнах широко використовується термін «school counseling and guidance» – шкільне консультування та керівництво. Т.В.Анохіна зазначає, що термін «guidance» має більш широке значення: «допомога у будь-яких скрутних ситуаціях вибору, ухвалення рішення чи адаптації до нових умов», а також «процес надання допомоги особистості в самопізнанні і пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей» [1, с.72–73]. Дослідниця наводить приклади моделей діяльності працівників в системі підтримки дітей у США, серед яких варто зазначити наступні: «tutor» – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог; «adviser» – радник; «counsellor» – радник, консультант; «career-counsellor» – консультант з вибору професійного шляху та інші [1, с.74].

На відміну від України, у США окрім шкільного психолога та соціального працівника, є шкільний радник/консультант – «school-counsellor». Крім освітніх установ діяльність консультантів також широко представлена в літніх американських таборах: «all-round / general counsellor» – консультант із загальних питань, «arts and crafts counsellor» – консультант із ремесел, «land sports counsellor» – консультант із наземного спорту, «outdoor skills counsellor» – консультант із заходів на відкритому повітрі та інші [2, с.109]. О.В.Беляєва підкреслює, що на Заході дитина виховується в культурі звернення за допомогою в складній життєвій ситуації [2, с.110]. Діти інформовані про те, де і яку допомогу вони можуть отримати, і вони постійно звертаються до різних фахівців як у школі, так і поза її межами. У нас, як показує практика, не дивлячись на наявність різноманітних служб підтримки дітей, за допомогою звертаються переважно батьки, а не діти, і частіше за порадою вчителя чи класного керівника.

Ми ж у нашому дослідженні будемо визначати педагогічне консультування як вид спеціально організованої взаємодії педагога як консультанта та учнів, їх батьків, вчителів (окремо та колективу в цілому), що спрямований на розвиток освітньої установи як організації, професійне зростання педагогів і керівників, їх становлення як продуктивних фахівців, вирішення проблемних ситуацій професійної поведінки; оптимізація взаємин батьків і дітей у родині, вирішення проблем і профілактика помилок сімейного виховання; зняття навчальних ускладнень, підвищення рівня вихованості й освіченості.

У більшості країн консультування стало професією, окремим заняттям, суть якого полягає в наданні допомоги людям при виборі дій чи способу поведінки щодо вирішення певних проблем. В.Е.Пахальян розглядає консультування не як професію, а як «один з основних видів роботи практичного психолога, суть якого в особливій, спеціально організованій взаємодії з клієнтом, що допомагає останньому своєчасно уникнути можливого психологічного неблагополуччя, зберегти та укріпити своє психологічне здоров'я» [11, с.6]. Він наголошує на тому, що у закладах освіти консультування – це лише частина обов'язків та різновид професійної діяльності психолога.

І.В.Дубровіна вважає консультацію важливим напрямком педагогічної підтримки. Центральним моментом консультування дослідниця виділяє – «процес взаємодії психолога та клієнта, налагодження довірчих взаємин між ними» [7, с.133]. Вчена розрізняє поняття «психолог-консультант» та «шкільний психолог». Психолог у школі безпосередньо спостерігає динаміку розвитку стосунків кожного учня та вчителя не самого по собі, а в конкретних ситуаціях. Специфіка консультування в школі полягає в тому, що воно зосереджене на вирішенні професійних проблем та розглядає лише те, що має відношення до вирішення головної задачі – сприяти розвитку дитини у навчально-виховному процесі.

Педагогічне консультування спирається на теоретичні основи наукових шкіл психологічного консультування та психотерапії. На основі загального психологічного розуміння особистості та рушійних сил її розвитку можна виділити наступні напрямки в психологічному консультуванні:

- 1) психодинамічний або психоаналітичний напрямок (психоаналіз З.Фрейда; індивідуальна психологія А. Адлера; аналітична психологія К.Юнга тощо);
- 2) біхевіоральний напрямок (раціонально-емоційна терапія А.Елліса; когнітивна терапія; соціальне навчання тощо);
- 3) гуманістичний напрямок (особистісно орієнтована терапія К.Роджерса; логотерапія В.Франкла; психодрама В.Морено і т.д.).

Найбільш важливим концептуальним компонентом є постулат індивідуальності, що у психоаналітичній теорії розуміється як усвідомлююча індивідуальність, у біхевіоризмі – реагуюча, у гуманістичній психології – що самореалізується.

Консультант опирається на ту чи іншу концепцію в залежності від власних уподобань, теоретичних знань з психології, практичного досвіду. Ефективність консультування не залежить від орієнтації на певний напрямок – основну роль відіграє особистість консультанта, його

професійна підготовка та компетентність. Кожна школа має відмінні, проте цінні для розробки педагогічного консультування концепції та ідеї. Тому варто розглянути основні поняття та методи впливу на клієнта, що використовуються в цих напрямках.

Постулати класичного психоаналізу повинні бути адаптовані у практиці педагогічного консультування з урахуванням його специфіки. Скажімо, феномен переносу буде відрізнятися від його розуміння у психоаналітичній теорії. Для педагогічного консультування корисними можуть бути наступні ідеї психоаналізу: глибинний пошук причин ускладнень у навчально-виховному процесі; активізація внутрішніх сил і творчих потенцій професіонала для самостійного вирішення проблемних ситуацій; співробітництво суб'єктів консультування (продуктивний робочий альянс).

Ідеї теорії біхевіоризму можуть бути корисними для педагога-консультанта, оскільки він акцентує увагу на професійній поведінці і розробляє способи її позитивних змін. Слід пам'ятати, що орієнтація лише на цей напрямок не може сприяти розвитку індивідуального стилю поведінки та професійної діяльності педагога. М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко та інші рекомендують застосовувати принципи біхевіоризму, перш за все, в дидактичному консультуванні, «оскільки перетворення поведінкових зразків, пов'язаних з процесом викладання, більш видимі, досягаються в порівняно короткий проміжок часу і в більшій мірі піддаються впливу стимульних підкріплень, ніж зміни в загальнопедагогічних компетентностях (наприклад, в педагогічній культурі вчителя, в його організаторських чи комунікативних здібностях)» [10, с.91].

Найбільш цінними для педагогічного консультування є ідеї гуманістичної психології. В основу гуманізації навчання покладено ідеї про здатність кожного індивіда до всебічного самовдосконалення, самоцінність їх особистостей, право проявляти й розвивати свої здібності в умовах позитивної морально-психологічної атмосфери навчального процесу, необхідність і доцільність надання їм самостійності, можливостей для самореалізації, повага до їхньої самобутності тощо [8, с.90]. Теоретичний фундамент консультування, що ґрунтується на гуманістичному підході, заклали праці К.Роджерса, де акцент ставиться на якості міжособистісних відносин. Технології клієнт-центрованого консультування є недирективними за своїм характером, передбачають високий ступінь активності і самостійності клієнта у вирішенні проблем та суб'єкт-суб'єктні відносини, що характеризуються демократизмом і взаємною відповідальністю учасників консультування. К.Роджерс визначає три умови успішного консультування («Тріада Роджерса»): емпатія, конгруентність та безумовне позитивне прийняття [13, с.154–155]. Гуманістичні концепції консультування можуть служити важливим теоретичним джерелом процесу науково-методичного супроводу, оскільки вони проповідують ті гуманістичні цінності, що визначають сучасний розвиток як суспільства в цілому, так і системи освіти зокрема.

Як стверджує Р. Кочюнас, популярності набуває еклектичне консультування, що поєднує найкращі положення різних шкіл. «Мається на увазі не набір різних теоретичних принципів, поглядів чи накопичення методів і методик, що довели практичну ефективність незалежно від контексту можливого застосування. Еклектичне консультування спирається на системну інтеграцію декількох теоретичних підходів з метою віднайти єдиний початок і перевірити, як нова система «діє» на практиці» [9, с.15].

Проте, не дивлячись на зовнішню схожість підходів та методів, що використовують консультанти, існують суттєві відмінності в проведенні консультацій психологами, соціальними працівниками та педагогами як консультантами.

Педагогічне консультування відрізняється від психологічного консультування за такими показниками:

1) *за змістом*: педагог як консультант не втручається у психіку та в приватне життя особи, він займається лише проблемами професійної поведінки та ліквідацією ускладнень навчально-виховного процесу;

2) *за об'єктами впливу та аналізу*: психологічну допомогу надають хворому, пацієнту або клієнту, у якого існують певні особистісні проблеми чи розлади, тоді як під час педагогічного консультування об'єктом є психічно здорова людина (вчитель, учень, батьки, адміністрація школи тощо);

3) *за суб'єктом здійснення*: послуги педагогічного консультування може надавати педагог-предметник, достатньо кваліфікований та компетентний в сфері педагогіки та психології, тоді як психологічну допомогу надає людина, яка має відповідну освіту та підготовку, тобто психотерапевт, психолог, психіатр, соціальний працівник;

4) *за технологіями здійснення*: при педагогічному консультуванні здійснюється аналіз системи показників, які характеризують діяльність індивіда (викладача, учня, батьків) та використання не лише індивідуальних, а й групових форм консультування (дискусій, ділових ігор, тренінгів). При психологічному консультуванні здійснюється аналіз системи показників, які характеризують самого індивіда та використовують лише індивідуальні форми консультування.

Педагогічне консультування передбачає наявність специфічних етапів консультування та розширеної діагностичної фази (з використанням методів спостереження, тестів, вивчення продуктів діяльності, документів тощо);

5) *за тривалістю*: психологічне консультування – процес не досить тривалий, і зазвичай не перевищує 15 консультацій. Педагогічне ж консультування може обмежуватись як однією консультацією, так і продовжуватись роками в залежності від необхідності;

6) *за кількістю об'єктів та суб'єктів*: у психологічному консультуванні, як правило, беруть участь двоє (консультант і клієнт). У педагогічному консультуванні об'єктом може бути як одна людина, так і ціла група (клас, батьки, педагогічний колектив, адміністрація), при чому об'єкт і суб'єкт консультування можуть мінятися місцями в залежності від проблем, які виникають.

Висновки... Отже, приходимо до **висновків**, що психологічне і педагогічне консультування тісно пов'язані між собою. Педагогічне консультування спирається на теоретичні основи наукових шкіл психологічного консультування та психотерапії. Постулати класичного психоаналізу, біхевіоризму та гуманістичні ідеї використовуються педагогами як консультантами, але повинні бути адаптовані у практиці педагогічного консультування з урахуванням його специфіки. Проте, не дивлячись на зовнішню схожість підходів та методів, що використовують консультанти, існують суттєві відмінності в проведенні консультацій психологами, соціальними працівниками та педагогами як консультантами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71–88.
2. Беляева О. В. Зарубежный опыт оказания педагогической поддержки / О. В. Беляева // Учитель в школе. – 2009. – № 4. – С. 108–111.
3. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
4. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гулина М. А. Основы индивидуального консультирования / М. А. Гулина. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 272 с.
7. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
8. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
9. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
10. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : [моногр.] / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин ; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
11. Пахальян В. Э. Психологическое консультирование : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Лидер, 2006. – 256 с.
12. Педагогическое консультирование : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева и др. ; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М., 2006. – 320 с.
13. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Психологическое консультирование и психотерапия : сб. статей / сост. А. Б. Орлов. – М. : ООО «Вопросы психологии», 2004. – С. 154–165.
14. Kleppin K. Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern / K. Kleppin, W. Tönshoff // In: Helbig B.; Kleppin K.; Königs F. (Hrsg.) : Sprachlehrforschung im Wandel. Festschrift für Karl-Richard Bausch. – Tübingen, 2000. – S. 113–128.

Аннотация

Т. Ю. Белошицкая

Сравнительный анализ психологического и педагогического консультирования

Раскрыто понятие психологического консультирования. Исследовано педагогическое консультирование как вид научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога и предложено собственное определение данного понятия. Выполнен сравнительный анализ психологического и педагогического консультирования. Исследована их взаимосвязь. Определены общие черты психологического и педагогического консультирования, а также их существенные отличия по разным показателям.

Ключевые слова: психологическое консультирование, педагогическое консультирование, научно-методическое сопровождение.

Summary

T.Yu.Biloshytska

Comparative Analysis of Psychological and Pedagogical Consulting

The notion of psychological consulting is revealed. Pedagogical consulting as a kind of scientific methodical accompaniment of professional activity of a pedagogue is investigated and the author gives her own definition of this notion. Comparative analysis of psychological and pedagogical consulting is made. Their interrelation is studied. The author defines the common features of psychological and pedagogical consulting and their main differences according to different criteria.

Key words: *psychological consulting, pedagogical consulting, scientific methodical accompaniment.*

Дата надходження статті: «19» березня 2013 р.

УДК [372.461:801.81]:398.9(045)

О.І.БЛАЖЕВИЧ,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Застосування окремих елементів вітагенних технологій при використанні народних прислів'їв, приказок, прикмет та повір'їв на заняттях з української мови

У статті на основі використаних наукових розробок вітчизняних та зарубіжних вчених, педагогів, етнографів й етнологів, матеріалів педагогічних видань, власних нарбок автора висвітлено актуальне питання щодо застосування окремих елементів вітагенних технологій при використанні народних прислів'їв, приказок, прикмет та повір'їв на заняттях з української мови. В дослідженні акцентовано увагу на таких формах усної народної творчості, у яких відбивається розмаїття життя, сфери побуту, розкриваються звичаї нашого народу, його історія і мораль, підкреслено, що вони є неоціненною скарбницею народної мудрості і супроводжують людину від прадавніх часів до наших днів.

Ключові слова: *вітагенні технології, український народ, прислів'я, приказки, прикмети, повір'я, заняття, студенти, рідна мова.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність обраної теми зумовлена підвищеним інтересом науковців, викладачів та учителів до застосування вітагенних технологій на заняттях з української мови, що допомагає студентам у процесі навчання, стимулює їх до самоосвіти, а викладачам дозволяє економно використовувати час навчального процесу. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей та здібностей студентів на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток особистості. Адже при такій ситуації студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання, в ході якого використовується моделювання життєвих ситуацій, рольових ігор і спільне вирішення проблемних питань. Водночас це ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню морально-етичних цінностей, створенню атмосфери співробітництва та взаємодії. Вітагенні технології, як відомо, передбачаючи принцип опори на життєвий досвід студентів і учнів, завжди цікавили вчених і педагогів-практиків.

Аналіз досліджень і публікацій... У центрі уваги дидактики в різні історичні періоди перебували ті чи інші аспекти зазначеної проблеми: взаємодія викладача й колективу (Я.Коменський); виховання в процесі навчання (І.Герbart); взаємодія вчителя й учня в контексті змісту освіти (К.Ушинський); поєднання пізнання і діяльності у розв'язанні буденних, життєво значущих проблем (Дж.Дьюї); вільне навчання й виховання в умовах збагаченого освітньо-виховного середовища (С.Френе) тощо. У цих та інших роботах знаходимо такі синонімічні поняття, як «вітагенні технології», «вітагенне навчання» та «вітагенна педагогіка». Важливими, на нашу думку, у з'ясуванні суті вітагенного навчання є висновки, зроблені академіком А.Белкіним, який запропонував розрізняти поняття «досвід життя» і «життєвий досвід». Досвід життя – це вітагенна інформація, пов'язана із розумінням тих чи інших станів життя і діяльності, яка не має для людини достатньої цінності. А життєвий досвід – це та вітагенна інформація, що безпосередньо стала надбанням особистості, знаходиться у резервах довготривалої пам'яті й у

стані постійної готовності до самоактуалізації в адекватних ситуаціях, тобто переведення досвіду життя у життєвий досвід за такою схемою: розум – почуття – дії [1].

Формулювання цілей статті... Таким чином, метою цього дослідження є висвітлення актуального питання щодо застосування окремих елементів вітагенних технологій при використанні прислів'їв, приказок, прикмет та повір'їв українського народу на практичних заняттях з рідної мови при повторенні тем «Іменник», «Спільнокореневі слова», «Дієслово».

Виклад основного матеріалу... На початку занять із зазначеної тематики ми робимо короткий історичний екскурс для студентів. Прислів'я та приказки, прикмети та повір'я – це національна скарбниця усної народної творчості, яка супроводжує людей від сивої давнини до сьогодення. Звичайно, зараз важко визначити, з якої епохи беруть початок ці важливі форми і різновиди народної мудрості. Найдавніші прислів'я, приказки, влучні вислови та визначення природних прикмет пов'язані з усвідомленням людиною свого місця в природі й особливостями трудової діяльності. Нагромаджуваний досвід передавався з покоління в покоління. Багато явищ природи були для людей таємничими, нез'ясованими та часто дуже ворожими і небезпечними. Звідси виникла віра в можливість умилювати сили природи. На цій підставі виникли заклинання, замовляння, повір'я, забобони тощо, деякі з них поступово втрачали своє призначення, однак залишилися в мовленні як образні вислови, дотепні порівняння і навіть жарти.

Необхідно також зазначити, що у процесі розвитку мови деякі прислів'я виходили з ужитку, інші змінювали своє значення, на місці старих форм виникали нові, відтворюючи реалії життя пізніших поколінь. Джерела, що живили ці малі жанрові форми, невпинно розширювались, поступово збагачувалися афористичними аналогами казок, притч, анекдотів, бувальщин, оповідань, легенд, загадок, пісень тощо. Нові форми й ідеї черпалися також з писемних художніх творів та філософських трактатів, де істини часто викладались як афоризми. Однак найчастіше прислів'я і приказки зароджувалися в усному спілкуванні внаслідок спостережень за явищами природи та в процесі трудової діяльності людей [2, с.2–3].

Стосовно прикмет, то варто зазначити, що вони, як прислів'я і приказки, також давнього походження. Однак прислів'я швидше еволюціонували, відшліфовувалися й набирали переносних значень, а прикмети, як і повір'я, зберегли довільну манеру висловлення й прямі значення. Так, наприклад, люди давно помітили, що якесь природне явище в певну пору року спричиняє певний наслідковий результат в інший час: коли навесні йдуть рясні дощі, то влітку збирають високі врожаї різнотрав'я, овочів і ягід, а в жнива – зернових культур, восени – технічних культур і фруктів. Якщо ж весною рясно цвітуть дерева і квіти, то буде багатий медозбір тощо. Ці явища поступово прив'язували до дня якогось свята або святого і запам'ятовували або передавали здебільшого в усній формі наступним поколінням. Так утворювався хліборобський календар, своєрідний народний прогностик: коли розкривати бджоли (на теплому Олексі, 30 березня), коли вигонити худобу на пасовище (на Юрія, 6 травня), коли розпочинати жнива, коли робити обжинки, коли завершувати осінньо-польові роботи.

Зробивши, таким чином, вступну характеристику, ми враховуємо важливість такого навчального моменту, як прийом стартової актуалізації життєвого досвіду студентів. Суть прийому полягає у застосуванні запасу знань на рівні їх повсякденної свідомості. Реалізація цього прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих осіб, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовуючи її для створення проблемної ситуації. Технологія використання цього прийому може бути пов'язана з кількома формами організації діяльності студентів:

- а) пряма постановка питання «Що ви знаєте про...»;
- б) постановка проблемного питання у вигляді опису певної життєвої ситуації;
- в) опора на письмові роботи студентів, у яких вони викладають свої вітагенні знання з наступним аналізом викладачем ступеня їх поінформованості з цього питання;
- г) актуалізація вітагенного запасу знань, практичних умінь та навичок у тому чи іншому виді навчальної діяльності (лекції, практичні заняття, самостійна робота, реферати тощо).

Ефективність цього прийому обумовлена трьома основними умовами: відповідність поставлених завдань актуалізації навчальної діяльності й життєвому досвіду студентів; форма актуалізації також має відповідати віковим можливостям студентів; будь-яка форма актуалізації вітагенного досвіду має супроводжуватися ситуацією успіху та створити у студента оптимістичну перспективу.

Пропонуємо орієнтовні завдання, які розкривають на практиці використання методів і прийомів інтерактивного навчання з елементами вітагенних технологій.

Так, поглиблюючи знання з граматичних тем «Спільнокореневі слова», «Іменник», «Дієслово», пропонуємо студентам такі завдання з використанням прислів'їв:

– з деформованого тексту утворити прислів'я, до підкресленого слова дібрати спільнокореневі (НА ЕТ КАЩУ В ЧІРЦІ, БОЩ РАКАСЬ ЕН РІДМАВ);

– у поданому прислів'ї визначити антоніми, виділити значущі частини слова («Посієш мир – пожнеш щастя»);

– з деформованого тексту утворити прислів'я, визначити тему, підкреслити дієслова, визначити дієвідміну за допомогою самостійно складеної у підгрупі таблиці;

– записати самодиктантом 10 прислів'їв чи приказок, на одну із тем прислів'я скласти зв'язну розповідь, виписати іменники, вказати відміну і групу чи зробити морфологічний розбір.

Зразки деформованих текстів прислів'їв:

1. ШКУПТА ЮТЬПІНЗА У ТІПОЛЬО, А НУЛЮДИ В ТІРОБО.

2. ВОСЛО ЕН БЕЦЬГОРО: СТИШВИПУ ЕН ЄШСПІЙМА.

3. ВОЇКВІТНЕ ТИРОБО НА ЙАМ ЕН ДАЙВІДКЛАБ ТО МЕШІСТИ РОКОЙАВ.

4. АН ЖИЙСВІ ТІВЦ І ЛАБДЖО ДАЄСІ, А ЛИЙЗАВ'Я МИЄНАОБ.

Ці та інші види роботи дають змогу створювати таке навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу студентам формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення – риси, так необхідні для повсякденного життя.

Інтерактивне заняття із використанням вітагенних технологій, елементи якого пропонуються, дають змогу студентам не лише виконати граматичне завдання, а й активізувати їх на заняттях, взяти активну участь у бесідах і дискусіях, співставляти «за» і «проти», ділитися своїми думками і досвідом з іншими. На таких заняттях студенти поглиблюють свої знання з релігієзнавства, з історії, мистецтва та інших наук, збагачують свій словниковий запас, а отже, й уміння логічно формулювати і чітко висловлювати свою думку. Позитивним є залучення до спільної справи усіх студентів незалежно від їхньої успішності.

Доцільно розділити групу на підгрупи. Кожна підгрупа отримує завдання, завдяки чому активізується робота усіх студентів на заняттях, отже, кожен має можливість виступити і отримати оцінку. Постановка завдань здійснюється з таких напрямків: *прикмети* (народний прогностик на всі пори року, хліборобський календар; *прислів'я та приказки* (природа в житті людини, господарювання, побут, особистість і життєва мудрість людини, суспільне життя, традиційні приказки і примовки, заздривиці і вітання, образні порівняння); *повід'я* (природа і її явища, пори року, дні тижня, про тварин, птахів, риб, комах, про життя і побут людини, повід'я на повсякдень) [3, с. 8–126].

Після такої постановки завдань переходимо до практичного втілення окремих елементів вітагенних технологій. Насамперед ставимо завдання підгрупам студентів, які були сформовані на попередньому занятті: *підгрупа істориків* (інформація або виступ щодо історичного екскурсу в світ усної народної творчості); *підгрупа етнографів* (виступ щодо історико-етнографічної ретроспективи традиційної календарної обрядовості подолян з елементами малих жанрових форм народної мудрості); *підгрупа етнологів* (інформація з історії і практики усної народної творчості представників національних меншин); *підгрупа краєзнавців* (інформація щодо прислів'їв, приказок, прикмет і повід'їв дорослих і дітей Хмельниччини).

Для поглибленої підготовки до практичного заняття рекомендуємо студентам простудіювати допоміжну літературу «Благослови, мати» [4], «Закувала зозуля» [5], «Культура і побут населення України» [6], «Українознавство» [7], «Українська минушина» [8], «Українські прислів'я та приказки» [9], «Фольклор та етнографія Поділля: історична динаміка» [10], а також праці таких авторів як О.Олійник [11], В.Скуратівський [12–14], В.Супруненко [15] та інших. Оскільки виступи та інформації підготовлені завчасно, це не лише допомагає економити час занять, але й сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, адже матеріал, поділений за тематичними ознаками і представлений однокурсниками, не може не зацікавити присутніх. Окрім цього, з'являється можливість доповнити виступи або спростувати їх, опираючись на власний життєвий досвід, і здобути особисто цікаву інформацію або факти. Викладачу залишається вміло скерувати дискусію в потрібне русло, задаючи відповідні запитання або коротко підсумовуючи результати обговорення. Враховуючи, що в студентській групі є представники різних національностей і різних релігійних конфесій, необхідно також надати можливість висловити своє бачення ситуації всім бажаним. Водночас задаємо студентам заздалегідь приготовлені питання:

1) Про що свідчать, на вашу думку, людські забобони?;

2) Назвіть, будь ласка, прислів'я, приказки чи повід'я або забобони, які побутують у вашій сім'ї і родині?; Визначте відміни іменників.

3) Які народні прикмети характерні для вашої місцевості?; Наведіть приклади.

4) Які ви знаєте тости, заздривиці та вітання?; Яким членом речення виступають іменники?

5) Чи знаєте ви давні і сучасні козацькі примовки?; Назвіть їх, введіть у речення.

6) Наведіть приклади образних порівнянь, введіть їх у римовані рядки.

Після встановлення правильних точок зору щодо зазначених питань доцільно запропонувати студентам 2-3-хвилинну письмову роботу, яка розпочиналася б такими словами (відповідно до власного життєвого досвіду і переконань): а) Вірю, що...; б) В цілому правильно, але...; в) Сумніваюся...; г) Не вірю...; д) Вважаю помилковими...; е) Заперечуючи ці думки, я пропоную свої...

Після завершення письмової роботи і аналізу зроблених висновків для закріплення матеріалу проведемо тестування (до 10 хвилин). Суть тестування – закінчити прислів'я, приказки та примовки на побутові теми, сучасні тости та застільні імпровізації (із трьох закінчень вибрати одне правильне). В ході обговорення студенти висловлюють своє ставлення до тієї або іншої форми чи жанру усної народної творчості. На нашу думку, це формує в тестуючих стійке запам'ятовування через коментування і співставлення зі своїм життєвим досвідом і особистими враженнями та почуттями.

У ході підсумкового етапу заняття студентам пропонується самостійно оцінити свою участь в цьому процесі у формі гри «Біля мікрофона», яка дає можливість застосувати елементи інтерактивного та вітагенного навчання. Це означає, що учасники заняття мають змогу формулювати свої думки та висловлювати власні переконання, погоджуватись з думками своїх однокурсників або спростовувати її, посилаючись на власний досвід.

Висновки... Таким чином, по-перше, ми вважаємо, що заняття із використанням вітагенних технологій дають студентам змогу розкритися особистісно і пробуджують бажання до самоосвіти і самовдосконалення, адже це і є головною метою навчання. На таких заняттях жоден із його учасників не залишається непоміченим, і у кожного є можливість побачити свій результат і свою оцінку. По-друге, використання таких технологій дає змогу активно залучати студентів до процесу навчання, співставляти і використовувати отриману інформацію у повсякденному житті, виконати більшу кількість завдань за рахунок економно використаного часу, а також реалізувати потенційні можливості особистості та актуалізувати інтелектуальний потенціал студентів. По-третє, матеріал статті можна використати в курсі української мови, етнографії і етнології, історії світової і української культури, при проведенні різноманітних виховних заходів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белкин А. С. Витакенное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1999. – С. 5-63.
2. Прислів'я, приказки та повір'я українського народу / уклад. Н. Кусайніна. – 2-ге вид., виправл. та доп. – Х.: ВД «Школа», 2009. – 128 с.
3. Прислів'я, приказки та повір'я українського народу / Уклад. Н.Кусайніна. – 2-го вид., виправл. та доп. – Х.: ВД «Школа», 2009. – 128 с.
4. Благослови, мати : зб. – К. : Освіта, 1995. – 189 с.
5. Закувала зозуля : зб. – К. : Веселка, 1989. – 606 с.
6. Культура і побут населення України. – К. : Либідь, 1993. – 284 с.
7. Українознавство. – К. : Зодіак – ЕКО, 1994. – 400 с.
8. Українська минувшина : довідник. – К. : Либідь, 1994. – 254 с.
9. Українські прислів'я та приказки : збірник. – К. : Дніпро, 1984. – 388 с.
10. Фольклор та етнографія Поділля: історична динаміка : матеріали всеукр. наук.-метод. семінару (Хмельницький, 19 трав. 2011 р.) – Хмельницький : ХГПА, 2011. – 146 с.
11. Олійник О. / Світ українського слова / О. Олійник. – К. : Хрещатик, 1994. – 415 с.
12. Скуратівський В. Народний агрокалендар / В. Скуратівський // Вітчизна. – 1990. – №№ 10–12.
13. Скуратівський В. Народ скаже, як зав'яже / В. Скуратівський // Україна. – 1987. – № 43.– С. 3.
14. Скуратівський В. Погостини / В. Скуратівський. – К. : Веселка, 1990. – 126 с.
15. Супруненко В. Народина / В. Супруненко. – Запоріжжя : Берегиня, 1993. – 134 с.

Анотація О.И.Блажевич

Применение отдельных элементов витакенных технологий при использовании народных пословиц, поговорок, примет и поверий на занятиях по украинскому языку

В статті на основі використаних наукових розробок отечественных и зарубежных ученых, педагогов, етнографов и етнологов, материалов педагогических изданий, собственных наработок автора отражены актуальные вопросы относительно применения отдельных элементов витакенных технологий при использовании народных пословиц, поговорок, примет и поверий на занятиях по украинскому языку. В исследовании акцентировано внимание на таких формах усного народного творчества, в которых отражается многообразие жизни, сферы быта, раскрываются обычаи нашего народа, его история и мораль, подчеркнута, что они неоценимая сокровищница народной мудрости и сопровождают человека от древнейших времен и до наших дней.

Ключевые слова: витакенные технологии, украинский народ, пословицы, поговорки, приметы, поверья, занятия, студенты, родной язык.

Summary

O.I.Blazhevych

The Utilization of Separate Elements of Vitagenic Technologies while Using Folk Proverbs, Sayings, Omens and Beliefs at Ukrainian Language Lessons

Based on scientific research of domestic and foreign scholars, educators, ethnographers and anthropologists, materials and pedagogical publications, own experience of the author, the article discovers hot issues regarding the application of certain elements of vitagenic technologies using folk proverbs, omens and beliefs during Ukrainian Language lessons conduction. The research makes emphasis on the forms of oral folklore, which show the diversity of life, the sphere of everyday life, reveal customs of our nation, its history and morality, stress that they are an invaluable treasure of folk wisdom which accompanied people from the ancient times to the present days.

Key words: vitagenic technology, Ukrainian people, proverbs, sayings, signs, superstitions, classes, students, native language.

Дата надходження статті: «11» березня 2013 р.

УДК 2-472-057.875:37.014.52(045)

Ю.І.БЛАЖЕВИЧ,

кандидат історичних наук
(м.Хмельницький)

Застосування вітагенних технологій на заняттях з релігієзнавства

В статті на основі документальних, архівних та релігієзнавчих матеріалів висвітлено питання використання вітагенних технологій на заняттях з курсу релігієзнавства по темі «Релігія і мораль. Релігійна символіка». Також визначено методiku застосування вітагенних технологій на занятті, акцентовано увагу студентів на основних етапах становлення релігійної моралі, зроблено порівняльний аналіз морально-етичних принципів і норм різних релігійних конфесій, розглянуто особливості зазначеної теми. У ході заняття групу було поділено на підгрупи, розроблено відповідні завдання, проведено тестування. В ході підсумкового етапу студентам було запропоновано самостійно оцінити свою участь в заняттях та висловити власні думки, враховуючи свій життєвий досвід.

Ключові слова: вітагенні технології, релігієзнавство, релігійні конфесії, студенти, життєвий досвід, досвід життя, мораль, релігійна символіка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність обраної теми зумовлена підвищенням інтересом до застосування інтерактивних методів та використання вітагенних технологій на заняттях з релігієзнавства, що допомагає студентам у процесі навчання, стимулює їх до самоосвіти, а викладачам дозволяє економно використовувати час навчального процесу.

Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в його центрі знаходиться студент. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання за дотримання відповідних умов: створення позитивного настрою для навчання; формування відчуття рівного серед рівних; створення і забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; сприяння усвідомленню особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; викладач не є засобом «похвали і покарання», а – другом, порадиником, старшим товаришем [1, с.25]. На нашу думку, застосування елементів вітагенного навчання у поєднанні з інтерактивними технологіями забезпечують виконання усіх зазначених умов.

Формулювання цілей статті... Тому доцільно розглянути специфіку понять «вітагенні технології» та «інтерактивне навчання», що дозволить нам застосувати теоретичні надбання під час розробки завдань до заняття, на якому вивчається тема «Релігія і мораль. Релігійна символіка».

Аналіз досліджень і публікацій... Як відомо, принцип опори на життєвий досвід студентів і учнів завжди цікавив вчених. У центрі уваги дидактики у різні історичні періоди знаходилися різні аспекти: взаємодія викладача і колективу (Я.А.Коменський); виховання в процесі навчання (І.Ф.Герbart); взаємодія вчителя і учня в контексті змісту освіти (К.Д.Ушинський); поєднання пізнання й діяльності у розв'язанні буденних, життєво значущих проблем (Дж.Дьюї); вільне навчання й виховання в умовах збагаченого освітньо-виховного середовища (С.Френе) [2, с.59]. У

їх роботах знаходимо такі синонімічні поняття, як «вітагенні технології», «вітагенне навчання» та «вітагенна педагогіка».

Виклад основного матеріалу... Важливими у з'ясуванні сутності вітагенного навчання є, на нашу думку, висновки, зроблені академіком А.С.Белкіним, який запропонував розрізняти поняття «досвід життя» і «життєвий досвід». Досвід життя – вітагенна інформація, пов'язана із розумінням тих чи інших станів життя і діяльності, яка не має для людини достатньої цінності. Життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, знаходиться у резервах довготривалої пам'яті і у стані постійної готовності до самоактуалізації в адекватних ситуаціях [1, с.36]. Одним із основних завдань застосування вітагенних технологій є переведення досвіду життя у життєвий досвід. Такий перехід відбувається на кількох стадіях на різних рівнях. Перша стадія – первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване, недиференційоване. Друга стадія – оціночна фільтрація інформації. Студент визначає значущість отриманої інформації із загальнолюдських, групових позицій, потім із особистої позиції. Третя стадія – установча. Студент створює (або стихійно, або осмислено) установку на запам'ятовування такої інформації з необхідним терміном збереження, що визначається значущістю, життєвою та практичною спрямованістю цієї установки.

Послугуючись принципами вітагенного навчання, ми стимулюємо студентів звертатися до їхнього життєвого досвіду, допомагаємо їм зрозуміти внутрішні і зовнішні аспекти проблеми, ділитися власними відчуттями і разом із викладачем шукати істинну суть навчального досвіду.

Аналіз світового досвіду дозволяє визначити ефективні компетентнісно зорієнтовані технології: інтерактивні, проєктні, дослідницькі, проблемні, розв'язання ситуативних завдань тощо. На наш погляд, результативними є також вітагенні технології з голографічними проєкціями. Голографічний метод проєкції в навчанні – це система освітніх технологій, яка спрямована на багатовимірну подачу нового матеріалу і відповідає особливостям сприйняття навколишнього світу і запасу життєвого досвіду. Вітагенна проєкція – це вітагенна інформація, що затребувана викладачем у процесі навчання для підготовки до викладу нового матеріалу. Вектор: студент – знання – викладач. Голографічна проєкція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела (вітагенний досвід інших людей, книги, засоби масової інформації, твори мистецтва, наукові дані, зустрічі з фахівцями різних галузей тощо) [8].

Пропонуємо короткий огляд вітагенних технологій з голографічними проєкціями. Прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду із розкриттям його зв'язків в освітньому процесі застосовується у тих випадках, коли необхідно використовувати аналітичні здібності й уміння студентів, співвідносити ціннісну освітню інформацію із запасом вітагенної інформації та зробити необхідні в освітніх цілях висновки.

Важливу роль відіграє прийом стартової актуалізації життєвого досвіду студентів. Суть прийому полягає у з'ясуванні запасу знань на рівні їх повсякденної свідомості, до того, як вони одержать необхідний запас освітніх (наукових) знань. Реалізація цього прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих осіб, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації. Технологія використання цього прийому може бути пов'язана з кількома формами організації діяльності студентів:

а) Пряма постановка питання «Що ви знаєте про...»; б) постановка проблемного питання у вигляді опису певної життєвої ситуації; в) опора на письмові роботи студентів, у яких вони викладають вітагенні знання з наступним аналізом викладачем ступеня їхньої поінформованості у галузі навчальної дисципліни; г) актуалізація вітагенного запису практичних умінь, звичок у тому чи іншому виді навчальної діяльності (лекції, семінари, тести, самостійна робота, реферати, практичні заняття тощо).

Ефективність цього прийому обумовлена трьома основними умовами:

відповідність поставлених завдань до актуалізації навчальної діяльності й життєвому досвіду та віковим можливостям студентів; форма актуалізації також має відповідати віковим можливостям студентів; будь-яка форма актуалізації вітагенного досвіду має супроводжуватися ситуацією успіху та створити студентам оптимістичну перспективу.

Пропонуємо студентам орієнтовні завдання, які розкривають на практиці використання методів і прийомів інтерактивного навчання з елементами вітагенних технологій. Інтерактивний урок із використанням вітагенних технологій, елементи якого пропонуються, дає змогу студентам не лише прочитати і переказати те, що написано у книжці, а й активізувати на заняттях і брати активну участь у бесідах і дискусіях, співставляти «за» і «проти», ділитись своїми думками і досвідом із іншими. На цих заняттях студенти поглиблюють свої знання з релігієзнавства, з історії, мистецтва та інших наук, збагачують свій словниковий запас, отже, уміння логічно

формулювати і чітко висловлювати свою думку. Позитивним є залучення до спільної справи усіх студентів, незалежно від їхньої успішності.

Доцільно розділити групу на підгрупи. Кожна підгрупа отримує завдання, завдяки чому активізується робота усіх студентів на заняттях, отже, кожен має можливість виступити і отримати оцінку.

Найкраще, на нашу думку, розглядати цю проблему на прикладі теми з релігієзнавства «Релігія і мораль. Релігійна символіка». Насамперед ми у вступній частині пояснюємо зародження релігійної моралі, її становлення і формування у цілісний комплекс загальнолюдських морально-етичних норм і принципів. Зазначаємо, що в процесі становлення людського суспільства спочатку сформувалися релігійні уявлення людей первісних цивілізацій, потім з'явилися універсальні моральні правила, які базувалися на ритуалах, пов'язаних зі звичаями і традиціями – ритуалах народження, укладання шлюбу, похорон, обробки землі, війни, полювання, будівництва жител, проведення різноманітних урочистих заходів і свят тощо. Ці універсальні моральні правила (добро і зло, любов і ненависть, краса і погань) вже вийшли за межі однієї людської громади і отримали статус загальнолюдських моральних принципів і цінностей. В поєднанні з релігією таке явище засвідчило високий рівень розвитку людського суспільства, важливий прорив в сфері духовної культури, в узгодженні інтересів окремих індивідів один з одним і інтересами суспільства в цілому через систему норм, правил, оцінок їхнього спілкування і поведіння. З точки зору моралі, моральні вимоги і уявлення приймають найрізноманітніші форми стосовно людини, здійснюючи регулятивний вплив на нього. Це, насамперед, норми поведінки («не бреш», «не укради», «не убий», «поважай старших» і т. д.); різні моральні якості (доброзичливість, мужність, справедливість, мудрість тощо); моральні принципи (колективізм – індивідуалізм, егоїзм – альтруїзм тощо), вибираючи які ми визначаємо свою моральну орієнтацію в цілому; морально-психологічні механізми самоконтролю особистості (обов'язок, честь, совість); вищі моральні цінності, що складають основу моральної орієнтації людини (сенс життя, воля, свобода, щастя) [7, с. 265–266].

Наголошуємо, що релігія як духовний і специфічний феномен культури також здатна виконувати гуманістичну, імперативну, аксіологічну, регулятивну і виховну функції внаслідок того, що вона акумулювала в собі моральний досвід попередніх поколінь, що в афористичній, стислій формі є в знаменитих заповідях Мойсея, у моральних канонах ісламу, буддизму, індуїзму, даосизму тощо. Кожна із світових і регіональних релігій впливала на становлення традицій, звичаїв, норм і принципів поведіння. Так, наприклад, християнська мораль запропонувала нову шкалу людських цінностей (крайній ригоризм – відмова від свавілля і повне підпорядкування волі Бога; аскетизм; розрада – спокута страждань і вічне блаженство в іншому світі; принцип любові як універсальний принцип моралі; принцип милосердя, що означає прощення образ, жаль і допомога стражденним тощо). Християнство рішуче засудило жорстокість, насильство, гноблення, возвеличило бідних і нужденних. В Новому Завіті було сформульовано Ісусове «золоте правило» моральності і релігійності: «І так в усьому, як хочете, щоб з вами поводитись люди, так поведітьесь і ви з ними» [8, с. 232].

У Корані, священній книзі мусульман, і в Сунні – священному переказі, містяться розпорядження, що визначають переконання, формують моральні цінності і релігійну совість віруючих, а також виступають джерелами конкретних норм, що регулюють поведіння. Це шаріат – «прямий правильний шлях», закон, який в масовій свідомості сприймається як ісламський спосіб життя в цілому, всеосяжний ісламський комплекс правил поведінки, що включає найрізноманітніші норми – релігійні, моральні, юридичні, а також звичаї і традиції [9, с.182–184]. Водночас варто зазначити, що в буддизмі, третій світовій релігії, також сформульовані морально-етичні принципи і норми, що відбивають постійні, не піддані змінам інтереси й потреби прихильників цієї віри. Досить своєрідними є моральні засади, що сповідують індуїсти, конфуціанці, даосисти та ін. Взагалі, у східних релігіях Бог, Світ і Людина – це, по суті, одне і те саме. Світ є божественним, упорядкованим через Світовий Закон, який не залежить ані від людей, ані від богів. Людина в цій тріаді, фактично крім безсмертя, рівна Богам [10, с.137–163]. У Західних країнах Бог, Світ і Людина – це різні інстанції. Світ створений Богом-Творцем, залежить від нього і може бути Богом знищений. Людина одержала від Бога безсмертну душу, тому стоїть над Світом, але під Богом, є його рабом.

Наголошуємо студентам, що такі релігійні постулати, що сформувалися протягом віків і нині відіграють свою роль у вихованні високоморальних, духовно багатих громадян, допомагають владним структурам у багатьох випадках стримувати агресивні наміри, слугують специфічним психологічним гальмом в складних життєвих ситуаціях.

Після такої вступної частини переходимо до практичного втілення вітагенних технологій. Насамперед ставимо завдання підгрупам: підгрупа релігієзнавців (інформація або виступ щодо

становлення і розвитку релігієзнавчої науки і її роль в сучасному світі); підгрупа аналітиків (виступ щодо порівняльного аналізу морально-етичних норм і принципів різних релігійних конфесій); підгрупа істориків (інформація щодо історії становлення релігії і церкви в Україні); підгрупа краєзнавців (аналіз релігійної сфери Хмельниччини та її регіонів, власні спостереження і висновки). Оскільки доповіді й інформації підготовлені завчасно, це не лише допомагає економно використовувати час, але й сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, адже матеріал, поділений за тематичними ознаками і представлений однокурсниками, не може не зацікавити присутніх. Окрім того, з'являється можливість доповнити виступи або спростувати їх, опираючись на власний досвід і здобуту особисто цікаву інформацію чи факти. Викладачу залишається вміло скерувати дискусію в потрібне русло, задаючи відповідні питання або коректно підсумовуючи результати обговорення. Враховуючи те, що в групі є представники різних конфесій, необхідно також дати можливість висловити своє бачення ситуації всім бажаним.

Важливим чинником для активізації пізнавального інтересу студентів є обговорення таких морально-релігійних обрядів як хрещення, шлюб, сповідь, причастя, похорони тощо. Тут найбільш позитивно діє принцип опори на життєвий досвід слухачів. Адже серед студентів є вже частина одружених, частина – хрещені батьки, практично всі відвідували церкви, костели або Доми молитви, сповідалися і причащались. Доцільно вислухати представників різних конфесій, поставити коректні питання щодо особливостей тих чи інших релігійних обрядів, провести обговорення, особливо дискусію, в толерантному руслі. Для цього оголошуємо й заздалегідь приготовлені питання:

- 1) На вашу думку, які з десяти заповідей Бога єврейському народу актуальні для сьогодення?;
- 2) Визначте, у чому полягає характерна особливість буддизму як релігійного вчення?;
- 3) На вашу думку, Ісус Христос – реальна історична постать чи міфічний образ?;
- 4) У чому виявляються основні організаційні та культові особливості і відмінності між православними, католиками і протестантами?;
- 5) На вашу думку, чим пояснюється життєздатність ісламу?;
- 6) Чим відрізняється філософська картина світу від релігійної?;
- 7) На вашу думку, які морально-етичні принципи і норми характеризують нетрадиційні культури і неорелігії?

Після встановлення правильних точок зору щодо зазначених питань доцільно запропонувати 2-3-хвилинну письмову роботу, яка розпочиналася б такими словами (відповідно до власного життєвого досвіду і переконань): а) Вірю...; б) В цілому правильно, але...; в) Сумніваюся...; г) Не вірю...; д) Не тільки не вірю, але й вважаю помилковими...; е) Заперчуючи ці дії, я пропоную свої...

Після завершення першої частини теми і підбиття спільно зроблених висновків, переходимо до другої частини, пов'язаної з релігійною символікою. Ця частина теми також в основному базується на власному життєвому досвіді студентів, які неодноразово були в культових спорудах, бачили відмінності між ними, своєрідність архітектури, внутрішнє оздоблення, різноманітне церковне начиння тощо. Кожна будівля, кожна річ (ікони, світильники, хоругви, картини, написи, статуї, одяг, свічки, книги, іконостаси), має свою символіку і завдання викладача полягає в тому, щоб розкрити суть, зміст і призначення релігійної символіки, етапи її формування і становлення, особливо символіки християнства, ісламу, іудаїзму, буддизму та інших релігій. В давні часи символіка була таємним знанням, яке реально охоронялось вузьким колом утаємничених осіб. Нині символи надзвичайно важливі для розуміння шляхів розвитку людської думки, мистецтва, звичаїв, релігії і міфології.

У вступній бесіді необхідно зазначити студентам, що в наш час існують три світові релігії – буддизм, християнство, іслам. В усіх світових релігіях є священні книги (у християн – Біблія, у мусульман – Коран, у буддистів – Трипітака), побудовані за подібними моделями: спочатку розглядається питання про походження світу і всього суцього, далі – про доісторичні часи, про древніх царів і героїв, які сприяли становленню певної релігії. Після цього ведеться розповідь про історію народу, його закони і мораль, пророків, про все те, що ми розуміємо під поняттям духовної культури. Важливе місце в цьому аспекті займають релігійні ритуали – символічні дії, які стимулюють сприйняття людини тих чи інших постулатів. В релігійному ритуалі всі слова, жести, звуки, запахи – це відповідні символи, які відображають внутрішній стан людини в моменти найвищого духовного піднесення. Сюди відносяться молитовна поза, піст, сповідь, причастя, проскура, хрест, якір надії тощо [11, с.184–187].

В середні віки вважалося неправильним зображати Бога у вигляді людини, тому, наприклад, в християнстві довгий час Ісус Христос зображався у вигляді ягняти, виноградної лози, риби, монограми, променів світла та ін., Святий Дух – у вигляді голуба, вогню, символічним зображенням Бога-Отця була Десниця Божа. Свої символи-зображення мали ангели, архангели,

апостоли, євангелісти, святі [12, с.188–250]. В ісламі заборонено будь-які зображення божественних сил, однак культові споруди несуть важливі символічні значення – це Гробниця Мухаммеда в Медіні, Кааба – древня святиня мусульман в Мецці, Велика мечеть в Медіні. Важливий релігійний зміст несуть такі ритуальні символи ісламу як Курбан-байрам – щорічне свято жертвоприношення, Намаз – обов'язкова щоденна п'ятикратна молитва, Омовіння – символ очищення водою, Хадж – один з п'яти обов'язків мусульманина – паломництво до Мекки, відвідання її старовинного храму Кааби, слухання проповіді, символічне кидання каменів у диявола, семиразовий обхід Кааби, молитви, цілування чорного каменя, пиття води з священного джерела та ін. Хадж приурочений до свята жертвоприношення [13, с.292–385]. В буддизмі, одному з трьох світових релігій, такими символами є чотири благородні істини, восьмирічний шлях, потрійний шлях для очищення людини через проповідь дхарми – закону, вчення, що приводить до досягнення нирвани (стан вічного покою і блаженства). Окрім цього символами буддизму є статуї Будди, Сансара (Колесо Буття), Майтрея (майбутній Будда, Мандала (символічна молодь Всесвіту, розумного космічного Початку), Пагода (архітектурний символ Будди), Посох (атрибут буддійського монаха), Тантризм (вчення, що сповідує методику досягнення найвищої досконалості), Ступа (поховальна споруда у вигляді напівсфери на циліндричній основі, яка символізує Всесвіт) [14, с.280–307]. У багатьох інших релігіях є свої символи, звичаї, однак враховуючи ліміт часу, ми тільки фіксуємо цей момент.

Для закріплення матеріалу другої частини теми заняття нами використовуються тести (10 хвилин). Тестові зображення релігійних символів трьох світових релігій подаються через малюнки християнських символів – ягняти, Трійці, голуба, хрестів (православних, католиків, греко-католиків), якоря; символи буддизму – сансара, тантра, пагода, мандала; ісламу – мечеть, Кааба, Гробниця Мухаммеда. Коментарі викладача звучать зразу ж після завершення тестування. До цього процесу залучаються студенти, які з чотирьох відповідей повинні були визначити правильну і висловити своє ставлення до тієї або іншої символічної фігури-картинки. На нашу думку, це формує в тестуючих стійке запам'ятовування через коментування і співставлення зі своїм життєвим досвідом.

В ході підсумкового етапу заняття по темі «Релігія і мораль. Релігійна символіка» студентам пропонується самостійно оцінити свою участь в цьому процесі у формі гри «Мікрофон», яка дає можливість застосувати елементи вітагенного навчання. Це означає, що учасники заняття мають змогу формулювати свої думки та висловлювати власні переконання, погоджуватись з думками своїх однокурсників або спростовувати її, спираючись на власний досвід.

Висновки... Таким чином, по-перше, ми вважаємо, що заняття із використанням вітагенних технологій дають студентам змогу розкритися особистісно і пробуджують бажання до самоосвіти і самовдосконалення, адже це і є головною метою навчання. На таких заняттях жоден із його учасників не залишається непоміченим, і у кожного є можливість побачити свій результат і свою оцінку. По-друге, використання таких технологій дає змогу активно залучати студентів до процесу навчання, співставляти і використовувати отриману інформацію у повсякденному житті, виконати більшу кількість завдань за рахунок економно використаного часу, а також реалізувати потенційні можливості особистості та актуалізувати інтелектуальний потенціал студентів.

По-третє, матеріал статті можна використати в курсі релігієзнавства, історії України, історичного і релігійного краєзнавства, історії світової і української культури, при проведенні різноманітних виховних заходів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белкин А. С. Вітагенное образование. Голографический подход / А. С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 1999. – С. 5–63.
2. Зушман М. Тематично-стильова своєрідність малої прози Б. Лепкого й М. Коцюбинського: [Типологічні порівняння малої прози Михайла Коцюбинського й Богдана Лепкого з точки зору їх тематики] / М. Зушман // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип. 7. – С. 102–105.
3. Кукушин В. С. Педагогика начального образования : учеб. пособие / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина. – Ростов-на-Дону : Изд. центр «МарТ», 2005. – С. 46–243.
4. Кучин Л. І. З досвіду вітагенної педагогіки / Л. І. Кучин // Розвиток біологічної освіти в Україні : всеукр. наук.-метод. конф. (Мелітополь, 26–27 верес. 2006 р.). – Мелітополь, 2006. – С. 58–60.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко – К., 2002. – С. 46–68.
6. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – С. 18–102.
7. Релігієзнавство : навч. посіб. / [А. Г. Баканурський та ін.]. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.
8. Протоіерей Серафим Слобідський. Закон Божий : підруч. для сім'ї та школи. – [вид. 3-є]. – К. : АТ «Книга», 2004. – 654 с.

9. Вандишев В. М. Релігієзнавство : навч. посіб. / В. М. Вандишев. – К. : Кондор, 2009. – 240 с.
10. Кислюк К. В. Релігієзнавство : підруч. для студентів вузів / К. В. Кислюк, О. М. Кучер // Народ. укр. акад. – [5-е вид. виправл. і доп.]. – К. : Кондор, 2007. – 673 с.
11. Язык символов: мифология и религия / сост. В. М. Ропаль. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 384 с., ил.
12. Язык символов: мифология и религия / сост. В. М. Ропаль. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 384 с., ил.
13. Шевченко В. М. Словник-довідник з релігієзнавства / В. М. Шевченко. – К. : Наукова думка, 2004. – 560 с. – (словники України).
14. Язык символов: мифология и религия / сост. В. М. Ропаль. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 384 с., ил.

Анотація

Ю.И.Блажевич

Применение витагенных технологий на занятиях по религиоведению

В статье на основе документальных, архивных и религиоведческих материалов освещены вопросы использования витагенных технологий на занятиях по курсу религиоведения по теме «Религия и мораль. Религиозная символика». Также определена методика применения витагенных технологий на занятии, акцентировано внимание студентов на основных этапах становления религиозной морали, сделан сравнительный анализ морально-этических принципов и норм различных религиозных конфессий, рассмотрены особенности данной темы. В ходе занятия группа была разделена на подгруппы, разработаны соответствующие задачи, проведено тестирование. В ходе итогового этапа студентам было предложено самостоятельно оценить свое участие в занятиях и высказать собственные мысли, учитывая свой жизненный опыт.

Ключевые слова: витагенные технологии, религиоведение, религиозные конфессии, студенты, жизненный опыт, опыт жизни, мораль, религиозная символика.

Summary

Yu.I.Blazhevych

Usage of Vitagenic Technologies at Religion Studies Lessons

Based on the documentary, archival and religion studies materials the questions of the usage of vitagenic technologies at the lessons of religion studies on the topic "Religion and Morality. Religious Symbols" are elucidated. It defines the methods of vitagenic technology usage in the classroom, puts an emphasis on the major stages of religious morality, provides comparative analysis of ethical principles and rules of various confessions, describes peculiarities of the mentioned topic. During the lesson the group of students was divided into subgroups that received specifically developed tasks and was tested accordingly. At the end of the lesson the students were asked to self-evaluate their participation in the classroom and to express their thoughts considering personal experience.

Key words: vitagenic technologies, religious studies, religious confessions, students, life experience, experience of life, ethics, religious symbols.

Дата надходження статті: «1» березня 2013 р.

УДК 378.147: 811

Л.А.БОНДАР,

кандидат філологічних наук, доцент
(м.Кривий Ріг)

Урізноманітнення форм та видів самостійної роботи студентів-філологів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу

У статті окреслено шляхи оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі через урізноманітнення форм та видів самостійної роботи студентів-філологів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу та роль самостійної роботи в підвищенні ефективності професійної підготовки педагогів. У статті виявляються зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на характер, інтенсивність та результативність самостійної роботи студентів, дається характеристика етапам, передбаченим методикою активізації процесу самоосвітньої діяльності студентів, а також визначаються основні критерії готовності студентів університету до організації самостійної роботи.

Ключові слова: форми і види самостійної роботи студентів, самостійна робота, урізноманітнення змісту самостійної роботи, методика активізації самоосвітньої діяльності студентів-філологів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасному соціокультурному просторі особливої значущості набуває виховання активного громадянина, відповідальної, творчої особистості, здатної до постійного самовиховання і саморозвитку, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільству. На розв'язання цих завдань спрямовані Національна доктрина

розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України «Про вищу освіту», Програма щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України.

Педагогічною наукою накопичено значний досвід із вивчення теорії та практики організації самостійної роботи студента.

Аналіз досліджень і публікацій... У сучасних дослідженнях усебічно розглядаються особливості розвитку освіти, в тому числі університетської (В.Кремень, О.Савченко, О.Глузман, Т.Левченко та ін.), проблеми її індивідуалізації, особистісної та суб'єктної орієнтації (О.Пехота, А.Старева, Т.Тихонова та ін.), гуманізації та гуманітаризації (І.Зязюн, Г.Балл, Є.Барбіна, В.Доній, В.Зайчук, Т.Койчева, В.Кузнецова, Н.Ничкало, Л.Петухова та ін.); зміст та напрями особистісно орієнтованого навчання (І.Бех, А.Бойко, О.Киричук, Г.Пустовіт, В.Рибалка, О.Сухомлинська та ін.).

Формулювання цілей статті... Важливого значення набуває проблема активізації самоосвітньої діяльності студента університету. Зважаючи на актуальність і недостатню розробленість визначеної проблеми з позицій сучасного стану вітчизняної педагогіки, **метою** статті визначено розширення контенту самостійної роботи через урізноманітнення форм і видів, впровадження ідей, концепцій розвитку та саморозвитку особистості, технологій самовдосконалення і життєтворчості.

Виклад основного матеріалу... Сучасне розуміння педагогічного феномена «самостійна робота» ґрунтується на засадах життєтворчості особистості, її здатності до самоактуалізації, самоорганізації й саморегуляції власного розвитку (С.Даньшева, Л.Іванцев, А.Калініченко, І.Краснощок, О.Кучерявий, О.Пехота, В.Радул, І.Тимошук). При цьому самостійна робота студента розглядається не тільки як система спеціальних методів і прийомів самовдосконалення, а і як організація способу самоорганізації задля досягнення високого рівня особистісного й професійного розвитку [4].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що можливості самоосвітньої діяльності, саморозвитку студента зростають із підвищенням рівня його самосвідомості, збагаченням мотиваційної сфери, накопиченням знань і досвіду самостійної роботи, умінням оптимально використовувати методи, засоби і прийоми самовдосконалення, створенням позитивного емоційного фону самовдосконалення, розвитком вольової сфери, відповідною організацією навчально-виховного процесу. Важливим фактором ефективності самостійної роботи студента виступає система педагогічного забезпечення його активності в навчальному процесі, тобто активізація самовдосконалення і саморозвитку.

Наукова категорія «активізація самостійної роботи студента» визначається як система зовнішніх умов, що, трансформуючись у внутрішні регулятори діяльності, сприяє підвищенню активності особистості в певній сфері. Активність при цьому виступає як якісна характеристика діяльності студента, у структурі якої виділяються ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, цілі. Джерелами активності особистості можуть виступати співвідношення обраної ролі у навчальному процесі, власній внутрішній позиції, розгортання внутрішнього потенціалу особистості, її прагнення до самоствердження і самореалізації.

Домінантою сучасної парадигми освіти в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу є орієнтація на підготовку студентів до самостійної роботи, що забезпечує безперервність і систематичність їхнього професійного саморозвитку [7].

Сучасний учитель, як наголошують науковці (В.Андрущенко, І.Бех, Н.Бібік, А.Богущ, І.Зязюн, В.Кремень, О.Савченко, О.Сухомлинська), має бути дослідником, оскільки саме він здійснює «індивідуальну еволюцію учня», розкриває її сутнісні характеристики, передбачає напрями внутрішнього росту, проектує життєдіяльність вихованця.

Аналіз й узагальнення вітчизняного і світового досвіду (С.Гончаренко, Д.Дьюї, Н.Кічук, Г.Клобак, М.Князян, Ж.Піаже, К.Роджерс, С.Сисоева) дозволяє окреслити роль самостійної роботи в підвищенні ефективності професійної підготовки педагогів:

- означена діяльність дозволяє забезпечити кожному суб'єкту навчального процесу можливість розкрити свій інтелектуально-творчий потенціал, озброїтися стратегіями педагогічного пошуку;

- потужна професійна поінформованість, ерудиція, володіння процедурами наукового пошуку, що формуються у ході самостійної роботи, й спричинюють високу конкурентоздатність майбутніх педагогів. Широка обізнаність у певній галузі, володіння методами наукового пізнання, вміннями швидко опрацювати й аналізувати нову інформацію, продуктивно її використовувати, обирати оптимальні педагогічні засоби її передачі учням забезпечують підвищення конкурентоспроможності педагога;

- самостійна робота сприяє вихованню в майбутнього вчителя своєрідного дослідницького надбання щодо розв'язання наукових проблем, прагнення вивчити їх більш глибоко, повно та

досконало, розкрити їх вичерпно, з різних боків і підходів, що активізує процес самореалізації особистості педагога як професіонала-дослідника.

Аналіз результатів теоретичних досліджень (І.Бабин, Я.Болюбаш, В.Грубінко, В.Молодиченко, Н.Молодиченко, М.Степко, Ю.Стиркіна, С.Хмельковська, Я.Черньонков, В.Шинкарук) переконують, що вирішення проблеми ефективності організації самостійної роботи майбутнього вчителя іноземних мов дозволяє:

- активізувати пізнавально-творчу позицію студента, забезпечити цілісність його становлення як професіонала-дослідника в контексті кредитно-модульної системи, посилити вплив на розвиток загальної та професійної культури, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь;
- збагатити дидактичний потенціал, що закладений у сучасній загальноосвітній школі, у більш повному обсязі використовувати педагогічні інновації, здобути вищий рівень освітньої підготовки,

Між тим, аналіз діагностичних експериментів, проведених на базі вищих педагогічних закладів освіти України, засвідчує, що як навчальна, так і наукова самостійна робота студентів здебільшого здійснюється на низькому рівні, майбутні педагоги не володіють методологією науково-педагогічної роботи, не спроможні охопити весь спектр її напрямів.

В умовах традиційної освітньої системи університету нами виявлені *зовнішні* та *внутрішні* фактори, які впливають на характер, інтенсивність та результативність самостійної роботи студентів, та дають підстави для визначення шляхів його активізації. До факторів *зовнішнього впливу* нами віднесені: цивілізаційні процеси, що впливають на трансформацію вищої освіти: освітня політика держави, спрямована на якісне навчання студента, до саморозвитку, самовдосконалення, самоаналізу, самостійно і здобувати нову інформацію, критично оцінювати педагогічні явища і факти; урахування специфіки підготовки фахівців на філологічних факультетах; науково-методичне забезпечення виховної роботи студентів; гуманізація та демократизація стосунків у педагогічному процесі та переведення їх у площину суб'єкт-суб'єктних відносин, цілеспрямований вплив діяльності органів студентського самоврядування.

До факторів *внутрішнього впливу* належать такі: характер ціннісних орієнтацій студента; спрямованість та внутрішня позиція його як особистості; рівень орієнтації мотиваційної сфери студента на самовдосконалення, розвиток його самосвідомості, що характеризується зростанням суб'єктності; індивідуально-психологічні особливості студента.

Аналіз змісту навчальних планів і програм для студентів-філологів показав, що проблеми організації самостійної роботи часто вивчаються суто теоретично, а отримані знання досить формальні і недостатньо висвітлюють зміст і напрями самоосвітньої діяльності особистості. Недостатня увага приділяється педагогічному забезпеченню трансформації знань студента у відповідні вміння саморозвитку та самовдосконалення. Наявна освітня система університету не передбачає створення суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студента, оскільки більшість викладачів університету традиційно застосовує у своїй роботі переважно монологічні, репродуктивні форми та методи.

Аналіз стану сформованості цілей і мотивів особистісно-професійного вдосконалення студентів показав, що традиційні умови підготовки на філологічних факультетах університету не в повній мірі сприяють формуванню в них стійких мотивів самостійної роботи. Найбільш вираженими мотивами студентів є навчальні, професійні та особисті, проте серед мотивів майже не простежується розвиток власної особистості як умови особистісного і професійного зростання. Високий рівень сформованості мотиваційної сфери спостерігається у студентів, які чітко усвідомлюють пріоритети й цілі власного життя; свідомо організують власну життєдіяльність; мають широке коло життєвих інтересів; систематично читають навчальну, наукову, художню літературу; ведуть активну суспільну діяльність як у межах університету, так і в позааудиторній роботі, зокрема, участь в олімпіадах, студентських наукових конференціях, круглих столах, Всеукраїнських конкурсах наукових робіт.

На жаль, результати анкетування, тестові завдання дають підстави для висновку, що такі важливі для самоосвітньої діяльності цінності як особистісно-професійний розвиток та саморозвиток пізнання, активне діяльне життя, впевненість у собі недостатньо сформовані у студентів-філологів.

Результати констатувального етапу засвідчили, що традиційно організований виховний процес на філологічних факультетах (в інститутах) не створює сприятливих умов для ефективної організації самостійної роботи студентів. Їх самоосвітня змотивованість розвинена переважно на низькому та середньому рівнях. Так, 32% студентів першого курсу виявили невизначеність потреб і мотивів особистісного й професійного вдосконалення, недостатнім знанням організації самостійної роботи; низьким рівнем умінь та несистематичним здійсненням самоосвітньої діяльності; відсутністю знань щодо власних потенційних можливостей.

Середній рівень самовиховної активності до організації самостійної роботи виявився у 47% студентів, які характеризуються осмисленням мотивів і цілей самовиховання як можливої основи особистісного і професійного розвитку; знанням методик організації самостійної роботи при відсутності системного розуміння процесу особистісно-професійного саморозвитку; частковою ознайомленістю з власними потенційними можливостями. І лише 21% студентів першого курсу філологічного факультету виявили глибоке розуміння власних потреб особистісного і професійного вдосконалення; сформованість мотивів освітньої діяльності; достатнє знання методик організації самостійної роботи при системному розумінні особливостей процесу особистісно-професійного саморозвитку, активне використання своїх потенційних можливостей для самовдосконалення.

Основними критеріями готовності студентів-першокурсників університету до організації самостійної роботи були визначені такі: загальна спрямованість студента на самоосвітню діяльність, характер загальнопедагогічних та методичних знань з теорії й практики саморозвитку; володіння вміннями й навичками самостійної роботи; усвідомлення себе як особистості й професіонала.

Для забезпечення ефективності самостійної роботи нами розроблено методику активізації самоосвітньої діяльності студента, сутність якої полягає в цілеспрямованому розвитку самоосвітньої активності студентів на основі створення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов: розширення ціннісно-мотиваційного поля студента шляхом актуалізації цінностей саморозвитку засобами заохочення; урізноманітнення контенту самостійної роботи викладача педагогічних дисциплін ідеями та концепціями розвитку особистості, технологіями самовдосконалення та життєтворчості; запровадження інтерактивно-рефлексивних форм та методів саморозвитку студентів, формування досвіду самоосвітньої діяльності студентів шляхом самостійного виконання завдань для самовдосконалення. програм життєтворчості.

Методика активізації процесу самоосвітньої діяльності студентів філологічного факультету університету передбачала організаційно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний та інтеграційно-творчий етапи, кожний із яких націлював на комплексне вирішення завдань, зокрема: **на організаційно-мотиваційному етапі** здійснювалося розширення ціннісно-мотиваційного поля студента шляхом активізації цінностей самовдосконалення у навчально-виховному процесі. Для реалізації зазначених завдань нами проводилися семінари, педагогічні тренінги, бесіди, диспути, конференції, круглі столи, захисти проєктів.

На інформаційно-змістовому етапі основними завданнями було впровадження продуктивних технологій самовдосконалення й життєтворчості шляхом проведення проблемно-модульних лекцій, семінарів-практикумів, семінарів-тренінгів, розв'язання проблемних ситуацій.

Організаційно-діяльнісний етап передбачав запровадження інтерактивно-рефлексивних форм і методів стимулювання самоосвітньої діяльності студентів шляхом проведення ділових та творчих ігор, тренінгів, дискусій, виконувалися контрольні і творчі роботи, проєкти, презентації.

Завданнями **інформаційно-творчого етапу** передбачалося формування досвіду самовдосконалення самостійної роботи студента через створення щоденників саморозвитку, програм життєтворчості, плани самовдосконалення.

Особливо ефективними видами самостійної роботи студентів виявилися такі: написання рефератів, складання портфоліо, створення проєктів, організація аутентичних бесід та публічних презентацій, використання кейсів, що загалом сприяють забезпеченню системності та систематичності, інтеріоризації фахових знань та метарефлексивних й метакогнітивних дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів.

Крім того, на кожному із етапів передбачалося озброєння студентів вміннями до постійного розширення свого освітнього простору, оволодіння засобами нових видів професійної діяльності в умовах швидких соціальних змін, розвиток гнучкості, дієвості, мобільності, критичності мислення, формування особистої відповідальності, самостійності та креативності.

Найпоширенішими видами самостійно-дослідницької діяльності нами визначено пропедевтичне ознайомлення студентів з технікою дослідницької роботи (методологією наукової діяльності, робота з теоретичною літературою, організація експерименту, методи емпіричного дослідження, оформлення результатів пошукової роботи тощо).

Досить поширеними вважаємо також викладання студентами перед аудиторією самостійно опрацьованого матеріалу (викладання студентами для студентів) та об'єднання студентів у дослідницькі групи.

Студенти у процесі виконання зазначених видів самостійної роботи оволодівають вміннями використовувати отримані теоретичні знання у процесі викладання навчальної дисципліни; навичками встановлювати багатосистемні міждисциплінарні зв'язки, здійснювати адаптацію навчальної інформації відповідно до своєрідності студентського контингенту.

З огляду на пріоритети Болонського процесу у вітчизняному досвіді організації самостійної роботи студентів актуалізується необхідність у її переконструюванні відповідно до вимог кредитно-модульної системи. На сучасному етапі найпоширенішими видами самостійної роботи виступають виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань та курсових проєктів, написання рефератів, есе та доповідей, опрацювання окремих розділів навчальної програми, які не висвітлюються на лекційних заняттях [1; 2; 6; 8].

Висновки... Отже, ефективними формами і видами самостійної роботи студентів-філологів нами визначено: використання орієнтованих на самовиховання форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи: *інтерактивних*: бесід, диспутів, тренінгів; *рефлексивних*: методик самопізнання, щоденника самовдосконалення; створення особистісно-професійних проєктів, розроблення програм життєтворчості; *творчих*: захист презентацій, проведення семінарів, конференцій, захисту курсових робіт, пропонування фрагментів уроків, кооперативно-пошукових розробок, які формують критичне ставлення студента до ідей, актуалізують індивідуальний досвід задля аргументації власних поглядів, позицій.

В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу здійснюється взаємозбагачення студентів й викладачів знаннями, знахідками, відкриттями, обмін думками, стимулюється співтворчість, уможлиблюється урізноманітнення й оптимізація форм і видів самостійної роботи студента.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища школа України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
3. Жарова Л. В. Учитесь самостоятельно : книга для учителя / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2010. – 384 с.
5. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11–24.
6. Князян М. О. Методологічні та теоретико-технологічні аспекти формування цінностей студентів у самостійно-дослідницькій діяльності / М. О. Князян // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 21, ч. 1. – С. 241–249.
7. Князян М. О. Науково-методологічні засади підготовки вчителя-дослідника у контексті Болонського процесу / М. О. Князян // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики» : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 3 (13). – С. 29–33.
8. Середа І. В. Розвиток ідей самовиховання як соціально-філософської та психолого-педагогічної проблеми / І. В. Середа // Науковий вісник МДУ. Вип. 10 Педагогічні науки : зб. наук. праць. Т. I. – Миколаїв : МДУ, 2005. – С. 114–119.
9. Чернігівська Н. С. Кредитно-модульна технологія навчання майбутніх вчителів іноземної мови як засіб інтенсифікації педагогічних технологій / Н. С. Чернігівська // Актуальні проблеми іноземної філології : Лінгвістика та літературознавство : зб. наук. праць. – Бердянськ, 2010. – Вип. 5, ч. 2. – С. 207–216.
10. Ножовнік О. М. Самоосвітня компетенція майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / О. М. Ножовнік. – К. : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2010. – 144 с.

Анотація

Л.А.Бондарь

Разнообразие форм и видов самостоятельной работы студентов-филологов в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса

В статье намечены пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе через разнообразие форм и видов самостоятельной работы студентов-филологов в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса и раскрывается роль самостоятельной работы в повышении эффективности профессиональной подготовки педагогов. В статье выявляются внешние и внутренние факторы, влияющие на характер, интенсивность и результативность самостоятельной работы студентов, дается характеристика этапам, предусмотренным методикой активизации процесса самообразовательной деятельности студентов, а также определяются основные критерии готовности студентов университета к организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: формы и виды самостоятельной работы студентов, самостоятельная работа, разнообразие содержания самостоятельной работы, методика активизации самообразовательной деятельности студентов-филологов.

Summary

L.A.Bondar

Variety of Forms and Kinds of Independent Work of Students- Philologists under the Conditions of Credit-Module System of Educational Process Organization

The ways of optimizing the educational process in high school through the diversity of forms and kinds of independent work of the students of philological faculty in credit-module system of organizing of educational process are identified and the role of independent work in improving the effectiveness of training teachers is revealed in this article. Internal and external factors affecting the nature, intensity and productivity of students' independent work are identified, characteristics for steps specified with methodology of activating the process of self-education of the students are given here, the main criteria of readiness of university students to the organization of independent work are identified in the article as well.

Key words: forms and kinds of independent work of students, independent work, variety of content of independent work, methodology of activation of independent activity of students-philologists.

Дата надходження статті: «12» береня 2013 р.

УДК 378.124.92

Т.А.БОРОВА,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Харків)

Сучасні підходи до підвищення якості навчання англійській мові студентів ВНЗ в умовах глобалізації

У статті подано обґрунтування поняття «управління знаннями» як ефективного підходу до організації навчально-виховного процесу у контексті підвищення якості навчання англійській мові студентів ВНЗ. Розглянуто шляхи підвищення якості вищої освіти у інформаційному суспільстві. Схарактеризовано основні тлумачення понять «управління знаннями», «знання». Показано методики «управління знаннями» для студентів ВНЗ. Визначено засоби підвищення якості навчання англійській мові студентів немовних спеціальностей в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: знання, інформація, управління знаннями, англійська мова, якість освіти, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах освіта зазнає значного впливу з боку соціально-економічних перетворень. У межах глобального реформування системи вищої освіти головні зміни відбуваються всередині вищого навчального закладу, який стає центром трансформаційних процесів. Їх суть полягає у формуванні здатності вищого навчального закладу успішно діяти на ринку освітніх послуг, ґрунтуючись у своєму розвитку на ефективне використання власних інтелектуальних ресурсів, які базуються на знаннях. Якість освіти залежить безпосередньо від того, як набувати та використовувати знання. У зв'язку з цим актуальним є дослідження шляхів підвищення якості навчання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інформаційного суспільства. Зауважимо, що прагнення України увійти рівноправним партнером у світове економічне суспільство виявило потребу в якісно підготовлених фахівцях в області економіки і бізнесу, які володіють іноземною мовою, що привело до популярності вивчення англійської мови, зокрема студентами вищих навчальних закладів. У зв'язку з потребами суспільства виникає необхідність інтенсифікації навчання англійській мові таких студентів. Інтенсифікація навчання може відбуватися як за рахунок зміни змісту, методів, форм та засобів навчання, так і через зміну організації набуття знань.

Аналіз досліджень і публікацій... Одна з основних тенденцій сучасної цивілізації – «знання» – стає ключовою категорією її нової економіки. Процеси генерування, поширення, споживання знань все інтенсивніше починають досліджуватися не тільки у педагогіці і психології, але і в економіці, соціології, філософії. Можна говорити про становлення нової ери знань. Звернемо увагу на зміщення акцентів як в освіті, так і в управлінні у бік переоцінювання значущості знань: навчання дією; викладання і навчання як різні підходи в освіті; системи підтримки знань; організації, що навчаються; знання як капітал; генерування знань, управління знаннями тощо (С.Клепко, О.Монахова, А.Бочкарьов, О.Лукомський, І.Нонака, Х.Такеучі, Л.Прусак та ін.). На сьогодні природні ресурси в сучасному світі не є достатніми для досягнення певного рівня

національного багатства, саме знання розглядають економісти як ключовий економічний ресурс, оскільки капітал (якщо мати на увазі прийняту в економіці інтерпретацію цього терміна) сам по собі не може створювати «речі», які потребує соціум. Знання як особливий ресурс мають властивості неперервного відтворення, нарощування, як на рівні їх обсягів, так і на рівні якісних характеристик (складності, фундаментальності) адекватно змінам у соціумі. Однак, як і будь-який ресурс, знання схильні до ерозії, зубожіння і, більше того, на відміну від природних ресурсів, корисність яких не викликає сумнівів, корисність знань може бути сумнівною. Це відбувається в тому випадку, якщо знання (у контексті проблем освіти) розглядаються і аналізуються як вузька категорія, що включає тільки професіоналізм, у відриві від моральності суб'єкта (індивіда або організації) – носія знання (С.Клепко). Тому актуальними є питання щодо знаходження шляхів та умов, які дали б змогу взаємозв'язати професіональні й особистісні якості майбутнього фахівця задля підвищення його конкурентоспроможності. Сучасні методи та форми навчання іноземній мові були предметом наукової розвідки таких авторів як І.Зимняя, Л.Карпенко, М.Махмутов, С.Ніколаєва, В.Скалкін, Г.Рогова, Є.Полат, Є.Пассов та ін. Проте залишаються недостатньо вивченими питання щодо визначення ефективності застосування нових підходів до навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей у глобалізованому суспільстві, звертаючи увагу на пріоритети, тенденції розвитку такого суспільства.

Формулювання цілей статті... Мета дослідження – обґрунтування поняття «управління знаннями» як ефективного підходу до організації навчання у контексті підвищення якості навчання англійській мові студентів ВНЗ. *Завданням* є дослідити шляхи підвищення якості вищої освіти в інформаційному суспільстві, схарактеризувати основні тлумачення понять «управління знаннями», «знання», визначити засоби підвищення якості навчання англійській мові студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу... Проблема якості освіти є багатоаспектною, тому не можна стверджувати, що вона має винятково педагогічний, дидактичний, управлінський чи світоглядний характер, тобто вона допускає міждисциплінарність. З філософської точки зору, як зазначає М. Кісіль, аналіз якості освіти – це спосіб осмислення того, якою є сучасна людина [4]. Якість освіти нового століття розглядається як освітлення духу та розуму людини, пробудження того, ще не займаного потенціалу творчості та мудрості, який може проявитися разом із відродженням гуманності.

Сутність якості вищої освіти визначено як сумарний енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує в процесі навчання у вищому навчальному закладі, а зміст проявляється в інноваційному характері продуктивної діяльності фахівця і розкривається в об'єктивованій і суб'єктивованій формах [4].

На якість вищої освіти також впливають процеси глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Глобалізаційні тенденції супроводжуються переходом від індустріальних до інноваційно-інформаційних технологій, інформаційне суспільство постає концептуальним середовищем нового осмислення проблеми якості вищої освіти. Процеси реформування освіти зумовлені процесами розвитку сучасного інформаційного суспільства, концепція якого є різновидом теорії постіндустріального суспільства, описаної в роботах Т.Стоуньєра, Д.Белла, Е.Тоффлера [8]. Основними ознаками такого переходу є те, що капітал і праця як основа індустріального суспільства поступаються місцем інформації та знанню в сучасному суспільстві. Стрімке зростання кількості та ролі інформації, що використовується сучасною людиною, веде до неефективності багатьох традиційних методів навчання в існуючій системі освіти.

Вищий навчальний заклад є середовищем, де акумулюються, транслиуються існуючі знання та створюються нові знання. Якість знань вищого навчального закладу залежить від професіоналізму його працівників. Необхідно зазначити, що студенти вищого навчального закладу постійно накопичують та генерують знання, які є як активними, так і пасивними (тобто нечасто застосованими). Це відбувається, на нашу думку, з приводу того, що у студентів, зокрема не вироблений механізм управління знаннями, який би надав можливість більш ефективно використовувати здобуті знання. З метою більш глибокого розуміння системи «управління знаннями», доцільно розглянути тлумачення поняття «знання», «управління знаннями».

Знання людини є продуктом її інтелекту, а їх цінність визначається можливістю і результатом використання. Продуктивне використання можливе за умов ефективного управління ними.

Управління знаннями, зокрема лінгво-методичні засади, досліджено на кафедрі іноземних мов Харківського національного економічного університету в межах кафедральної науково-дослідної теми (Н.Маслова, В.Петренко та ін.) під безпосереднім нашим керівництвом [1]. У ході дослідження зроблено аналіз лінгво-методичних засад управління знаннями, що значно поглибило тлумачення та розуміння цього поняття економістами та дало можливість використовувати основні принципи управління знаннями у ході навчання англійській мові

студентів-економістів.

Знання є субстанцією, що складає основу всіх соціально-економічних процесів. Зацікавлення вчених структурами представлення знань, що зросла за останні роки, й активізація когнітологічних досліджень зумовили уважніший погляд на концепт «знання» як когнітивну категорію, яка є об'єктом когнітології в цілому і когнітивної лінгвістики як складової частини цієї міждисциплінарної науки зокрема. Не виникає жодних сумнівів щодо наявності взаємозв'язку між знаннями і мовою: «Знання має мовний характер не лише в тому розумінні, що мова виступає як спосіб здійснення знання, а й у тому, що мова залишає свій специфічний слід на знанні» [2]. Прийнято вважати, що знання, як і психіка, формуються за допомогою мови, яку розглядають не лише як знакову систему, але і як компонент свідомості [9]. Підкреслюючи роль мови у вираженні знань, В. Зв'ягінцев наголошував, що знання є багатовимірною величиною, але суспільно цінні знання завжди виражаються мовою. Людська «природна» мова є універсальним засобом представлення і зберігання знань [3].

Основною проблемою інженерії знань є сам процес здобування знань, у зв'язку з цим, у першу чергу, необхідно чітко розуміти природу й особливості цих процесів. Можна виділити три основні аспекти процесу здобування знань: психологічний; лінгвістичний; гносеологічний. З трьох аспектів здобування знань ми розглянемо лінгвістичний, оскільки природна мова як властивість людського інтелекту за умов належного вивчення її інформаційних можливостей може вважатися ланцюжком між знанням та інформацією, який об'єднує об'єктивні фактори (інформацію), здатні бути формалізованими, і фактори суб'єктивні (знання), що формалізації не підлягають.

Представники різних наук неоднозначно розуміють знання та по-різному сприймають види знань і їх властивості, які і формують узагальнене уявлення про самі знання. Знання як когнітивно-мовне утворення, цікавить багатьох учених і практиків з різних царин, більшість з яких асоціюють його з уміннями та навичками (А.Макінтош, К.О'Делл, К.Грейсон, А.Карнейро) або з прийняттям рішень та висловленням суджень у особливих обставинах (Н.Карр). Деякі теоретики виявляють інтерес до кодифікованих носіїв та сховищ і до обробки інформації як засобів управління «експліцитним» об'єктивним і систематизованим знанням (Н.Карр). Інші фокусують увагу на знанні, яке люди здобувають із власного досвіду та із соціальної взаємодії з іншими (І.Нонака, Х.Такеучі). Поширеним способом в епоху Інтернету є розподіл знань на експліцитні (наявні) знання та імпліцитні (приховані) знання. Експліцитне (наявне) знання є формальним і систематичним, воно може бути задокументоване й розділене з іншими. Імпліцитне (приховане) знання належить до більш ілюзорних видів знань, які неможливо задокументувати та передати, частково тому, що той, хто володіє цими знаннями, не в змозі чітко пояснити те, що він або вона знає. Проте саме приховане знання – це практичне знання, що є ключовим для прийняття рішень та управління [13].

У літературі можна знайти найрізноманітніші визначення поняття «знання», а саме: «розуміння або наявність інформації», «накопичення досвіду», які важко конкретизувати. Отже, у найзагальнішому вигляді знання можна визначити як творчий, динамічний вимір свідомості, якщо всяка свідомість існує у формі знання. Знання виступають як об'єктивна ідеальна форма будь-якої діяльності і спілкування, як їх можлива форма в тому сенсі, що вони є передумовою розширення горизонту людського буття. Знання є не тільки перетворення досвіду у свідомість шляхом структуризації, позначення його елементів, не тільки фіксація досвіду в соціальній пам'яті, воно є способом трансформації знакових систем, свідомості, діяльності та спілкування, надання їм нової форми, тобто нового змісту і значення.

Складним питанням для вирішення є виокремлення відмінності між інформацією й знаннями. Визначення поняття знань, що зафіксоване у Філософському словнику як відображення об'єктивних властивостей та зв'язків світу, на наш погляд, більшою мірою є релевантним для поняття «інформація».

У лінгвістичній літературі поняття «інформація» найчастіше ототожнюють також з поняттям «знання», оскільки ці терміни сприймаються як взаємозамінні, синонімічні. Інколи одне поняття тлумачать за допомогою іншого, наприклад, «інформація – сукупність знань, образів, відчуттів, наявних у свідомості людини або штучному інтелекті, які надходять різними каналами передачі, опрацьовуються й використовуються в процесі життєдіяльності людини й роботи автоматичних комп'ютерних систем», а з іншого боку, «знання – це інформація, що є у свідомості людини, яка служить, для розв'язання нею інтелектуальних і мовних завдань, застосовується в повсякденній пізнавальній і мовленнєвій діяльності, зумовлює поведінку людини» [7, с.197]. Отже, синонімічне розуміння цих понять не поділяють науковці, які визначають відмінності між ними. Розуміючи той факт, що інформація може виявитися в будь-якому вигляді, і працівник, вирішуючи завдання, повинен знайти необхідну інформацію, що є в більшості випадків проблемою для нього. Знання містяться в розумі людини і виявляють себе в момент взаємодії з іншими людьми. У процесі

спілкування співробітники обмінюються знаннями, що неможливо почерпнути з документації й інших джерел інформації. Необхідно спрямовувати цю взаємодію на досягнення мети, генерацію нових ідей і відновлення наявних знань.

Отже, на нашу думку, різноманітні сучасні уявлення представників різних наукових напрямів про поняття «інформація» і «знання», які є важливими для всіх наук когнітивного спрямування, зумовлюють необхідність уніфікації розуміння співвідношення цих понять, яке б ґрунтувалося на висновку про їх нетотожність і необхідність їх розрізнення: знання – це сприйнята людиною за допомогою органів чуття інформація, яка трансформована в якісно нову, активізовану людською свідомістю субстанцію, що передбачає аналіз, оцінювання, систематизацію.

Усвідомлення того, що знання є більш складне й ілюзорне поняття в порівнянні із інформацією (відомостями), зумовило зацікавлення системи «управління знаннями» та впровадження сучасних методик «управління знаннями». Протягом минулого десятиліття науковці намагалися визначити поняття «управління знаннями», досліджуючи, що таке знання, і з чим потрібно пов'язувати знання, щоб вони були варті часу та зусиль на їх управління на робочому місці. «Управління знаннями» пов'язано з управлінням інформаційними потоками, що повинно гарантувати, що необхідні відомості досягнуть потрібних людей у конкретний час для того, щоб ці працівники могли вчасно виконати необхідні дії.

Отже, організації все більше спираються на знання, їхня успішність все більше залежить від того, наскільки успішно будуть володіти знаннями працівники, щоб робити свій внесок у ефективне прийняття рішень та у створення інновацій. У деяких випадках це тлумачиться як «управління знаннями», в інших – як «організаційне навчання» або «організаційна пам'ять». Поняття «управління знаннями» (від англ. knowledge management) з'явилося в середині 90-х років минулого століття у великих корпораціях, з великим обсягом обробки інформації. Основна передумова в «управлінні знаннями» виникла унаслідок можливого багаторазового використання набутої інформації. З появою Інтернету інформацію можна було вільно отримувати та надсилати, а також користуватися новою світовою інформацією. Л.Прусак слушно зазначив, що причиною значної уваги до «управління знаннями» стала глобалізація [14].

За визначенням IDC «управління знаннями» є формальним процесом, який складається з оцінювання організаційних процедур, людей і технологій та створення системи, що використовує взаємозв'язок між цими компонентами з метою надання необхідної інформації конкретним людям у конкретний час для підвищення продуктивності [10]. Центральним завданням тих, хто здійснюватиме «управління знаннями», є визначення кращих шляхів культивування, підтримки та використання знання на індивідуальному та організаційному рівнях. Інакше кажучи, треба забезпечити, щоб необхідне знання потрапляло до конкретних людей у визначений час, та допомагати людям ділитися знаннями і використовувати їх у такий спосіб, щоб воно поліпшувало роботу організацій.

Форма представлення знань повинна уможливлувати їхній пошук і освоєння з метою подальшого використання. Це означає, що знання, формалізовані в явному вигляді, будучи освоєними, можуть стати частиною досвіду науково-педагогічного працівника і бути використані ним для вирішення завдань і прийняття рішень. Інша методика «управління знаннями» пов'язана із персональною чи прихованою інформацією, тобто з індивідуальним досвідом, який можна передати тільки через прямий контакт. Ця методика «управління знаннями» підкреслює значення інтелектуального капіталу та заохочує робітників набувати та передавати здобуті знання. Знання, що породжуються інтелектом людини, здатні продукувати якісно нову інформацію для проходження нового когнітивного кола: інформація + людський фактор = знання → інформація (якісно нова) [15].

Остання методика «управління знаннями» приділяє більше уваги психологічним і соціологічним аспектам оточення на роботі, а не технічним засобам охоплення та поширення знань і значною мірою знаходить відображення в освітньому середовищі [11].

Мета «управління знаннями» полягає в підвищенні інтелектуального потенціалу організації, зокрема вищого навчального закладу. Система «управління знаннями» спрямовує дії користувачів інформацією, що дає змогу в майбутньому успішно її знаходити й використовувати.

Як зазначають О.Монахова, А.Бочкар'єв, О.Лукомський та інші «управління знаннями» є технологією, що передбачає комплекс формалізованих методів, які охоплюють: пошук і здобуття знань від носіїв знань; структурування і систематизацію знань; аналіз знань; відновлення знань; поширення знань та генерацію нових знань [6]. При проникненні практичного застосування «управління знаннями» в типову організацію з інтенсивним знанням – університет, науковці стверджують про наявність високого рівня визнання важливості при низькому рівні фактичного застосування на практиці. Це дає змогу зробити припущення, що навчальний заклад перебуває

на початковій стадії впровадження «управління знаннями» у практику.

С.Клепко відзначав, що шляхами «управління знаннями» у науці є участь у конференціях, виставках і семінарах, відрядженнях, наукових експедиціях, колективних проєктах і дослідженнях, у процесі яких учені обмінюються явними і прихованими знаннями [5, с.26]. Також до таких шляхів можна зарахувати проведення і захист дисертаційних робіт, під час яких учені та їх об'єднання (кафедри, ради, товариства тощо) вирішують, яке знання необхідне для розвитку науки (тобто управляють знаннями суспільства шляхом орієнтації персональних наукових пошуків). Визначаються особливості нових методів генерування знання, а саме: трансдисциплінарність, ринковий контекст, аієрархічні, різнорідні, швидкоплинні форми організації; активні взаємодії між науковими і позанауковими діячами; відкриття і застосування знань не відокремлюються [12].

«Управління знаннями» зумовлює такі кроки у своєму розвитку. До них можна зарахувати розвиток діяльності з «управління знаннями»; підвищення ролі практиків в «управлінні знаннями»; створення і використання мереж в «управлінні знаннями»; використання ІКТ для підтримки «управління знаннями»; формування нових ролей і відносин між дослідниками і практиками для підтримання кращих освітніх досліджень; винайдення нових форм професійного розвитку практиків, що відображають і підтримують пріоритети «управління знаннями»; об'єднання капіталу знання і соціального капіталу; проєктування інфраструктури для підтримання «управління знаннями».

Розроблення методів «управління знаннями» підвищує основи управлінської діяльності і розглядається як науковий компонент управління не тільки з боку викладачів, а й самих студентів. У системі управління з'являється новий об'єкт: знання, тому організації, зокрема вищі навчальні заклади, з використанням інтелекту і знань використовують менеджмент як засіб акумуляції знань, інтелектуального капіталу. За таких підходів «управління знаннями» стає більш зрозумілим щодо віднаходження методів та форм навчання у контексті глобалізації.

З огляду на зазначене вище, зауважимо, що у сучасній освіті дуже важливими і актуальними стають питання щодо методів, прийомів, технологій організації освітньої діяльності, спрямованих на застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Методи і прийоми використання інформаційно-комунікаційних технологій на зайнятті – різні, але при їх впровадженні ми виконуємо єдине завдання: зробити зайняття цікавим і результативним з точки зору формування англомовних комунікативних компетенцій. Перевагою такого зайняття є підвищення якості навчання за рахунок новизни діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології використовують не лише для викладання знань, але і для їх контролю, закріплення, повторення, узагальнення, систематизації, тому вони успішно виконують дидактичні функції. Використання мультимедійних технологій в навчанні іноземним мовам значно підвищило ефективність викладання, основною метою якого є вдосконалення навичок професійного спілкування (як безпосередньо з носіями мови, так і опосередкованого через інтернет); засоби нових інформаційних технологій виступають інструментом освіти студентів, розвитку їх комунікативних, когнітивних, творчих здібностей і інформаційної культури; використання мультимедійних засобів навчання дозволяє за відсутності природного мовного середовища створити умови, максимально наближені до реально мовного спілкування англійською мовою. Перераховані переваги дозволяють зробити висновок про те, що засоби мультимедіа мають дуже потужний потенціал при навчанні усної і письмової іноземної мови.

Підвищення якості викладання іноземних мов відмірювалося наявністю міжнародних сертифікатів з іноземної мови у студентів. Так, у Харківському національному економічному університеті з 2011 р. склало понад 100 студентів за міжнародною системою тестування щодо оцінювання рівня володіння мовою (Cambridge ESOL Exams) – Business English Certificate (BEC). Викладачі кафедри мають також міжнародні сертифікати з BEC. На кафедрі іноземних мов ХНЕУ створена система підготовки до цих іспитів як студентів, так і викладачів інших дисциплін, зокрема економічних. Такий підхід забезпечив підтвердження ефективності застосування методів управління знаннями у процесі навчання англійській мові студентів ВНЗ.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Отже, «управління знаннями» у такому контексті є рушійною силою підвищення якості навчання, зокрема англійської мови, студентів ВНЗ. Підкреслюючи пріоритетну роль науково-педагогічних працівників у наданні освітніх послуг, зауважимо, що саме від них залежить результативність набуття знань студентами з дисципліни, яку вони вивчають.

Закономірний результат розвитку науки і техніки, процес органічного поєднання високих технологій, інформації та знань, підвищення значення інтелекту людини, її широкого використання та розвитку на благо суспільства дають підґрунтя для подальшого пошуку інших ефективних шляхів розвитку інтелектуального потенціалу студентів ВНЗ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : [моногр.] / Т. А. Борова. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
2. Брутян Г. А. Языковая картина мира и её роль в познании / Г. А. Брутян // Методологические проблемы анализа языка. – Ереван, 1976. – С. 57–58.
3. Звягинцев В. А. Теоретико-лингвистические основы искусственного интеллекта / В. А. Звягинцев // Мысли о лингвистике. – М., 1996. – С. 227.
4. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / М. В. Кісіль. – К. : Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти, 2008. – 16 с.
5. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навч. посіб. / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2005. – 201 с.
6. Монахова Е. Управление знаниями / Е. Монахова, А. Бочкарев, А. Лукомский, А. Майоров // Еженедельник «PC Week/RE». – 2001. – № 8. – С. 35.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова // Термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – 716 с.
8. Социальная философия : учеб. / [под общей ред. Андрущенко В. П., Горлача Н. И.]. – Киев – Харьков : Изд. центр «Единорог», 2002. – 736 с.
9. Телия В. Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке / В. Н. Телия // Сущность, развитие и функции языка. – М. : Просвещение, 1987. – С. 65.
10. Handzic M. Knowledge Management: a Research Framework / M. Handzic // Proceedings of the 2nd European Conference on Knowledge Management (ECKM 2001), Bled. – 2001. – P. 57–81.
11. Kluwer D. Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education / D. Kluwer, J. Kidwell, V. Linde, K. M. Johnson // Information Alchemy: the Art and Science of Knowledge Management [G. Bernbm]. – San Francisco : Jossey-Bass, 2001. – P. 1–24.
12. Kuklinski A. Production of Knowledge and the Dignity of Science / A. Kuklinski (ed.) – Warsaw : EUROREG, 1996. – P. 21.
13. Nonaka I. Making the Most of your Company's Knowledge: a Strategic Framework / I. Nonaka // Long Range Planning. – 2001. – Vol. 34 (4) – P. 421–440.
14. Prusak L. Where did Knowledge Management Come From? [Electronic version] / L. Prusak // IBM Systems Journal. – 2001. – Vol. 40 (4). – С. 1002–1007.
15. Wallace P. The Internet in the Workplace: How New Technology is Transforming Work / P. Wallace. – NY. : Cambridge University Press, 2004. – P. 135–141.

Аннотація

Т.А.Борова

Современные подходы к повышению качества обучения английскому языку студентов вузов в условиях глобализации

В статье подано обоснование понятия «управление знаниями» как эффективного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в контексте повышения качества обучения английскому языку студентов вузов. Намечены пути повышения качества высшего образования в информационном обществе. Обобщены основные подходы к трактовке понятий «знание», «информация», «управление знаниями». Показаны методики «управления знаниями» для студентов вузов. Определены способы повышения качества обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей в информационном обществе.

Ключевые слова: *знание, информация, управление знаниями, английский язык, качество обучения, информационное общество.*

Summary

T.A.Borova

The Modern Approaches to Teaching English Increasing Qualities of Higher Educational Establishment Students in the Context of Globalization

The article deals with the concept «knowledge management» as an effective methods of higher educational establishment students teaching English educational process organization in the context of globalization. The basic approaches to the interpretation of notions «knowledge», «information», «knowledge management» are generalized. «Knowledge management» methodologies for the higher school students are shown. The ways of teaching English increasing qualities of non-language specialities students in informative society are discussed.

Key words: *knowledge, information, knowledge management, English, quality of education, information society.*

Дата надходження статті: «31» січня 2013 р.

**Громадянознавчий потенціал пізнання та збереження історико-культурної спадщини
засобами історичної освіти**

У статті порушується актуальна проблема виховання у молоді ціннісного ставлення до історико-культурної спадщини. Пам'ятки історії та культури спільноти є унікальним свідченнями минулого, важливим джерелом історичного досвіду, що містить різнобічну інформацію про розвиток суспільства в минулому та сьогодні. Водночас історико-культурні пам'ятки як надбання людства сприяють становленню молоді особистості, її духовному розвитку, формуванню сталого почуття приналежності до місцевої спільноти. У процесі пізнання та формування ціннісного ставлення особистості до збереження історико-культурної спадщини молоді люди навчаються приймати самостійні рішення, здійснювати зважений вибір, прогнозувати розвиток суспільства у майбутньому.

Ключові слова: історико-культурна спадщина, молодь, історична освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В сучасних соціокультурних умовах актуальною суспільно-педагогічною проблемою в Україні є формування позитивного ставлення молодого покоління до історико-культурної спадщини, збереження та популяризації історико-культурного надбання. Важливим аспектом сучасних поглядів на культурні пам'ятки є усвідомлення їх цінності як об'єктів, що представляють певне історичне середовище з його історично сформованими культурними взаємовпливами та зв'язками.

Аналіз досліджень і публікацій... Вагомий внесок в обґрунтування актуальних проблем формування й охорони історико-культурної спадщини вносять праці В.Акуленка, Г.Андрес, Н.Бондаренка, Т.Катаргіної, Р.Нагнибіди, О.Онищенко, О.Присяжнюка, Л.Проценка, В.Піскуна, О.Савчук, Г.Скрипник, О.Титової, О.Хлівнюка, І.Чернікової та ін. Однак проблема дослідження громадянознавчого потенціалу історико-культурного надбання у процесі освіти та виховання молоді є недостатньо досліджуваною.

Формулювання цілей статті... Відтак **метою статті** є з'ясування можливостей історичної освіти у формуванні ціннісного ставлення особистості до пізнання та збереження багатокультурної спадщини.

Виклад основного матеріалу... Важливим завданням історії у сучасному світі є навчання молоді застосовувати загальноприйняті соціально-моральні норми і принципи відповідно до конкретної ситуації, забезпечивши їх інструментарієм, що працює в різних проблемних ситуаціях і в різних культурах. Сучасна історична освіта прагне сформулювати відповіді на суспільні виклики, пропонуючи засоби для розуміння та усвідомлення молодими людьми складних взаємозв'язків історичного минулого, формування бачення їх майбутнього та ролі, яку вони можуть відіграти у суспільному поступі. У процесі пізнання та формування ціннісного ставлення особистості до збереження історико-культурної спадщини молоді люди мають змогу отримати стале відчуття приналежності до спільноти, навчаються приймати самостійні рішення, здійснювати зважений вибір, прогнозувати розвиток суспільства у майбутньому.

Багатоманітність культурної спадщини України сформована з надбань різних народів та етносів, які живуть на її території та здійснили свій вагомий внесок у розвиток її історичного, культурного та суспільного розвитку. На українській землі віднайшли свою батьківщину представники інших держав, утворюючи значні етноконфесійні спільноти. Геополітичне становище України між Сходом і Заходом сприяло активним економічним, політичним і культурним зв'язкам українського народу з народами інших країн. Впродовж XIX-XX ст. українські землі входили до складу Російської, Австрійської та Австро-Угорської імперій, перебували у складі Румунії, Польщі, Чехословаччини, Угорщини, частинами увійшли до СРСР та на кінець XX ст. здобули державну незалежність. За цей час виникли і розвинулися політичні, економічні і соціокультурні зв'язки між цими країнами та їх населенням.

Відтак постала діалогічність української культури, що визначає її відкритий характер, спрямованість на творчу взаємодію з іншими культурами та забезпечує взаємовплив та взаємозбагачення у процесі культурного розвитку.

Впродовж історичного розвитку культурної спадщини формувалося неповторне історичне середовище, що впливало на становлення ідентичності спільноти місцевої громади. Пам'ятки історії та культури місцевої громади є унікальним свідченнями минулого, важливим джерелом

історичного досвіду, що містить різнобічну інформацію про розвиток суспільства в минулому та сьогоденні. Водночас історико-культурні пам'ятки як надбання людства сприяють становленню молоді особистості, її духовному розвитку, формуванню сталого почуття приналежності до місцевої спільноти.

Значна частина багатокультурного надбання була втрачена внаслідок війн, цілеспрямованого винищення в часи імперської політики, тоталітарного режиму, в умовах занепаду культури під тиском ідеології і політичних репресій. В умовах тоталітарної системи доля національної культурної спадщини мала чимало трагічних сторінок, хоч її охорона в правовому відношенні декларувалася позитивно.

Як зазначає Т.Катаргіна, «взагалі спостерігається деяка закономірність у проявах відношення до пам'яток історії та культури в періоди кризових явищ у суспільно-політичному житті країни. Чим вище політизація громадянського суспільства, тим частіше здійснюється наруга над об'єктами культурної спадщини. Так було за часів УНР – знесення пам'ятників царям та їх прибічникам, в період більшовицького терору – руйнування всього, що не вписувалося в рамки пролетарської доктрини, в період хрущовської «відлиги» – знесення пам'ятників Сталіна та його пособників, а також пам'яток сакральної архітектури; горбачовської перебудови – так звана «війна пам'яток» із знесенням символів тоталітарної доби. Так відбувається і в сучасній Україні період гіперполітизації суспільства [2, с.191]. Саме тому, на думку дослідниці, «визнання пріоритету загальнолюдських цінностей та необхідність збереження культурного доробку кожного етносу характеризує сучасний рівень поцінування пам'яток в Україні, де в основу покладено принцип поважного ставлення до етнокультурних традицій та реліквій етносів, які мешкають на її теренах» [2, с.191].

В сучасних умовах слабо розвинутих структур громадянського суспільства, правової неграмотності населення, у містах і селах країни можна віднайти чимало випадків недбалого відношення до національної культурної та історичної спадщини. Якщо ми хочемо розуміти наше довкілля, відчуваємо потребу та необхідність впливати на його долю, необхідно навчитися розуміти взаємозв'язок історії власної громади та сьогодення.

Багатоманітність українського суспільства, з одного боку, передбачає позитивне сприйняття самобутності культур, національно-культурних відмінностей, а з іншого – пошук спільних ціннісних координат, які стимулюють конструктивний суспільний діалог, співпрацю представників різних етноконфесійних спільнот у багатокультурному середовищі. Такою об'єднавчою справою є збереження та відтворення історичного та культурного середовища місцевої громади, яка об'єднує людей, незалежно від їхньої етноконфесійної приналежності.

Важливою функцією історичною освіти є створення у сприйнятті молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, формування історичної пам'яті суспільства. Виховання у молоді позитивних установок і навичок соціальної комунікації та взаємодії у багатонаціональному та поліконфесійному суспільстві – одне із завдань історичної освіти, яке є особливо актуальним в сучасних умовах. Відповідно сучасний процес навчання історії повинен спрямовуватися на вироблення в студентів уявлення про багатоманітність інтерпретацій подій історії та сучасності; формування здатностей критичного аналізу явищ, фактів, альтернатив суспільного розвитку та різноманітних джерел інформації; формування ціннісних орієнтацій на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого і сучасного, поваги фундаментальних прав людини, толерантного ставлення до культури та історичного досвіду інших народів.

Історичні пам'ятки місцевої спільноти є цінним ресурсом історичного дослідження. Аспекти минулого формують характерні риси місцевої громади. Досліджуючи історію пам'яток, зосереджених у місцевій громаді, їх функції у минулому, молодь навчається розуміти їхню історичну вартість, їх роль у майбутньому, необхідність їх збереження чи відновлення. За видами об'єкти культурної спадщини поділяються на:

археологічні – рештки життєдіяльності людини (нерухомі об'єкти культурної спадщини: городища, кургани, залишки стародавніх поселень, стоянок, укріплень, військових таборів, виробництв, іригаційних споруд, шляхів, могильники, культові місця та споруди, їх залишки чи руїни, мегаліти, печери, наскельні зображення, ділянки історичного культурного шару, поля давніх битв, а також пов'язані з ними рухомі предмети), що містяться під землею поверхнею та під водою і є невідторним джерелом інформації про зародження і розвиток цивілізації;

історичні – будинки, споруди, їх комплекси (ансамблі), окремі поховання та некрополі, місця масових поховань померлих та померлих (загиблих) військовослужбовців (у тому числі іноземців), які загинули у війнах, внаслідок депортації та політичних репресій на території України, місця бойових дій, місця загибелі бойових кораблів, морських та річкових суден, у тому числі із

залишками бойової техніки, озброєння, амуніції тощо, визначні місця, пов'язані з важливими історичними подіями, з життям та діяльністю відомих осіб, культурою та побутом народів;

об'єкти монументального мистецтва – твори образотворчого мистецтва: як самостійні (окремі), так і ті, що пов'язані з архітектурними, археологічними чи іншими пам'ятками або з утворюваними ними комплексами (ансамблями);

об'єкти архітектури та містобудування – окремі архітектурні споруди, а також пов'язані з ними твори монументального, декоративного та образотворчого мистецтва, які характеризуються відзнаками певної культури, епохи, певних стилів, традицій або авторів; природно-архітектурні комплекси (ансамблі), історичні центри, вулиці, квартали, площі, залишки давнього розпланування та забудови, що є носієм певних містобудівних ідей;

об'єкти садово-паркового мистецтва – поєднання паркового будівництва з природними або створеними людиною ландшафтами;

ландшафтні – природні території, які мають історичну цінність;

об'єкти науки і техніки – унікальні промислові, виробничі, науково-виробничі, інженерні, інженерно-транспортні, видобувні об'єкти, що визначають рівень розвитку науки і техніки певної епохи, певних наукових напрямів або промислових галузей [1].

Заслужовує на увагу класифікація об'єктів культурної спадщини національних меншин Києва, здійснена Т.Катаргіною. Зокрема, дослідниця виділяє наступні види пам'яток: пам'ятки сакральної архітектури; середньовічні фортеці, замки, фортифікаційні укріплення; палацові комплекси, маєтки, садиби, пам'ятки садово-паркового мистецтва; будинки – пам'ятки історії, пов'язані з життям і діяльністю видатних представників культури і науки; будинки органів самоврядування, освітніх і медичних закладів, наукових установ, театрів, бібліотек, музеїв, редакцій часописів; будинки, де проживали політичні діячі, перебували учасники визвольних рухів; пам'ятки виробництва і техніки, пов'язані з представниками різних етнічних громад; пам'ятники монументального мистецтва; споруди, меморіали, пам'ятники й надгробки, виконані представниками різних етносів; пам'ятні місця трагічних подій воєнної історії; некрополі, поховання [2, с.190–191].

Культурна спадщина історичного середовища є одним із найважливіших чинників становлення особистості, її духовного розвитку, виокремлення ідентичності як важливої складової історичної пам'яті. Молоді громадяни повинні усвідомити, що стан їхнього довкілля, культурної історичної спадщини, що формує його неповторний соціокультурний образ, є важливим обов'язком кожного, а не лише органів влади.

Дослідження проблем, пов'язаних з історією власного довкілля, дає змогу визначати, як приймаються рішення, що впливають на місцеве середовище, організувати необхідну і важливу для громади діяльність, спричиняючи позитивні зміни в історичному середовищі. За таких умов молоді люди відчувають безпосередній зв'язок зі своєю культурною спадщиною. Це дасть їм можливість зрозуміти, які є зв'язки між діями людей і історичним середовищем у минулому та сьогоденні. Це сприяє сприйняттю і баченню молодими людьми майбутнього їхнього місцевого історичного середовища та ролі, яку вони могли б відіграти у його майбутньому.

Важливий потенціал для інтеграції місцевої громади містить історична дослідницька діяльність. Алгоритм роботи із історичною пам'яткою передбачає здійснення таких основних кроків: відшукати у місцевості історичну пам'ятку; охарактеризувати час, обставини, події чи осіб, про які нагадує пам'ятка; описати її загальний вигляд (символіку, форму, розміри, місце, на якому стоїть, матеріал, з якого зроблений, а також певні його особливості та враження, котрі він справляє на спостерігача); з'ясувати, коли і за яких обставин була встановлена (причину, залучені особи та кошти, чії ідеї та інтереси представляв, вигляд у минулому і сьогоденні, її минулі і сучасні оцінки тощо); дослідити подальшу історію пам'ятки; охарактеризувати її сучасний стан.

Слід відзначити, що дослідження місцевої історії має неабиякий громадянознавчий потенціал та ресурс громадянського виховання особистості. Адже з'ясування поточного стану історичної пам'ятки, можливостей його покращення та відновлення сприяє конструктивному залученню молоді до життя громади та може стати об'єктом історичного проектування.

Історичний проект спрямований на підготовку молодих людей до виконання активної ролі громадян, розвиваючи їхню самостійність і відповідальність; залучає молодь до спільного дослідження і надає їм можливість висловлювати власну думку, поважаючи думки та цінності інших; надає можливість ознайомлюватися з роботою місцевих та центральних органів влади, зокрема відділів культури та охорони історичних пам'яток; допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, теперішньому і майбутньому місцевої громади.

Молоді люди можуть досліджувати і обговорювати також проблеми, пов'язані із збереженням історико-архітектурних пам'яток. Адже історичне середовище населених пунктів не є статичним і незмінним. З часом певні райони місцевості адаптуються і розвиваються відповідно до сфери їх

використання і потреб людей. Деякі будівлі з багатьох причин перестають використовуватись за призначенням або стають непотрібними. Зміни в економічному розвитку, міграції, наслідки військових подій, інші чинники можуть сприяти їх занепаду. Історичні будівлі можуть також з часом руйнуватися, якщо не запобігати цьому процесу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що дослідження історії пам'ятки, усвідомлення необхідності її охорони та збереження сприяє формуванню громадянської позиції молоді. Розглядаючи можливості збереження та захисту історичної спадщини, студенти ознайомлюються з демократичними процесами та процедурами прийняття рішення, що дає їм можливість впливати на позитивні зміни місцевої громади.

Отже, проблема збереження, відновлення чи ліквідації історичної пам'ятки є складовою громадянського виховання молоді. Процес реконструкції (сплановану і узгоджену роботу на певній території для покращення її стану) історичних пам'яток може бути також ініційований молоддю. У процесі дослідження можливостей її збереження молоді люди знайомляться із роботою та функціями органів місцевої влади та самоврядування, офіційними документами на національному та міжнародному рівні, існуючою практикою, а також із механізмами впливу громадян на прийняття рішень щодо долі таких будівель у місцевій громаді. Проекти з реконструкції також можуть залучати волонтерів з числа молоді, а також інших представників місцевої громади. Такі проекти дають можливість молоді брати участь в обговоренні важливих питань збереження національної спадщини і розвитку її у майбутньому.

Історична освіта покликана забезпечувати можливості для молоді досліджувати шляхи, яким чином минуле допомагало формувати різні ідентичності, спільні культури, цінності і формувати толерантне ставлення особистості до різноманітності. Відповідно молоді люди мають не лише отримувати знання про історичні події, але й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками різних культур, що презентують місцеве історичне середовище, носіями різної історичної пам'яті, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх поглядів та уподобань. Розвиток толерантності, навичок конструктивного діалогу мають бути об'єктом історичної освіти молодого покоління в умовах сучасного багатоманітного суспільства. Водночас детальне дослідження історичних подій, виявлення позитивного взаємовпливу різних культур, критичний аналіз та відкрита дискусія вразливих і суперечливих питань сприяє подоланню соціальних упереджень та стереотипів.

Навчання культурній багатоманітності у процесі реалізації діалогічного підходу засобами історичної освіти має на меті формування, збереження, трансляцію і розвиток культурних норм, цінностей, знань і смислів, сприяючи інтеграції, соціальній консолідації, що є важливим суспільним запитом навчальному закладу на підготовку особистості до ефективної життєдіяльності. Водночас діалогічність як концептуальний підхід в історичній освіті розглядає знання не як самоціль, а гнучкий та творчий продукт, що виникає у процесі діалогової взаємодії її учасників, та перебуває у стані постійної зміни та перегляду.

Водночас історичне середовище місцевої громади не є статичним, незмінним. З часом райони адаптуються і розвиваються відповідно до сфери їх використання і потреб людей, що живуть і працюють у них. Деякі будівлі перестають використовуватись або стають непотрібними з багатьох причин. Зміни в промисловому виробництві і пріоритетах, рух населення, різні можливості працевлаштування можуть сприяти їх занепаду. Багато міст і містечок мають цінні культурні пам'ятки, окремі з яких внесені в реєстр історико-архітектурних пам'яток завдяки своєму особливому архітектурному чи історичному значенню. Деякі райони чи групи будівель є визначені як охоронні зони, оскільки їхній характер і вигляд вважаються вартими для збереження. Хоча іноді історичні будівлі можуть руйнуватися, якщо не запобігти цьому.

Аспекти минулого формують характерні риси місцевої громади. З'ясування поточного стану історичної пам'ятки, можливостей його покращення та відновлення сприяє залученню молоді до життя громади та може стати об'єктом історичного дослідження. Досліджуючи історію пам'яток, зосереджених у місцевій громаді, їх функції у минулому, молодь навчається розуміти їхню історичну вартість, їх роль у майбутньому, необхідність їх збереження чи відновлення. Така діяльність надає можливість ознайомлюватися з роботою місцевих та центральних органів влади, зокрема відділів культури та охорони історичних пам'яток; допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, теперішньому і майбутньому місцевої громади, висловлювати власну думку, поважаючи думки та цінності інших.

У процесі дослідження історичного довкілля молоді люди отримують стале відчуття приналежності до історії своєї місцевої громади, вчать приймати самостійні рішення, прогнозувати, яким вони хочуть бачити своє місцеве середовище у майбутньому. Залучаючись до розгляду проблем збереження історичного довкілля, молоді люди збирають свідчення з різних джерел інформації, думки різних представників громади стосовно реальних питань, що

впливають на місцеву громаду, а також до прийняття та обґрунтування рішень. Вони отримують можливість звертатися до реальних питань, що стосуються їх щоденного життя і брати участь у представленні/донесенні думки їхньої громади стосовно певної історичної пам'ятки.

Така діяльність має на меті формування в особистості позитивного ставлення до соціальної різноманітності, розвиток соціокультурних здатностей взаємодії із представниками різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння, усвідомлення важливості культурної різноманітності для демократичного поступу країни. Розглядаючи можливості збереження та захисту історичної спадщини, молоді люди ознайомлюються з демократичними процесами та процедурами прийняття рішення, що дає їм можливість впливати на позитивні зміни місцевої громади, зокрема, зміни призначення споруди та збереження її історичної вартості.

Історичне дослідження пам'яток місцевої громади забезпечує механізми усвідомлення молоддю безпосереднього зв'язку зі своєю історичною та культурною спадщиною. Це дає можливість зрозуміти, які є зв'язки між діями людей у різних періодах історичного розвитку краю, інформує про бачення молодими людьми його майбутнього та ролі, яку вони можуть відіграти у його поступі. Це сприяє формуванню активної громадянської позиції молодого покоління.

Важливим аспектом історичного дослідження у процесі аналізу документів, які можуть представляти різні позиції та кути зору, є навчання вихованців порівнювати різні описи, шукаючи відмінності і подібності у фактах, а також судження, що виражають певні погляди або думки. Обговорення відмінностей у трактуванні одного й того ж історичного факту чи події та з'ясування причин такої оцінки (неповна інформація, суб'єктивність, різний досвід, певна релігійна чи політична приналежність тощо) сприяє формуванню здатностей аналітичного та критичного мислення молодих громадян, дають можливість формувати об'єктивні, зважені та незалежні судження при оцінці історичних явищ.

Ресурсом громадянського виховання особистості у процесі дослідження та збереження історико-культурної спадщини є представники громадськості, різноманітних місцевих організацій та об'єднань, органів влади та місцевого самоврядування, засобів масової інформації, батьки та ін. Перевагою використання цього ресурсу в історичному дослідженні є те, що молодь ознайомлюється з різними поглядами і удосконалює свої вміння формулювати запитання. Такий досвід дає бачення та розуміння ширшої перспективи проблеми і молоді люди навчаються обговорювати і дискутувати актуальні питання; досліджувати минуле з різноманітних джерел інформації, ознайомлюватися із думкою та оцінкою різних людей тієї чи іншої події, удосконалювати навички ділової комунікації, критично мислити.

Висновки... Отже, залучаючись до розгляду проблем збереження історичного довкілля, молоді люди отримують можливість звертатися до реальних питань, що стосуються їх щоденного життя і брати участь у представленні думки різних представників місцевої громади стосовно збереження її історико-культурного надбання.

У процесі пізнання історико-культурної спадщини молодь навчається досліджувати пам'ятки місцевої історії, обговорювати і дискутувати актуальні питання, пов'язані із їх збереженням чи реконструкцією; приймати рішення про їх долю, розглядати можливі альтернативи вирішення проблеми та аргументувати свій вибір; спілкуватися компетентно, ознайомлюватися із діяльністю місцевих інституцій та дією демократичних процедур; досліджувати місцеві ресурси, їх розподіл та вплив на членів громади та підтримку середовища; бути відповідальними членами громади, брати участь та відповідально діяти задля покращення історичного середовища.

Таким чином, історико-культурна спадщина, втілюючи досвід, норми, цінності, життєві та культурні цінності різних поколінь місцевої громади, відтворює багатовікову історію розвитку історичного середовища. Збереження пам'яток історії та культури є умовою забезпечення її сталого культурного розвитку. У процесі дослідження історичного довкілля молоді люди отримують стале відчуття приналежності до історії своєї місцевої громади, вчать приймати самостійні рішення, прогнозувати, яким вони хочуть бачити своє місцеве середовище у майбутньому. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблематики, а тому потребує подальшого наукового розроблення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України Про внесення змін до Закону України «Про охорону культурної спадщини» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2005, № 5, ст.114) (Із змінами, внесеними згідно з Кодексом № 2755-VI від 02.12.2010, ВВР, 2011, № 13–14, № 15–16, № 17, ст.112) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2245-15>.
2. Катаргіна Т. І. Історико-культурна спадщина національних меншин у Києві / Т. І. Катаргіна // Проблеми збереження історико-культурної спадщини Києва / Горбик В. О. (відп. ред.), Даниленко В. М., Денисенко Г. Г., Катаргіна Т. І., Кубальський О. Н., Федорова Л. Д. (наук. ред.). – К. : Інститут історії України, 2009. – С. 173–174.

Анотація
П.В.Вербицкая

Гражданно-ведческий потенциал познания и сохранения историко-культурного наследия средствами исторического образования

В статье рассматривается актуальная проблема воспитания у молодежи ценностного отношения к историко-культурному наследию. Историко-культурные памятники сообщества являются уникальным свидетельством прошлого, важным источником исторического опыта, содержащим разностороннюю информацию о развитии общества в прошлом и настоящем. В то же время историко-культурные памятники как достояние человечества содействуют становлению молодой личности, ее духовному развитию, формированию стабильного чувства принадлежности к местному сообществу. В процессе познания и формирования ценностного отношения личности к сохранению историко-культурного наследия молодые люди учатся принимать самостоятельные решения, делать осознанный выбор, прогнозировать развитие общества в будущем.

Ключевые слова: историческое и культурное наследие, молодежь, историческое образование.

Summary

P.V.Verbyts'ka

Citizen Research Potential Cognition and Preserving of Historic-Cultural Heritage by Means of History Education

The article deals with the topical problem of bringing up in youth value attitude to historical and cultural heritage. Monuments of history and culture of a community are unique evidence of the past, an important source of historical experience containing versatile information about the society's development in the past and present. At the same time historical and cultural monuments as achievements of mankind contribute to young personality's formation, his/her spiritual development, formation of constant feeling of belonging to local community. In the process of perception and formation of value attitude of an individual to preserving historical and cultural heritage young people learn to make independent decisions, make well-considered choice and forecast the society's development in the future.

Key words: historical and cultural heritage, youth, history education.

Дата надходження статті: «5» березня 2013 р.

УДК 373.3.011.31+376.56(045)

В.П.ВОВК,

кандидат психологічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Професійно-психологічна спрямованість майбутніх учителів початкових класів у їх підготовці до роботи із соціально занедбаними учнями

В статті висвітлено специфіку професійно-психологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи із соціально занедбаними учнями. Акцентовано на сутності професійно-психологічної спрямованості, зокрема на психолого-педагогічних якостях особистості вчителя, необхідних йому для роботи із соціально занедбаними учнями. Крім того, відображено результати теоретичної й практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з такою категорією учнів у системі педагогічної освіти, а також результати вибіркового анкетування вчителів початкових шкіл Хмельниччини, які дозволили виявити позитивні та негативні сторони розв'язання означеної проблеми.

Ключові слова: професійно-психологічна підготовка, соціальна занедбаність, психологічна компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Центрованість сучасного реформування освіти на психологізації і педагогізації свідомості громадян зумовлює потребу формування й розвитку психологічно грамотних та висококваліфікованих майбутніх учителів з особистісно орієнтованою спрямованістю в навчанні й вихованні. Звичайно, підготовка такого спеціаліста залежить, головним чином, від його професійно-педагогічної, зокрема психологічної, спрямованості [4].

Затяжна соціально-економічна, політична й духовна криза суспільства як наслідок визрівання глибоких суспільних суперечностей, що нагромаджувалися протягом тривалого часу, але не знаходили адекватного вирішення, висвітлила такі сторони функціонування суспільного організму, які раніше або зовсім не потрапляли в поле зору соціально-психологічної й

психологічної науки, або поставали лише як вершина айсберга, ховаючи своє основне підґрунтя й форми вияву в глибинах соціального процесу, суспільної свідомості й суспільної психіки.

Однією з цих сторін є стрімке зростання соціальної занедбаності серед учнів. За даними досліджень, таких дітей у молодших класах у середньому 10-20% і навіть більше.

Зараз, як ніколи, постає проблема конфлікту в системі «учень-учень», «учень-вчитель», «учень-батьки», «батьки-вчителі» (це досить помітно позначається на ставленні вчителя до учня). Конфлікти з учнями виснажують і педагога; він іде до школи з побоюванням очікуваного конфлікту з учнями. Страх породжує агресію, яка виявляється за першої проблемної ситуації.

З огляду на це особлива увага, на думку В.М.Оржеховської, має приділятися моральним якостям педагога, його вмінню розв'язувати конфлікти й знаходити шляхи до серця й душі дитини. І тут держава завинила перед учителем, і не лише в забезпеченні його платнею, в підвищенні соціальної значущості його праці, а й у створенні умов для опанування новими психологічними взаємодіями з учнями та їхніми батьками, знаннями, необхідними для запобігання таким негативним явищам, як правопорушення, наркоманія, злочинність тощо [1].

Це позначається на виховній роботі, яка в багатьох школах не дає належних результатів. Як нам здається, основна причина такого явища полягає в незнанні багатьма вчителями початкових класів вікової психології молодшого школяра, в обмеженості й одноманітності форм індивідуальної роботи. Відсутність спеціальних психологічних знань для налагодження контактів із соціально занедбаними дітьми знижує інтерес учителя до особистості учня, що викликає негативне ставлення останнього до школи, до навчання.

Аналіз досліджень і публікацій... Сутність професійно-психологічної спрямованості психологи трактують як «систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці» (Є.О.Науменко [2, с.8]); як «професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість педагога на розвиток учня й яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя» (І.В.Фастовець [3, с.19]).

С.В.Яремчук сутність професійно-психологічної спрямованості визначає як «динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення особистості до опанування психологічних знань, умінь, навичок, і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності» [4, с.90].

Отже, професійно-психологічну спрямованість можна розглядати як систему особистісних якостей учителя, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності й які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Крім того, багато вчених стверджує, що на формування цього компонента особистості фахівця значно впливають психологічні знання та усвідомлення студентами їхньої значущості в професійному становленні (В.А.Семиченко [5], Н.В.Чепелева [6], Т.С.Яценко [7]).

Формулювання цілей статті... Мета статті – показати специфіку професійно-психологічної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у їх підготовці до роботи із соціально занедбаними учнями.

Виклад основного матеріалу... Як свідчить практика, вчителі досить часто не можуть проаналізувати поведінку учнів, встановити причини аномальних вчинків або низької успішності (несприятлива атмосфера в сім'ї, відхилення в психічному й фізичному розвитку, стан здоров'я, ситуативні фактори психогенного й криміногенного характеру тощо); неспроможні пояснити, як усе це впливає на самопочуття дітей. Саме тому й виникають стійкі порушення й відхилення в поведінці, навчальній діяльності, розвитку, моральному становленні окремих школярів або й цілих груп. А при вкрай незадовільному збігу обставин згадані причини можуть призвести до «хронічного» зниження негативних вчинків, правопорушень, передчасного відсіву зі школи [8].

Як зазначає В.М.Оржеховська, сьогодні вчителю важко. Робота йому здається справжнім пеклом не тому, що він не хоче, а тому, що не знає, як допомогти дитині. В інституті цього майже не вчать. Про це одностайно заявили ректори провідних педвузів, коли обговорювалася концепція превентивного виховання. Вони висловили прохання якнайшвидше розробити комплекс програм і спецкурсів із проблем превентивного виховання для дошкільної ланки, початкового навчання, для студентів педагогічних закладів, а також для системи післядипломної освіти [9].

Аналіз стану психологічної підготовки вчителів початкових класів показав, що деякі викладачі педагогіки, психології й методики до цього часу вважають, що педагогічний навчальний заклад повинен і може дати майбутньому вчителю всі необхідні для практичної діяльності знання, уміння й навички. Проте вони забувають про гострі проблеми роботи з дітьми-інвалідами, дітьми з затримкою психічного розвитку, соціально занедбаними тощо. В наш час неможливо раз і назавжди озброїти вчителя набором конкретних педагогічних засобів, методів і

прийомів виховання й навчання. Багатогранність, складність і висока динамічність навчально-виховного процесу вимагає від педагога уміння змінювати засоби і методи педагогічного впливу, пристосувати їх до реальних обставин. А тому вчителю ще в студентські роки потрібно оволодіти психолого-педагогічною теорією й навчитися на її основі розв'язувати конкретні педагогічні завдання.

У професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль посідає загальна вікова, педагогічна та соціальна психологія. Сучасний педагог повинен добре знати психологію школяра й психологічні основи роботи, «бачити за поведінкою дитини її душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру й уміння орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибирати відповідні способи спілкування з дитиною, колективом учнів, грамотно впливати на психіку школяра, сприяти його гармонійному розвитку» [6, с.4].

Ми переконані, що той учитель, який матиме високу психологічну підготовку, здатність встановлювати ефективні контакти й вести діалог із учнями (зокрема й соціально занедбаними), обізнаний із їхніми психологічними особливостями, вміє проникати в їхній внутрішній світ, зможе досягти високих результатів у педагогічній діяльності. Відомий радянський психолог С.Л.Рубінштейн писав: «Не вмючи проникнути у внутрішній зміст дій та вчинків дитини, у мотиви її дій і внутрішнє ставлення до завдань, які вона має розв'язувати, вихователь, по суті, працює наосліп» [10, с.189].

Забезпечуючи психологічну підготовку вчителів, слід загострювати увагу на виробленні в них умінь здійснювати особистісний підхід до соціально занедбаних дітей, вчити розуміти їх, ставитися до них з довірою, враховувати особисті цілі, запити та інтереси.

Психологічна підготовка повинна передбачити також вироблення в студентів умінь аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних необхідних для вчителя якостей [6].

На жаль, психолого-педагогічні дисципліни, які сьогодні вивчаються у педагогічних закладах, частіше здійснюють загальноосвітні, ніж професійно-педагогічні функції, що й спричиняє недостатню підготовку майбутніх учителів до педагогічної діяльності в цілому та зокрема до роботи із соціально занедбаними дітьми.

Практика й проведені дослідження показали, що випускники педагогічних закладів слабше підготовлені до виховної роботи, ніж до навчальної. Нами було проведено обстеження рівня підготовки випускників Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії до виховної роботи в школі. Опитування охопило біля 250 студентів, із яких 106 студентів IV курсу, 91 – V курсу і 76 VI курсу. Студентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. До якого напрямку педагогічної діяльності Ви вважаєте себе краще підготовленими?
 - а) до навчальної роботи;
 - б) до позакласної виховної роботи;
 - в) ваш варіант.
2. До яких напрямів виховної роботи Ви вважаєте себе найбільш підготовленими?
 - а) морального виховання;
 - б) трудового виховання;
 - в) естетичного виховання;
 - г) фізичного виховання;
 - г) до роботи з дітьми-інвалідами;
 - ж) до роботи із соціально занедбаними дітьми;
 - з) до роботи з обдарованими дітьми.

Опитування виявило, що більшість студентів (52,1%) вважають себе краще підготовленими до проведення навчальної роботи зі школярами, 30,4% – до виховної роботи й тільки 17,5% вважають себе добре підготовленими як до навчальної, так і до виховної роботи з учнями.

Щодо напрямів виховного процесу, то 37,7% студентів надало перевагу підготовці до реалізації завдань морального виховання, 16,4% – трудового, 23,3% – естетичного, 15% – фізичного і тільки 8,4% студентів вважають себе підготовленими до роботи із соціально занедбаними дітьми.

Звісно, підготувати учителя до організації виховної роботи в школі значно важче, ніж до проведення уроку. На процес виховання учнів впливає більша кількість факторів, аніж на процес навчання. У вихованні не можна дати заздалегідь готових зразків і рецептів дії, як у навчанні. Майбутнього педагога можна озброїти конкретними методами, як навчати учнів читанню, письму, розв'язку задач. Однак неможливо запропонувати такі ж чіткі засоби й прийоми виховання чесності, скромності, дисциплінованості та інших особистісних якостей. Такі засоби й прийоми він

знайде сам, якщо знатиме психологію й педагогіку, враховуватиме реальні обставини, особливості класу й окремих учнів (в т. ч. й соціально занедбаних).

Здійснюючи аналіз теоретичної й практичної підготовки майбутніх учителів до роботи із соціально занедбаними учнями в системі педагогічної освіти, ми з'ясували, що така спроба вже була. Так, у 1993-1994 н.р. у педагогічних училищах України було введено спецкурс «Методика роботи із соціально занедбаними дітьми». За структурою він поділявся на лекції та семінарські заняття й був розрахований на 20 годин, із яких лекційних – 14, семінарських – 6 і мав такий вигляд (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Навчально-тематичний план спецкурсу «Методика роботи із соціально занедбаними дітьми»

№ п/п	Тема	Всього	Лекції	Семінари
1	Діагностика соціальної занедбаності учнів	6	4	2
2	Психолого-педагогічні основи виховної роботи із соціально занедбаними дітьми	2	2	
3	Робота школи-інтернату з попередження та подолання педагогічної занедбаності, важковиховуваності учнів	12	8	4
	Всього	20	14	6

Тема 1. Діагностика соціальної занедбаності учнів

Вивчення соціально-педагогічних причин виникнення педагогічної занедбаності, важковиховуваності учнів та правопорушень неповнолітніх. Причини. Шляхи їх виявлення. Показники та рівні занедбаності учнів молодшого шкільного віку. Сучасні методики. Вивчення психологічних особливостей соціально занедбаних вихованців.

Тема 2. Психолого-педагогічні основи виховної роботи із соціально занедбаними дітьми

Роль особистості вихователя школи-інтернату у перевихованні педагогічно занедбаних, важковиховуваних учнів. Форми та методи перевиховання молодших школярів.

Тема 3. Робота школи-інтернату з попередження та подолання педагогічної занедбаності, важковиховуваності учнів.

Діяльність педагогічного колективу з попередження та подолання соціальної занедбаності вихованців. Форми та методи перевиховання молодших школярів. Формування інтересу до навчання, збереження і зміцнення позитивної мотивації навчальної діяльності як шлях попередження і подолання педагогічної занедбаності важковиховуваності молодших школярів. Перевиховання учнів у процесі суспільно корисної діяльності. Формування товариських, гуманних стосунків «важких» дітей з колективом класу як фактор їх перевиховання. Диференційований підхід у моральному вихованні молодших школярів із неблагополучних сімей. Трудове виховання як система роботи школи-інтернату і громадськості з правового виховання учнів та їх батьків. Удосконалення роботи школи-інтернату з виховання дисциплінованості молодших школярів. Формування інтересу до занять фізичною культурою, спортом у соціально занедбаних учнів як засіб їх перевиховання. Антиалкогольне виховання та боротьба з іншими шкідливими нахилами неповнолітніх.

Раціональна організація вільного часу як засіб попередження їх антигромадських вчинків. Удосконалення роботи школи-інтернату з «важкими» сім'ями.

Використання методу вирішення конфліктних ситуацій з метою формування досвіду студентів у роботі з вихованцями школи-інтернату [11].

Проаналізувавши програму, ми виявили такі її особливості:

– по-перше, програма була розроблена й упроваджена в практику в той час, коли в нашому суспільстві негативне явище соціальної занедбаності дітей не набуло ще таких широких масштабів;

– по-друге, програма спрямовувалася на вивчення соціальної занедбаності саме серед дітей молодшого шкільного віку, зважаючи на те, що він є провідним у забезпеченні ранньої профілактики відхилень у поведінці.

Недоліком програми, на наш погляд, є те, що вона адресувалася лише окремим групам студентів, які одержували додаткову кваліфікацію «Вихователь школи-інтернату, дитячого будинку», але не передбачала масової підготовки майбутніх учителів до роботи із соціально занедбаними дітьми.

Інший суттєвий недолік програми ми побачили в тому, що цей спецкурс читався в групах з додатковою кваліфікацією «Вихователь групи продовженого дня», що не було ідентичним з кваліфікацією «Вихователь школи-інтернату, дитячого будинку». Спецкурс викладався до того часу, поки здійснювалася підготовка вихователів ГПД. Після вилучення цієї кваліфікації курс більше не читався.

Вважаємо, що це було досить серйозним прорахунком, адже на цей час припадає пік появи великої кількості «дітей вулиці», важковиховуваних, соціально й педагогічно занедбаних.

Сьогодні перед вищою педагогічною освітою стоїть завдання переглянути освітні цінності й сконструювати системи, які б відповідали потребам людства, сформувати нового вчителя.

На наш погляд, підготовка такого спеціаліста залежить, головним чином, від рівня сформованості його психологічної компетентності.

Компетентність – категорія педагогічна. Учитель, що нею володіє – це спеціаліст, який має ґрунтовні знання з будь-якого предмета шкільного курсу навчання. Вона формується в процесі професійної підготовки і спеціалізації в певній галузі знань [12].

Враховуючи теоретичний аналіз основних положень нашої проблеми, психологічну компетентність ми розглядаємо як складову професійно-педагогічної спрямованості. Вона є центральною ланкою в структурі професійно важливих якостей особистості вчителя, від сформованості якої залежить у майбутньому робота із соціально занедбаними учнями.

Під психологічною компетентністю вчителя ми розуміємо таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними психолого-педагогічними якостями, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення особистості до опанування психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвиваючих завдань у майбутній роботі із соціально занедбаними учнями. А тому з перших кроків навчання в педагогічному закладі слід цілеспрямовано працювати над формуванням у майбутнього вчителя високого рівня сформованості психологічної компетентності як важливої умови його професійного становлення.

Для аналізу сучасного стану теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя до роботи із соціально занедбаними дітьми ми провели вибіркове анкетування вчителів початкової школи Хмельниччини, охопивши Віньковецький, Волочиський, Городоцький, Деражнянський, Дунаєвецький, Красилівський, Летичівський, Полонський, Славутський, Старокостянтинівський, Теофіпольський, Хмельницький, Чемеровецький, Шепетівський, Ярмолинецький райони та міст Хмельницького, Старокостянтинова, Нетішина. Всього в опитуванні взяло участь 150 вчителів зі стажем роботи від 3-х до 20 років.

Результати опитування показали, що 25,3% учителів вважають себе зовсім не підготовленими до роботи із соціально занедбаними дітьми, 69,3% мають задовільну підготовку і лише 5,3 % вважають себе добре підготовленими. Постійно мали справу з цими дітьми 26,6%, рідше контактували з ними 63,3% і лише 10% вчителів не мали справи із соціально занедбаними учнями.

За впровадження обов'язкової спеціальної підготовки майбутніх учителів до роботи із соціально занедбаними дітьми висловилося 96,6% учителів, а за підготовку в окремих групах – 3,3% опитуваних. Педагогам було адресоване запитання, на що слід звернути увагу, готуючи вчителя до розв'язання цієї проблеми. В результаті за теоретичну підготовку висловилося 12,6% учителів, за практичну – 23,3% і 64 % вважають, що слід поєднувати і теоретичну, і практичну підготовку. 69,3% вчителів відповіли, що відчували труднощі не лише в роботі з дітьми, але й з їхніми батьками. На запитання, чим зумовлені ці труднощі, 28,6% вважають відсутність (чи недостатність) теоретичної і практичної підготовки, 42% – невеликий досвід роботи з такою категорією учнів, 29,3% вчителів відмітили брак методичної літератури.

Висновки... Отже, проблема соціальної занедбаності учнів початкових класів існує, але переважна більшість учителів виявилася не підготовленою до її розв'язання. Для цього треба в системі педагогічної освіти створити умови для забезпечення професійно-психологічної спрямованості в підготовці учителів початкових класів до роботи із соціально занедбаними дітьми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Оржеховська В. М. Діти вулиці потребують захисту / В. М. Оржеховська // Початкова школа. – 1999. – № 2. – С. 58–60.
2. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е. А. Науменко. – М., 1987. – 22 с.
3. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук / И. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.
4. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С. В. Яремчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 89–96.
5. Семиченко В. А. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3.
6. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 32 с.
7. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
8. Лахтадир А. М. Молодіжна злочинність: джерела, характер і особливості, шляхи запобігання їй / А. М. Лахтадир // Рідна школа. – 1992. – № 7. – С. 25–28.
9. Оржеховська В. М. Діти вулиці потребують захисту / В. М. Оржеховська // Початкова школа. – 1999. – № 2. – С. 58–60.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
11. Методика роботи з соціально занедбаними дітьми : Програми педагогічних училищ. – К. : ІСДО, 1993. – 8 с.
12. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.

Анотація

В.П.Вовк

Профессионально-психологическая направленность будущих учителей начальных классов в их подготовке к работе с социально запущенными учениками

В статье раскрыто специфику профессионально-психологической подготовки будущих учителей начальных классов к работе с социально запущенными учениками. Сделано акцент на сущности профессионально-психологической направленности, в частности на психолого-педагогических качествах личности учителя, необходимых для работы с социально запущенными детьми. Кроме того, отображены итоги теоретической и практической подготовки будущих педагогов к работе с такой категорией учеников в системе педагогического образования, а также результаты выборочного анкетирования учителей начальных классов Хмельниччины, которые позволили установить позитивные и негативные стороны решения представленной проблемы.

Ключевые слова: профессионально-психологическая подготовка, профессионально-психологическая направленность, социальная запущенность, психологическая компетентность.

Summary

V.P. Vovk

Professional-Psychological Orientation of the Future Primary School Teachers in Their Preparation to Work with Socially Neglected Pupils

Specific character of professional-psychological preparation of the future primary school teachers to the work with the socially neglected pupils is revealed in the article. It is accented on the essence of professional-psychological orientation, in particular on psychological-pedagogical qualities of personality of teacher, necessary for work with the socially neglected students. In addition the results of theoretical and practical preparation of the future teachers to work with such category of students in the system of pedagogical education, and also results of selective questionnaire of primary school teachers of Khmelnytskyi region, which allowed finding out the positive and negative sides of decision of the noted problem. are represented.

Key words: professional-psychological preparation, professional-psychological orientation, social neglect, psychological competence.

Дата надходження статті: «11» лютого 2013 р.

Вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів

У статті відображено зміст та методичні аспекти вдосконалення знань та умінь студентів при викладанні спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Потреба розроблення спецкурсу виникла через необхідність поглиблення знань студентів з основ соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, а також професійного застосування у практиці роботи учителя початкових класів; активізації знань студентів з проблематики сучасних сімей, соціалізації молодших школярів з асоціальних сімей за нових соціокультурних умов; оволодіння формами та методами корекції внутрішньосімейних стосунків, підвищення виховних можливостей сімей такого типу, покращення їх функціонування у сучасному суспільстві.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, асоціальні сім'ї, підготовка вчителя, молодші школярі, форми та методи роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах реформування та модернізації сучасного суспільства особливій уваги потребує підтримка сучасних сімей на державному рівні з метою покращення їх функціонування, становлення та розвитку. У концепції «Сім'я і родинне виховання» зазначено, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини: забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Разом з тим сучасна сім'я і сама потребує як матеріальної, так і педагогічної та культурологічної допомоги» [1, с.241], тому що «сім'я – це суспільство в мініатюрі, від цілісності якого залежить безпека всього великого людського суспільства» [2, с.404]. Розглядаючи дві сторони сімейного впливу на особистість дитини – позитивну та негативну, слід зазначити, що саме «неблагополучні умови життя та виховання – вносять в систему цінностей, в мотивацію і вибір варіанта поведінки малолітніх ті негативні начала, які у сприятливій ситуації проявляються в протиправних поступках» [3, с.14].

Процес соціалізації молодших школярів відбувається як у сімейному оточенні, так і під професійним впливом шкільних педагогів. За таких умов актуальності набуває соціально-педагогічна робота вчителів початкової школи як складова педагогічної діяльності, оскільки дидактичними умовами системи освіти визначено реалізацію виховної, просвітницької, соціокультурної та гуманістичної спрямованості соціально-педагогічної роботи. Законом України «Про освіту» встановлено соціально-педагогічний патронат у системі освіти, який сприяє взаємодії суспільства, навчальних закладів та сім'ї у вихованні дітей, їх соціалізації, забезпечує консультативну допомогу батькам чи особам, що їх замінюють [4]. Соціальної значущості набуває здатність педагога оптимально здійснювати професійну діяльність, вдосконалювати професійні уміння та навички, що ґрунтуються на нових запитах соціуму.

Проведений аналіз навчальних планів та програм психолого-педагогічних дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів виявляє лише часткове змістове наповнення питаннями, що стосуються соціально-педагогічної роботи учителя початкових класів з асоціальними сім'ями, його виховних та корекційних компетенцій. За результатами констатувального експерименту та під час проходження практики студентами виявлено фрагментарність їх дій, некомпетентність та безсистемність під час соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями. Виникає необхідність систематизувати і актуалізувати знання, уміння та навички студентів, а також підвищити рівень інтересу і мотивації, розвинути особистісні якості педагога з метою успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями. Ґрунтовне вивчення специфіки роботи учителя початкових класів з асоціальними сім'ями забезпечується у процесі вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями».

Аналіз досліджень і публікацій... У ракурсі нашої проблеми, а саме, підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, цікавими виявились дослідження І.Трубавіної – удосконалення підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної роботи з сім'єю; Н.Стрельнікової – підготовка майбутніх учителів до педагогічної роботи з батьками учнів; С.Литвиненка – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; О.Гуляр – педагогічна

діяльність вчителя початкових класів з неблагополучними сім'ями; В.Ремезової – соціально-педагогічна діяльність з неблагополучною сім'єю в центрі соціальної допомоги; М.Шубович – підготовка студентів вузу до соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

У зазначених дослідженнях висвітлено проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до різних видів діяльності та зроблено вагомий внесок у педагогічну науку, проте не виявлено обґрунтування проблеми підготовки майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи саме з асоціальними сім'ями, які своєю поведінкою становлять потенційну загрозу повноцінному розвитку підростаючого покоління молодших школярів. Недостатня увага держави та сучасного суспільства до проблем асоціальних сімей, їх складне становище, несприятливі наслідки навчання, виховання та розвитку молодших школярів у таких сім'ях викликає теоретичну та практичну необхідність підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, що й зумовило впровадження спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» у процес підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Формулювання цілей статті... Метою статті є відображення змісту та методичних аспектів удосконалення знань, умінь та навичок студентів при вивченні спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу... Потреба розробки спецкурсу виникла через необхідність поглиблення знань студентів з основ соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, а також професійного застосування у практиці роботи учителя початкових класів; активізації знань студентів з проблематики сучасних сімей, соціалізації молодших школярів з асоціальних сімей за нових соціокультурних умов; оволодіння формами та методами корекції внутрішньосімейних стосунків, підвищення виховних можливостей сімей такого типу, покращення їх функціонування у сучасному суспільстві.

Метою введення спецкурсу є формування у майбутніх учителів початкових класів знань, умінь та професійних навичок, а також особистих якостей, необхідних у соціально-педагогічній роботі учителя початкових класів з асоціальними сім'ями.

Завданнями спецкурсу є:

– розширити знання студентів щодо поняття сім'ї, її типології, структури, функціональних можливостей, виховного потенціалу сучасних сімей у суспільстві, їх соціально-педагогічний патронат у системі педагогічної освіти, законодавче забезпечення захисту сімей в Україні;

– сформувати у студентів уміння та навички організації і творчого підходу у навчально-виховному процесі початкової школи з позиції соціально-педагогічного впливу на виховання та розвиток молодших школярів з різних типів сімей; актуалізувати пошук відповідних форм та методів співпраці із асоціальними сім'ями;

– розвивати прагнення студентів до іноваційності, креативності та саморозвитку у процесі соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями,

Спецкурс «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» розрахований на 36 годин (1 кредит ЕКТС), з яких аудиторних – 24 год. (лекційних – 10 год., практичних – 14 год.), самостійна робота студентів – 12 год.

Під час проведення спецкурсу були застосовані інтерактивні форми і методи навчання, ілюстративний матеріал, технічні засоби навчання, значну увагу приділено лекційним та практичним заняттям, достатню кількість годин виділено на самостійне опрацювання матеріалу студентами. Контроль набутих знань, умінь та навичок здійснено через усне опитування, письмове тестування та захист соціальних проєктів. Підсумкову форму контролю проведено у формі заліку.

Зміст програми спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями».

Змістовий модуль 1. Концептуальні засади розвитку та ролі сім'ї у вихованні молодшого школяра.

Тема 1. Сім'я як життєдайний осередок сучасного суспільства.

Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «сім'я». Структура сім'ї. Типологія сімей (за демографічною ознакою, виховним потенціалом, авторитарністю влади, за якістю внутрішніх та зовнішніх меж тощо). Класифікаційні ознаки сімей. Параметри характеристик сучасних сімей. Поняття «асоціальної сім'ї» у сучасному суспільстві. Становище асоціальних сімей. Роль та значення асоціальних сімей у становленні та розвитку молодшого школяра.

Практичне заняття 1. Сім'я – першооснова розвитку підростаючого покоління.

Тема 2. Виховний потенціал сучасних сімей.

Психологічний клімат сім'ї. Вплив сімейного мікроклімату на процес соціалізації молодшого школяра, його світосприйняття. Функції та ролі сучасних сімей у суспільстві. Функціональні

можливості асоціальних сімей за нових соціокультурних умов. Стилї і тактики сімейного виховання, їх позитивний і негативний вплив на виховання молодшого школяра. Виховний потенціал сучасних сімей та виховні можливості асоціальних сімей у суспільстві.

Практичне заняття 2. Функціональні та виховні можливості сучасних сімей.

Змістовий модуль 2. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

Тема 3. Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, її основні категорії та поняття.

Соціальна робота як вид наукової, практичної та професійної діяльності. Соціально-педагогічна робота як підвид соціально-педагогічної діяльності. Наукові підходи до визначення мети соціально-педагогічної роботи. Визначення об'єкта та суб'єкта соціально-педагогічної роботи. Основоположні принципи соціально-педагогічної роботи учителя початкових класів. Характеристика функцій соціально-педагогічної роботи та їх змістова роль у роботі вчителя початкової школи з асоціальними сім'ями. Класифікація методів соціально-педагогічної роботи. Педагогічні та психологічні методи у практиці соціально-педагогічної взаємодії учителя початкових класів та сім'ї учня.

Практичне заняття 3. Сутність понять соціальна та соціально-педагогічна робота з асоціальними сім'ями.

Практичне заняття 4. Реалізація функцій та методів у соціально-педагогічній роботі з асоціальними сім'ями.

Тема 4. Соціально-педагогічна робота учителя початкових класів з асоціальними сім'ями.

Актуальність соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями. Основні напрямки роботи учителя початкових класів з асоціальними сім'ями. Вивчення сім'ї учня (методи: карта сім'ї молодшого школяра, анкетування учнів та їх батьків, спостереження за поведінкою учня та функціонуванням сім'ї, відвідування асоціальної сім'ї, індивідуальні бесіди з учнями та їх батьками). Планування та форми просвітницької роботи з асоціальними сім'ями. Корекційна робота з асоціальними сім'ями. Співпраця вчителя з психологічними та соціальними службами.

Практичне заняття 5. Основні напрямки соціально-педагогічної роботи з батьками із асоціальних сімей.

Практичне заняття 6. Просвітницька робота як напрям соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

Тема 5. Особливості соціально-педагогічної роботи вчителя початкових класів з молодшими школярами із асоціальних сімей.

Фактори несприятливого впливу сім'ї на особистість молодшого школяра. Психолого-педагогічна допомога учням із асоціальних сімей (настановна учня на позитивний лад з метою відчутти себе потрібним у суспільному житті (бесіди, рисункова методика «Я і моя сім'я», методи переконання та навіювання тощо); залучення молодшого школяра до активної діяльності у шкільних та позашкільних заходах (ігри, змагання, конкурси, вистави); «наближення до прекрасного» (екскурсії на природу, походи в музеї, театри, ознайомлення з національними традиціями, творами мистецтва тощо). Організація та принципи соціально спрямованої виховної роботи з молодшими школярами (принцип цілепокладання, принцип гуманізації, принцип індивідуального підходу, принцип систематичності та єдності попереджуючих та виховних педагогічних заходів).

Практичне заняття 7. Основні напрямки соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами із асоціальних сімей.

У процесі вивчення спецкурсу нами застосовувались різноманітні методи навчання. В основу процесу професійної підготовки студентів покладено процес навчання студентів, а їх взаємодію з викладачами означено як метод навчання, під яким слід розуміти «спосіб упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованої на розв'язання завдань навчання»; «метод навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу, він є сполучною ланкою між визначеною ціллю і кінцевим результатом» [5, с.267].

Під час вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» були застосовані наступні методи навчання: лекції, бесіди-консультації, дискусії, тренінги, розв'язування педагогічних та соціально-педагогічних задач, проблемні ситуації, рольові та ділові ігри. Вони сприяли активній взаємодії між викладачами та студентами, стимулювали навчально-пізнавальну діяльність студентів, викликали інтерес та ціннісне ставлення студентів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, формували відповідні мотиви та потреби майбутніх учителів початкових класів до здійснення соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

У ході проведення спецкурсу лекції характеризувалися високим рівнем інформативності, послідовністю та логічністю викладення матеріалу, системною структурою подання інформації. Кожна лекція була основою для засвоєння теоретичного матеріалу, слугувала стимулом для здобуття необхідних знань та ціннісних орієнтацій студентами. Під час лекцій розглядалися проблеми сучасних сімей, питання дезадаптації і соціалізації дітей із проблемних та асоціальних сімей, зокрема, соціально-педагогічна робота з асоціальними сім'ями, психолого-педагогічна просвіта батьків щодо виховання молодших школярів, знання їх фізіологічних та психолого-педагогічних особливостей тощо. Лекційні заняття проводились у формі бесід та дискусій, коли студенти мали змогу поділитися знаннями з означеної проблеми, висловити власну свою думку. Лекції-бесіди є дещо активнішою формою засвоєння знань, оскільки під час їх проведення відбувається зворотній зв'язок зі студентами, що допомагає активізувати їх мислення та пам'ять на основі аналізу відповідних соціально-педагогічних ситуацій.

Активним методом взаємодії викладача зі студентом є дискусія. У ході дискусії викладачеві слід дотримуватись педагогічного такту, толерантності, створювати позитивну атмосферу в аудиторії, задіюючи до дискусії, по-можливості, усіх студентів. Змістовне поєднання лекції з елементами дискусії сприятиме кращому запам'ятовуванню матеріалу, розвиватиме асоціативне мислення у студентів, викликатиме інтерес до навчання. Як зазначає Ж. Петрович: дискусія «використовується як в цілях представлення можливостей учасникам побачити проблему з різних боків, так і в якості способу групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань. Між цими достатньо різними цілями є цілий ряд інших, проміжних цілей, наприклад, актуалізація і рішення скритих конфліктів, ліквідація емоційної прив'язаності в оцінці позицій партнера шляхом відкриття висловлювань чи представлення можливостей учасникам проявити свою компетентність і задовольнити свої потреби в визнанні і повазі» [6, с.41]. Під час дискусій студенти обговорювали концепції та проблеми соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, обмінювалися інформацією щодо результативності проведення такої роботи, дискутували, розвиваючи тему у різних напрямках, вчилися висловлювати і відстоювати власну думку.

Значну роль у закріпленні теоретичного матеріалу, розвитку практичних умінь та навичок студентів відіграли практичні заняття,

Практичні заняття відіграють значну роль у закріпленні теоретичного матеріалу, а також розвитку практичних умінь та навичок. На заняттях студенти розігрували ситуації, що трапляються у реальному житті, аналізували проблеми сучасних сімей та знаходили шляхи їх вирішення, опрацьовували матеріали зарубіжного досвіду соціально-педагогічної роботи із сім'ями різного типу. Крім того, було організоване спілкування студентів з соціальними працівниками; майбутні вчителі початкових класів брали активну участь у волонтерській роботі, спілкувались з учнями шкіл-інтернатів. Означені заходи дозволили занурити студентів у проблеми соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку, активізувати теоретичні знання та застосувати їх на практиці, спонукати до опрацювання питань, винесених на самостійну роботу студентів.

Під час проведення практичних занять застосовувались соціально-педагогічні та психологічні тренінги, мета проведення яких полягала у самовдосконаленні та самопізнанні студентів, прояві їх здібностей та педагогічної майстерності, сприянні формуванню особистих якостей та правильної самооцінки майбутнього педагога. Основні завдання тренінгів полягали у наступному:

- здобутті нових та прояві набутих знань з проблем сім'ї та дитинства у сучасному суспільстві;
- розвитку умінь спостережливості за поведінкою дітей та виявленні її відхилень;
- активізації знань щодо фізіологічних та психологічних особливостей молодших школярів;
- формуванні здібностей та умінь при співпраці з членами асоціальних сімей;
- усвідомлення актуальності та необхідності корекції стосунків та виховної системи в асоціальних сім'ях.

Розв'язання педагогічних, соціально-педагогічних задач та проблемних ситуацій на практичних заняттях сприяли розвитку умінь оцінювати та аналізувати соціально-педагогічні ситуації, визначати джерело походження проблеми, знаходити можливі варіанти та способи вирішення даної проблеми, ситуації чи завдання. Розв'язання соціально-педагогічних задач студентами дозволило виявити рівень засвоєння ними теоретико-методичних знань, одночасно формуючи вміння застосовувати їх у практичній діяльності, сприяло наближенню студентів до реальних проблем, які можуть виникнути у майбутній професійній діяльності. Під час розв'язання задач були створенні умови, наближені до життєвих ситуацій, що сприяло активізації діяльності студентів, прагненню зануритись у проблему, поставити себе на місце учасників ситуації.

Заохочення та створення атмосфери доброзичливості спонукало студентів до активної діяльності під час рольових та ділових ігор соціально-педагогічного спрямування. Було визначено тематику ділових, рольових, рефлексивно-рольових ігор, а саме: «Як запобігти виникненню

асоціальної поведінки у сім'ї молодшого школяра», «Тактики сімейного виховання», «Система виховних методів впливу на асоціальну сім'ю» тощо. Метою педагогічних ігор, як наголошує П.Щербань, є «формування у студентів уміння вже під час навчання у вищому навчальному закладі поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю» [7, с.34]. Т.Хлебнікова визначила основні етапи організації та проведення ділових ігор. Перший етап – попередня підготовка, де здійснюється ознайомлення з проблемою, вивчається теоретичний матеріал шляхом лекційного викладу або самостійної підготовки; на другому етапі – організаційний момент, студенти обґрунтовують тему та мету гри, формують команди, створюють арбітраж, ознайомлюють з правилами гри, актуалізують знання гравців; третій етап – підготовча частина, зосереджений на самостійній роботі команд, вивченні інструктивних матеріалів, розподілі ролей, заповненні бланків, таблиць тощо; четвертий етап – ігровий момент, проявляється в імітації гравцями підготовлених завдань, доповненні та запереченні учасників інших команд, імпровізації та оцінюванні зі сторони арбітрів; на завершальному етапі – аналізі рішень, підбивають підсумки, аналізують проведену гру, вносять пропозиції гравців щодо організації та проведення гри [8, с.10–11]. У процесі ігрових методів навчання, які відображають розвиток певної ситуації чи події, студенти вчаться педагогічно мислити, творчо діяти із застосуванням набутих умінь та навичок, виявляючи професійність, інтелектуальні здібності, здатність до емпатії та рефлексії. Саме у процесі невимушеної ігрової діяльності майбутні учителі намагаються активізувати та пізнати свої внутрішні сили та потенційні можливості. Обґрунтовані педагогічні форми та методи роботи активно застосовувались під час проведення спецкурсу у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями, спонукали студентів до поглиблення набутих знань та активного пошуку нових, а також формування умінь та навичок соціально-педагогічної роботи як з молодшими школярами із асоціальних сімей, так і з їх батьками, які характеризуються асоціальною поведінкою у суспільстві.

Висновки... Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що очікуваними результатами вивчення спецкурсу «Основи соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» є формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів щодо соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

Список використаних джерел та літератури:

1. Невмержицький О. А. Співпраця з батьками : посіб. / О. А. Невмержицький. – К. : Гнозис, 2005. – 265 с.
2. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособие / С. В. Тетерский. – М. : Академический Проект, 2000. – 496 с.
3. Чгонив К. Е. Семья, дети, школа / К. Е. Чгонив, Г. М. Миньковский. – М. : Юрид. лит., 1989. – 448 с.
4. Закон України «Про Освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_1.html.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і перероб.]. – К., 2007. – 656 с.
6. Петрович Ж. В. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи / Ж. В. Петрович, Т. М. Кондрашевська. – Ліга соц. працівників м. Києва. – К. : Вид-во Нац. пед. унів-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 48 с.
7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
8. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : [навч.-метод. посіб. для викладачів, слухачів ППО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.

Анотація

М.Н.Ворнык

Изучение спецкурса «Основы социально-педагогической работы с асоциальными семьями» в процессе подготовки будущих учителей начальных классов

В статье отражены содержание и методические аспекты совершенствования знаний и умений студентов при введении спецкурса «Основы социально-педагогической работы с асоциальными семьями» в процессе подготовки будущих учителей начальных классов. Потребность разработки спецкурса возникла из-за необходимости расширения знаний студентов в сфере социально-педагогической работы с асоциальными семьями, а также их профессионального использования в практике педагогической работы учителя начальных классов; активизации знаний студентов в проблематике современных семей, социализации младших школьников из асоциальных семей в новых социокультурных условиях; овладение формами и методами коррекции внутрисемейных отношений, повышение воспитательных возможностей семей такого типа, улучшение их функционирования в современном обществе.

Ключевые слова: *социально-педагогическая работа, асоциальные семьи, подготовка учителя, младшие школьники, формы и методы работы.*

Summary

M.M.Vornyk

Special Course «The Base of Socially-Pedagogical Work with Asocial Families» Studing in the Process of Primary School Future Teacher's Training

The content and methodical aspects of improving student's knowledge and skills, while special course «The Base of socially-pedagogical work with asocial families» studing in the process of primary school future teacher's training are reflected. The need for developing special course arose from the necessity to improve students' knowledge of the foundations of social and educational work with antisocial families, as well as professional use in the practice of primary school teachers, enhance students' knowledge of the problems of modern families, the socialization of primary school children from asocial families in the new social and cultural conditions, mastering the forms and methods of correction intrafamily relationships, improving educational opportunities for families of this type, to improve their functioning in modern society.

Key words: socially-pedagogical work, asocial families, teacher's training, primary school pupils, forms and methods of teacher's work.

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК [37.034-053.6] (477)»18/19»

В.В.ВОРОЖБИТ,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Харків)

Філософсько-етичні основи духовно-морального виховання дітей в історії України

У статті автор розкрив філософсько-етичні основи духовно-морального виховання дітей в історії України в XV – XVII століттях. Указано, що у той час зберігався православно-патріархальний підхід до виховання в українських землях, але виразним було узгодження зі становим положенням. Духовно-моральне виховання дітей у родині і школах передбачало дотримання суворих канонів. Виховний процес у козацькому братстві відбувався за чіткими вимогами. Серед традиційних форм духовно-морального виховання були церковні таїнства покаяння, причастя, повчання у виконанні християнського закону, дотримання кодексу лицарства, пожертви, фізичний і моральний гарт.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, школа, дитина, традиція, родина, віра.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Особливої актуальності в умовах сучасної освіти набуває вивчення, осмислення і реалізація установок на духовність морального виховання дитини, парадигма якого моделюється на основі поглядів просвітників середини XIX – початку XX ст. і створює християнсько-гуманістичну традицію вітчизняної педагогічної думки.

Законом України «Про захист суспільної моралі», Указом Президента України «Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., програмними документами, прийнятими в контексті Болонського процесу, наголошено на доцільності творчого застосування педагогічно цінного досвіду духовно-морального виховання дітей та учнівської молоді в сучасній освітній практиці. Обрана тема є складовою комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди «Підготовка викладацьких кадрів для середньої та вищої школи в науково-педагогічній спадщині вітчизняних та зарубіжних педагогів, діячів освіти і культури України XIX–XX століття» (Державний реєстраційний номер 0111U006445 від 26.05.2011) Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Аналіз досліджень і публікацій... Важливе значення мають пропозиції щодо організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, обґрунтовані у працях В.Андреева, І.Бабій, Б.Бім-Бада, Б.Бітінаса, В.Блінова, В.Додонова, В.Кременя, О.Сухомлинської, Г.Шевченко. Цінні матеріали про становлення духовно-морального виховання як педагогічної категорії, висвітлення змісту морального виховання в педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. містять дослідження Л.Бересневої, М.Євтуха, В.Шадрикова.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – розкрити філософсько-етичні основи духовно-морального виховання дітей в історії України в XV – XVII ст.

Виклад основного матеріалу... Як відомо, до XVII ст. в українських землях склалося декілька міцних інститутів виховання: сім'я, церква, православна община, навчальні заклади. Мета виховання у межах православно-патріархального підходу у кожному з названих виховних інститутів полягала в духовному розвитку людини з опорою на релігійну освіченість та загальну грамотність. Характер виховання у той час можна визначити охоронним, консервативним, із обмеженням можливостей людини у вивченні світських наук.

Проведене дослідження засвідчило, що канони православної віри утворювали основу змісту духовно-морального виховання дітей у XVI–XVII ст. Одним із дійових засобів такого виховання традиційно уважалася книга. Однак рукописні книги в звичайних будинках були рідкістю. Рукописні книги були матеріальною цінністю. Книги з монастирських бібліотек були доступні тільки духовним особам і використовувалися для богослужінь, навчання майбутніх церковників. Тому хоча книга і була важливим засобом духовно-морального виховання, фактично в шкільній практиці вказаного історичного періоду використовувалася вкрай рідко. Змістові компоненти духовно-морального виховання передавалися з вуст у уста від батьків, вихователів до дітей. Словесні повчальні промови були традиційними під час відвідування дітьми церковних служінь.

Важливою подією, що сприяла розвитку педагогічної думки в Україні, став початок вітчизняного книгодрукування, основоположником якого є відомий просвітитель XVI століття І.Федоров (1510-1583 рр.). Він заснував у Львові та Острозі типографії, видавав слов'янські книги, завдяки яким прагнув захистити дітей від надмірного дотримання старозавітних постулатів виховного впливу батьків на дітей, закликав виховувати в милості, розсудливості, смиренності, терпінні. Так, наприклад, у «Повчанні до сина» І.Федоров писав про необхідність виховання любові до людини, турботливого ставлення до сиріт і убогих, серед духовно-моральних якостей першій віддавав умінню слухати мудрі слова і зберігати їх у пам'яті й поширювати серед людей:

«Да выйде к научению сердце твое

И уха твои до слов розуму.

Сину мій, чи буде мудра душа твоя.

Радіти буде з тобою сердце мое» [1].

У букварях, які видавав І.Федоров, вміщувалися цікаві для дітей вибіркові псалми, душевні моральні оповідання, тлумачення складних слів і речень (лексис). Тогочасні азбуковники містили життєві розповіді, наприклад, зразки листів з вітаннями, віншуванням, вітальні віршики, фрази для компліментів, жартівливі оповідання. У цьому плані заслуговують на увагу два букваря ієромонаха Чудовського монастиря Каріона Істоміна (1694 чи 1696 рр.). Один із них – лицьовий, тобто містив малюнки, рукописні азбучні керівництва (буквиці), до кожної літери автор додав, крім образу, повчальні моральні вірші.

Духовно-моральне виховання дітей у XVI–XVII ст. переслідувало мету виховати віруючу, віддану своєму родові людину, яка шанує книжну вченість. У яскравій пам'ятці культури і педагогічної думки XVI ст. «Домострой» було представлено відносно завершену систему духовних цінностей, моральних і юридичних норм, що визначали правила поведінки і життя людини в сім'ї. Принципові положення виховання дітей зосереджено головним чином у главах 15 («Како детей своих поспитати во всяком наказании и страхе божии»), 16 («Како чад поспитати, с наделом замуж выдати»), 17 («Како дети учити и страхом спасати») [2]. У аналітичних характеристиках цього твору указувалося на консервативність правил «Домостроя», жорстокість моральних положень і вимоги тілесних покарань дітей. Так, серед методів педагогічних впливів пропонувалося «положить розгу», «уча и наказуя, и разсуждая, раны возлогати» [там само]. Такі висловлювання пояснювалися суворою вимогою до батьків здійснювати релігійне і моральне виховання своїх дітей, їхнє «душевне спасіння». Поряд із старозавітницькими поглядами на здійснення виховання у «Домострой» указувалося на доцільність повчального виховання – «доброго наказания», а також – розсудливого учіння промислу, ремеслу, ввічливості, іншим добродійностям. У творі пропагувалися цінності, які в сучасній педагогічній думці відносять до групи духовних: суворість і аскеза побуту, ощадливість, самозанурення у внутрішній світ [3]. Загалом, погоджуємося з істориками педагогіки М.Євтухом, О.Микитюком [4] про те, що описані в «Домострой» вимоги до виховання дітей були традиційними і певною мірою узгоджувалися із текстами інших літературно-педагогічних пам'яток XVI ст.

У XVII ст. завдання духовно-морального виховання можемо визначити так: віра у Бога і відданість православної общині; знання слова Божого (читання церковних книг); уміння дотримуватися єдності слова і діла; здатність бачити красу – довершене творіння Бога. Досягнення цих завдань у шкільній практиці відбувалося через створення виховуючого середовища. Так, дитина у вказаний історичний період постійно перебувала серед вірян. Тому віра розумілася як природна необхідність, життєвий обов'язок, найвища цінність.

Саме доцільністю створення виховуючого середовища обґрунтовувалися так звані чолобитні православного духовенства, поширені у першій третині XVII ст. У листах такого виду зверталася увага на поширення аморальної поведінки прихожан і священників, що знижувало цінність віри як соціального явища і виховного засобу. За результатами задоволення чолобитних були запроваджені повчальні церковні служби, які обов'язково вміщували проповіді. На повчальних службах-проповідях священники пояснювали мирянам зміст закону Божого доступною мовою, відповідали на питання. За свідченнями історика педагогіки І.Блінова, у ході повчальних служб зачитували «Повчальні слова» Єфрема Сіріна, «Книгу про віру». На Церковному Соборі 1651 р. було прийнято рішення співати у святих Божих церквах... псалми і псалтир речити в один голос, тихо і по волі [5]. Цікаво, що у той час одноголосся, тобто повторення прихожанами священних текстів за священником, вимовляння молитов хором – уважалося засобом правильності розуміння прочитаного, одухотворення громади.

Варто наголосити, що у формуванні витоків духовно-морального виховання дітей викристалізувалися й умови успіху такого виховання, зокрема: щирість, істинність. Щирість – це тверде переконання і віра людини в безсмертя душі, факт існування Ісуса Христа. Істинність – це внутрішнє прийняття людиною догматів православної віри і канонів православної церкви. Усі інші вірування і догми уважалися «від лукавого».

Наприкінці XVII ст. основою духовно-морального виховання уважалася доброчесність. У шкільній практиці набули поширення і віршовані повчання: «Короткі вірші про лінощі і нестаранність і повчання про любомудре розуміння і сумлінне досягнення його», «Вірші виховного характеру», «Похвала різці», «Повість про Горе-Злість» [6]. Доцільність текстів обґрунтовувалася узгодженістю з церковними догматами і канонами. Ці повчальні вірші є яскравим доказом того, що дитина мала оволодіти моральними якостями православного вірянина: вірність вірі, православна ученість, усвідомлення общинності, діяльність і витонченість слів і вчинків. Кожна з цих моральних чеснот також осілювалася у художніх творах того часу, котрі відрізняли краса авторського слова, близькість до щоденного буття дитини, простота викладу.

Варто наголосити, що духовно-моральне виховання в однаковій мірі здійснювалося по відношенню до дітей і дорослих. Цінними для сьогодення є утвердження в культурі і педагогічній думці християнської відповідальності вихователя, кровних і хрещених батьків за процес і результати виховання. Наприклад, за недоліки чи негативні результати виховання: «... і буде і прикрість, і хворість душі, близька до смерті, погибель імені, докір від сусідів, глузливість ворогів, перед владою – плата за зло» [7, с.15]. Тобто, сучасною мовою кажучи, несумлінного і безвідповідального вихователя чекали досить суворі наслідки, зокрема: сором перед іншими, адміністративні штрафи тощо. Таким чином підтримувалася ідея православної общинності: за вихованням і розвитком дитини спостерігали сусіди, віряни, священники. Кожна людина відчувала духовну єдність з оточуючими людьми, усвідомлювала факт постійної моральної оцінки своїх вчинків і справ. Це створювало додаткову психологічну установку у процесі засвоєння дитиною духовних цінностей і моральних норм поведінки.

Наступний елемент, що утворив філософсько-етичні основи духовно-морального виховання дітей – ученість, яку утворювали історично складені знання і вміння релігійно-морального змісту. Уміння читати, писати, рахувати розглядалися як засіб залучення до православної духовної культури. Православна церква у суспільстві виконувала важливі виховні функції. Насамперед, інститут церкви був хоронителем духовно-моральних канонів, які визначали ідеал і цілі виховання духовної людини. Потім вартості набувала функція об'єднання вірян у повіті, підтримуючи і розвиваючи православну общинність. Одночасно поширювалися церковні таїнства і обряди, що мали одухотворений зміст і сприяли духовно-моральному вихованню дітей і дорослих. Священні дійства використовувалися для того, щоб на людину «сходила благодать». Хрещена дитина мала духовних батьків, які піклувалися і виховували її.

Доречно вказати, що побутове життя дитини у сім'ї нерідко знижувало ефект духовно-морального виховання через виключне використання настанов, навчання з вуст у вуста, прикладу батьків, які частіше звертали увагу на наслідки і прояви недоліків у духовно-моральному вихованні дітей. Хрещені ж батьки приходили зовні. Їхні зустрічі супроводжувалися дарунками і святом, що запам'ятовувалися дитині, спонукали до щирого спілкування. Обов'язком хрещених було піклування про моральний образ дитини, розвиток її духовних потреб, навчання релігійних обрядів, прилучення до православної общини.

Однак в реальному житті хрещені батьки не завжди повною мірою відповідально виконували такі обов'язки. Тому допоміжними формами були церковні таїнства: покаєння (сповідь, отримання прощення за обов'язкової умови ретельного самоаналізу поведінки і думок, виховання моральної самосвідомості, уміння обдумувати наміри, вчинки); причастя (прилучення до духовної сутності); вінчання (вільна і взаємна обіцянка берегти подружню вірність, відповідальність за виховання

дітей); священство (рукопокладення вибраних на церковні посади, наділення особливими духовними зобов'язаннями по відношенню до вірян: повчання їх у виконанні морального християнського закону). Серед священників було чимало гідних вихователів, педагогів: Сергій Радонезький, Ніл Сорський, Стефан Яворський.

На глибинних цінностях православної віри ґрунтувалася козацька педагогіка як невід'ємна складова української народної педагогіки. З часів українського козацтва до нас дійшли традиції виховання тіла і духу молоді, які справедливо віднести до групи національно-культурних витоків досліджуваної ідеї. Козацьке життя було школою духовного становлення. Обираючи шлях чернечого служіння Батьківщині, козаки зрікалися земних насолод, затишку рідної домівки, нехтували навіть любов'ю близьких заради Христа. Їхня віра в Бога була непохитною. Як відомо, духовне життя козацтва визначалося кодексом честі, який змістовно включав православні цінності любові до Бога і ближнього, здатність до щедрих пожертв на благо нужденних, вірність дружбі, побратимству, турботу про молоде покоління. Серед неписаних законів кодексу лицарської честі були такі: любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, ставленні до Батьківщини – України; готовність захищати слабших, молодших; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитна відданість принципам народної моралі, духовності; правдивість і справедливість, скромність і працьовитість, мужність, терпіння; відстоювання свободи і незалежності особистості, народу, держави; турбота про збереження національних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі; прагнення робити пожертви на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму; уміння скрізь і всюди чинити шляхетно, виявляти інші чесноти [8].

З'ясовано, що козацькі традиції як складники української етнопедагогіки стосувалися таких сторін виховного процесу: батьківське опікування немовлят і дітей дошкільного віку; духовно-моральне виховання отроків; система фізичного виховання та гартування підлітків і юнаків; формування досвіду побудови відносин між різними поколіннями; створення умов для широкого загального і професійно спрямованого розумового розвитку.

Відповідно до мети козацького виховання формулювалися завдання: закладення міцних основ православної віри; фізичний гарт майбутнього воїна; вироблення непримиренного ставлення до пороку у будь-яких його проявах; виховання чеснот на ґрунті щирого серця любові до Бога і до ближніх; формування готовності до самопожертви задля досягнення Царства Небесного.

Установлено, що духовне становлення особистості, згідно козацької педагогічної традиції, проходило декілька ступенів. Як відомо, козаки дуже шанували жінку-матір, яка народжувала дитину і берегла її життя у перший рік. Історично склалася в українській культурі традиція, що після першого року життя дитина переходила під опіку батька. До цього часу зберігся ритуал, коли на святкуванні першої річниці від дня народження дитини кровний або хрещений батько вистригав у дитини волосся на голові хрестоподібно. Це символізувало, що батько «відрізав», позбавляв матір абсолютного впливу на нову людину, чоловік частину обов'язків опіки дитиною брав на себе. У козацькому фольклорі батько символізує непохитний авторитет у відносинах з людьми, зразок мужності й відваги. Молодий козак, що вступав у зрілий період свого життя, завжди відчував поруч із собою батька як символ предків [8].

Духовно-моральне виховання майбутнього козака починалося від народження. Вже на восьмий день життя дитину хрестили, давали ім'я тільки по святцях. Тільки-но в дитини з'являлися перші зуби, верхи на коні везли в церкву на молебень святому Іоаннові воїну, щоб росла хороброю, відданою православної церкві. За описом С.Сірополка, устрій відділів січової школи при церкві Святої Покрови повторював устрій січовий. Молодиків у школі вчили щиро молитися Богові, твердо сидіти на коневі, рубати і відбиватися шаблею, влучно стріляти з рушниць, добре колоти списом [9]. За це вони отримували харчі і гроші, що йшли у спільну шкільну касу у розпорядження отамана.

Крім січової і співацької шкіл на Січі діяла ще монастирська школа при Самарському Пустинно-Миколаївському монастирі та церковнопарафіяльні школи майже при всіх церквах, що стояли у паланках (стоянках) при слободах, зимовиках і хуторах. Упродовж усього періоду існування козацької спільноти на Запоріжжі діяло понад 60 шкіл при церквах [9]. Багато привілеїв було у сиріт-хрещеників козаків. Це свідчить про те, що козаки традиційно піклувалися про вихованців по-батьківськи. У змісті навчання січових шкіл багато уваги приділялося релігійному та національному вихованню, гартуванню і військовій підготовці. Це аргументувалося, на наш погляд, потребами майбуття випускників цих шкіл, загальною програмою світогляду козаків, які глибоко шанували народну історію, мову і культуру, у боях відстоювали незалежність і цілісність України, були щирозсердно віруючими православними.

Козацькі полкові та сотенні школи були доступні і дівчатам, і хлопцям. Метою їх було виховати покоління національно свідомих патріотів – козаків і козачок. Таку ж мету переслідували й січові школи. Відмінністю січових шкіл було те, що вчилися в них, зрозуміло – лише хлопці, у змісті навчання багато уваги приділяли фізичному загартуванню і військовій підготовці. Історичні документи свідчать, що козаки жертвували великі кошти на утримання братських, церковних шкіл, колегій та Києво-Могилянської академії. Найздібніші учні за підтримки козацьких братчиків могли здобути професійну освіту у відомих монахів-книжників, а вищу освіту – в європейських університетах. Продовження навчання у вищих школах з метою опанування кращими досягненнями європейської культури складало третій ступінь духовного зростання особистості в козацькій педагогіці.

Висновки з описаного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі... У XVI – XVII ст. православно-патріархальний підхід до виховання в українських землях зберігався, але виразним було узгодження зі становим положенням. Традиційно діти із сімей знаті готувалися до керування родовим спадком, діти селян – до праці на землі, діти ремісників – до занять професією. Цілі і зміст його був відносно однаковий для дітей – вихідців усіх верств населення. Розбіжність у духовно-моральному вихованні дітей із багатих сімей, дітей селян і міщан полягала у тому, що першим були доступні книги (переважно – Євангеліє і агіографічні твори, життєписи святих), а діти із простих сімей опановували грамоту і засвоювали церковні канони через заучування з голосу, слухання притч, наслідування прикладу поведінки дорослих. Духовно-моральне виховання дітей передбачало дотримання суворих канонів. Виховний процес у козацькому братстві відбувався за вимогами: не шкодь своїми діями іншим; візьми все найкраще, що зробить тобі добро, зміцнить силу, загартує волю, збудить думку і уяву, сформує почуття і переконання; без потреби не зазіхай на сусідські звички, на переймай чужих молитов, а бери лише те, що продовжить життя, зробить тебе сильнішим, загартує, примножить майстерність, вправність, а здібності перетворить на невичерпні. У XVI–XVII ст. культурні традиції козацтва і народної педагогіки продовжилися в середовищі православних братств, які стали осередками захисту духовних цінностей українського народу, поширення етики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Федоров І. Повчання сину / І. Федоров // Антологія педагогічної думки Давньої Русі і Російського державства XIV–XVII вв. – М. : Педагогіка, 1985. – С. 257.
2. Домострой. – М. : Советская Россия, 1990. – 303 с.
3. Демков М. И. Дух школы в ее историческом развитии / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1911. – № 7. – С. 11.
4. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді в світлі християнського вчення / Євтух М. Б., Тхоржевська Т. Д. // Вісник Православної педагогіки. – К., 1999. – С. 54–59.
5. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений во взглядах на цели воспитания / Блинов В. И. – М. : Сфера, 2001. – 224 с.
6. Антологія педагогічної думки Давньої Русі і російського державства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогіка, 1985. – 437 с.
7. Антологія педагогічної думки Християнського середньовіччя : в 2 т. – М. : Педагогіка, 1994. – С. 21–114.
8. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків / Яворницький Д. І. – К. : Освіта, 1990. – Т. 1. – С. 236–238.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні : [моногр.] / С. Сірополко / підготував Ю. Вільчинський. – [2-ге вид.]. – Львів : Афіша, 2001. – 782 с.

Анотація

В.В.Ворожбит

Філософсько-етическі основи духовно-нравственного виховання дітей в історії України

В статті автор розкрив філософсько-етическі основи духовно-нравственного виховання дітей в історії України в XV–XVII вв. Указано, що в то время сохранился православно-патріархальний підхід к воспитанию в украинских землях, но выразительным было согласование с сословным положением. Духовно-нравственное воспитание детей в семье и школах предусматривало соблюдение суровых канонических. Воспитательный процесс в казацком братстве происходил по четким требованиям. Среди традиционных форм духовно-нравственного воспитания были церковные таинства покаяния, причастия, поучения в исполнении христианского закона, соблюдение кодекса рыцарства, пожертвования, физическое и нравственное закалывание.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, школа, ребенок, традиция, семья, вера.*

Summary

V.V.Vorozhbit

Philosophic and Ethic Bases of Spiritual-Moral Education of Children in the History of Ukraine

The author revealed the philosophical and ethic foundations of spiritual and moral education of children in the history of Ukraine in the XV–XVII centuries. The article states that Orthodox patriarchal approach to education in the Ukrainian lands remained at that time, but the coordination with social position was quite expressive.

Spiritual and moral education of children in the family and in schools provided for the following of the rigid canons. Educational process in the Cossack brotherhood was realized with clear requirements. Among the traditional forms of spiritual and moral education there was the blessed ordinance, the sacrament of confession and edification in the Christian law implementation. Also there was the observance of the chivalry code, donations, physical and moral hardening.

Key words: *spiritual and moral education, school, child, tradition, family, faith.*

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 371.134:930 (045)

Г.С.ГАМРЕЦЬКА,

кандидат філософських наук, доцент

(м.Хмельницький)

Гене́за проблеми історіософської підготовки майбутнього вчителя

У статті розглянуто вплив соціально-політичних факторів на формування сутності та функціональних можливостей історіософської підготовки майбутнього учителя на різних етапах розвитку українського суспільства у ХХ ст. Акцентовано увагу на необхідності врахування досвіду попередніх десятиріч, що є необхідною умовою реалізації завдань історіософської підготовки вчителя сучасної національної школи. Визначено актуальність для сучасних умов особистісно-ціннісного підходу у викладанні історичного матеріалу, який знайшов відображення у навчальних програмах, підручниках та методичних підходах за часи національно-демократичної революції. Зроблено висновок про необхідність методологічної переорієнтації історіософської компоненти у змісті педагогічної освіти, що сприятиме формуванню вчителя новітньої світоглядної та моральної культури.

Ключові слова: *педагогічна освіта, історіософська підготовка, соціально-політичні фактори.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Для системи педагогічної освіти завжди була важливою її гуманітарна складова – предмети, що несуть і формують знання про людину і суспільство, історію і культуру, моральні цінності тощо. Адже саме гуманітарний блок освіти (історія, культурологія, філософсько-соціологічні, літературознавчі науки) забезпечують умови для формування світогляду, ціннісних орієнтацій, загальної культури і морально-громадської позиції особистості. Тому включення предметів суспільствознавчого циклу у зміст педагогічної освіти мало місце на різних етапах підготовки педагогічних кадрів в Україні. Проте сутність та функціональні можливості світоглядної підготовки майбутнього педагога різнилися в залежності від соціального замовлення, яке визначалося різними соціально-політичними факторами.

Аналіз досліджень і публікацій... У 20-30-ті рр. ХХ ст. перші спроби сформулювати вимоги до вчителя з погляду не лише професійно-педагогічних, але й соціально значимих властивостей його особистості пов'язані з іменами С.Гусєва, С.Іванова, А.Макаренка, М.Рубінштейна, М.Соколова, С.Фрідмана. Місце світоглядної компоненти в системі професійної підготовки вчителя періоду національно-демократичної революції (1917-1921 рр.) вивчали сучасні дослідники А.Булда, О.Завальнюк, Ю.Телячий. Значний інтерес мають праці вчених, які торкаються питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти на сучасному етапі. Серед них – І.Підласий, О.Сухомлинська, С.Трипольська, Л.Хомич. Проблеми філософсько-методологічного забезпечення формування професійної свідомості молодого фахівця торкається Ю.Афанасьєв.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є висвітлення впливу соціально-політичних факторів на соціальне замовлення щодо світоглядної підготовки майбутнього педагога початкової ланки освіти на різних етапах історії українського суспільства у ХХ ст.

Виклад основного матеріалу... Історіософська підготовка майбутнього вчителя є важливою складовою його соціогуманітарної освіти. Під історіософською підготовкою ми розуміємо процес освоєння та осягнення майбутніми вчителями тенденцій розвитку історичної дійсності, формування соціальної самоідентичності, залучення їх до системи цінностей, норм і відносин суспільства, формування певних соціальних якостей як компонент професійного потенціалу педагогів.

Потреба у філософському осмисленні гуманітарних, соціокультурних засад професійної підготовки молодих фахівців на сучасному етапі зумовлює необхідність врахування досвіду попередніх десятиріч, що є необхідною умовою реалізації завдань історіософської підготовки вчителя національної школи. Особливий інтерес становить період національно-демократичної революції (1917–1921 рр.), досвід якого при уважнішому вивченні може стати вагомим підґрунтям для визначення змісту історичної пропедевтики в сучасній початковій школі, а відтак –

врахований в педагогічних навчальних закладах в контексті історіософської підготовки майбутнього вчителя.

Доба визвольних змагань була позначена істотними зрушеннями в педагогічній думці і в організаційних заходах, спрямованих на створення національної школи, удосконалення системи професійної підготовки вчителя. В результаті напруженої праці великої кількості українських педагогів та активної участі товариша міністра освіти УНР П.Холодного у вересні 1919 р. був створений «Проект Єдиної школи на Україні». У відповідності до проекту діти навчалися за такими ступенями: нижча початкова школа (1-4 класи); вища початкова школа (5-8 класи); середня школа (9-12 класи).

Аналіз навчальних планів початкової школи свідчить, що діти мали вивчати пропедевтичний курс історії України обсягом 4-6 годин на тиждень у 3-4 класах [5, с.2]. У 1918 р. міністр освіти в уряді УНР Григор'єв-Наш опублікував підручник «Історія України в народних думках та піснях» з детальними рекомендаціями вчителям «Про навчання дітей рідної історії». Він націлював викладачів на те, щоб «дітей своїх змалку виховувати з ясним і певним національним поглядом, ми морально зобов'язані подбати, щоб діти наші...знали, що і в них є певна родина, що вони члени певної нації, яка так само, як і інші; що має й такі цінності, яких інші не мають» [3, с.7]. Методика кожного заняття, вважав міністр, теж повинна бути проникнута особистісно-ціннісним підходом, і тому історію «треба викладати так, щоб дитина з самого початку й до самого кінця курсу відчувала, що вчить вона не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, про свій рід» [3, с.9].

Саме ці ідеї знайшли відображення в пояснювальній записці та змісті програми з історії: «Через історію повинно бути виплекане в дітях розуміння зв'язку між сучасним життям і минулим, щоб дитина відчувала культурний зв'язок з життям тих людей, що раніш жили в краї. Історія ж поруч з рідною мовою вкладе й зміст в національне почуття дитини» [5, с.15]. Актуальними для сучасних умов залишаються деякі методичні підходи щодо викладання історичного матеріалу в початкових класах: необхідність ознайомлення дітей з історією явищ та речей, що оточують дитину (вогонь та його вжиток, знаряддя, якими людина добувала їжу); важливість порівняння минулого з сучасним; значення використання історичної карти, художніх малюнків, літературних творів, екскурсій у формуванні історичних знань, які «розбудять свідомість національного походження» [5, с.53].

Отже, в реформованій школі, в тому числі початковій її ланці, історичній освіті відводилось належне місце в справі виховання національної самосвідомості підростаючого покоління. Для забезпечення функціонування школи, вирішення питань національного виховання і навчання потрібна була певна система професійної підготовки педагогічних кадрів. У цей період підготовку вчительських кадрів забезпечували педагогічні курси, учительські семінарії та учительські інститути. У системі професійної підготовки вчителя початкових класів чільне місце займала історіософська компонента. Як зазначає А.Булда, на учительських курсах, організованих з метою підготовки вчителів для початкових шкіл улітку 1918 р., поряд з іншими дисциплінами, такими як українська мова, географія, школознавство, викладалась і історія України обсягом 25 годин [2, с.3]. Двадцятип'ятигодинний курс історії України, який викладали лектори перед вчителями початкових класів, мав на меті дати слухачам загальне уявлення про історію України. Цей курс не міг бути епізодичним, чи націленим на висвітлення якоїсь конкретної доби, скажімо, історії української державності, чи щось інше, адже в такому випадку він не давав можливості слухачам розібратися в загальноісторичному процесі, у важливих проблемах сучасної історії. На думку більшості лекторів, курс історії України повинен бути систематичним та пропедевтичним. В системній, але разом з тим в доступній формі, необхідно було дати загальний огляд самих процесів (політичного, економічного, громадського, культурного), що були характерні для кожної доби. Викладалась історія України та всесвітня історія і в учительських семінаріях, що певною мірою забезпечувало фахову підготовку вчителя до викладання історії в початковій школі. Так, в Циркулярному розпорядженні Міністерства Народної Освіти про плани навчання в учительських семінаріях від 15 серпня 1918 р. вказується на те, що початкова школа потребує особливої уваги. Підготовка до викладання історії забезпечувалася такими обов'язковими предметами, як всесвітня історія та історія України з методикою її викладання. На вивчення всесвітньої історії відводилось 6 годин, на історію України з методикою – 5 годин на тиждень. Поряд з цим, для підготовки вчителя до викладання історії вводилися в навчальні плани практичні уроки з історії (1 година на тиждень). Методика викладання історії вивчалась в 3 класі семінарії [2, с.4]. В пояснювальній записці до програми з історії зазначалося, що в початковій школі «навчання рідної історії ведеться без підручника шляхом бесід, колективного читання, ознайомлення з народними поетичними творами та драматизацією їх» [5, с.53]. Тому в документах того часу не знаходимо

матеріалів про забезпечення підручниками навчання історії в початковій ланці загальноосвітньої школи.

Таким чином, на основі стислого аналізу наукового фонду з питань історичної освіти періоду національно-демократичної революції ми дійшли висновку, що цей досвід при уважнішому його вивченні може стати вагомим підґрунтям для визначення змісту історичної пропедевтики в сучасній початковій школі, а відтак – врахований в педагогічних навчальних закладах в контексті історіософської підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, на нашу думку, актуальними для сучасних умов залишаються особистісно-ціннісний підхід і принцип «повсякденності» у викладанні історичного матеріалу, що знайшли відображення у навчальних програмах, підручниках та методичних підходах у роки національної революції.

Під час утвердження в Україні радянської влади у травні 1919 р. при Народному комісаріаті освіти України створено комісію для реформування вчительських інститутів, семінарій і короткочасних педагогічних курсів. 20 липня 1920 р. прийнято постанову Наркомосу УСРР «Про перебудову педагогічної освіти в республіці», яка передбачала соціальне реформування школи, що було спрямоване на підпорядкування її завданням комуністичного виховання. Учительські семінарії були реорганізовані у трирічні вищі педагогічні школи. У них готували працівників соціального виховання, дошкільних закладів, учителів початкових класів, які повинні були мати навички політосвітньої роботи з дорослими. Організуючи діяльність трирічних педагогічних курсів, перебудовували зміст, форми і методи навчально-виховної роботи, створювали нові навчальні плани і програми, окремі підручники і навчальні посібники. Почали запроваджувати вивчення конституції, політекономії, соціології та інших предметів. Згідно з новим навчальним планом, затвердженим Наркомосом УСРР 1920 р., окремим педагогічним курсам дозволялося складати свої плани, не порушуючи загальних принципів. На цих курсах створювалися підготовчі відділення, тому навчання тривало чотири роки. Тут більше часу відводили для вивчення суспільних дисциплін, зокрема конституції, політекономії, соціології. У свідомість майбутніх учителів початкових класів втлумачувалося «найпередовіше марксистсько-ленінське вчення». Саме таким чином можна визначити головну мету історіософської підготовки педагогів на даному етапі, яка була незмінною і протягом наступних десятиріч.

У складний і суперечливий для України період соціально-економічного і політичного життя за умов непу (1921-1927 рр.) формується єдина для всіх республік СРСР система педагогічної освіти. Для поліпшення підготовки вчителів початкової школи і початкових класів семирічної трудової школи у 1921-1922 навчальному році педагогічні курси були реорганізовані в трирічні вищі педагогічні курси, які з 1925 р. перейменували в педагогічні технікуми. У навчальних планах педагогічних технікумів, затверджених у 1925 р., перевага надавалась вивченню суспільних дисциплін (на вивчення предметів педагогічного циклу відводилося 30%).

Ситуація змінилася на початку 30-х років, коли було затверджено нові навчальні плани підготовки вчителів початкової школи. У цих планах більш ніж удвічі зменшувалася кількість годин на вивчення загальноосвітніх предметів, у тому числі дисциплін суспільствознавчого циклу. У партійно-урядових постановках 30-х років переглянуто функції і завдання вчителя. Його визнано довіреною особою партії, її помічником у навчанні і вихованні молоді. Не дивлячись на скорочення кількості годин на вивчення суспільних дисциплін, зміст і методика їх викладання в педагогічних навчальних закладах були спрямовані на забезпечення підготовки саме такого вчителя – «гвинтика», провідника ідей партійної номенклатури, яка обмежувала самостійність педагога докладно розробленими нормативними документами, що регламентували зміст, форми і методи його професійної діяльності.

У теоретичних дослідженнях педагогів 20-30-х рр. високі вимоги до особистості вчителя обумовлювалися соціальною значимістю педагогічної діяльності. Зокрема, С.Фрідман розробив своєрідний еталон педагогічної професії, тобто професіограму вчителя. Методологічною основою цієї розробки була концепція народного вчителя в створенні нової школи, згідно з якою кваліфікація педагога визначається трьома основними ознаками: психофізіологічною та соціальною придатністю, освітою і стажем [9, с.120]. Причому соціальна придатність, на думку С.Фрідмана, мала вирішальне значення. Зміст історичної освіти майбутнього фахівця був підпорядкований завданню формування «соціально придатного» педагога. Історична наука відображала історичний процес з позицій єдино правильного (формаційного) підходу. Інші підходи визнавалися шкідливими і ненауковими.

Так, академік О.Тюменев звинувачував представників баденської школи неокантіанства В.Віндельбанда і Г.Ріккєрта в підпорядкуванні історії – філософії, перетворенні історичної науки в служницю ідеалістичної філософії. Спроби істориків (філософів історії) створювати систему цінностей було названо «задачею відшукування квадратури кола, перетворення історії в надісторію». Філософія історії була звинувачена академіком і в інших «гріхах»: в «остаточному

відриві теорії від практики», в «перетворенні історії в галузь чистого споглядання», в «крайньому суб'єктивізмі» [8].

З початку 30-х рр. розвиток історичної науки відбувався на методологічній основі спрощеного, вульгаризованого марксизму, який зімкнувся з позитивізмом, здатним заземлюватися на емпіричному, конкретному, на економічних чинниках. Серед істориків поширеним стало уявлення про закони історичного розвитку як динамічні закони однозначної детермінації. Відповідно до цих вихідних методологічних установок історичні події розглядалися як об'єктивно однозначна, лінійно детермінована і незалежна від способів інтерпретації схема, а навчальний курс подавався так, наче він спирається на єдино істинний погляд на історичний процес. Унітарний характер історичного знання гомогенізував суспільство, забезпечував необхідним змістом тоталітарну ідеологію. У такому середовищі формувалася і професійно зростала особистість педагога.

На зміст і цілі історіософської підготовки педагога не вплинули заходи з підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл, які запроваджувалися за умов десталінізації (1956-1964 рр.). Аналогічною залишалась ситуація і в період загострення загальної кризи радянської системи (1965-1985 рр.). Хоча народна освіта перебувала в стані постійного експерименту, історіософська підготовка майбутнього вчителя мала, як і в попередні роки, ідейно-політичне спрямування і здійснювалася у відриві від традицій вітчизняної історії та методики, від світової науки. Викладання суспільних дисциплін здійснювалось на основі підручників, які успадкували структуру, схеми та логіку сталінського «Короткого курсу історії ВКП (б)» і практично не вчили діалектичному, науковому розумінню історичного розвитку, не відображали всього його багатства, різносторонності, багатоваріантності та альтернативності. Зокрема підручник «Суспільствознавство», котрий містив у собі низку декларативних, бездоказових положень, був розрахований на заучування, а не на осмислення, що, в свою чергу, викликало відразу до філософії не в одного покоління старшокласників та студентів ВНЗ.

Формаційний підхід, на якому будовався зміст історичної освіти, виявлявся і у періодизації історії, за якою «революція є локомотивом історії», і у такій добірці фактичного матеріалу, щоб студенти могли чітко усвідомити марксистські закони розвитку суспільства. Навчальний матеріал подавався з партійно-класових позицій, що відбивалось не тільки у відповідних висновках і оцінках подій, а й в непрямих проявах ставлення до подій, явищ і осіб за допомогою художніх засобів (епітетів, порівнянь). Для підтвердження виведених у підручниках закономірностей добирався комплекс історичних джерел з обов'язковим використанням робіт класиків марксизму-ленінізму (від посилань на думки, цитування до конспектування).

Ідеологічного забарвлення в історичній освіті у радянські часи набули й методичні прийоми, форми навчальних занять. Як виявлення високого професіоналізму оцінювались рольові уроки на кшталт «суд історії», «прес-конференція», «урок-інтерв'ю». Змістом таких занять була дискусія з метою доведення і чергового ствердження цінностей, які суспільство сповідує, не вступаючи в конфлікт з панівною ідеологією. Студенти (учні) виконували як позитивні, так і негативні ролі. Вони, безумовно, набували знань, вчилися створювати план-сценарій і діяти за ним відповідно до регламенту. Але, як зазначає В.Сотніченко, мета такої форми навчання була детермінована політичною системою і спрямована на захист, відстоювання і звеличення тільки її цінностей [7, с.31].

Про використання суспільствознавчих наук для апологетизації тоталітарної системи свідчить також стан філософії історії, яка як світоглядне утворення і як галузь пізнання залишалася в радянській Україні поза увагою дослідників та освітян і тлумачилася з ортодоксальних позицій як донаукова спекулятивна галузь знань про розвиток людського суспільства. А отже, і формування образу історії як компоненти світогляду особистості відбувалося «у світлі наукового розуміння історії». Зокрема, в радянські часи дуже рідко і слабо висвітлювалося питання про сенс історії. Здебільшого воно взагалі обминалось як щось само собою зрозуміле, оскільки формаційний еталон прогресу негласно проводив ідею про комуністичний устрій майбутнього суспільства, який і розумівся як реальне втілення смислу і життєдіяльності суспільства та життєдіяльності особи. Сенс історії витіснявся з минулого і теперішнього в майбутнє, завдяки чому світовідчуття, світогляд конкретних індивідів, які живуть саме у теперішньому, набували особливого змісту. Зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім подавався у досить своєрідному, перевернутому вигляді: теперішнє практично не мало смислу поза майбутніми ідеалами, деколи воно просто втрачало зміст, але у кожному випадку мало досить специфічний зв'язок з минулим. Багато чого з цього минулого перевернувалось, піддавалось інтерпретації та фальсифікувалось. Специфічне бачення сенсу історії позначалося на формуванні світогляду кожної конкретної особистості. Ідеологія, яка панувала в СРСР, мала есхатологічно-прогресистську природу, що знаходило відображення у змісті програм дисциплін суспільствознавчого напрямку у навчальних закладах.

У радянському суспільствознавстві мало місце масове знеособлення історичного процесу, де проста людина з її світобаченням, переживаннями, вірою, системою цінностей і моральних суджень не лише випадала з поля зору суспільствознавчих наук, а й взагалі виключалась як об'єкт дослідження. Як пише відомий історик А.Гуревич, звичка бачити безпосереднього виробника «зі спини», зігнути над плугом або верстатом, заважала історика заглянути цій людині в обличчя і поцікавитися її думками, почуттями, віруваннями, настроями, її поглядами на природний і соціальний світ і, зрештою, на самого себе [4, с.62]. Подібний підхід до історії був відображений в підручниках та посібниках того часу.

Отже, протягом семи десятиріч основним змістом історіософської підготовки фахівця було трактування в наперед заданому ключі догматизованого марксизму. Аналіз евристичних можливостей і перспектив різноманітних парадигм філософсько-історичної думки був відсутній. За умов жорсткої ідеологізації та панування догматично-самовпевненої версії «безмежного прогресу» викладачі суспільних дисциплін були позбавлені можливості формувати у майбутніх педагогів власну оцінку історичних подій, бачення багатомірності та поліваріантності історичного процесу.

Політичні зрушення в нашій країні після 1991 р., відмова від ідеологічного диктату старої системи створили непросту, суперечливу ситуацію не лише в політиці та економіці, а й в освіті. З одного боку, відкрився вільний шлях до творчого розвитку національної освіти в усьому розмаїтті її інноваційних виявів, з іншого боку, досить відчутно постала проблема втрати системної цілісності донедавна ще досить стрункої структури навчально-виховного комплексу. Освітня система в Україні, за словами Ю.Афанасьєва, здобувши жадану волю, втратила відчуття напрямку та метапедагогічні орієнтири, а разом з ними і динаміку руху [1, с.192]. Пошуки цих орієнтирів виявилися нелегкою справою. За роки незалежності у складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства відбулися істотні зміни в структурі і змісті середньої та вищої педагогічної освіти. Ці зміни торкнулися і досліджуваного нами аспекту. Однак залишається невирішеною низка істотних проблем, які потребують філософського осмислення і практичного розв'язання. Серед них – проблема історіософської підготовки фахівця. Зокрема, продовжується культивування лінійного мислення відповідним змістом навчальних предметів і стилем підручників, які можна оцінювати як зібрання готових істин, що є зручним для роботи викладача, а не для сприйняття студентами. Вадою сучасних навчальних програм є недостатня «населеність» людьми, що є свідченням слабкої уваги до конкретних людей, життя яких повне повчальних фактів. Реконструюванням в основному політичного зрізу історії хибують також сучасні підручники. Як зазначає В.Смолій, те, що складає саме життя людини, відсутнє на сторінках наших книг і підручників. Проте, пише вчений, зміст історії є «...далеко не повним без присутності у ній людини з її запитами та інтересами, думками, віруваннями, страхами, сподіваннями, приватним життям і життям у колективі» [6, с.7]. У вищій педагогічній школі має місце тенденція до не виправдано вузької спеціалізації навчання, обмеження годин на гуманітарні й загальноосвітні дисципліни, схематизація і формалізація викладання й оцінки знань. Крім того, найновіші досягнення історичної науки не знаходять втілення в освітніх практиках, що може негативно вплинути на подальший розвиток самої науки. Підтвердженням окресленої ситуації можуть слугувати навчальні плани, програми, методи навчання, котрі довгий час залишаються незмінними і яким притаманна певна репресивність, що, в свою чергу, зумовлює переважання монологічності у передачі знань від викладача до студента, тиражування методичних посібників, призначених для середнього студента тощо.

Висновки... Вхідження України в Болонський процес потребує радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, а, отже, й вироблення таких методологічних підходів до підготовки фахівця, які б забезпечили його високу конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах. Історіософська компонента, за умов її методологічної переорієнтації, серед інших складових фахової підготовки має зайняти гідне місце у формуванні вчителя новітньої світоглядної та моральної культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Афанасьєв Ю. Л. Проблема філософсько-методологічного забезпечення формування професійної свідомості молодого фахівця / Ю. Л. Афанасьєв // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (1-3 лютого 1996 р.). – К. : ІЗМН, 1997. – С. 192–194.
2. Булда А. Професійна підготовка вчителів історії у період національно-визвольних змагань (1917-1920) / А. Булда // Історія в школі. –1998. – № 1. – С. 2–7.
3. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думках та піснях / Григор'єв-Наш. – К. : Веселка, 1993. – 271 с.
4. Гуревич А. Я. Историческая наука и историческая антропология / А. Я. Гуревич // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 56–70.

5. Проект Єдиної школи на Україні. Книга I: Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – 172 с.
6. Смолій В. А. Українська історична наука на рубежі ХХІ століття: проблема пошуку нових теоретичних і методологічних підходів / В. А. Смолій // Освіта України. – 1997. – 4 липня. – № 27. – С. 7.
7. Сотніченко В. Виховання толерантності на уроках історії / В. Сотніченко // Історія в школах України. – 2000. – № 2. – С. 31–36.
8. Тюменев А.И. Марксизм и буржуазная историческая наука / А. И. Тюменев // Памяти Карла Маркса : сб. статей к пятидесятилетию со дня смерти. 1883-1933 – Л. : Изд-во АН СССР, 1933. – С. 423–507.
9. Фридман С. М. Проблемы педагогического труда / С. М. Фридман. – М. ; Л. : Народный комиссариат просвещения РСФСР : Госиздат, 1929. – 174 с.

Анотація

Г.С.Гамрецька

Генезис проблемы историсофской подготовки будущего учителя

В статье рассмотрено влияние социально-политических факторов на формирование сущности и функциональных возможностей историсофской подготовки будущего учителя на разных этапах развития украинского общества в ХХ в. Акцентировано внимание на необходимости учета опыта предыдущих десятилетий, так как это есть необходимым условием реализации задач историсофской подготовки учителя современной национальной школы. Определена актуальность для современных условий личностно-ценностного подхода в преподавании исторического материала, который имел место в учебных программах, учебниках и методических подходах во время национально-демократической революции. Сделано вывод о необходимости методологической переориентации историсофской составной в содержании педагогического образования, так как это будет способствовать формированию учителя новой мировоззренческой и моральной культуры.

Ключевые слова: педагогическое образование, историсофская подготовка, социально-политические факторы.

Summary

G.S.Gamrets'ka

Genesis of the Problem of Historiosophic Preparation of the Future Teacher

The influence of social and political factors onto the formation of the essence and functional abilities of historiosophic preparation of the future teacher at different stages of Ukrainian society's development in the XXth century has been examined in the article. The attention is concentrated on the necessity of taking into account experience of the previous decades that is essential condition of realization of tasks of historiosophic preparation of the teacher of modern national school. The topicality for the modern conditions of person-oriented approach in teaching historic material, which were reflected in educational programs, textbooks and methodological approaches during the times of national-democratic revolution, has been determined. The conclusion about the necessity of methodological reorientation of historiosophic component in the content of pedagogical education, which must favor formation of the teacher of new world outlook and moral culture, has been done.

Key words: pedagogical education, historiosophic preparation, social and political factors.
Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 378.11

М.М.ГЛАДЧЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Київ)*

Концептуальні засади укладання цільових договорів у контексті стратегічного менеджменту вищих навчальних закладів ФРН

Проаналізовано концептуальні засади укладання цільових угод у сфері управління вищими навчальними закладами ФРН, затверджені постановою Конференції ректорів вищих навчальних закладів. Досліджено практичний досвід використання цільових договорів як одного з методів впровадження стратегічного планування у сфері вищої освіти, висвітлений німецькими науковцями.

Ключові слова: цільові договори, стратегічний менеджмент, мікро-управління.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Традиційні методи управління вищими навчальними закладами не можуть задовольнити всі потреби, які до них висувуються, не відповідають сучасним вимогам суспільства. Інструменти управління, притаманні бюрократичній централізованій системі, не дають можливості ефективно використовувати ресурси, задовольняти потреби держави і суспільства, тому управління вищими навчальними закладами потребує впровадження нових методів, зокрема цільових договорів.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми використання цільових договорів у контексті стратегічного менеджменту вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини досліджують Б.Бем (B.Behm) [1; 2], К.Бертольд (Ch.Berthold) [1; 2], М.Дагестані (M.Daghestani) [2], Б.Сандберг (B.Sandberg) [5], Ф.Цігеле (F.Ziegele) [6].

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – проаналізувати концептуальні засади цільових договорів у сфері управління вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини.

Виклад основного матеріалу... У більшості країн Європейського Союзу державні постанови і нормативні документи визначають межі і цілі стратегічного менеджменту вищої освіти. Цільові договори між університетами і міністерствами освіти федеративних земель Німеччини формують основу стратегічного менеджменту вищого навчального закладу. Цільові договори розглядаються як метод контрактного менеджменту і управління за цілями (management by objectives). У Німеччині метод цільових договорів набув популярності завдяки поширенню політики нового державного менеджменту, що сприяло формуванню нової моделі управління, в межах якої цільові договори розглядаються як основа нової моделі управління [2]

Правові норми використання цільових договорів у вищих навчальних закладах обґрунтовані в «Законі про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz) від 1998 р. [4] . Вперше цільовий договір між вищим навчальним закладом і Міністерством федеративної землі було укладено 1997 р. З того часу цей метод широко використовується вищими навчальними закладами. «У контексті стратегічного менеджменту важливими є наступні характеристики цільових договорів:

- угода чи контракт, який підписується двома сторонами, що: а) збільшує відповідальність; б) створюється на добровільних засадах; в) в основу покладено принцип переговорів між двома рівноправними сторонами, які є рівноцінними партнерами;
- договір містить конкретні цілі, які визначаються відповідно до наявних можливостей, цілі можна виміряти, що дає можливість перевірити ступінь їх досягнення;
- зосередження уваги на цілях, а не на заходах, що відповідає принципам децентралізованої автономії університету і забезпечує їх дотримання;
- індивідуальний характер угоди, який передбачає розгляд конкретних умов кожної сторони;
- продуктивність діяльності університету в першу чергу залежить від ступеня досягнення цілей» [2, с.68].

Досвід використання цільових договорів показав, що основні переваги методу полягають у різноманітті, гнучкості і багатофункціональності цього типу контракту. Основний недолік цільових договорів – їх укладання потребує значних затрат часу на переговори в процесі укладання. Крім того, дуже часто на практиці договори між партнерами (університетом і міністерством) не укладаються на основі принципу рівності.

Міністерство федеративної землі, що відповідає за фінансове забезпечення університетів, має змогу використовувати цільові договори як складник автономії університету з метою контролю за діяльністю вищого навчального закладу. Б.Сандберг (B.Sandberg) називає це явище «мікро-управлінням за допомогою нових засобів впливу з боку держави на заклади вищої освіти» [5, с.38]. У той же час деякі федеративні землі за допомогою так званих договорів щодо цілей і продуктивності сформували інструмент фінансування вищих навчальних закладів. У контексті зміцнення автономії цільові договори повинні містити детальну інформацію щодо цілей і продуктивності діяльності вищого навчального закладу. На основі співпраці з міністерством федеративної землі, що відповідає за вищу освіту, формується нова форма управління університетами. «Чим детальнішим і всеохоплюючим є зміст цільового договору, тим ефективнішим буде стратегічний план, що є обов'язковим для університетів в усіх федеративних землях. За таких умов складається враження, що університет не має законодавчого простору для вирішення стратегічних питань, тому керівництво університетів наголошує, що цільові договори значно обмежують їх повноваження. У свою чергу представники міністерств зазначають, що чітко зафіксована стратегія необхідна для переговорів з державою у процесі планування вищої освіти, виділення фінансового забезпечення для університетів, в процесі визначення цілей стратегічного розвитку вищої освіти в регіоні» [2, с.70].

Конференція ректорів вищих навчальних закладів опублікувала «Принципи оформлення і ведення переговорів щодо укладання цільових договорів» («Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen»).

На думку представників Конференції ректорів вищих навчальних закладів, «розвиток суспільства знань потребує розширення сектору науки і урізноманітнення вимог до вищих навчальних закладів у сфері наукових досліджень, освіти та інновацій; наукові дисципліни характеризуються швидкими темпами розвитку, а дослідницька діяльність має міждисциплінарну спрямованість» [3, с.2].

Вимоги, що суспільство висуває до вищих навчальних закладів, спричинили перегляд підходу до управління університетами. Збільшення кількості студентів і зменшення фінансування вищих навчальних закладів призвело до перегляду методів управління вищими навчальними закладами. Високий рівень розвитку суспільства висуває відповідні вимоги до організації й управління системою вищою освіти і вищими навчальними закладами.

У кінці 90-х р. ХХст. з'явилася тенденція щодо змін і переміщення управлінських компетенцій з міністерств до вищих навчальних закладів з одночасним посиленням підзвітності університетів. Внаслідок цих причин у німецькій системі вищої освіти сформувалася так звана «нова модель управління» (яка протягом майже 20 років успішно використовується в інших країнах), що призвело до появи нової системи управління, управлінських структур і інструментів у громадській сфері з метою впровадження прогресивного роздержавлення. «У той же час вищі навчальні заклади наголошують на наступних проблемах у сфері управління вищою освітою: надмірне втручання з боку держави в управління вищим навчальним закладом, нормативне управління, бюрократизація, централізація і недостатні управлінські компетенції на децентралізованому рівні» [3, с.2]. Нова модель управління спрямована на подолання цих проблем. «До основних елементів моделі нового державного управління належать:

- обмеження правових і регуляторних функцій держави;
- перехід від оперативного управління на основі вхідних даних (input-management) щодо розподілу ресурсів з метою досягнення цілей на основі управління на основі вихідних даних (output-management) за допомогою переговорів або спостереження за результатами діяльності;
- передача повноважень і компетенцій щодо оперативних аспектів децентралізованим підрозділам;
- впровадження глобального бюджету» [3, с.2–3].

У сфері вищої освіти до найважливіших інструментів управління в контексті впровадження моделі нового державного управління належать цільові договори і розрахунок за формулою фінансування на основі глобального бюджету. У той же час йдеться про делегування відповідальності, на основі чого інструмент контактного менеджменту трансформує традиційний «бюрократичний централізм у самостійно керовану децентралізовану одиницю» [3, с.3].

Відповідно до законодавчої бази про регулювання діяльності вищих навчальних закладів федеративних земель цільові договори між університетами і федеративною землею є обов'язковими і розглядаються як внутрішні інструменти управління у вищих навчальних закладах. Назва цього типу документу варіює в залежності від законодавчої бази федеративної землі, це може бути пакт, контракт, цільовий договір, договір щодо цілей і продуктивності і договір щодо продуктивності. За суттю це документ, що стосується визначення не цілей, а ефективності і результатів діяльності, він не містить опису проектів і заходів, спрямованих на досягнення цілей, що відповідає теоретичним засадам контрактного менеджменту.

Впровадження реформ у сфері вищої освіти Німеччини спрямовано на побудову нових відносин між вищим навчальним закладом і державою. Крім того, перехід до управління у сфері вищої освіти на основі співпраці між вищим навчальним закладом і міністерством сприяє формуванню простору для розвитку профілю вищого навчального закладу і якості освіти.

Досвід німецьких університетів щодо укладання цільових договорів свідчить, що вони мають великий потенціал у досягненні цілей, сформованих моделлю нового державного управління. Перш за все цільові договори спрямовані на формування принципів справжньої автономії і підвищення управлінських компетенцій вищого навчального закладу.

Практичний досвід використання цільових договорів свідчить, що оформлення і підписання цільових договорів повинно сприяти створенню передумов формування нового потенціалу і справжньої нової якості управління вищим навчальним закладом. Конференція ректорів вищих навчальних закладів у постанові «Принципи оформлення і ведення переговорів щодо укладання цільових договорів» рекомендує дотримуватися наступних дванадцяти положень під час укладання і підписання цільових договорів:

1. Цільові договори спрямовані на зменшення впливу ієрархічно орієнтованого управління або управління, орієнтованого на процес і посилення децентралізованої відповідальності на основі формулювання орієнтованих на результат цілей діяльності.

2. Методика укладання цільових угод спрямована на підтримання зворотнього зв'язку централізованого рівня на основі фахових і правових функцій.

3. Цільові договори спрямовані на врахування кількісних показників у поєднанні з процесами розвитку, зокрема у сфері формування профілю або розвитку якості освіти.

Цільові договори є лише інструментом, а не повноцінною моделлю управління. Управління вищим навчальним закладом на основі цільових договорів – це трудомісткий процес, що впливає на відносини між двома сторонами. Використання цільових договорів повинно бути обмежено

тими сферами діяльності, де за допомогою цього інструменту управління можна досягти запланованих цілей ефективніше і краще, ніж за допомогою інших інструментів управління. Перш за все це стосується цілей, пов'язаних з формуванням профілю вищого навчального закладу, впровадженням інноваційних заходів у сфері навчального процесу, дослідницької діяльності і управління університетом.

4. Цільові договори зосереджені на цілях, спрямованих на підвищення ефективності вищого навчального закладу, які сприяють налагодженню консенсусу між двома сторонами. Консенсус означає, що цільові договори не є втручанням з боку централізованого рівня в автономні компетенції контролю децентралізованого рівня.

5. Цільові договори повинні орієнтуватися і містити цільові показники, а не заходи, спрямовані на їх досягнення. За допомогою цільових договорів досягається децентралізація компетенцій. Цільові договори повинні укладатися не на основі заходів, а на основі цілей. Цілі (цільові показники) повинні бути чітко описані і містити кількісні чи якісні показники.

6. Цільові договори визначають часові межі досягнення результатів, зазвичай це декілька років.

7. Цільові договори визначають компетенції і форму контролю за успішністю виконання і повинні містити показники для вимірювання результатів досягнення цілей. Показники повинні бути спрямовані на кінцевий результат, а не на заходи.

8. Цільові договори є основою для фінансування вищих навчальних закладів і містять правила щодо фінансування заходів, необхідних для досягнення цілей (авансове фінансування на основі продуктивності і стимулювання винагородою)

9. Цільові договори охоплюють продуктивність і результати діяльності вищого навчального закладу, які впливають один на одного. Досягнення і винагороди повинні міститись у цільових угодах.

10. Цільові договори укладаються в письмовій формі і підписуються обома сторонами.

11. Цільові договори підписуються в результаті перемовин між двома партнерами (університетом і федеративною землею, керівництвом університету і факультету (інституту), проте насправді партнери мають нерівноцінні права і повноваження. Проте для ефективності цільових договорів важливо, щоб партнери були рівноцінними під час переговорів.

12. Процес переговорів повинен бути побудованим на основі переговорів між рівноцінними партнерами. Якщо цільові договори укладаються між партнерами на переговорах, які мають нерівнозначні права, тоді необхідно переглянути правила проведення переговорного процесу. Правила підписання договорів містять положення щодо ініціативи і форми процедури, визначення часових меж і послідовність кроків на переговорах. Правила ведення переговорів формуються на основі консенсусу між двома сторонами.

На думку Ф.Цігеле, цільові договори є методикою контрактного менеджменту, який використовується для фінансування вищих навчальних закладів в контексті нової моделі управління (neu Steuerungsmodell) або нового державного менеджменту. Основним принципом цієї моделі є прозорі методи розподілу фінансування між органами державного управління і університетами.

Ф.Цігеле зазначає, що «укладення цільового договору між землею і вищим навчальним закладом є невід'ємною складовою формування чіткого профілю університету і визначенню пріоритетів його діяльності, налагодженню партнерських відносин між міністерством землі і вищим навчальним закладом» [6, с.113].

На думку Ф.Цігеле, «підписання цільового договору між університетом і міністерством сприяє:

- формуванню профілю вищого навчального закладу;
- забезпеченню авансованого фінансування інновацій;
- збільшенню ступеня досягнення цілей;
- встановленню рівноваги між впровадженням цілей держави і формуванням автономії університету;
- формуванню стимулів, мотивації, заохочення участі у процесі управління вищим навчальним закладом;
- налагодженню діалогу між партнерами;
- ефективному використанню державних коштів;
- формуванню відповідальності, прозорості та показників успішної діяльності» [6, с.113].

На думку Ф.Цігеле, вирішальним питанням щодо оцінювання цільових угод є те, наскільки все це можливо застосувати на практиці. У результаті практичного досвіду використання цільових договорів університети зазначають, що цей метод сприяє формуванню партнерських відносин з міністерством, проте має свої недоліки [6].

У Нижній Саксонії до положень цільових договорів не входило питання формування профілю вищого навчального закладу. Цільові договори містили формулу з показниками, яку необхідно було заповнити, щоб отримати державне фінансування, проте належна увага не приділялася визначенню пріоритетів вищого навчального закладу.

Більшість законів федеративних земель містять наступне формулювання: «Якщо університет і Міністерство освіти не підписують цільовий договір, то федеративна земля має право сама визначати цілі вищого навчального закладу» [6, с.114], що цілком суперечить партнерським відносинам цільових договорів.

Нечітке формулювання положень цільових договорів – одна з проблем, яка спостерігається у багатьох федеративних землях і ставить під сумнів ефективність цього методу стратегічного менеджменту.

Цільовим договорам притаманний великий ступінь бюрократизації. Німецький Центр розвитку вищої освіти (Centrum für Hochschulentwicklung), провівши дослідження щодо першого етапу оформлення цільових договорів у Північній Рейн-Вестфалії, виявив втрату довіри до цього методу, у зв'язку з відмінностями щодо трактування положень щодо їх укладання.

Ф.Цігеле зазначає, що «правила укладання цільових договорів Міністерство освіти повинно визначати на початку процесу укладання угоди, а не в процесі переговорів, цільовий договір між університетом і міністерством є своєрідним «кодом ефективного управління вищим навчальним закладом» [6, с.115].

Висновки... Проаналізувавши нормативні засади укладання цільових договорів, визначили, що цей вид контракту є основою формування рівноправних партнерських відносин між університетом і Міністерством освіти федеративної землі. Цільові договори спрямовані на врахування цільових показників у поєднанні зі стратегічним розвитком вищого навчального закладу, зокрема у сфері формування профілю і забезпечення якості освіти. Цільові договори сприяють формуванню нового підходу до управління вищим навчальним закладом, забезпечують прозорість у процесі управління і сприяють ефективному використанню ресурсів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Behm B. Developing Strategies for a Higher Education Institution and its Faculties/Departments / Behm B., Berthold Ch. // Leadership and Governance in Higher Education. – 2011. – Vol. № 1, 2011. – P. 2–24.
2. Berthold Ch. Strategisches Management an Hochschule / Berthold Ch., Behm B., Daghestani M. // Centrum für Hochschulentwicklung. – 2011. – Arbeitspapier №140. – 151 S.
3. Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen // Entschließung des Plenums der HRK vom 14.6.2005. – Bonn : HRK, 2005. – 7S.
4. Hochschulrahmengesetz. – 1999. – 20 S. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bmbf.de/pub/HRG_20050126.pdf.
5. Sandberg B. Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen – ein Deregulierungsinstrument? / Sandberg B. // Beiträge zur Hochschulforschung. – 2003. – Heft 4 (25). – S. 36–55.
6. Ziegele F. Zielvereinbarungen als Kern des Neuen Steuerungsmodells / Ziegele F. // Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung (Projekt Qualitätssicherung). – Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik. – 2006. – № 1, Band I. – S. 77–106.

Аннотация

М.Н.Гладченко

Концептуальные основы подписания целевых договоров в контексте стратегического менеджмента высших учебных заведений ФРГ

Проанализировано концептуальные основы подписания целевых договоров в сфере управления высшими учебными заведениями ФРН, сформулированные в резолюции Конференции ректоров высших учебных заведений ФРН. Рассмотрен практический опыт использования целевых договоров как одного из методов внедрения стратегического планирования в сфере высшего образования, освещенный немецкими учеными.

Ключевые слова: целевые договора, стратегический менеджмент, микро-управление.

Summary

М.М.Gladchenko

Conceptual Bases of Target Agreements' Signing in the Context of Strategic Management of Higher Educational Institutions of Federal Republic of Germany

Conceptual bases of target agreements' signing in the sphere of management of higher education institutions in Federal Republic of Germany, which were formulated in the resolution of the Conference of rectors of higher education institutions of Federal Republic of Germany have been analyzed. Practical experience of the use of the target agreements as an instrument of implementation of strategic planning in the sphere of higher education highlighted by the German scientists has been studied.

Key words: target agreements, strategic management, micro-management.

Дата надходження статті: «20» березня 2013 р.

Формування творчих здібностей у студентів педагогічного університету

У статті обґрунтовано модель формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю та визначено основні її компоненти. Системний підхід до розробки моделі формування творчих здібностей студентів передбачає особистісну, функціональну, змістовно-процесуальну та технологічну складові становлення професіоналізму майбутніх фахівців. На основі виділених закономірностей і принципів визначено науково-методичні умови, що забезпечують ефективність формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Встановлено, що ефективність запропонованої моделі досягається на основі взаємопов'язаних компонентів: цільового, стимулювально-мотиваційного, змістовного, проєктувально-організаційного, процесуально-діяльнісного й оцінювально-критеріального.

Ключові слова: моделювання, творчі здібності, інженер-педагог, компоненти, закономірності, принципи, умови, системний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Домінуючою тенденцією сучасного суспільства є розвиток інноваційних процесів в освіті, що зумовлюється інтенсивним впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах людського буття, оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний аспект, гуманістично зорієнтований характер взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу [1]. Це вимагає ґрунтовної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності.

За нашим баченням, професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю дозволяє забезпечити підготовку фахівців, які мають подвійну спеціалізацію: педагогічну та інженерну в галузі комп'ютерних технологій. Такі фахівці, з одного боку, повинні володіти навичками створення і використання різноманітних комп'ютерних технологій в управлінській сфері та у сфері навчання, а з іншого боку, бути здатними розширити свої знання і передати їх студентам вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації [2]. Ці положення є обов'язковими для формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів, адаптивних можливостей їх професійної підготовки щодо різних сфер діяльності та посадових функцій, вірогідності прогнозування розвитку виробництва і діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Моделювання процесу формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю потребує аналізу результатів досліджень науковців і практичних працівників. У цьому контексті особливого значення набувають дослідження В.Бикова, Р.Гуревича, О.Коваленко, Н.Ничкало, С.Сисоевої, В.Сластьоніна та інших вчених.

У нашому дослідженні ми звернули увагу на пошук і аналіз насамперед тих моделей, які передбачають підготовку інженера-педагога комп'ютерного профілю до майбутньої професійної діяльності, формування його творчих здібностей.

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування моделі формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю та визначення її основних компонентів.

Виклад основного матеріалу... Під час проєктування моделі формування творчих здібностей фахівців комп'ютерного профілю ми дотримувалися таких основних положень:

1. Професійна підготовка студентів формується не лише в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін, а також упродовж вивчення інших, зокрема професійно-орієнтованих.

2. Підготовка студентів ВНЗ повинна бути цілісною, гнучкою, динамічною, має враховувати професійну спрямованість, відповідати сучасному рівню розвитку науки та інформаційно-комунікаційних технологій, вимогам інформаційного суспільства і сучасним освітнім парадигмам [3].

3. Формування творчих здібностей майбутніх фахівців із вищою освітою має будуватися на моделі, яка створюється, виходячи з тих виробничих функцій і узагальнених завдань діяльності, які повинен виконувати та розв'язувати фахівець, а також навичок і вмінь, якими він повинен володіти [4].

На нашу думку, метод моделювання дає можливість виділити та відобразити основні компоненти та характеристики професійної підготовки майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю. Модель формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю передбачає розкриття векторів професійних цілей і цінностей, основних функцій, задач і засобів діяльності, характеру умов діяльності фахівця, структуру необхідних і достатніх його якостей [5].

Інженер-педагог комп'ютерного профілю виконує свої обов'язки в системі професійно-технічної освіти (у професійних і вищих професійних училищах, у професійних ліцеях і коледжах, у міжшкільних і галузевих навчально-виробничих комбінатах, у відділах технічного навчання, у ВНЗ I-II рівнів акредитації, в установах підвищення кваліфікації, в наукових установах) або на виробництві (інженер із розробки і впровадження програмного забезпечення, організаційно-керівна діяльність тощо) [2].

Характер роботи фахівця комп'ютерного профілю характеризує різнобічність його діяльності і як педагога, і як інженера. З метою виокремлення найбільш характерних функцій інженера-педагога ми у своєму дослідженні виділяємо такі сфери його діяльності:

- навчально-виховна – передбачає проектування, реалізацію дидактичних проєктів на практиці і подальший аналіз їх ефективності;

- виробничо-технічна – спрямована на забезпечення ефективного функціонування і розвитку технологічних систем у сфері професійно-технічної освіти. Цей вид діяльності характеризує самостійність і зрілість фахівця як педагога, його вміння в доступній формі доносити до суб'єктів навчання навчальний матеріал;

- інженерна – передбачає розробку та ефективне функціонування комп'ютерних технологій, програмування, роботу з різними програмними середовищами тощо. Розглядаючи значення інженерної підготовки, необхідно відзначити, що в першу чергу вона потрібна для вирішення педагогічних завдань, а саме для відбору і систематизації навчального матеріалу дисциплін закладів системи професійно-технічної освіти;

- організаційно-керівна – пов'язана з керуванням колективом людей. Цей вид діяльності є відповідальним і вимагає від керівника спеціальних знань, умінь працювати з людьми, великої нервової напруги, цілеспрямованості тощо. До такого виду діяльності фахівець повинен готуватися заздалегідь (ще у ВНЗ);

- науково-інформаційна – забезпечує розробку і вдосконалення технологічних систем, формування і реалізацію науково-технічної політики, поширення прогресивних нововведень, навчання і підвищення кваліфікації фахівців та виробничого персоналу [6; 7].

Модель формування творчих здібностей (рис. 1) розроблена на основі методологічних і теоретичних підходів до її побудови: системного, інтегративного, особистісно-діяльнісного, синергетичного підходів, – за провідної ролі системного підходу з урахуванням того, що проблема формування творчих здібностей має міжпредметний, системний характер.

Опираючись на системний підхід, усі елементи навчального процесу мають бути спрямовані на одночасне здійснення психолого-педагогічної й інженерної підготовки та на досягнення основного результату – підготовку кваліфікованих викладачів спеціальних, у тому числі комп'ютерних, дисциплін для системи професійно-технічної освіти [8]. Системний підхід до розробки моделі формування творчих здібностей студентів передбачає особистісну, функціональну, змістовно-процесуальну та технологічну складові становлення професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Особистісна складова передбачає формування і розвиток індивідуальних психолого-педагогічних якостей особистості, що сприяють успішному оволодінню обраною професією.

Функціональна складова передбачає реалізацію професійних функцій викладача спеціальних (загальнотехнічних, комп'ютерних) дисциплін.

Змістовно-процесуальна складова відображає змістовні і процесуальні елементи взаємодії викладачів, майстрів виробничого навчання і студентів у процесі професійно-педагогічного навчання.

Технологічна складова визначає рівень оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями, навичками, а також рівень професійної майстерності викладачів. Аналіз досліджень з проблеми формування і розвитку творчих здібностей студентів [9] дозволив виявити найважливіші психолого-педагогічні закономірності:

- орієнтація на пізнавальні потреби, мотиви, стимули, індивідуально-творчі траєкторії, особистісно значущі для студентів;

- взаємозв'язок формування творчих здібностей студентів з професійно-педагогічною підготовкою інженерів-педагогів комп'ютерного профілю;

– взаємодія навчальної, практичної, творчої та наукової діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Методика формування творчих здібностей інженерів-педагогів комп'ютерного профілю заснована на таких основних, на нашу думку, принципах підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до майбутньої професійної діяльності: наступності і перспективності; проблемності; ускладнення професійних функцій; професійної спрямованості; варіативності та модульності; доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

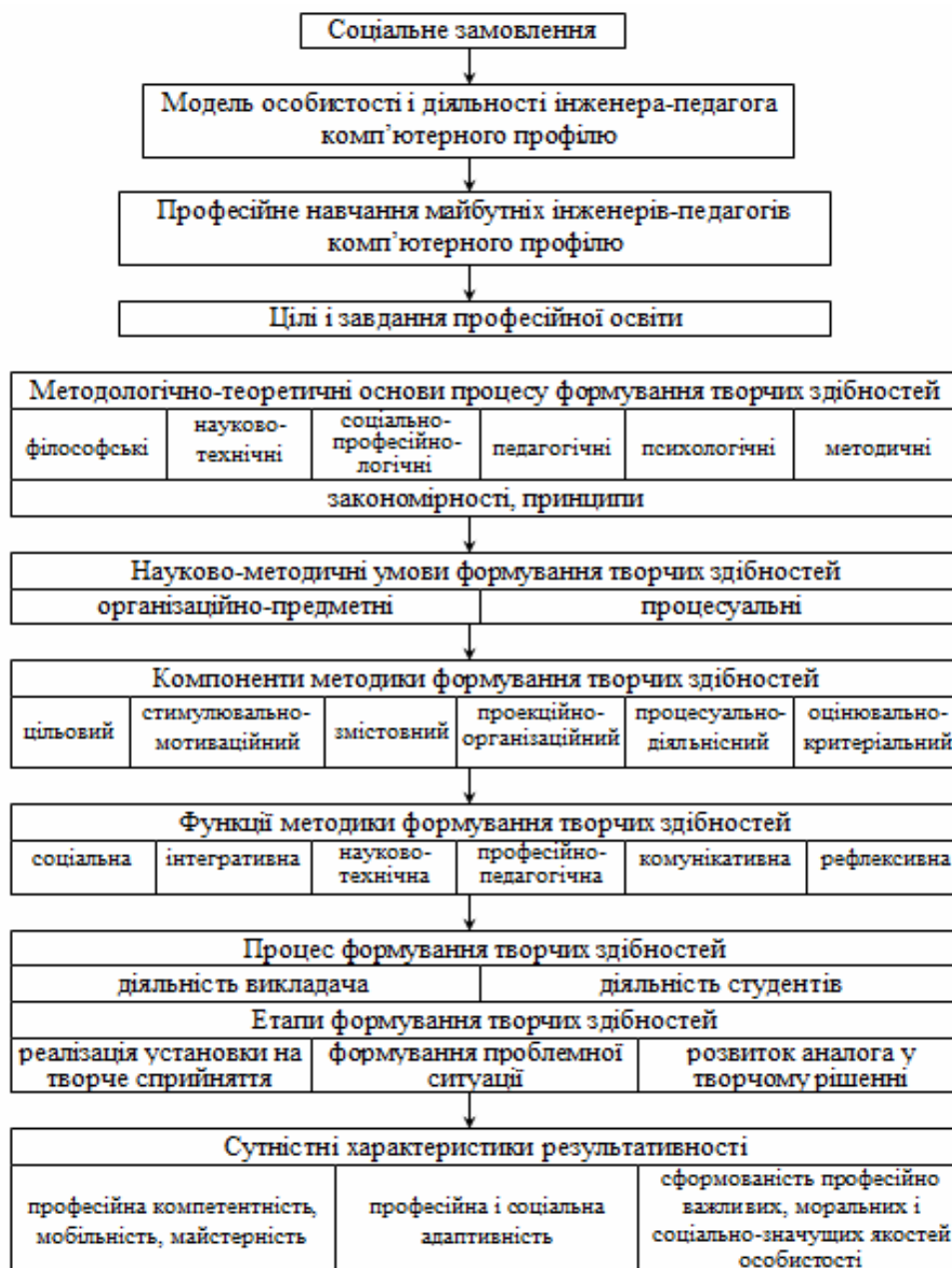


Рис. 1. Модель формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

На основі виділених закономірностей і принципів визначено науково-методичні умови, що забезпечують ефективність формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Вони включають:

– організаційно-предметні умови, що забезпечують цілеспрямоване планування змісту навчального матеріалу і процесу професійного навчання з метою формування творчих технічних здібностей студентів;

– процесуальні умови, спрямовані на здійснення навчально-виховного процесу з урахуванням механізму формування і розвитку творчих здібностей, які включають відбір і використання раціональних способів цього формування.

Формування творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю складається з таких взаємопов'язаних компонентів: цільового, стимулювально-мотиваційного, змістовного, проектувально-організаційного, процесуально-діяльнісного й оцінювально-критеріального, зміст яких представлено на рис. 2.

Професійні якості інженера-педагога комп'ютерного профілю характеризують його знання і вміння досягати поставлених цілей із мінімально можливими витратами ресурсів і часу. Його професіоналізм повинен базуватися на відповідній фундаментальній і фаховій підготовці, системному мисленні, ефективних методах обґрунтування рішень і вибору стратегій, організаційних здібностях. Сьогодні ми повинні готувати фахівця, який володіє професійними компетентностями, необхідними йому вже «завтра». Такий рівень підготовки майбутніх інженерів-педагогів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка є визначальним для проектування змісту професійної освіти.



Рис. 2. Зміст компонентів методики формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

Враховуючи результати нашого дослідження, а також розроблену модель формування творчих здібностей у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю педагогічного університету, виділяємо такі її елементи: розвинене інженерно-педагогічне мислення та сучасну педагогічну позицію; ціннісні орієнтири та гуманістичну спрямованість; високу професійну компетентність; духовність та інтелігентність; високі етичні якості; високий рівень загальної та педагогічної культури; розвинені інженерно-педагогічні здібності; сформованість емоційно-чуттєвої сфери особистості; володіння сучасними педагогічними технологіями; творчість і майстерність; готовність до саморозвитку [6; 10].

Висновки... Наведена систематизація узагальнених якостей фахівця передбачає його гармонійний розвиток під час збереження своєї індивідуальності. Необхідні і достатні для професійної діяльності якості складають основу моделі формування творчих здібностей в майбутніх інженерів-педагогів. За межами моделі знаходиться сукупність особистих якостей фахівця. Реалізувати модель професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах інформаційно-комунікаційних технологій у повному обсязі можна лише на основі системного підходу. Викладене вище зумовлює необхідність дослідження ефективності запропонованої моделі формування творчих здібностей інженерів-педагогів під час вивчення загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Аперов А. Т. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навч. посіб. / А. Т. Аперов, О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх. – Харків : Вид-во Української інж.-пед. акад., 2005. – 224 с.
3. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Повідайчик Оксана Степанівна. – Тернопіль, 2007. – 182 с.
4. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Триус Юрій Васильович. – К., 2005. – 649 с.
5. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів : діяльнісний підхід / Ю. П. Нагірний. – Львів : ІНВП «Електрон», 1999. – 180 с.
6. Горбатюк Р. М. Інтеграційний підхід до вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін майбутніми інженерами педагогами / Р. М. Горбатюк // Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту. Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 451. – Чернівці : Рута. – 2009. – С. 50–63.
7. Горбатюк Р. М. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів як педагогічна проблема // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Дрогобич, 2009. – № 1 (48). – С. 82–87.
8. Громов Є. В. Формування педагогічних знань і вмінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання комп'ютерних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.01.02 / Громов Євген Володимирович. – Харків, 2006. – 248 с.
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
10. Горбатюк Р. М. Формування професіоналізму в майбутніх інженерів-педагогів / Р. М. Горбатюк // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць Криворізьського держ. пед. ун-ту. – Кривий Ріг, 2008. – Вип. 21. – С. 83–93.

Анотація

Р.М.Горбатюк

Формирование творческих способностей у студентов педагогического университета

В статье обоснована модель формирования творческих способностей будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля и определены основные ее компоненты. Системный подход к разработке модели формирования творческих способностей студентов предусматривает личностную, функциональную, содержательно-процессуальную и технологическую составные формирования профессионализма будущих специалистов. На основе выделенных закономерностей и принципов определены научно-методические условия, которые обеспечивают эффективность формирования творческих способностей будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля. Установлено, что эффективность предложенной модели достигается на основе взаимосвязанных компонентов: целевого, стимулирующе-мотивационного, содержательного, проектно-организационного, процессуально-деятельностного и оценочно-критериального.

Ключевые слова: *моделирование, творческие способности, инженер-педагог, компоненты, закономерности, принципы, условия, системный подход.*

Summaru

R.M.Horbatiuk

Formation of Creative Abilities in Students of Pedagogical University

The model of creative abilities forming in the future computer profile's engineer-teachers is determined and its basic components are also defined in this article. System approach to the development of the model of students' creative abilities formation provides for personal, functional, content-processual and technological components of formation of professionalism of the future specialists. On the basis of marked out conformities and principles scientific-methodical conditions, which provide effectiveness of the future computer profile's engineer-teachers' creative abilities formation. It is established that the efficiency of the proposed model is achieved on the basis of of inter-related components: target, stimulative-motivational, informative, project-organized, processual-actional, and estimation-criterion.

Key words: *modeling, creative abilities, engineer-teacher, components, conformities, principles, conditions, system approach.*

Дата надходження статті: «4» березня 2013 р.

Т.С.ГРИЦЮК,
аспірантка
(м.Хмельницький)

**Історико-педагогічні передумови розвитку дошкільної освіти
на Хмельниччині (50-60 рр. ХХст.)**

У статті за результатами дослідження розглянуто історико-педагогічні передумови, які сприяли розвитку дошкільної освіти в 50-60-х рр. ХХ ст. на Хмельниччині. Розкрито основні тенденції розвитку дошкільної освіти в зазначений період та фактори, що впливали на даний процес. Виявлено причини успіхів і негараздів дошкільної освіти. Проаналізовано основні державні документи, що вплинули на вдосконалення її змісту. Простежено динаміку розвитку мережі дошкільних закладів на Хмельниччині, їх структуру, наповнюваність груп, потреби дітей і батьків. Наведено статистичні дані. Зроблено висновок про важливість врахування досвіду означеного періоду у вирішенні завдань щодо модернізації дошкільної освіти.

Ключові слова: передумови, нормативно-правове забезпечення, дитячі садки, дошкільна освіта, суспільне дошкільне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Соціально-економічна, політична, ідеологічна, соціокультурна ситуація в країні є визначальною щодо розвитку системи освіти. Розвиток дошкільної освіти у повоєнні роки є досить складним і насиченим подіями, що, в свою чергу, зумовлює необхідність здійснення огляду даного шляху. Проведення його історико-педагогічного аналізу дає можливість врахувати досягнення у розвитку дошкільної освіти в зазначений період, виокремити хибні та позитивні позиції. Особливої актуальності такі дослідження набувають в період модернізації освіти, зокрема дошкільної як першої її ланки, яка потребує не лише пошуку нових дієвих теоретичних і практичних розробок щодо вдосконалення процесу навчання й виховання дітей у дошкільних закладах, а й вивчення, узагальнення та творчого переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку дошкільної освіти в 50-60-ті рр. ХХ ст., під час якого формувалися передумови подальших соціально-економічних та освітніх реформ, зокрема реформ дошкільної освіти.

Розуміння історії дошкільного виховання як цілісного явища неможливе без об'єктивного дослідження його розвитку в окремих регіонах, що й зумовлює актуальність регіональних історико-педагогічних розвідок цілей, сутності, нормативного забезпечення, структури і змісту розвитку дошкільної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... Результати аналізу історико-педагогічної, наукової та методичної літератури дають підстави визначити науковців, які досліджували становлення педагогічної думки, процес розвитку системи суспільного дошкільного виховання. Так, історичний аспект розвитку дошкільного виховання в Україні розкрито у працях О.Бондар, Л.Батліної, С.Сірополка, С.Попиченко, Т.Степанової, І.Улюкаєвої та ін. Регіональні аспекти розвитку дошкільного виховання досліджено у працях С.Дітковської «Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі наприкінці 50-х – початку 90-х років», З.Нагачевської «Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання у Східній Галичині (1869-1939 рр.)», Г.Рего «Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1918 рр.)».

На сучасному етапі розробку концептуальних положень розбудови дошкільної освіти здійснюють Л.Артемова, А.Богущ, Н.Гавриш, З.Борисова, А.Гончаренко, О.Кононко, Т.Поніманська та ін.

Питання розвитку системи суспільного дошкільного виховання у другій половині ХХ ст., на нашу думку, недостатньо розроблене і вимагає поглибленого вивчення. Цілком зрозуміло, що автор не претендує на всебічне висвітлення означених питань у межах однієї статті, проте відзначені ним окремі аспекти заслуговують на увагу.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначити та розкрити сутність історико-педагогічних передумов розвитку дошкільної освіти на Хмельниччині у 50-60-ті рр. ХХ ст., виявити позитивні та хибні позиції у розвитку дошкільної освіти у зазначений період, показати динаміку змін мережі дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу... Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в другій половині ХХ ст. обумовлюється історико-педагогічними передумовами, тобто тими фундаментальними положеннями, що відображаються у постановах, положеннях, законах і є визначальними для становлення суспільного дошкільного виховання.

Узагальнюючи результати досліджень із історії педагогіки, можна виділити такі передумови розвитку дошкільної освіти у 50-60-х рр. ХХ ст. в Україні, зокрема на Хмельниччині:

– соціально-економічні (розвиток промисловості, народного господарства, що вимагало залучення жінок у процес виробництва; їх активна громадська діяльність у галузі освіти);

– ідеологічні (зміна уряду; уніфікація системи освіти);
– педагогічні (розвиток педагогічної думки; вивчення досвіду зарубіжних країн у сфері дошкільного виховання; організація підготовки кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку).

Вивчення історико-архівних джерел дало змогу простежити особливості розвитку мережі дошкільних закладів Хмельниччини.

Однією з найбільш характерних особливостей розвитку змісту дошкільного виховання в УРСР в 50-60-х рр. ХХ ст. був контроль і керівництво роботою дошкільних установ з боку комуністичної партії і радянського уряду, тісна залежність і зв'язок з розвитком народного господарства, зростанням матеріального добробуту народу і культурного рівня усіх братніх народів колишнього Радянського Союзу.

Так, Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.), рішення ХХ-ХХІІ з'їздів КПРС (1956-1961 рр.), червневого (1963 р.) Пленуму ЦК КПРС, нова програма партії були покладені в основу перебудови всіх ланок навчально-виховної роботи в Україні в 1959-1965 рр.: створення нових навчальних планів і програм, здійснення завдань трудового, політехнічного й виробничого навчання тощо.

На відбудову мережі дошкільних закладів були спрямовані зусилля центральних та місцевих органів влади, підприємств, колгоспів, органів народної освіти, громадських організацій. Суспільне дошкільне виховання розглядалося як справа державного значення. На урядовому рівні приймалися постанови, директивні документи, визначалися конкретні плани будівництва нових дитячих садків, їх матеріального забезпечення. Завдяки постійній увазі й опіці за досить короткий термін вдалося досягти значних успіхів [15, с.150].

За даними документів Державного архіву Хмельницької області, на 1 січня 1952 р. у м. Проскуріві, Кам'янці-Подільському та Кам'янець-Подільській області у цілому (у 1954 р. була перейменована на Хмельницьку) налічувалося 66 дитячих садків, з них у підпорядкуванні відділів народної освіти – 39 дитячих садків; колгоспів – 1 дитячий садок в Ізяславському районі; інших відомств і організацій – 26 дитячих садків, в яких виховувалося 2746 дітей. Кількість дошкільних працівників складала 155 осіб, із них закінчену вищу освіту мали 3 особи, закінчену середню педагогічну – 101 особа, закінчену середню загальну освіту – 33 особи і тих, хто не мали освіти – 18 осіб.

Наведені цифри свідчать, що майже 34% осіб, які працювали завідуючими і вихователями, не мали педагогічної освіти, ще гірший стан був у сільській місцевості: із 23 вихователів, які працювали на Хмельниччині, лише 9 мали закінчену середню загальну освіту, а 6 осіб взагалі не мали ніякої освіти [2, арк.44–46]. Такий стан негативно позначався на вихованні дітей, практична робота у садку зосереджувалася лише на засвоєнні дітьми дошкільного віку елементарних умінь і навичок.

У наступні роки в області спостерігалось поступове, проте неухильне збільшення кількості дошкільних закладів. За 1952-1953 рр. було відкрито 3 дитячі садки відділів народної освіти на 235 місць та 3 дитячі садки відділів інших відомств та організацій на 250 місць.

На початок 1954 р. на Хмельниччині уже налічувалося 72 дитячих садки з контингентом 2894 дітей [3, арк.21].

Досягнуте в повоєнний період було продовжено в наступні десятиріччя. Імпульс динамічному розвитку системи суспільного дошкільного виховання був даний прийнятою 19 червня 1959 р. Постановою ЦК КП і Ради Міністрів України «Про заходи по подальшому розвитку дитячих установ, покращенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку». Даний документ визначав необхідність подальшого розвитку мережі дошкільних закладів, покращання їх матеріального забезпечення. Одним із істотних недоліків дошкільного виховання в країні була названа відсутність єдиної послідовної системи виховання в яслах і дитячих садках. У зв'язку з цим було прийняте рішення об'єднати ці два типи дитячих закладів у єдиний дошкільний дитячий заклад, керівництво якими було передано у відомство міністерства освіти союзних республік (до цього ясла були підпорядковані Міністерству охорони здоров'я). У постанові були визначені завдання розробки Положення про об'єднані дитячі дошкільні заклади, а також розробки єдиної програми виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку. Ставилася вимога здійснювати будівництво дитячих закладів за типовими проектами об'єднаних дошкільних закладів (ясла-садок) й вживати заходів для додаткового, понадпланового будівництва дошкільних закладів. Постанова 1959 р. позитивно вплинула на розвиток суспільного дошкільного виховання й розширення мережі дитячих садків [14, с.47].

Статистичні дані того часу дають підстави говорити про ріст мережі дитячих установ у м. Хмельницький, Кам'янець-Подільський та у Хмельницькій області в цілому. Так, у 1958 р. у Хмельницькій області функціонувало 108 дитячих садків, у яких виховувалося 4727 дітей.

З них дитячих садків Міністерства освіти – 52 на 2675 місць; відомчих дитячих садків – 41 на 1852 місць та колгоспних дитячих садків – 10 на 200 місць.

Протягом 1960-х рр. спостерігалася стабільна динаміка росту кількості дошкільних установ та їх вихованців. Так, у 1960 р. в Хмельницькій області нараховувалося уже 137 дитячих садків, які відвідувало 5900 дітей. Із них 54 дитячі садки – Наросвіти із контингентом – 2950 дітей, 43 – інших установ та організацій із кількістю 1950 дітей та 40 – колгоспних із чисельністю 1000 дітей [9, арк.5]. Щодо педагогічних працівників, то із 380 осіб, які тогоріч працювали у дошкільних закладах Хмельниччини, закінчену вищу освіту мали 25 осіб, незакінчену вищу – 31 особа, середню педагогічну – 324 особи [8, арк.12].

У 1965 р. на Хмельниччині вже налічувалося 268 стаціонарних дитячих садків, які відвідувало 11950 дітей. Із них 62 дошкільні заклади перебували у відомстві Наросвіти із контингентом – 5600 дітей, 51 – інших установ та організацій із кількістю 2350 дітей та 150 – колгоспних із чисельністю 3000 дітей [9, арк.5].

Як свідчить статистика, за 1966-1970 рр. на Хмельниччині контингент дітей у стаціонарних дитячих садках зріс на 2250 осіб. Мережа сезонних дитячих закладів на 1970 р. становила 1073 дитячі садки із контингентом 55240 дітей [3, арк.21].

У 1969 р. в Хмельницькій області нараховувалося 250 дитячих садків, які відвідувало 24333 дітей. Із них 108 – Наросвіти із контингентом – 13507 дітей, 61 – інших установ та організацій із кількістю 5813 дітей та 81 – постійно діючих колгоспних із чисельністю 4913 дітей [11, арк.216].

Незважаючи на те, що мережа дитячих садків з кожним роком зростала, стан будівництва нових приміщень протягом певного періоду на задовольняв існуючої потреби. Так, станом на 1 березня 1960 р. по Хмельницькій області було не задоволено 500 заяв батьків, які прагнули влаштувати своїх дітей в дитячі садки, в тому числі у м.Хмельницькому – 100 заяв. Всі групи дитячих садків м.Хмельницький, Кам'янець-Подільський, Шепетівка та Старокостянтинів були перевантажені дітьми. Списочний склад та фактичне відвідування цих дитячих садків в середньому складали від 30 до 42 дітей на групу [8, арк.11].

З метою усунення недоліків у виконанні Постанови ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 19 червня 1959 р. №949 Обласним відділом народної освіти та Інститутом удосконалення кваліфікації вчителів були розроблені конкретні заходи для виконання даної Постанови, затверджені облвиконкомом. За перспективним планом розвитку сітки дошкільних установ на 1960-1965 рр. в області було передбачено будівництво 33 дитячих установ на 2000 місць за рахунок державних капіталовкладень; за рахунок інших джерел фінансування – на 500 місць; за рахунок коштів колгоспів – 385 дитячі установи на 19870 місць. За 1959-1960 рр. було відкрито 6 дитячих садків на 220 місць: у м. Хмельницькому – 2, в Кам'янці-Подільському – 1, в Меджибожі – 1, в Старокостянтинівському районі – 1, Чорноострівському районі – 1. Вивільнено і передано під дитячі установи 7 приміщень. П'ять приміщень на 350 місць знаходилося в стані будівництва [5; 6].

Для покращення контролю за будівництвом дошкільних установ при обласному комітеті ЛКСМУ було організовано спеціальний штаб, до якого входили активісти-комсомольці, працівники освіти, облуправління сільського господарства, інженери, працівники преси [5, арк.163–166].

У відповідності до доручення, що містилося у постанові ЦК КППС і Ради міністрів СРСР від 21 травня 1959 р. «Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку», було розроблено і в липні 1960 р. введено в дію Постановою Ради міністрів УРСР «Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)». У ньому зазначалося, що новостворений тип дошкільного закладу ясла-садок є державною установою громадського виховання дітей віком від двох місяців до семи років, яка здійснює завдання з усебічного розвитку дітей в єдиній системі комуністичного виховання, відповідає завданням наступного виховання дітей у школі, сприяє участі жінок-матерів у виробничому та громадсько-політичному житті країни [12].

На виконання даної постанови виконком обласної Ради депутатів трудящих та бюро обкому КП України зобов'язав протягом 1959-1960 рр. об'єднати 11 міських та районних дитячих садків в єдину дитячу установу – ясла-садок. На кінець семирічки передбачалося об'єднання 19 дитячих установ [5, арк.2].

У 1963 р. було прийняте «Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР», зміст якого значною мірою збігався зі змістом «Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)» (1960 р.), але при цьому були враховані особливості організації і діяльності дитячого садка на селі [14, с. 53].

Варто відмітити значну увагу влади щодо розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. Зокрема, історичними рішеннями ХХ з'їзду КППС (1956 р.) намічено значне збільшення

кількості дитячих закладів сільській місцевості, що зумовлювалося загальним зростанням і збагаченням соціалістичного села, підвищенням грошових прибутків колгоспів, піклуванням про матерів-колгоспниць, які працювали нарівні з чоловіками, брали активну участь в роботі на колгоспних полях і тваринницьких фермах. Створення колгоспних дитячих ясел і садків передбачало забезпечення сільських дітей значно кращими умовами для розвитку, аніж вдома. У відповідності до проголошеного гасла: «Добротні дитячі установи в кожному колгоспі – подарунок колгоспницям-матерям», практично в кожному колгоспі й радгоспі створювалися сезонні дитячі садки або майданчики, активну участь в організації яких брали вчителі, старшокласники місцевих шкіл. Було налагоджено шефство стаціонарних дитячих садків міста над сільськими сезонними дошкільними установами. Щороку навесні відділи народної освіти організували курсову підготовку виховательок-колгоспниць. Водночас тривав процес перетворення сезонних дитячих садків там, де для цього створювалися відповідні умови, на постійні.

Аналіз свідчить, що за кількістю відкритих дошкільних установ на селі в Україні лідерство належало Черкаській, Кримській, Одеській, Дніпропетровській областям.

На початку 1960-х рр. як приклад з інтенсифікації сільської дошкільної освіти наводилася Черкаська область, яка у 1959 р. виступила ініціатором створення на селі ясел-садків [15, с.155].

У той же час варто відмітити, що відповідно до Постанови ЦК КП України від 8 квітня 1959 р. про будівництво дитячих закладів в колгоспах, бюро обкому КП України та виконком Хмельницької обласної Ради депутатів трудящих зазначали, що хід будівництва дитячих закладів у колгоспах області розгортався повільно. Так, за 1958-1959 рр. в області було побудовано лише 41 приміщення на 1625 місць і 62 на 2242 місця знаходилося в будівництві. Ряд колгоспів будували дошкільні установи не за типовими проектами, що не відповідало санітарно-гігієнічним вимогам і затягувало їх будівництво на декілька років. Так, наприклад у колгоспах Вінковецького, Остропільського, Ярмолинецького та інших районів мали місце випадки, коли дитячі установи розміщувалися в приватних квартирах. Крім того, незадовільно була поставлена робота щодо забезпечення кадрами сезонних дитячих садків і ясел. Постійний відтік кадрів, у свою чергу, негативно впливав на організацію виховання дітей, сприяв відкиданню методичної роботи в дошкільних закладах на досить низький рівень.

Перспективний план будівництва дитячих садків і ясел колгоспами Хмельницької області на 1959-1965 рр. передбачав будівництво 389 дитячих садків і ясел на 19870 місць [4, арк.1–5]. У 1958 р. функціонувало лише 10 постійно діючих колгоспних дитячих садків на 200 місць. У 1965 р. нараховувалося вже 150 постійно діючих колгоспних дитячих садків на 3000 місць. За період із 1966-1970 рр. мережа стаціонарних колгоспних дитячих садків значно розширилися. Так, за статистичними даними у 1970 р. налічувалося вже 98 стаціонарних колгоспних дитячих садків із контингентом у 5306 дітей [11, арк.216].

Протягом 1960-х рр. також зростала мережа сезонних дитячих садків, так, що в цілому, в Хмельницькій області станом на 1970 р. нараховувалося 551 колгоспи, в яких функціонувало 1073 дошкільні заклади з чисельністю 55240 дітей [10, арк.1–2].

Варто також зауважити той факт, що якщо в перші повоєнні роки дошкільні заклади відкривалися у відремонтованих довоєнних, дуже часто пристосованих приміщеннях, то поступово стало з'являтися все більше новобудов. Архітектурним управлінням при Раді Міністрів УРСР було розроблено кілька варіантів типових проектів дошкільних установ як для міста, так і для села.

Водночас, незважаючи на скрутне матеріальне становище країни, у ній багато робилося для створення в дитячих садках необхідних умов для виховання дітей. З кожним роком покращувалася матеріальна база: дитячі садки забезпечувалися меблями, різноманітним інвентарем, зокрема для занять з фізичного виховання, іграшками, ігровим будівельним матеріалом, музичними інструментами тощо.

Ще одним важливим аспектом розкриття передумов розвитку дошкільної освіти в другій половині ХХ ст. є питання підготовки педагогічних кадрів у дитячих садках. Швидко зростання мережі дитячих садків у повоєнні десятиліття потребувало педагогічних кадрів із дошкільною освітою, що сприяло розвитку мережі педагогічних закладів. В цілому в означений період розвивалися такі форми навчальних закладів для підготовки педагогічних кадрів, створення яких ініціював НКО УРСР:

- короткотермінові курси (від 1 до 6 місяців) – підготовка вихователів для ясел, садків тощо;
- педагогічні технікуми для підготовки керівників дошкільних закладів;
- факультети соціального виховання інститутів народної освіти для підготовки організаторів та інструкторів зі створення та управління мережею дошкільних закладів;
- педагогічні класи при жіночих загальноосвітніх середніх школах для прискореної підготовки вихователів для дитячих садків [1, с.110–113].

Підвищення кваліфікації дошкільних працівників здійснювалося через методичні об'єднання, семінари, курси, науково-практичні конференції. Центром організації методичної роботи, а також вивчення, узагальнення й поширення передового досвіду стали кабінети дошкільного виховання при обласних інститутах удосконалення учителів, діяльність яких із кожним роком покращувалася [7, арк.7–10].

Висновки... Аналіз здобутків теорії і практики дошкільної освіти другої половини ХХ ст. дає можливість зробити висновки про важливість означеного періоду для поступового становлення дошкільної освіти. Незважаючи на всі труднощі, цей складний час ознаменувався певними надбаннями та досягненнями, які в подальшому сприяли ефективному вирішенню завдань щодо змін організаційної структури дошкільного навчального закладу, модернізації дошкільної освіти, вдосконаленню науково-методичної підготовки працівників дошкільної освіти. Ці позиції є ключовими в розвитку сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондар О. В. Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УСРР(1919-1933 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Олександра Владиславівна Бондар. – Харків, 2009. – 219 с.
2. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 2, спр. 124, 147 арк.
3. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 2, спр. 135, 160 арк.
4. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 218, 204 арк.
5. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 222, 176 арк.
6. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 224, 32 арк.
7. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 225, 31 арк.
8. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 227, 27 арк.
9. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 232, 49 арк.
10. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 899, 41 арк.
11. Держархів Хмельницької обл., ф. 908, оп. 3, спр. 962, 246 арк.
12. Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок): Затверджено постановою Ради Міністрів УРСР від 11 липня 1960 р. № 1132 // Радянська школа, 1980. – С. 40–48.
13. Про заходи по подальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного вік / Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня 1959 р., № 558 – К. : Радянська школа, 1980. – С.17–20.
14. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Слово, 2010. – 184 с.
15. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / І. Г. Улюкаєва. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2007. – 172 с.

Анотація

Т.С.Грицюк

Историко-педагогические предпосылки развития дошкольного образования на Хмельниччине в 50-60-х гг. XX ст.

В статье по результатам исследования рассмотрены историко-педагогические предпосылки, которые способствовали развитию дошкольного образования в 50-60-х гг. XX ст. на Хмельниччине. Раскрыты основные тенденции развития дошкольного образования и факторы, которые действовали на данный процесс. Выявлено причины успехов и неудач дошкольного образования. Проанализированы основные государственные документы, которые повлияли на совершенствование ее содержания. Прослежена динамика развития сети дошкольных учреждений на Хмельниччине, их структуру, наполнение групп, потребности детей и родителей. Подано статистические данные. Сделано вывод о важности использования опыта данного периода при решении задач относительно модернизации дошкольного образования.

Ключевые слова: *предпосылки, нормативно-правовое обеспечение, детские сады, дошкольное образование, общественное дошкольное воспитание.*

Summary

T.S.Gritsiuk

Historical and Pedagogical Prerequisites of Development of Preschool Education in Khmelnytskyi Region in 1950-1960-s

The results of exploration of historical and pedagogical prerequisites which were supporting progress of preschool education in 1950-1960-s in Khmelnytskyi region are highlighted in the article. The main tendencies of the development of pre-school education and factors influenced on this process are characterized. The reasons of success and problems in the pre-school education are analyzed. The main state documents which influenced the improvement of it content are analyzed. The development of the net of kindergardens, its structure, numbers of groups, needs of children and parents are described. Statistics are given. The conclusion of article is an idea that experience of this period is important to decide the tasks of the modernization of pre-school education.

Key words: *prerequisites, legal provision, kindergardens, pre-school education, public pre-school up-bringing.*

Дата надходження статті: «11» лютого 2013 р.

Статистичний аналіз результатів формувального експерименту із виявлення передумов для використання Інтернет-технологій у навчальному процесі й визначення рівня мотивації майбутніх філологів до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-технологій

Статтю присвячено статистичному аналізу результатів формувального експерименту із виявлення передумов для використання студентами Інтернет-технологій у навчальному процесі, а також із визначення рівня мотивації студентів до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-технологій. У статті висвітлено добір комплексу діагностичних процедур для виявлення передумов для використання Інтернет-технологій у навчальному процесі, а також для визначення рівня мотивації до вивчення іноземних мов із використанням Інтернет-технологій. Крім того, відбито процедуру проведення дослідження із використанням добраних діагностичних процедур.

Ключові слова: експериментальна робота, формувальний експеримент, анкетування, статистичний аналіз, Інтернет-технології, навчальний процес, контрольна група, експериментальна група.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в едукативному процесі є досить широким й охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування майбутніх філологів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання при розв'язанні різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій... Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що в сучасній педагогіці недостатньо розкрито потенціал використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В.А.Адольфа, О.Б.Зайцевої, І.Ф.Ісаєва й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях як вітчизняних (А.А.Вербицький, Т.П.Вороніна, К.К.Колін й ін.), так і зарубіжних вчених (Д.Белл, А.Тоффлер й ін.).

Формулювання цілей статті... За мету у статті поставлено завдання описати статистичні результати формувального експерименту із виявлення передумов для використання студентами Інтернет-технологій у навчальному процесі, а також із визначення рівня мотивації студентів до вивчення іноземних мов (ІМ) із використанням Інтернет-технологій.

Виклад основного матеріалу... Для проведення педагогічного експерименту визначено його мету й завдання, окреслено критерії і показники професійної компетентності майбутніх філологів, на ґрунті цих критеріїв і показників визначено змістові характеристики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів (низький, середній, високий); визначено відповідну до рівнів шкалу оцінювання (див. табл. 1); розроблено методiku дослідження; сформовано контрольну (КГ) й експериментальну групи (ЕГ): КГ – 293 особи, ЕГ – 285 осіб.

Таблиця 1

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх філологів

Рівень	низький	середній	високий
Бали	40 – 60	60 – 80	80 – 100

Завданнями експериментальної роботи на формувальному етапі педагогічного експерименту є: 1) добір комплексу діагностичних процедур для виявлення передумов для використання студентами Інтернет-технологій у навчальному процесі; 2) добір комплексу діагностичних процедур для визначення рівня мотивації до використання студентами Інтернет-технологій у навчальній діяльності; 3) проведення дослідження з використанням добраних діагностичних процедур.

До експерименту залучено 578 студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Мова та література (англійська)».

Метою формувального етапу експерименту є: 1) визначення рівня мотивації студентів до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності; 2) визначення рівня мотивації студентів до вивчення ІМ із використанням Інтернет-технологій. Під час проведення цього етапу застосовувалися такі методи: анкетування; бесіди.

Щодо визначення рівня мотивації студентів до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності, то оцінювання значущості тих чи тих мотивів здійснено за семибальною шкалою (у порядку зростання значущості мотиву). Відповідно до шкали оцінювання, визначено рівні мотивації (див. табл. 2).

Таблиця 2

Шкала оцінювання й рівні мотивації студентів до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності

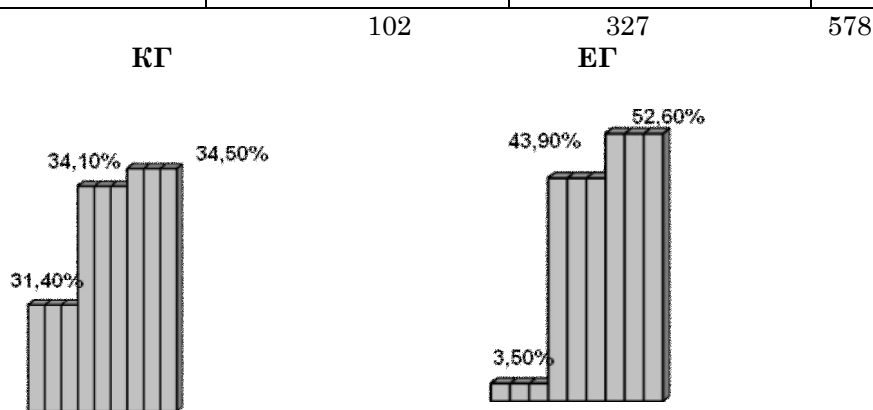
Рівень	низький	середній	високий
Бали	1,00 – 3,99	4,00 – 5,99	6,00 – 7,00
	2,50	4,50	6,50

Емпіричні дані про рівні мотивації до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності майбутніх філологів на етапі вихідного контролю відображено у таблиці (див. табл. 3) та на діаграмах (див. рис. 1).

Таблиця 3

Рівні мотивації до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності майбутніх філологів на етапі вихідного контролю (емпіричний розподіл)

Рівень	низький	середній	високий	
Бали	1,00 – 3,99	4,00 – 5,99	6,00 – 7,00	
	2,50	4,50	6,50	
Кількість студентів	КГ (X) $n_1=293$	92	100	101
	ЕГ (Y) $n_2=285$	10	125	150
		102	225	251



Н.р. С.р. В.р.

Н.р. С.р. В.р.

Рис 1. Діаграми рівнів мотивації до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності майбутніх філологів на етапі вихідного контролю

Аналіз результатів констатувального експерименту здійснюємо за такою схемою:

- а) перевірка якісної однорідності досліджуваних груп (критерій Вілкоксона [1, с. 247]);
- б) знаходження основних числових характеристик вибірок: 1) середнє вибіркове (\bar{x}); 2) дисперсія (D_x) і середнє квадратичне відхилення (σ_x); 3) поправлена дисперсія (S_x^2) і стандартне відхилення (S_x); 4) точність оцінки середнього арифметичного (δ); 5) довірчий інтервал ($\bar{x} - \delta$; $\bar{x} + \delta$). Обрахунки проводимо за методикою із [1, с. 157, 181-187]);
- в) перевірка нормальності генеральних сукупностей (критерій χ^2 Пірсона [1, с. 251]);
- г) перевірка рівності генеральних дисперсій (критерій Фішера-Снедекора [1, с. 207]);
- д) порівняння середніх вибірових в досліджуваних групах (критерій Стьюдента [1, с. 215]).

Цей критерій на заданому рівні α визначає значущість різниці середніх вибірових ЕГ і КГ. Критерій застосовується за умови нормальності розподілу генеральних сукупностей і рівності їх дисперсій. Цим пояснюється наявність у схемі дослідження пунктів в) і г) відповідно.

Після проведеного вивчення мотивації студентів до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності було отримано такі результати:

а) однорідність вибірок (якісна однорідність досліджуваних груп) (критерій Вілкоксона [1, с.249]):

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 102 103 ... 327 328 ... 578.

2) спостережуване значення критерію (сума порядкових номерів першої вибірки у загальному варіаційному ряді):

$$W_{\text{спост.}} = 95340$$

3) критичні точки: $W_{\text{ниж.кр.}} = 78573$; $W_{\text{верх.кр.}} = 86442$.

$W_{\text{спост.}} > W_{\text{верх.кр.}}$. Вибірки якісно неоднорідні.

б) основні числові характеристики:

1) контрольна група (КГ – X):

$$\bar{x} = 4,86; D_x = 1,5429; \sigma_x = 1,242; S_x^2 = 1,5482; S_x = 1,244; \delta_x = 0,14;$$

(4,72; 5,00) – довірчий інтервал.

2) експериментальна група (ЕГ – Y):

$$\bar{y} = 5,48; D_y = 1,3073; \sigma_y = 1,143; S_y^2 = 1,3119; S_y = 1,145; \delta_y = 0,13;$$

(5,35; 5,61) – довірчий інтервал.

в) порівняння дисперсій (критерій Фішера-Снедекора [1, с.207]):

1) спостережуване значення критерію (відношення більшої поправленої дисперсії до меншої):

$$F_{\text{спост.}} = \frac{1,5482}{1,3119} = 1,18; F_{\text{кр.}}(0,05; 292, 284) = 1,90$$

$F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр.}}$. Дисперсії відрізняються незначуще (випадково).

г) порівняння середніх вибірових (критерій Стьюдента [1, с.215]):

1) спостережуване значення критерію:

$$T_{\text{спост.}} = \frac{5,48 - 4,86}{\sqrt{292 \cdot 1,5482 + 284 \cdot 1,3119}} \cdot \sqrt{\frac{293 \cdot 285 \cdot 576}{578}} = 6,22;$$

2) критичне значення критерію: $t_{\text{кр.}}(0,05; 576) = 1,96$.

$T_{\text{спост.}} > t_{\text{кр.}}$. Середні вибірові відрізняються значуще.

Основні показники КГ й ЕГ, які стосуються мотивації до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності на етапі вихідного контролю, відображено в таблиці (див. табл. 4).

Таблиця 4

Основні показники мотивації до навчальної діяльності контрольної й експериментальної груп на етапі вихідного контролю

	Середнє вибіркове	Довірчий інтервал	Рівень	Однорідність	Різниця середніх	Значення t-критерію		Значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
КГ	4,86	(4,72; 5,00)	середній	неоднорідні	0,62	6,22	1,96	значуща
ЕГ	5,48	(5,35; 5,61)	середній					

Ще однією метою констатувального експерименту було визначення шляхом анкетування студентів рівнів мотивації до вивчення ІМ із використанням Інтернет-технологій. Шкала оцінювання й рівні мотивації є такими самими, що й у попередньому випадку (див. табл. 2).

Емпіричні дані про рівні мотивації до вивчення ІМ із використанням Інтернет-технологій відображено у таблиці (див. табл. 5) та на діаграмах (див. рис. 2).

Таблиця 5

Рівні мотивації до вивчення іноземної мови з використанням Інтернет-технологій на етапі вихідного контролю (емпіричний розподіл)

Рівень		низький	середній	високий
Бали		1,00 – 3,99	4,00 – 5,99	6,00 – 7,00
		2,50	4,50	6,50
Кількість студентів	КГ (X) $n_1=293$	18	143	132
	ЕГ (Y) $n_2=285$	8	91	186
		26	234	318
		26	260	578

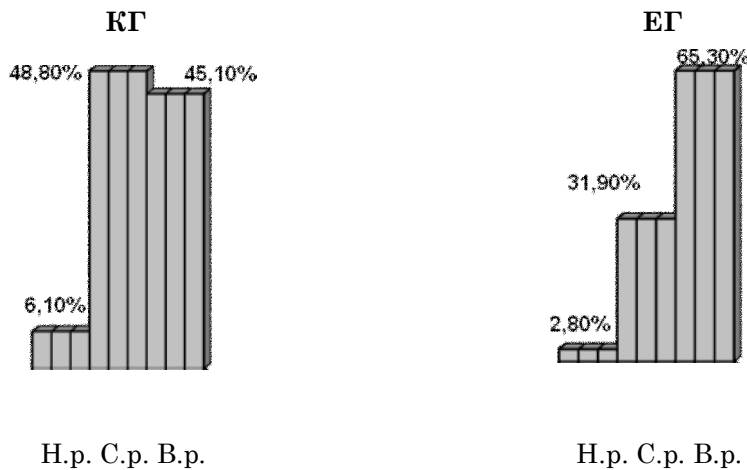


Рис 2. Діаграми рівнів мотивації майбутніх філологів до вивчення іноземної мови з використанням Інтернет-технологій на етапі вихідного контролю

Після проведеного вивчення мотивації студентів до вивчення ІМ із використанням Інтернет-технологій було отримано такі результати:

а) однорідність вибірок (якісна однорідність досліджуваних груп) (критерій Вілкоксона [1, с.249]):

- загальний варіаційний ряд:
1... 26 27 ... 234 235 ... 578.

2) спостережуване значення критерію: $w_{спост.} = 87592$.

3) критичні точки: $w_{ниж.кр.} = 78573$; $w_{верх.кр.} = 86442$.

Оскільки $W_{спост.} > W_{верх.кр.}$, то нульова гіпотеза про однорідність вибірок спростовується. КГ та ЕГ на етапі вихідного контролю якісно неоднорідні.

б) основні числові характеристики:

1) контрольна група (КГ – X):

$$\bar{x} = 5,28; D_x = 1,4228; \sigma_x = 1,193; S_x^2 = 1,4277; S_x = 1,195; \delta_x = 0,14;$$

(5,14; 5,42) – довірчий інтервал.

2) експериментальна група (ЕГ – Y):

$$\bar{y} = 5,75; D_y = 1,1524; \sigma_y = 1,073; S_y^2 = 1,1565; S_y = 1,075; \delta_y = 0,13;$$

(5,62; 5,88) – довірчий інтервал.

в) порівняння дисперсій (критерій Фішера-Снедекора [1, с. 207]):

Методика дослідження – та сама, що й при дослідженні рівнів мотивації до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності майбутніх філологів, тому пояснення подаємо досить стисло.

1) спостережуване значення критерію:

$$F_{спост.} = \frac{S_B^2}{S_M^2} = \frac{1,4277}{1,1565} = 1,20$$

2) критичне значення критерію: $F_{кр}(0,05; 292, 284) = 1,90$

$F_{спост.} < F_{кр}$. Дисперсії однорідні (відрізняються незначуще).

г) порівняння середніх вибірових (критерій Стьюдента [1, с. 215]):

1) спостережуване значення критерію:

$$T_{спост.} = \frac{5,75 - 5,28}{\sqrt{292 \cdot 1,4277 + 284 \cdot 1,1565}} \cdot \sqrt{\frac{293 \cdot 285 \cdot 576}{578}} = 4,97$$

2) критичне значення критерію: $t_{кр}(0,05; 576) = 1,96$

$T_{спост.} > t_{кр}$. Середні арифметичні відрізняються значимо (невипадково).

Основні показники КГ й ЕГ щодо мотивації до вивчення іноземної мови з використанням Інтернет-технологій відображено у таблиці (див. табл. 6).

Таблиця 6

Основні показники мотивації до вивчення іноземної мови студентами контрольної й експериментальної груп на етапі вихідного контролю

	Середнє вибірове	Довірчий інтервал	Рівень	Одно-рідність	Різниця середніх	Значення t-критерію		Значущість різниці середніх
						емпіричне	критичне	
КГ	5,28	(5,14; 5,42)	середній	неоднорідні	0,74	4,79	1,96	значуща
ЕГ	5,75	(5,62; 5,88)	середній					

Висновки... Таким чином, провівши анкетування студентів, доходимо висновку про те, що на етапі вихідного контролю найзначущішими мотивами до використання Інтернет-технологій у навчальній діяльності майбутніх філологів є прагнення отримати глибокі й міцні знання, стати висококваліфікованим фахівцем, отримати диплом, мати можливість для отримання вищої зарплати після закінчення ВНЗ, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення від навчання з використанням Інтернет-технологій (середній бал 6,51; 43,4% учасників експерименту).

Натомість мотивами середнього рівня значущості вважаються успішне навчання, високі оцінки на екзаменах, постійна готовність до занять із використанням Інтернет-технологій (середній бал – 5,19; 38,9% учасників експерименту).

У свою чергу, найменш значущими мотивами виявилися прагнення бути прикладом для однокурсників у вмінні використовувати Інтернет-технології у своїй навчальній діяльності, уникнути осуду й покарання за погане навчання, не запускати предмети навчального циклу, не

відставати від однокурсників із фаху, домогтися схвалення батьків тощо (середній бал – 3,38; 17,7% учасників експерименту).

Водночас аналіз отриманих даних свідчить, що на етапі вихідного контролю найзначущішими мотивами до вивчення іноземної мови з використанням Інтернет-технологій є бажання одержати глибокі й міцні знання з іноземної мови й забезпечити успішність кар'єри на основі гарної мовної підготовки та використання Інтернет-технологій у професійній діяльності, оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, можливість отримання вищої зарплати після закінчення ВНЗ (середній бал – 6,48; 55,0% учасників експерименту).

Відповідно, мотивами середнього рівня значущості виявилися: отримання другого диплома перекладача; продовження навчання для отримання міжнародного сертифіката, успішне навчання для формування навичок і вмій тощо (середній бал – 41,7; близько 40,5% учасників експерименту).

У свою чергу, найменш значущими виявилися схвалення батьків й оточення, уникнення осуду й покарання за погане навчання, готовність до занять, прагнення бути кращим в академічній групі тощо (середній бал – 3,38; 4,5% учасників експерименту).

Як з'ясувалося, на етапі вихідного контролю після формувального експерименту КГ й ЕГ стали якісно неоднорідними, а їх кількісні показники відрізняються значуще.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження... Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність здійснити статистичний аналіз результатів формувального експерименту із виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх філологів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике / В. Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 1979. – 400 с.

Аннотация С.С.Данилюк

Статистический анализ результатов формирующего эксперимента по выявлению предпосылок для использования Интернет-технологий в учебном процессе и определения уровня мотивации будущих филологов к изучению иностранных языков с использованием Интернет-технологий

Статья посвящена статистическому анализу результатов формирующего эксперимента по выявлению предпосылок для использования студентами Интернет-технологий в учебном процессе, а также по определению уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка с использованием Интернет-технологий. В статье освещен подбор комплекса диагностических процедур для выявления предпосылок для использования Интернет-технологий в учебном процессе, а также для определения уровня мотивации к изучению иностранного языка с использованием Интернет-технологий. Кроме того, отражена процедура проведения исследования с использованием подобранных диагностических процедур.

Ключевые слова: экспериментальная работа, формирующий эксперимент, анкетирование, статистический анализ, Интернет-технологии, учебный процесс, контрольная группа, экспериментальная группа.

Summary S.S.Danylyuk

Statistical Analysis of the Formative Experiment on Detection of Prerequisites of Internet Technologies Usage in the Learning Process and Determination of the Level of Future Philologists' Motivation to Studying Foreign Languages with the Help of Internet Technologies

The article deals with the statistical analysis of the results of the formative experiment on detection of prerequisites of usage by students of Internet technologies in the educational process, as well as with determination of the level of motivation of students to study foreign languages with the help of Internet technologies. The paper also deals with the selection of complex diagnostic procedures to identify the conditions for usage of Internet technologies in the educational process and to determine the level of motivation to study foreign languages with the help of Internet technologies. In addition, the procedure of conducting of the investigation with the help of the selected diagnostic procedures is described in the paper.

Key words: experimental work, formative experiment, questionnaires, statistical analysis, Internet technologies, educational process, control group, experimental group.

Дата надходження статті: «20» березня 2013 р.

Фортепіанна творчість українських композиторів-класиків та сучасних композиторів як засіб формування національно визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики

Розглянуто окремі фортепіанні твори, що пов'язані з українським народнописаним матеріалом і посідають провідне місце у творчому доробку представників української національної композиторської школи ХІХ –ХХ ст. Відмічено національно-виховне значення фортепіанних п'єс різних форм (на фольклорній основі), а також їх дидактична цінність з огляду на використання в сучасному навчальному репертуарі для студентів-музикантів факультетів мистецтв педагогічних вищих навчальних закладів, адже ретельне вивчення таких творів в процесі навчання гри на фортепіано сприятиме розвитку фахових умінь та навичок, а також формуванню національно визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: українська національна композиторська школа, національна визначеність, сучасний фортепіанний навчальний репертуар.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Передумовою відродження і становлення України, її державності є радикальні зміни в соціальному житті суспільства, що вимагають повного переосмислення ідей і поглядів на розвиток сучасної психолого-педагогічної науки, оскільки педагоги ХХІ ст. повинні побудувати нову школу на засадах ідей гуманізму, демократизму, антропоцентризму та національної ідеї.

Отже, основним завданням фахової музично-педагогічної освіти сьогодні має бути не тільки розвиток професійно-виконавських здібностей студентів, але й формування особистості майбутнього вчителя музики в її національній визначеності, що неможливе без залучення до культурної спадщини, до збереження її надбань.

Доречно буде згадати слова відомого українського композитора першої половини ХХ ст. Станіслава Людкевича, якими він закликає фахівців до вироблення й практичного застосування плану «... рідного музичного навчання всіма можливими засобами... бо кожне спізнення цієї праці робить її труднішою [4, с.298], тобто навчання музики, зокрема навчання гри на фортепіано, повинно спиратись на високопрофесійну методику, культурні традиції й народнописані зразки.

У зв'язку з цим постає питання внесення коректив у навчальний процес на музично-педагогічних відділеннях мистецьких факультетів, який має орієнтуватися, насамперед, на плекання національних музичних традицій.

Саме тому сьогодні до змісту навчальних програм з предметів музично-інструментального циклу: «ОМІ (фортепіано)» та «Акомпанемент» варто залучати твори, які є не тільки гарним дидактичним матеріалом для розвитку фахових умінь і навичок, а також віддзеркалюють ментальність нації, допомагають художньо пізнати й музично пережити вагомий пласт української національної музичної культури – фортепіанну музику, що пов'язана з українським народнописаним матеріалом (численні п'єси для фортепіано українських композиторів).

Натомість аналіз існуючих на сучасному етапі навчальних програм, а також спостереження щодо формування фортепіанного репертуару для студентів-музикантів довели, що основу їх змісту складають здебільшого твори західноєвропейських, російських та радянських композиторів, а творча фортепіанна спадщина представників української національної композиторської школи займає незначний відсоток.

Аналіз досліджень і публікацій... Упродовж останніх років з'явилися публікації, монографії, мистецтвознавчі записки, наукові дослідження сучасних музикантів (В.Мудрик, С.Павлишин, І.Полякова, О.Фрайт), присвячені знаним українським композиторам минулого і сьогодення.

Проте фортепіанна творчість митців розглядається науковцями здебільшого в контексті загального аналізу їхньої творчої спадщини. Натомість малодослідженим є дидактично-пізнавальний і національно-виховний потенціал фортепіанного навчального репертуару для майбутніх вчителів музики, що має складатися як із творів зарубіжних композиторів, так і з фортепіанних п'єс, пов'язаних з українською народною пісенністю (фольклором), включаючи здобутки композиторів-класиків та сучасних митців.

Формулювання цілей статті... З огляду на сказане, мета даної публікації полягає в систематизації та узагальненні відомостей щодо окремих фортепіанних творів (на фольклорній

основі) українських композиторів-класиків та сучасних митців; в обґрунтуванні пізнавальної та виховної ролі таких творів у формуванні національно-визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики; в доведенні необхідності поповнення ними сучасного навчального фортепіанного репертуару для студентів-музикантів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... На нашу думку, українське музикальне мистецтво було підготовлено тривалим розвитком музичної культури: язичницька обрядовість, церковна музика, яка на відміну від традицій візантійської церкви не знала інструментального супроводу.

Знання церковного співу поширювало духовенство й окремі демественники – учителі співу, що вводили демественний спів – напівцерковний, напівсвітський – «на слух». До межі XI – початку XII ст. відноситься перші рукописні співацькі книги, створені для потреб вітчизняного богослужіння.

Особливого значення набуває історична і духовна спадщина доби Гетьманщини (друга половина XVII-XVIII ст.), з якою пов'язана генеза української державності та діяльність гетьманів і козацької старшини як національної еліти тогочасного суспільства. Упродовж тривалого історичного періоду вона стимулювала духовне життя українського народу, розвиток національної музичної культури, виконуючи функції провідника і охоронця питомих традицій. Гетьман та козацька старшина сприяли поширенню в Україні ідей Реформації та Просвітництва, що стимулювало розвиток української освіти, культури і науки. Питання освіти та культури були закріплені у державних актах стосовно заснування університетів в Україні (Батурин, Гадяч, Глухів, Київ, Переяслав, Чернігів). Значна підтримка надавалась Києво-Могилянській академії та колегіумам – Переяславському, Харківському, Чернігівському, де поважне місце займало музичне виховання [2, с.4].

В українській національній музиці протягом декількох останніх сторіч (XIX – початок XXI ст.) активного розвитку окрім вокально-хорової музики набули також різноманітні типи інструментальних творів. Наявність значної кількості інструментальних п'єс (зокрема, фортепіанних) на пісенно-танцювальній основі в практиці українських композиторів минулого і сучасності свідчить про їх величезний і невгасаючий інтерес до народних джерел.

З огляду на сказане, вважаємо за доцільне зупинитись на окремих творах для фортепіано, що є найбільш яскравими і показовими для даного типу, тобто на фортепіанних п'єсах, що пов'язані з українським пісенно-танцювальним фольклором.

Вже в період становлення національної інструментальної музики побутували симфонії на українські теми, а також численні клавірні та скрипкові транскрипції пісень і танців. Перший серйозний етап української клавірної творчості розвивав стильові тенденції сентименталізму. Серед представників камерного сентиментального напрямку згадуються, насамперед, П.Любович (попури «Улюблені руські пісні»), Й.Витвицький (варіації на українську пісню «Чумаки»), О.Лизогуб (варіаційні цикли на теми народних пісень «Не ходи, Грицю», «Ой, у полі»). Цей напівавторський, доволі салонний за образним світом репертуар започаткував розвиток української фортепіанної творчості, що була пов'язана з фольклорним матеріалом.

Другий етап розвитку фортепіанної музики в Україні варто визначити подвійним терміном як сентиментально-романтичний. Він свідчить про адаптацію в національній музичній культурі нових музично-виразових прийомів і засад естетики, представлених романтичним світовідчуттям. До авторів належать: П. і В.Сокальські, Я.Лопатинський, Д.Січинський, І.Воробкевич. У творах сентиментально-романтичного напрямку відбувається зміна художнього трактування фольклору як інтонаційного першоджерела та пісенної основи. Ця зміна була пов'язана із переорієнтацією етико-духовних цінностей, а також стильової спрямованості. Індивідуальність романтичного мислення відіграла важливу роль в еволюції творчості українських митців. У романтиків тому і рідше зустрічається точне цитування, що вони уникають пряmlinійності трактування фольклорного першоджерела.

Отже, дописенківська фортепіанна музика в Україні становить той пласт національної культури, який найчастіше розглядається в річці домашнього музикування.

Репертуар для фортепіано в той час створювався здебільшого композиторами-аматорами і довгий час не виходив за рамки варіацій на пісенні теми чи сентиментальні п'єси (які сьогодні становлять переважно історичний інтерес). Проте традиції домашнього музикування були частиною фундаменту, на якому виростала фортепіанна творчість М.В.Лисенка та цілої плеяди інших видатних українських композиторів-класиків.

М.В.Лисенко (1842-1912) є засновником української класичної композиторської школи XIX ст., виразним і цільним романтиком, для якого імпульси романтизму криються не лише в європейській школі Шумана, Мендельсона, Шопена, Брамса, але передусім в національних джерелах ліричної пісні-романсу та й всього багатого фольклорного спадку.

Фортепіанний доробок М.Лисенка ознаменував новий етап у розвитку української фортепіанної музики. У фортепіанній творчості Лисенка можна визначити серію творів, в яких відчутний вплив західноєвропейського романтизму з його тяжінням до тонкого відтворення розмаїтих відтінків почуттів, особистих переживань і вражень, тобто твори, в яких акцентуються суб'єктивні позиції художника у сприйнятті зовнішнього світу.

Фортепіанні п'єси М.Лисенка «Признання», «Момент розпачу» та «Момент зачарування», «Враження від радісного дня», «Сумний спів», елегія «Журба», вальс «Розлука», «Мрія. На солодкім меду», «Мрії. Образи минулого» зберігають єдиний провідний настрій, збагачуючись лише тонким нюансуванням, наростанням і спадами. Для цих п'єс характерне узагальнення народнопісенних інтонацій у поєднанні з авторською мелодикою.

Інша група творів – специфічна для творчості Лисенка та української культури в цілому. Тут йдеться про твори на основі українських народних пісень (фольклору). Використовуючи автентичні мелодії («Українська сюїта в формі старовинних танців на основі народних пісень» опус 2., окремі обробки народних пісень тощо), композитор свідомо намагається відійти від надто вузького в етнографічному сенсі трактованого, фольклорного першоджерела: його завданням є донести до слухача не стільки традиційно існуючий у масовій свідомості художній зміст пісні, а власне уявлення про неї. Тому в більшості таких творів Лисенка відбувається свідоме зімкнення українських, західноєвропейських, а також різних за часом походження компонентів.

Доробок М.Лисенка ознаменував принципово новий щабель у розвитку української фортепіанної музики. Композитор зумів гнучко об'єднати українську мистецьку традицію з досягненнями доби романтизму, що панував впродовж другої половини ХІХ ст. у численних європейських композиторських школах [5, с.1–6].

Українська музична культура початку ХХ ст. характеризується певним прогресом: формується національний стиль, об'єднуючи динаміку фольклорної виразності і кращі традиції класики.

Серед творчих уподобань українських композиторів цього періоду виявляється музика імпресіонізму, експресіонізму, неоромантизму, неофольклоризму. Авторське переосмислення традиційних методів роботи з фольклорним матеріалом (апеляція до національних традицій та їхнього синтезу з новочасною технікою) притаманне більшості митців того часу.

З початку ХХ ст. в українській фортепіанній музиці відбувається розмежування модернових та фольклорно-жанрових напрямів. Заслужують на увагу численні фортепіанні твори на фольклорній основі в композиторській практиці провідних представників львівської композиторської школи першої половини ХХ ст. – С.Людкевича, В.Барвінського, Н.Нижанківського, Я.Якименка, М.Колесси, а також індивідуальні творчі досягнення В.Косенка, Л.Ревуцького, Б.Лятошинського, В.Кирейка тощо.

Провідним мотивом творчості одного з відомих представників постромантичної течії в українській музиці С.Людкевича була національна своєрідність. Окремі фортепіанні п'єси С.Людкевича (на фольклорній основі) – особливо цінна сторінка української культури першої половини ХХ ст. Заслужує уваги чітко окреслене художньо-естетичне спрямування цієї ділянки творчості композитора – не лише розкрити всю багатоманітність світу музики, але насамперед виховати любов до рідної пісні, до традицій свого народу.

До зразків розмаїтого співвідношення словесного компоненту і музики в композиторській практиці С.Людкевича належать: елегія на тему пісні «Там, де Чорногора», балада на тему пісні «А із ночі із вечора», парафраза української народної пісні «Ой, що ж бо то та й за ворон» тощо.

Народна пісня відіграла важливу роль і у творчості В.Барвінського. Його своєрідний стиль виник на основі поєднання національної образності з тогочасною модерною (передусім імпресіоністичною) музичною стилістикою. Унаслідок цього з'явилися фортепіанні мініатюри, присвячені екзистенційним проблемам буття людини, глибоким філософським роздумам. Зазначимо, що більша частина опусів В.Барвінського пов'язана з фольклорною програмністю, до прикладу, «Сюїта на українські теми», «Шість мініатюр на українські народні теми», фортепіанні обробки колядок і щедрівок тощо.

Заслужує на увагу характеристика С.Людкевичем стильових засад музичної творчості В.Барвінського. «Квіти Василя Барвінського, – зауважує дослідник, – були такі нашого рідного походження, але ніжно вилеліані, ... немов коштовним, золотоканним шовком оповиті...» [3, с.199].

У загальному контексті пошуків нових сфер змісту у фортепіанній музиці вагоме місце посідає знаний майстер імпресіоністичного звукопису, багато в чому послідовник М.Лисенка, Я.Якименко. Серед його творів можна помітити фрагменти прямого цитування українського пісенно-танцювального фольклору (зокрема, «Картинки з України», «Шість українських п'єс» тощо).

В.Косенко також протягом усього творчого шляху глибоко вивчав народні пісні, а в період професійної зрілості працював над серіями обробок і гармонізацій народних мелодій. Одна з них –

«Заслужський хліб добрий» (із «Золотих ключів» Д.Ревуцького) – ввійшла у збірник обробок українських пісень для голосу і фортепіано. Вона ж послужила основою для створення дитячої п'єси «Українська народна пісня», печальна мелодія якої відповідає трагічному змісту про гіркий хліб кріпака. Близька до народних витоків і «Мелодія» В.Косенка, що насичена інтонаціями української ліричної пісенності, її ладовими особливостями, пентатонічними зворотами, поспівками в натуральному та гармонічному мінорі, мелодичним варіюванням.

Отже, В.Косенко у фортепіанних творах, пов'язаних з фольклором, усіма засобами музичної виразності намагався максимально точно та рельєфно передати образний зміст народної пісні, її соціальний підтекст.

Л.Ревуцький у своїй композиторській практиці творчо розвинув методи Лисенка й Леонтовича, які полягали у нерозривному злитті музичного фольклору з досягненнями гармонічного мислення кінця XIX ст. Національно-стильові пошуки спричинили звернення Л.Ревуцького до фольклорних джерел (національного народного мелосу). Стильові риси композитора виявились в органічному синтезі індивідуалізованих ладогармонічних засобів та особливостей, похідних від фольклорної стилістики. Ревуцький розкривав дійсність і в лірико-драматичному, і в лірико-епічному ключах. Значний внесок Л.Ревуцький зробив у розвиток жанру обробки народних пісень. В його творчому доробку близько 120 оригінальних обробок для голосу з фортепіано, в яких особливо цікаві фортепіанні партії, трактовані наскрізь самостійно (окремі збірки «Галицькі пісні», «Сонечко», «Козацькі та історичні пісні»). Серед творів великих музичних форм відзначається симфонія №2 на теми українських народних пісень (1926 р; у другій редакції 1940 р.), яка вважається одним з найкращих творів композитора).

Своєрідною синтезною моделлю народознавства і модернізму стала творчість Б.Лятошинського, яка органічно поєднувала традиційні для вітчизняної композиторської школи формоутворення і активний пошук нових форм з орієнтацією на західноєвропейський процес в сфері музичної культури. Талановитий симфоніст, він писав також романси для голосу з фортепіано і зробив десять обробок українських народних пісень.

В.Кирейко – знаний композитор, представник сучасної класичної композиторської школи, народний артист України. Він є яскравим послідовником ідей патріотизму, глибокої національної музики, адже весь творчий доробок композитора-класика пронизаний духом української культурної традиції. Окрім опер, балетів, симфоній, його перу належить камерно-інструментальна музика – романси (близько сотні), численні обробки українських народних пісень, твори для фортепіано (біля п'ятидесяти). Характерною рисою композиторського стилю митця є насиченість музики українським фольклорним мелосом, народною ладо-ритмікою, органічне перетворення фольклорних інтонацій, мотивів та пісенних мелодій в різних жанрах і формах сучасної музики.

На окрему увагу заслугове фортепіанна творчість композиторів українського зарубіжжя другої половини XX ст. (В.Безкоровайний, Я.Барнич, К.Кукловський, З.Лисько, А.Рудницький, М.Фоменко та ін.). Використовуючи в основі своїх творів український народнопісенний матеріал, митці продовжили традиції національної музичної школи, закладені М.Лисенком та С.Людкевичем, і, водночас, перейняли позитивний досвід західноєвропейських композиторів та педагогів XX ст. – Б.Бартока, З.Кодая, К.Орфа, котрі також розглядали народну пісню як основу розвитку національної музичної культури і важливий засіб музичного виховання й формування особистості в її національній визначеності [1, с.85]. Розуміючи вагу національного репертуару як на початковому етапі навчання, так і в процесі професійно-фахової підготовки, вище згадані автори використали в своїх збірках для піаністів фольклорні зразки, котрі здатні виховати патріотичні почуття та викликати інтерес до рідної культури, її традицій: календарно-обрядові пісні (відомі колядки, щедрівки, веснянки, гаївки), коліскові, жартівливі, ліричні, стрілецькі, маршові пісні, популярні танцювальні мелодії.

Твори цих композиторів можна умовно поділити на дві групи: 1) фольклорні зразки в авторській обробці; 2) оригінальні п'єси на основі певного побутового жанру, в якому традиції українського фольклору поєднуються зі стилістикою західноєвропейської музики другої половини XIX ст.

До педагогічного репертуару В.Безкоровайного відносяться обробки українських народних пісень і танців для виконання в чотири руки («І шумить і гуде», «Вийшли в поле косарі», «На городі калинонька», вальс «Вільхівка», марші «Гей, марширують», «Ой, видно село», педагогічна збірка «При ялинці», в яку увійшли 16 відомих галицьких колядок, де композитор прагне зберегти оригінальність мелодичного образу, точно цитуючи народну тему у верхньому голосі).

Твір «Під сумну годину» Я.Барнича продовжує традиції, започатковані українськими композиторами кінця XIX ст. – Й.Витвицьким, Я.Лопатинським.

Перша частина п'єси – «Думка» написана в традиціях жанру (на фоні глибоких октав у басі звучить протяжна, наспівна, епічного плану мелодія). Друга частина – «Коломийка», яка служить контрастом до попередньої частини. «Фольклорне» походження цього запального, колоритного танцю підкреслюється орнаментикою, синкопованим ритмом, гуцульським ладом.

За основу теми у п'єсі «Коник» Я.Барнич використав жартівливу українську пісню «Гоп, гоп, гоп – конику, галоп», запозичену з читанки 1905 р., і розвинув основну тему, використовуючи прийоми, що імітують біг коника: маршовий ритм, штрихи портаменто і стакато, акценти тощо.

Збірка фортепіанних п'єс «20 мініатюр на українські теми» К. Кукловського – оригінальна авторська обробка народних «шлягерів». Найпопулярніші жанри музики – пісня, марш, танець – представлені у ньому у своїх різновидах: вальс, полька, баркарола, скерцино, балада, гумореска, пастораль, романс. Є також такі жанри як прелюдія та музичний момент. В основі кожної п'єси – тема відомої української народної пісні, до прикладу, «Лугом іду, коня веду» в «Баркаролі» (№3); «Їхав козак на війноньку» в «Баладі» (№5); «Ой, під вишнею» в «Польці» (№7), «Я лисичка, я сестричка» в «Дитячій пісні» (№8); «Ой, під гаєм-гаєм» в «Пасторалі» (№10); «Їдуть стрільці січовії» в «Марші» (№11); «Тече річка-невеличка» у «Відомій мелодії» (№14) тощо.

У вищеназваних фортепіанних мініатюрах К.Кукловського містяться стильові ознаки бідермаера: опрацьовані композитором українські народні мелодії, взяті за основу збірки, ніби перекидають місток до п'єс українських композиторів кінця ХІХ-початку ХХ ст. – М.Завадського, А.Едлічки, Я.Лопатинського та інших, написаних для домашнього музикування.

Однак у своїх мініатюрах К.Кукловський не обмежується традиційним викладом основної теми з гармонійним супроводом: у п'єсах переважає варіантно-варіаційний тип розвитку, автор часто використовує імітаційну та підголоскову поліфонію, модуляційні звороти, ладові відхилення, крім того теми відомих пісень трансформуються за характером і змінюють свій первісний вигляд: енергійно-рішучий марш «Їхав козак на війноньку» перетворюється в наспівну, задушевну тему «Балади» №5, жартівливо-грайливу пісню «Ой, під гаєм-гаєм» композитор подає як лірико-поетичну пастораль №10.

До збірки З.Лиська «Фортепіанні мініатюри на українські народні теми» увійшло п'ять п'єс («Ой, гаївку красно грають», «Ой, у полі», «Огірочки», «Світи, місяцю», «Дикі кози»), в яких композитор не вдається до прямого цитування фольклору, оздоблюючи його акомпанементом, а на основі народної мелодії створює власну гармонічну мову. Композитор мислить інструментально, добре орієнтуючись у піаністичних складно фактурних виразових засобах.

«5 п'єс для фортепіано на українські теми» М.Фоменка – цикл різножанрових та різнохарактерних мініатюр на основі українських народних мотивів: 1. «Марш» («Гей, нумо браття до зброї»); 2. «Танок» (оригінальна обробка «гопака»); 3. «Бурлеска» (основна тема – жартівлива пісня «Ти казала прийди, прийди»); 4. «Вальс-пастораль» (цитатний матеріал не використовується); 5. «Дотепне скерцино» (на тему жартівливої пісні «Спать мені не хочеться»). В цих п'єсах тип фактури гомофонно-гармонічний, проте акомпанемент є доволі самостійною партією з певними піаністичними труднощами: перехрещення рук, ламані октави, стрибки, гамоподібні пасажі тощо [6, с.16].

Зразком майстерного втілення фольклорного матеріалу в концертну форму є цикл «Чотири концертні п'єси на українські теми» А.Рудницького. П'єси становлять не лише педагогічну, а й мистецьку цінність. Цей фортепіанний цикл складається з «Прелюдії», «Скерцино», «Елегії» та «Токати». Крайні частини не містять конкретного фортепіанного джерела, хоча весь музичний матеріал будується на типових народних пісенно-танцювальних інтонаціях. В основі II частини – відомий «Щедрик», а III частина побудована на темі української народної пісні «Пряля». Тривала робота А.Рудницького (композитор належить до яскравих представників українського авангардизму) як диригента вплинула на його композиторський «почерк»: оркестрове мислення проявилось у масштабному задумі, широкому регістровому діапазоні, багатстві тембрової палітри та динамічних нюансів, в поліфонізації та багатовимірності фактури. П'єси можуть входити до навчального репертуару учнів старших класів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та студентів-музикантів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів, а також до конкурсних програм, оскільки вимагають музикальності й доброї технічної оснащеності виконавця.

Висновки... Отже, систематизація та узагальнення відомостей щодо окремих фортепіанних творів (на фольклорній основі) українських композиторів-класиків та сучасних митців дозволяє підкреслити дидактично-пізнавальний та національно-виховний потенціал таких творів щодо практичного застосування в сучасних навчальних програмах з предметів музично-інструментального циклу «ОМІ (фортепіано)» та «Акомпанемент» на мистецьких факультетах ВПНЗ України. Адже, звернення митців до національних традицій, використання українських народних мелодій в основі фортепіанних опусів не випадкове: включення обробок народних пісень

у навчальний репертуар є своєрідним поверненням до рідної культури. Використання зразків українського фольклору в сучасному музичному навчальному процесі на факультетах мистецтв є надзвичайно потрібним і корисним, оскільки сприяє формуванню національно-визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богданська Т. Фортепіанні твори українських композиторів для молоді / Т. Богданська. – Тернопіль : Астон, 2000. – Ч. 2. – 85 с.
2. Жукова Н. А. Інтерпретація як компонент музичної творчості : естетичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.08 / Н. А. Жукова. – К., 2003. – 14 с.
3. Людкевич С. Василь Барвінський / С. Людкевич // Дослідження, статті, рецензії. – К. : Українська музика, 1973. – С. 198–206.
4. Людкевич С. Організація музичного виховання : [у 2 томах] / С. Людкевич // Дослідження, статті, рецензії, виступи. – Львів : Дивосвіт, 2000. – Т. 2. – С. 293–298.
5. Фрайт О. В. Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / О. В. Фрайт. – К., 2000. – 18 с.
6. Фоменко М. Моя веселка. П'ять легких п'єс для фортепіано на українські теми / М. Фоменко. – Львів : ЛДМА ім. М. Лисенка, 2006. – 14 с.

Анотація

М.Ф.Данилишина

Фортепианное творчество украинских композиторов-классиков и современных композиторов как средство формирования национально-определенного типа личности будущего учителя музыки

Рассматриваются отдельные фортепианные произведения, связанные с украинским народным песенным материалом и занимающие ведущее место в творчестве представителей украинской национальной композиторской школы XIX-XX вв. Подчеркивается национально-воспитательное значение фортепианных пьес разных форм (на фольклорной основе), а также их дидактическая ценность, учитывая использование в современном учебном репертуаре для студентов-музыкантов факультетов искусств педагогических вузов, поскольку тщательное изучение таких произведений в процессе обучения игре на фортепиано будет способствовать развитию профессиональных умений и навыков, а также формированию национально-определенного типа личности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: украинская национальная композиторская школа, национальная определенность, современный фортепианный учебный репертуар.

Summary

M.F.Danilishyna

Piano Works of Ukrainian Classical and Contemporary Composers as a Means of Formation of Nationally Defined Type of Future Music Teacher Personality

The article examines selected piano works related to Ukrainian folk song material and occupy a leading position in the artistic heritage of representatives of the Ukrainian national composers' school of the XIX-XX centuries. National educational value of piano pieces of different shapes (based on folklore) and their didactic value due to their use in modern educational repertoire for student-musicians of faculties of arts in pedagogical universities are emphasized, since a thorough study of such works in the learning process of playing the piano promote the development of professional skills and abilities, as well as the formation of nationally defined type of future music teacher personality.

Key words: Ukrainian national composers' school, national determination, modern piano educational repertoire.

Дата надходження статті: «16» січня 2013 р.

Характеристика правової компетенції керівника загальноосвітнього навчального закладу у контексті управлінської компетентності

У статті проаналізовано зміст правової компетенції керівника загальноосвітнього навчального закладу, що є невід'ємним складовим елементом його управлінської компетентності. Правову компетенцію директора школи розкрито через необхідність володіння правовою інформацією з її прив'язкою до педагогічної та управлінсько-педагогічної діяльності. Правова компетенція керівника загальноосвітнього навчального закладу має формуватися шляхом засвоєння майбутнім фахівцем норм галузей права. У зв'язку з цим автором розкрито зміст основних понять конституційного, адміністративного, кримінального, трудового, сімейного та міжнародного права з їх прив'язкою до сфери освіти, а саме функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: керівник загальноосвітнього навчального закладу, управлінська компетентність, правова компетенція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Діяльність будь-якої особи у реалізації фахової спрямованості (спеціаліста, професіонала, початківця) має базуватися на певному рівні знань. Кожна людина при виконанні своїх професійних обов'язків має бути обізнаною у своїй справі, а саме компетентною. Якщо аналізувати професійну самореалізацію керівника загальноосвітнього навчального закладу, можна констатувати обов'язкову наявність у нього управлінської компетентності. Саме вона розкриває керівну особу як знавця своєї справи, що уміє самоствердитись, розвиватись та організувати функціонування закладу в цілому та окремих учасників навчально-виховного процесу.

У науковій літературі розрізняють компетентність та компетенцію. Компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу є широкою, всеохоплюючою за змістом й включає у себе компетенції. Відповідно директор школи має володіти управлінською компетентністю, яку ми розглядаємо як сукупність загальнокультурних, загальнонаукових, соціальних, професійно-педагогічних і організаційно-правових компетентностей, які у свою чергу складаються із компетенцій, що характеризують менеджера як висококваліфікованого фахівця. Дане визначення нами було сформульовано, виходячи з напрямів діяльності управлінця, його функціональних обов'язків, необхідних моральних якостей та уміння самореалізувати себе в якості справжнього керівника школи.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанням управління освітою приділяли увагу такі вчені, як В.Бондар, Г.Єльнікова, М.Дарманський, Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, В.Луговий, В.Маслов, В.Пікельна, Р.Шакуров та ін.

Питаннями, що присвячені формуванню правової компетентності особистості, займались С.Гурін, Я.Кічук, В.Олійник, О.Панова, Н.Саприкіна, І.Серяєва та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття змісту управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу через правову компетенцію, володіння якою дозволить директору школи реалізувати себе як високоякісного фахівця.

Виклад основного матеріалу... Проаналізувавши функціональні обов'язки директора школи, ми виділили напрями самореалізації керівника загальноосвітнього навчального закладу. Так, управлінець має володіти управлінською компетентністю, що включає у себе:

1. Загальнокультурну компетентність, що містить етичну, духовну, країнознавчу, полікультурну, екологічну, мовну, комунікативну, ілюстративну, лінгвокультурну, валеологічну, здоров'язберігаючу, життєтворчу компетенції.

2. Загальнонаукову компетентність, яку ми розглядаємо через реалізацію аналітичної компетенції, компетенції саморозвитку та самоосвіти, прогностичної, дослідницької, інтелектуально-творчої компетенції, компетенції продуктивної діяльності, пізнавально-інтелектуальної, андрагогічної, дискурсивної компетенції.

3. Соціальну компетентність, до якої відноситься організаторська, корпоративна, життєва, конфліктологічна, організаційно-комунікативна, стратегічна, етнопсихологічна, психологічна, соціокультурна, емоційно-вольова, ситуаційна компетенції.

4. Професійно-педагогічну компетентність, що реалізовується через загальногалузеву компетенцію, освітню, предметну, предметно-методичну, діагностичну, навчальну, творчу, дидактичну, оцінно-контрольну, функціональну, трудову компетенції.

5. Інформаційно-правову, що базується на інформаційно-комунікаційній, інформаційній, правовій, етично-правовій, громадянській, технологічній компетенції.

Предметом нашої статті є обґрунтування правової компетенції, тому ми зупинимось саме на ній. На нашу думку, правова компетенція є базовою у діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, який володіє професійними педагогічними та психологічними знаннями. Правову компетенцію ми розглядаємо не тільки як володіння правовою інформацією з окремих галузей права, а й уміння аналітично та коректно її застосовувати у конкретних ситуаціях навчального закладу. Означене твердження базується на аналізі посадової інструкції директора школи, так як більша частина напрямів діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу спрямована на вирішення завдань із застосування правових норм, а саме правової компетенції.

Так, директор школи має знати не тільки норми галузей права, а особливості їх реалізації у сфері освіти (в практиці діяльності загальноосвітнього навчального закладу). Тобто, він має володіти правовою інформацією з її прив'язкою до управлінської компетентності, що спрямована на вирішення питань освітнього напрямку.

Враховуючи зазначене вище, керівник загальноосвітнього навчального закладу має орієнтуватися у нормах конституційного, адміністративного, кримінального, трудового, сімейного, земельного та міжнародного права.

Розглянемо зміст кожної галузі права в означеному контексті.

Конституційне право ми розглядаємо як галузь права, яка є основоположною для інших галузей та містить норми, що законодавчо на базовому рівні визначають порядок функціонування освітньої сфери в цілому, навчальних закладів й створюють основу реалізації управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. У сфері освіти норми Конституційного права встановлюють права, свободи та обов'язки педагогічних працівників, а також визначають структуру органів управління освітою як на загальнодержавному, так і на місцевому рівнях із визначенням функціональних повноважень осіб, які входять до складу цих органів. Так, директор школи свої професійні обов'язки має реалізовувати, опираючись на норми статей 53 (право на освіту), 43 (право на працю), 44 (право на страйк), 45 (право на відпочинок), 46 (право на соціальний захист), 54 (авторське право) Конституції України [2] та норми інших статей II розділу Основного закону держави, аби не порушувати права та свободи учасників навчально-виховного процесу.

Норми Конституції також характеризують управлінський процес. Під управлінням в широкому аспекті ми розуміємо діяльність посадових осіб органів державної влади та місцевого самоврядування, яка спрямована реалізовувати наступні функції: регіонального та державного розвитку, контролюючі, виконавчі, розпорядчі, охоронні, організаційні та інші, спрямовані на задоволення потреб кожного суб'єкта з врахуванням конституційних засад, які характеризують Україну як незалежну, суверенну, демократичну, соціальну та правову державу.

Управління в вузькому розумінні ми розглядаємо в контексті освітньої діяльності чи сфери. Управління освітою – це цілеспрямована діяльність територіально-функціонуючих установ з метою реалізації спільних і єдиних для всіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов навчання та системного механізму їх реалізації.

Норми конституційного права тісно пов'язані з законодавчими актами (загальними та спеціальними), змістом яких має володіти керівник загальноосвітнього навчального закладу. Знання даних норм пов'язано також із змістом адміністративного права, що у зазначеному трактуванні переплітаються із конституційними. Так як директор школи співпрацює із органами управління освітою, він має володіти інформацією про їх структуру, напрями діяльності та функціональні зобов'язання.

Зважаючи на подвійність підпорядкування органів управління освітою в регіонах (місцевим органам державної виконавчої влади і органам місцевого самоврядування та вищим органам державного управління освітою), базуючись на положеннях законодавчих актів, М.Дарманський визначає п'ять видів їх функцій:

1. Прямі функції органів управління освітою в регіоні, визначені Законом України «Про освіту».

2. Похідні функції органів управління освітою в регіоні, що походять із завдань управління освітою, визначених Типовим положенням про управління освітою обласної державної адміністрації.

3. Делеговані функції регіональних органів управління освітою як структурних підрозділів місцевих органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування, що визначаються з повноважень цих органів у галузі освіти відповідно до Закону України «Про освіту».

4. Делеговані функції регіональних органів управління освітою як представників Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України в регіоні, що визначаються з його повноважень відповідно до Закону України «Про освіту».

5. Делеговані функції регіональних органів управління освітою в регіоні як структурних підрозділів виконавчих комітетів представницьких органів місцевого самоврядування, що визначаються з їхніх повноважень в галузі освіти згідно із Законом України «Про місцеве самоврядування» [1].

Отже, керівник загальноосвітнього навчального закладу має володіти правовою компетенцією, що базується на нормах не тільки Конституції України, а й Закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про місцеве самоврядування», «Про місцеві державні адміністрації» та ін.

За загальним визначенням кримінальне право України – це галузь права, норми якої визначають суспільно-небезпечні діяння та встановлюють відповідальність за їх вчинення. Звичайно, норми кримінального права розповсюджуються на всіх громадян України, тобто особи несуть кримінальну відповідальність за вчинення того чи іншого злочину незалежно від статі, партійної чи релігійної приналежності, прописки, місця проживання, освіти, місця роботи і т.д. Але, разом з цим, ми можемо виділити окрему групу суб'єктів за кримінальним правом – педагогічних працівників. У законодавчих актах сфери освіти (наприклад, Законі України «Про освіту») зазначено, що в разі вчинення протиправних діянь, педагогічні працівники несуть кримінальну відповідальність.

Тому керівник загальноосвітнього навчального закладу має знати зміст наступних норм Кримінального кодексу України [4]: стаття 137 «Неналежне виконання обов'язків щодо охорони життя та здоров'я дітей», стаття 172 «Грубе порушення законодавства про працю», стаття 173 «Грубе порушення угоди про працю», стаття 174 «Примушування до участі у страйку», стаття 175 «Невиплата заробітної плати, стипендії, пенсії чи інших установлених законом виплат», стаття 176 «Порушення авторського права і суміжних прав», стаття 183 «Порушення права на отримання освіти», стаття 368 «Одержання хабара», стаття 369 «Давання хабара», стаття 370 «Провокація хабара».

Крім зазначених статей директор школи має бути обізнаним в особливостях кримінальної відповідальності малолітніх й неповнолітніх, так як його управлінська компетентність розповсюджується також на виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

За загальним визначенням адміністративне право – це галузь права, за допомогою якої держава регулює однорідні суспільні відносини в сфері реалізації державної виконавчої влади, яка організовує, скеровує у визначене законодавством русло суспільні відносини, пов'язані із вчиненням правопорушень.

Адміністративне право регулює суспільні взаємовідносини в органах державного управління системою освіти. Всі законодавчі акти в галузі освіти формально відносяться до галузі адміністративного права.

Керівник загальноосвітнього навчального закладу як працівник цієї галузі зобов'язаний знати зміст цих законодавчих актів. Він здійснює управління школою, яка як заклад знаходиться в системі врегульованих правовідносин. Тому він зобов'язаний знати особливості дії регіональної системи управління освітою, знати систему адміністративних правопорушень та стягнення за їх вчинення як працівник соціальної галузі і як управлінець, який спрямовує діяльність учасників навчально-виховного процесу, у тому числі педагогічних працівників, учнів та їх батьків.

Специфіка професії керівника загальноосвітнього навчального закладу вимагає від нього досконалого знання застосування норм адміністративного права до неповнолітніх і доведення цієї специфіки до педагогічного колективу школи.

Так, керівник загальноосвітнього навчального закладу має орієнтуватися у змісті наступних норм: статті 13 Кодексу про адміністративні правопорушення [3], яка містить інформацію про відповідальність неповнолітніх, статті 42 «Порушення санітарно-гігієнічних і санітарно-протиепідемічних правил і норм», статті 51-2 «Порушення прав на об'єкт права інтелектуальної власності», статті 184 «Невиконання батьками або особами, що їх замінюють, обов'язків щодо виховання дітей», статті 184-1 «Неправомірне використання державного майна», статті 185-1 «Порушення порядку організації і проведення зборів, мітингів, вуличних походів і демонстрацій», статті 188-4 «Невиконання законних вимог центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони праці», статті 188-6 «Невиконання законних вимог посадових осіб центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику з питань нагляду та

контролю за додержанням законодавства про працю, або створення перешкод для діяльності цього органу».

За загальним визначенням трудове право – це галузь права, що являє собою систему правових норм, встановлених і застосованих державою, які регулюють суспільні трудові відносини працівників, закріплюють суспільну організацію праці.

Трудове право в сфері освіти – це провідна галузь права, що регулює трудові відносини між педагогічними працівниками та керівником загальноосвітнього навчального закладу в процесі виконання ними посадових обов'язків. Трудове право у найбільшій мірі стосується правової компетенції керівника загальноосвітнього навчального закладу, так як його управлінська компетентність базується на нормах трудового законодавства.

Управлінські функції керівника загальноосвітнього навчального закладу пов'язані із організацією діяльності закладу освіти в цілому на правових основах. Обов'язком директора школи є володіння нормами законодавства про працю, так як він є керуючою особою і має знати зміст нормативних актів щодо укладення та припинення трудового договору (контракту), колективного договору, правил внутрішнього трудового розпорядку, робочого часу педагогічних працівників, нормування праці педагогічних працівників, їх часу відпочинку, оплати праці, гарантій і компенсацій, охорони праці, праці жінок і молоді, вирішення індивідуальних і колективних трудових спорів (конфліктів), пільг для педагогічних працівників, які поєднують роботи із навчанням, діяльності профспілкової організації, загальнообов'язкового державного соціального страхування, пенсійного забезпечення та відповідальності за порушення вимог законодавства про працю.

Сімейне право – це галузь права, норми якої розповсюджуються на учасників навчально-виховного процесу, визначаючи взаємні права та обов'язки батьків (осіб, які їх замінюють) і дітей. Керівник загальноосвітнього навчального закладу має орієнтувати у нормах сімейного права, так як він є однією з відповідальних осіб у здійсненні виховного процесу школи.

Міжнародне право – це галузь права, норми якої є базовими, основоположними для Української держави та визначають права та свободи людини й громадянина на підставі міжнародних документів, прийнятих Організацією Об'єднаних Націй, членом якої є наша країна.

Тому керівник загальноосвітнього навчального закладу має знати зміст міжнародних документів, норми яких розповсюджуються на учасників навчально-виховного процесу та встановлюють певні правила, яких усі повинні дотримуватися. Наприклад, до таких документів ми відносимо Загальну Декларацію прав людини, Декларацію прав дитини, Конвенцію про права людини, Конвенцію прав дитини, Всесвітню Декларацію про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, Пекінські правила (мінімальні стандартні норми щодо здійснення правосуддя стосовно неповнолітніх).

Висновки... Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу має посідати тільки висококваліфікований фахівець із високим рівнем управлінської компетентності, так як від нього залежить не тільки організація навчально-виховного процесу, а й належне функціонування закладу в цілому. У даному процесі важливу роль відіграє правова компетенція, без якої керівник не зможе прийняти належне, адекватне рішення, вирішити проблему та реалізувати управлінські якості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.
2. Конституція України : [прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР] // Відом. Верхов. Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141. – зі змінами ; ост. ред. 28 квіт. 2009 р.
3. Кодекс України про адміністративні порушення від 07 груд. 1984 № 8073-X // Відом. Верхов. Ради Укр. РСР. – 1984. – № 51 (дод.). – Ст. 1122. – зі змінами ; ост. ред. 05 листоп. 2009 р.
4. Кримінальний кодекс України : прийнятий 05 квіт. 2001 р. № 2341-III // Офіц. вісн. України. – 2001. – № 21. – Ст. 618. – зі змінами ; ост. ред. 05 листоп. 2009р.

Анотація

И.М.Дарманская

Характеристика правовой компетенции руководителя общеобразовательного учреждения в контексте управленческой компетентности

В статье проанализировано содержание правовой компетенции руководителя общеобразовательного учреждения, что является неотъемлемым составляющим элементом его управленческой компетентности. Правовую компетенцию директора школы раскрыто через необходимость владения правовой информацией с ее привязкой к педагогической и управленческо-педагогической деятельности. Правовая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения должна формироваться путем усвоения будущим специалистом норм отраслей права. В связи с этим автором раскрыто содержание

основных понятий конституционного, трудового, семейного и международного права с их привязкой к сфере образования, а именно функционирования общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: руководитель общеобразовательного учреждения, управленческая компетентность, правовая компетенция.

Summary

I.M.Darmanskaya

The Characteristic of the Legal Competence of the Head of an Educational Institution in the Context of Managerial Competence

The article analyzes the content of legal competence of the head of an educational institution that is an integral component of his managerial competence. The legal competence of the head master is shown through the necessity of possessing of legal information with its reference to the educational and administrative activity. Legal competence of the manager of general educational establishment has to be formed by means of acquiring of the norms of law branches by the future specialist. Due to this the author reveals the content of the basic notions of constitutional, administrative, criminal, employment, family and international law with their binding to the educational sphere, in particular to the functioning of general educational establishment.

Key words: head of an educational institution, managerial competence, legal competence.

Дата надходження статті: «22» березня 2013 р.

УДК 371 (045)

О.І.ДЕНИЩИК,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Етика як системоформуючий чинник виховання студентської молоді в процесі професійної підготовки майбутніх юристів та управлінців.

У статті зосереджено увагу на обґрунтуванні об'єктивної необхідності та історичної зумовленості подальшої гуманізації освітнього процесу у вищій школі шляхом посилення ролі етики як системоформуючого чинника виховання студентської молоді.

Ключові слова: етика, мораль, гуманізація, навчально-виховний процес, цінності, студенти, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... XXI століття привнесло для земної цивілізації небувалі досягнення в технологічних, наукових і соціально-політичних сферах. Водночас найвидатніші досягнення науково-технічного прогресу обернулися катастрофічними наслідками для людини. Глобальна екологічна криза, потім економічна, а тепер і фінансова, що насувається, проблеми голоду і хвороб, алкоголізм, наркоманія, тероризм, корупція, безкінечна черга техногенних катастроф, цинізм, брехня, рабство, торгівля людьми стали вже давно планетарними явищами.

Як зазначає Т.Алшеева (РБ), замість царства розуму і любові, соціального добробуту і справедливості, мирного співпрацювання та взаєморозуміння, людство навіть не зможе в найближчому майбутньому забезпечити своє існування. Дослідниця робить висновок, що наша епоха – це епоха прогресуючого регресу духовно-моральної та гуманістичної складової людського буття, епоха, котра змушує ставити під сумнів розумність самого розуму [1, с.3].

У цих умовах багато вчених і, зокрема, В.Канке (РФ), говорять про системну кризу сучасної цивілізації, визначаючи першопричиною такого стану те, що етика була відтісна на задвірки науки. Відбувається майже повсюдний ріст глобального імморалізму. Більше того, етика, яку називають наукою про мораль, стала попелюшкою в університетських аудиторіях та сфері освіти в цілому [2, с.7].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми моралі та етики як суттєвої і змістової сфер соціального та духовного розвитку людства та людини зокрема завжди були важливими. Про це свідчать вислови відомих усього світові філософів та науковців. Так Аристотель, давньогрецький філософ, логік і ритор, визначав етику як практичне вчення щодо дослідження шляхів досягнення людиною бажаних цілей та благ. І.Кант наголошував, що загалом серед всіх понять – поняття моральності найважливіше. К.Ушинський говорив, що вивчення науки немає сенсу, якщо людина аморальна. Відносно цієї проблеми висловлював свої думки М.Добролюбов. Він говорив, що є багато видів освіти, але найбільше значення має моральна освіта. А.Ейнштейн підкреслював, що доля людства залежить не тільки від технічного прогресу, а й від його моральності. Отже, в

процесі суспільного розвитку проблеми етики та моралі стають все більш актуальними, і вимагають не тільки теоретичного обґрунтування, але і практичного рішення [3, с.29].

Проблемам посилення ролі етики в суспільстві на всіх етапах його історичного розвитку значну увагу приділяли Г.Гегель, Г.Сковорода, Л.Кольберг, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Питання етики, моралі та моральності розроблялись в наукових дослідженнях (дисертаціях, монографіях тощо) К.Байші, В.Бакштановського, І.Беха, Л.Бурдейної, Г.Васяновича, І.Грязнова, Т.Гугніної, А.Гусейнова, В.Діуліної, С.Крука, В.Лозового, О.Лукач, М.Нинюк, М.Рудакевич, О.Сухомлинської, Л.Хоружої та інших вчених.

Так Ф.Якубов, ректор Кримського інженерно-педагогічного університету, стверджує, що у суспільстві, де спостерігається падіння моральності, чекати підйому економіки і розквіту країни, а тим більше успіху від реформ – нонсенс [4, с.4].

Очільники різних релігійних конфесій у своїх роздумах про фундаментальні основи людського суспільства зазначають, що є глибокою помилкою вважати базисною цінністю економічні чи то політичні відносини. Адже жодна політична й економічна система не здатні запобігти конфліктам, війнам, корупції, забрудненню навколишнього середовища – всьому тому, що загрожує самому існуванню людства. На їх думку, такими фундаментальними базовими цінностями є *моральна природа* людини та *духовно-моральні основи* її життя [5, с.1].

Зважаючи на актуальність виховання молодого покоління і, зокрема, студентської молоді, вимоги до організації цього процесу набули відображення у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні, Концепції національного виховання студентської молоді та інших нормативно-правових документах.

Виклад основного матеріалу... Всесвітньовідомий Ю.Шрейдер наголошує: «Наша планета хвора ... Потрібно шукати причини хвороби, які лежать у самій культурі, у сфері *людських цінностей*» [1, с.3].

Існують різні способи і принципи класифікації та ієрархії *цінностей*. Можна виділити цінності-цілі, або вищі (абсолютні) цінності, та цінності – засоби (інструментальні цінності). Також виділяються цінності позитивні та негативні, матеріальні і духовні, когнітивні, етичні та естетичні цінності тощо. Всі вони між собою перебувають у тісному взаємозв'язку та єдності, утворюючи цілісність світу кожної людини, створюючи основу її світогляду. Важливо визначити і структурувати *фундаментальні базові цінності особистості*, які є необхідною умовою життєтворчості, в якій людина проявляє свої духовні здатності до світоперетворення, самоідентифікації і самоактуалізації [6, с.25–26].

Визначаючи етику як системоформуючий чинник виховання студентської молоді, вважаємо за необхідне звернути увагу на сучасні теорії *загальнолюдських цінностей*. Так, на думку О.Вишневського, М.Фіцули та інших учених до загальнолюдських цінностей, які мають універсальне значення і необмежену сферу застосування, належать: добро, правда, любов, чесність, гідність, дружба, краса, мудрість, справедливість, гуманність [7, с.241].

Ізраїльські вчені (Ш.Шварц) та інші розробили *теорію базових життєвих цінностей* і за допомогою опитувань, проведених на невеликих вибірках учителів і студентів у десятках країн світу, підтвердили її. Згодом Ш.Шварц і його співавтори продемонстрували численні зв'язки базових цінностей із різними характеристиками індивідів і країн (культур). Дослідження цінностей Ш.Шварца базувалося на його теорії універсальних базових цінностей. Виведені параметри базових цінностей були перевірені більш ніж у 60 країнах (культурах). Переваги цієї методики полягають у тому, що вона є найбільш методологічно розробленим способом виміру базових цінностей. Крім цього, вона використовувалась для аналізу цінностей у «Європейському соціальному дослідженні», до якого у 2004 р. долучилася й Україна.

Ш.Шварц і його колеги виділили 10 базових цінностей: *влада* – соціальний статус і престиж, контроль або домінування над людьми і ресурсами; *досягнення* – особистий успіх та його демонстрація через досягнення і здібності, які відповідають соціальним стандартам; *гедонізм* – власне задоволення і чуттєва задоволеність; *стимуляція* – життя, переповнене гострими відчуттями, новизною і складними завданнями; *самостійність* – незалежність у мисленні й прийнятті рішень, творчість, пізнання; *універсалізм* – розуміння, висока оцінка і захист благополуччя усіх людей, а також природи; *толерантність*; *доброчливість* – збереження і підвищення благополуччя людей, з якими особа часто спілкується; *традиція* – повага і прийняття звичаїв та ідей, які походять від традиційної культури і релігії, прихильність до них; *конформність* – уникання дії і схильностей, які могли б засмутити інших людей або спричинити їм шкоду, а також порушити соціальні вимоги і норми; *безпека* – гармонія і стабільність суспільства, відносини із людьми і самої людини.

Порівняння ціннісного профілю України з профілями інших країн свідчить, що особливі близькі до нього профілі Польщі та Словаччини, а найбільше відрізняється ціннісний профіль України від профілів Естонії та Великої Британії. Найвище значення для України і її культури мають влада, традиція та безпека [8, с.72–73].

Як бачимо, до моральних цінностей можна віднести умовно лише «добročинність і гедонізм», а наявність таких цінностей як «влада» та «досягнення» програмуєть протиріччя в стосунках і між людьми, і між країнами.

У протигагу згаданим цінностям найбільш широко моральні цінності відображені в «Українській хартії вільної людини», оприлюдненій групою «Перше грудня» 1 грудня 2012 р. [9].

У науковому дослідженні О.Лукач зазначає, що до особливостей студентського віку належать: прагнення до визначення своїх життєвих цінностей; посилення свідомої мотивації моральної поведінки; активізація цілеспрямованості; наполегливості; самостійності; посилення інтересу до моральних проблем й пошуку ефективних способів їх розв'язання; здатність до рефлексії як передумови усвідомлення своїх професійно необхідних якостей; розширення досвіду міжособистісного спілкування; формування моральних знань та вироблення власного ставлення до людини і суспільства. Водночас цей вік характеризується суперечностями між прагненнями до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, устремлінням до позитивного ідеалу, самостійності та відсутністю здатності ефективного його досягнення, небажанням бути «виховуваним» і недостатнім розвитком умінь самовиховання [9, с.8].

Зростання соціального значення юриспруденції та піднесенням ролі державної служби, реформування місцевого самоврядування викликає нагальну потребу в підготовці управлінців і правників нової генерації, здатних виконати Конституційну вимогу (стаття 3) щодо забезпечення прав і свобод людини, захисту її життя і здоров'я, честі і гідності.

Слід зважати і на те, що юриспруденція належить до тих видів людської діяльності, де моральність і духовність передують професійній майстерності [11, с.5].

Ю.Шемшученко наголошує, що «...ми загалом переоцінюємо суспільне значення права, бо переважна більшість громадян, які живуть, не порушуючи закон, за все життя Кримінального кодексу і в руках не тримали, а може, й не знають про його існування. Вони живуть згідно з мораллю. І цього, видається, досить. Тож уже з цього суто функціонального погляду *мораль* є важливішою за *право*» [12, с.18].

Особливо необхідні майбутнім професіоналам високий рівень моральної культури, сформовані морально-вольові якості та наявність у кожного з них стійкої, усвідомленої системи моральних переконань та цінностей. Ігнорування ними моральних норм та принципів призводить до порушень законності, зловживання владою і службовим становищем, всюдозволеності, несправедливості та суб'єктивізму, деформації правової та й моральної свідомості, корупції та здирицтва.

Саме тому вивчення та сприйняття студентами етичних проблем своєї професії, знання та дотримання ними загальноприйнятих моральних норм стає необхідною умовою підготовки. Для цього необхідно послідовно і цілеспрямовано утверджувати професійну етику в якості головного спонукального мотиву і критерію оцінки якості майбутньої професійної діяльності.

У діючих ще з 1995 р. Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні (вища школа) підкреслюється, що особливе навантаження в галузі гуманітарної освіти належить таким навчальним предметам як «Етика», «Естетика та мистецтвознавство», «Екологія», «Релігієзнавство», «Риторика» тощо, а головними структурними елементами гуманітарної освіти є психолого-педагогічна підготовка.

Сьогодні «Естетика» і «Риторика» («Ораторське мистецтво») відсутні у навчальних планах факультетів Хмельницького університету управління та права.

«Етика» як навчальна дисципліна витримала складні трансформаційні процеси і тепер читається на першому курсі юридичного факультету як «Етика (загальна і професійна)». Слід зауважити, що відповідно до Концептуальних засад гуманітарної освіти, в університеті ще у 1999 р. розпочато викладання спецкурсу «Етики юриста» для студентів 5 курсу юридичного факультету (вівся до 2004 р.). У цей же період на факультеті адміністративного менеджменту разом з навчальною дисципліною «Етика та естетика» вивчалась навчальна дисципліна «Деонтологія державного службовця», яка отримала схвальну оцінку в Національній академії державного управління при Президентові України (зокрема, у рецензії доктора юридичних наук, професора Н.Р.Нижник). На факультеті управління та економіки сьогодні читається лише «Етика», яка включає і шестигодинну складову етики професійної.

Згідно Концепції національного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах Хмельниччини вжито ефективних заходів щодо поліпшення всього комплексу виховної роботи. Підтвердження цього була Всеукраїнська науково-практична конференція «Виховання

студентської молоді в процесі професійної підготовки: сучасний стан, проблеми і перспективи» (жовтень 2012 р.).

Так у Хмельницькому університеті управління та права, на базі якого проводилась ця конференція, окрім традиційних, активно запроваджуються нові форми позааудиторної виховної роботи із застосування надбань національної культури, образотворчого, театрального та музикального мистецтва, народної творчості. Студенти приймають участь у волонтерському русі, наданні безкоштовної правової допомоги малозабезпеченим верствам населення на базі «Юридичної клініки», роботі молодіжного «Бізнес-центру», проведенні благодійних акцій, роботі гуртів та клубів, інших активних заходах, наповнених етичним змістом.

Принципово нове розуміння сутнісних характеристик етики та її засадничої функції в системі соціального знання як першооснови всіх форм соціальної свідомості стало причиною «етичної революції». Її суть полягає у перевероті в соціальному самоусвідомленні себе людством. М.Рудакевич підкреслює, що найбільшу увагу вчених (В.Айхлера, І.Герчикової, Р.Т.Де Джорджа, Б.Сутора та інших) привернула проблема відповідності політики й економіки природі людини, вирішення якої вони вбачають у постановці в основу державного управління вищих моральних цінностей – свободи, справедливості, солідарності, чесності, відповідальності, прозорості й відкритості. Це актуалізувало дослідження практичних проблем етики – етики трудової діяльності (ділова етика), політики, бізнесу, адміністративної, професійної етики, у тому числі й етики державних службовців [13, с.5].

Яскравим свідченням розуміння ролі етики в сучасному українському суспільстві є прийняття Закону України «Про правила етичної поведінки» 17 травня 2012 р. Він визначає керівні норми поведінки осіб, уповноважених на виконання функцій держави або місцевого самоврядування (державні службовці, посадові особи місцевого самоврядування, судді, народні засідателі і присяжні, посадові та службові особи прокуратури, СБУ, МВС тощо.).

Ідея гуманістичної спрямованості демократичної держави, яка плідно використала надбання етичної науки як практичної філософії, постала на підготовленому ринковою економікою досвіді морально-етичного регулювання економічних відносин. Так, аналіз економічного стану України говорить про викривлений розподіл суспільного продукту на користь кланово-корпоративних утворень, соціальний – про диспропорції в розвитку суспільства, яке має тенденцію до деградації, а етичний аналіз повинен визнати моральну ерозію нормативно-ціннісних засад існування соціуму [15, с.17].

Слід підкреслити, що досягнення науковців і практиків у вивченні «етики бізнесу», «ділової етики» як теорії і практики ділових відносин та поведінки в різних сферах суспільного виробництва набули в останню чверть ХХ ст. визнання як на рівні окремої організації, держави, так і в міжнародній практиці. Більше того, розвиток ринкової економіки, потребуючи чітко встановлених *морально-правових регуляторів*, зумовив необхідність аналогічного підходу до державного регулювання цими процесами. Гуманізація суспільних відносин стала розглядатися як двосторонній процес взаємодії держави і суспільства. У цьому процесі провідна роль належить державі і службовцям, які зобов'язані демонструвати суспільству власною працею і поведінкою взірець відданості вищим моральним та іншим суспільним цінностям. Роль суспільного лідера – моральна місія держави в суспільстві, практична реалізація якої зумовлює особливі вимоги до етики юристів, державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування [13, с.5–6].

Висновки... Таким чином ретроспективний аналіз наукових джерел та практичний досвід роботи в вищій школі дають підставу зробити висновок, що в сучасних умовах роль *етики* як системоформуючого чинника виховання студентської молоді значно підвищилася. Водночас у наукових публікаціях визначаються деонтологічні вимоги до майбутніх професіоналів, проте проблема практичного впровадження етичних вимог і формування належного рівня моральної культури майбутніх правознавців та управлінців залишається поза увагою.

Перспективними в цьому напрямку вважаємо вивчення досвіду навчання професійної етики у вищих навчальних закладах інших держав.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алпеева Т. М. Философия культуры : [моногр.] / Т. М. Алпеева. – Минск : Веды, 2004. – 452 с.
2. Канке В. А. Современная этика: учебник / В. А. Канке. – [3 изд.]. – М. : Омега-Л, 2009. – 393 с.
3. Найдюнов И. М. Этика – эстетика: дидактический зміст : навч. посіб. / И. М. Найдюнов. – К. : Кондор, 2011. – 550 с.
4. Якубов Ф. Реформы и нравственность / Февзи Якубов // 2000. – 2010. – № 51. – С. 4.
5. Виступ Патріарха Кирила перед учасниками ІV міжнародного фестивалю православних ЗМІ «Віра і слово» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www/patriarchia.ru/ua/db/print/1297-024.html>.
6. Богданова Н. Г. Ціннісно-орієнтаційний контекст життєтворчості особистості / Н. Г. Богданова // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2011. – № 6 (104). – С. 25–26.

7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
8. Яремчук С. С. Соціологія : навч. посіб. / С. С. Яремчук. – Чернівці : ЧНУ, 2011. – 296 с.
9. Українська хартія вільної людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://1-12.org.ua/ukrajinska-khartija-vilnoji-liudyny>.
10. Лукач О. М. Формування моральної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. М. Лукач. – К., 2013. – 20 с.
11. Гребеньков Г. В. Юридична етика : навч. посіб. / Г. В. Гребеньков, Д. П. Фіолевський. – К. : Алерта, 2004. – 209 с.
12. Шемшученко Ю. С. Шістдесят років – вік мудрості / Ю. С. Шемшученко // Віче. – 2009. – № 9. – С. 16–18.
13. Рудакевич М. І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління : [моногр.] / М. І. Рудакевич. – Тернопіль : Астон, 2007. – 398 с.
14. Закон України «Про правила етичної поведінки» 17.05. 2012 р. // ВВР. – 2013. – № 14. – Ст. 94.
15. Нечипоренко В. О. Проблема ціннісної переорієнтації в суспільствах перехідного типу / В. О. Нечипоренко // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2011. – № 6 (104). – С. 17.

Анотація

А.И.Денищук

Этика как системоформирующий фактор воспитания студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки будущих юристов и управленцев

В статье сосредоточено внимание на обосновании объективной необходимости и исторической обусловленности дальнейшей гуманизации образовательного процесса у высшей школе путем усиления роли этики как системообразующего фактора воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: *этика, мораль, гуманизация, учебно-воспитательный процесс, ценности, студенты, воспитание.*

Summary

O.I.Denyshchuk

Ethics as a System Forming Factor of the Students' Education in the Process of Professional Training of the Future Lawyers and Managers

The attention in the article is paid to the grounding of objective necessity and historic grounding of the further humanization of educational process in high school by means of strengthening of the role of ethics as a system forming factor of the students' education.

Key words: *ethics, morality, humanization, educational process, values, students, education.*

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 502:373.3(492)

О.І.ДЕРКАЧ,
аспірантка
(м.Житомир)

Формування природоохоронного досвіду в молодших школярів Нідерландів

У статті висвітлено результати спостережень за формуванням природоохоронного досвіду молодших школярів у Нідерландах. Виконано порівняльний аналіз екологічного навчання та виховання голландських і українських дітей з метою залучення позитивного досвіду, ознайомлення з новими підходами й використанням їх у розвитку та удосконаленні вітчизняних методик. Проаналізовано екологізацію шкільних підручників початкової школи Нідерландів. Розглянуто особливості проведення навчальної екскурсії в природу та дослідницької діяльності молодших школярів у зоопарках країни. Відображено вплив батьків на формування природоохоронного досвіду дітей та роль громадськості в цьому процесі.

Ключові слова: *Нідерланди, молодші школярі, вчитель початкових класів, екологічна культура, формування природоохоронного досвіду.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Із входженням України до Болонського процесу виникає гостра потреба в наблизненні українського освітнього простору до європейського виміру. В зв'язку з цим актуалізується проблема формування природоохоронного досвіду молодших школярів, зокрема, в Нідерландах.

Вивчення екологічного виховання дітей в освітньому процесі Нідерландів – активного учасника європейського співтовариства, сприятиме формуванню екологічної культури українських дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій... Основні напрями та перспективи формування природоохоронних знань, умінь і навичок, об'єктивні й суб'єктивні передумови ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею розкрито в дослідженнях

А.Захлебного, І.Зверева, А.Сидельковського, І.Суравеґіної. Адаптацію змісту природоохоронної освіти до умов початкової школи розглянуто в працях Т.Байбари, Н.Бібік, К.Гуз, І.Жаркової, Н.Жук, В.Ільченко, О.Крюкової, Л.Печко, З.Плохій, Г.Пустовіта, Н.Пустовіт, Г.Тарасенко, Л.Шаповал.

Розглядаючи проблему формування природоохоронного досвіду дітей в Україні, педагоги звертаються до думки, що даний аспект освіти потребує детальної теоретичної та практичної розробки [1]. Тому наші дослідження й спостереження актуальні та мають практичну цінність.

Формулювання цілей статті... У статті розкрито результати дослідження та порівняльний аналіз формування природоохоронного досвіду молодших школярів Нідерландів і України з метою залучення позитивного досвіду, ознайомлення з новими підходами й використанням їх у розвитку та удосконаленні вітчизняних методик.

Виклад основного матеріалу... Нідерланди – країна з високою екологічною культурою, в якій у дітей змалку формується почуття краси та відповідальності за свою «малу батьківщину».

Протягом 2-ох місяців перебування в Нью-Леккерланді ми провели спостереження за ставленням до природи дітей, їх батьків та вчителів і виявили, що спільні дії сім'ї, школи та держави створили в невеликому містечку справжній осередок краси, гармонії й досконалості людини та природи.

Наші спостереження дають змогу стверджувати, що екологічна культура цієї країни, на відміну від нашої, розпочинається з кожної сім'ї. Власні будинки жителі міста перетворили в маленькі зелені оази з розмаїття дерев, кущів і квітів. Систематично підтримується чистота вулиць навколо помешкань. Біля кожного будинку встановлені контейнери для сортування відходів. У визначений день жителі Нью-Леккерланда залишають на своєму подвір'ї зібрану родиною протягом тижня макулатуру, яку спеціальний транспорт відвозить для переробки. Мешканці міста дбають про екологію та енергозбереження, заощаджують природні ресурси своєї держави.

У дітей із раннього дитинства батьки формують почуття відповідальності за все живе. В кожному господарстві створені живі куточки та міні-ферми. Обов'язки з догляду за тваринами в них розподілені між дітьми. Біля будинків розміщені годівниці та шпаківні для птахів. Цікавою є традиція родин струшувати хлібні крихти, які залишаються після вживання їжі на скатертині, для птахів. Це, як правило, виконує найменша дитина в сім'ї.

У місті розміщено декілька парків із великими вольєрами, де живуть косулі, олені, дикі качки, лебеді, вівці. Утримують такі парки самі мешканці міста. Кожен, хто відпочиває або проходить парком, має можливість погодувати тварин і прибрати вольєри.

На відміну від України, на вулицях містечка немає жодного бездомного kota чи собаки. Якщо родина не має змоги утримувати домашнього улюбленця, його здають у спеціально створений магазин-готель для тварин, де він проходить обстеження, лікування й мешкає до того часу, поки його не заберуть інші люди.

У Нідерландах функціонують клініки з сучасним медичним обладнанням та служба надання швидкої невідкладної допомоги тваринам.

Нідерланди – країна, де мешкає багато диких птахів. Якщо житель міста помітив, що птах чи тварина потрапили в біду, він викликає відповідну службу або повідомляє координатора з лікування лебедів, качок тощо, які миттєво реагують на виклик і висилають спеціальну машину для надання допомоги об'єкту природи.

У Голландії багато полів із квітами, тому діти мають змогу спостерігати за їх вирощуванням, брати участь у сильній трудовій діяльності та милуватись красою тюльпанів, гіацинтів тощо.

У період відцвітання квітів уряд Нідерландів проводить щорічне свято квіткових виставок – тематичних та сюжетних композицій із зрізаних рослин, які провозять автомобілями по центральних дорогах країни. У цей день до Нідерландів приїжджають жителі Бельгії, Німеччини, Франції та інших сусідніх країн для обміну досвідом з квітникарського мистецтва. Корені, бульби та насіння квітів, які залишилися в землі, голландці зберігають для розмноження та вирощування на наступні роки.

Загальна середня освіта в Голландії обов'язкова й безкоштовна. Позитивно вражає цілісність та комплексність шкільної освіти, її гнучкість та безперервність. Кожна людина, що живе в цій країні, незалежно від її громадянства, національності, релігійних уподобань, соціального статусу та фінансового рівня має можливість не просто отримати освіту, а й вибрати власний шлях інтелектуального, морального й професійного розвитку [2].

На відміну від України, навчання в початковій школі Нідерландів розпочинається з 4-річного віку й триває 8 років. Кожен клас обладнаний мультимедійною дошкою. В шкільних коридорах розміщені комп'ютери для проектної діяльності молодших школярів у позаурочний час.

Велику увагу в Нідерландах приділено ролі вчителя в становленні особистості молодшого школяра. В ранньому дитячому віці педагог крім дидактичних функцій виконує ще й функцію близьку до родинної. Пізніше вчитель стає старшим товаришем для дитини, що позитивно впливає не лише на навчання школяра, а й на виховні процеси, які комплексно формують громадянські позиції. Голландські діти завжди відчувають емоційну підтримку дорослої людини, керівництво в елементарних діях і вчинках та їх коригуванні [3].

У Нідерландах, як і в Україні, схвалено індивідуальний та диференційований підходи до навчання та виховання дітей із різними можливостями й здібностями, сприяння співпраці з урядовими організаціями, що забезпечують теоретичну та методичну базу школи [4].

На відміну від української школи, в Нідерландах навчання відбувається в атмосфері вільного спілкування вчителя та дитини. Учні на уроках можуть вільно ходити по класу, висловлювати власні думки. Немає дисциплінарних норм, шаблонів та обмежень дитини. За бажання учень може в будь-який час зайти до директора школи для спілкування та власних пропозицій.

Особливе значення в початковій школі має екологічне виховання дітей, яке реалізується тематично. Поставлена для всієї школи загальна проблема розглядається та системно досліджується протягом трьох місяців. У школі створений спеціальний інформаційний куточок, де чітко вказана тема, мета та термін дії дослідження. Він систематично поповнюється результатами діяльності школярів. Після закінчення вивчення кожної теми вони зберігаються в портфоліо дітей.

Заслуговує на увагу аналіз екологічного спрямування шкільних підручників молодших школярів у Нідерландах. Зокрема, розглянемо екологізацію підручника з математики, на сторінках якого систематично зустрічаються завдання природоохоронного змісту. Екологічний матеріал, насамперед, стосується тих реальних життєвих ситуацій у природі, з якими діти зустрічаються в повсякденному житті: вирощування тюльпанів з бульб, визначення відсоткового відношення рослин, які не проростають за несприятливих кліматичних умов, будівництво годівниць, кількість і різноманітність добору кормів для тварин, догляд за плодовими та декоративними деревами, визначення знижок у магазинах на овочі, вирощені на власних земельних ділянках.

Після розв'язування задач дітям пропонується практично реалізувати їх на пришкольній ділянці чи вдома. Слід зазначити, що зміст таких завдань доступно й послідовно розглянуто в вигляді алгоритмів, тому молодші школярі самостійно займаються природоохоронною діяльністю.

У Голландії з 1919-го р. веде свою історію така практична форма екологічної освіти, як служба дитячих шкільних садових ділянок, яка планує роботу таким чином, щоб допомогти дітям у самостійному усвідомленні закономірностей життя природи, себе як її частини через набуття практичного досвіду спілкування з оточуючим середовищем [5]. Тому щомісяця проводяться екскурсії в природу, після яких діти мають змогу посадити на шкільній ділянці зібрані рослини та спостерігати за ними.

Розглянемо методику проведення екскурсії до лісу молодших школярів 4-го року навчання.

За два тижні батьки дітей знайомляться з оголошенням, в якому визначено тему, мету та дату екскурсії до лісу. Батьків, які хочуть надати допомогу й очолити одну з шести груп, запрошують до участі в екскурсії.

В оголошенні визначено список речей та предметів, необхідних для спостереження за природою в лісі: зручний водонепроникний одяг та взуття, рюкзак, пакет для сміття, поліетиленовий пакет, маленька лопата, мотузок для зв'язування гілля, компас, невелике дзеркало, бінокль, лупа, планшет для запису спостережень.

Варто зазначити, що екскурсія проводиться в будь-яку погоду, за планом, оскільки ставлення нідерландських дітей, батьків та вчителів до можливих змін у природі відрізняється від нашого українського «передбачення» погоди на випадок проведення екскурсії та перенесення її на більш сонячний день тощо. Голландські діти змалку привчені до мінливих явищ природи, тому не бачать проблем у наявності дощу чи вітру під час спостережень за природою.

Коли діти прибувають на місце призначення, керівник екскурсії чітко вказує завдання кожній групі дітей (6 осіб), роздає інформаційну карту лісу, пропонує на планшеті записати обрану задалегідь назву групи.

І. Спостереження за деревом:

- уважно розглянути;
- дослідити на дотик;
- відчути запах;
- обійняти дерево (скільки чоловік змогло, взявшись за руки, це зробити?), висловити в групі своє ставлення до нього, озвучити іншим дітям думки, які виникли біля рослини;

– зірвати й відкрити одну бруньку з дерева, дослідити насіння, покласти його в поліетиленовий пакет;

– за інформаційною картою лісу знайти найвищі та найнижчі дерева, записати їх назву.

Свої спостереження кожна дитина групи занотовує до планшета.

II. *Спостереження за кущем, який сподобався:*

– знайти кущ;

– розглянути його особливості;

– дослідити на дотик, запах;

– яка висота та ширина куща? Чи є залежність між висотою та шириною куща?

III. *Спостереження за папороттю:*

– знайти рослину;

– уважно розглянути листя та спори за допомогою дзеркала;

– дослідити на дотик, запах;

IV. *Спостереження за мохами:*

– знайти рослину;

– уважно розглянути за допомогою лупи, дослідити на дотик, запах, колір;

– зібрати різні види мохів у поліетиленовий пакет.

V. *Спостереження за квіткою:*

– знайти найменшу лісову квітку;

– уважно розглянути;

– дослідити на дотик, запах, колір;

– обережно вийняти квітку з коренем, розглянути його за допомогою дзеркала та лупи;

– помістити рослину в поліетиленовий пакет.

Спільні завдання групам:

1. *Знайти «хворе дерево»:*

– назвати можливі причини його хвороби;

– запропонувати шляхи запобігання та подолання проблеми.

2. *Дослідження ґрунту:*

– вибір зручного місця;

– викопування ямки;

– спостереження за кольором, запахом, властивостями.

Частину ґрунту діти кладуть у пакети для дослідження в шкільній лабораторії під мікроскопом.

3. *Спостереження за птахами лісу за допомогою біноклів.*

За інформаційним бюлетенем діти встановлюють назву птахів, слухають їх спів. Вчитель тихо включає мелодійну музику, діти спостерігають за реакцією птахів на неї.

4. *Майстрування хатинок із гілля дерев і кущів, які діти збирають у лісі, висловлювання вражень від спостережень за природою.*

Після проведення екскурсії діти висаджують зібрані рослини на шкільній ділянці та протягом тривалого часу ведуть спостереження за їх пристосуванням до нових умов життя. Учні займаються проектною діяльністю – в позаурочний час за результатами екскурсії створюють комп'ютерні презентації, поглиблюють і систематизують власні знання з інтернет-джерел і довідкової літератури.

Цікавою є дослідницька діяльність голландських дітей. Періодично школа організує для них практикуми в зоопарках країни. Ми мали змогу спостерігати за одним із них у зоопарку Роттердама.

Діти об'єдналися в групи, отримали інформаційну карту та завдання для дослідження:

▪ 1 група – спостереження за розвитком риби в пробірці;

▪ 2 група – за кількістю сміття та його впливом на водойму;

▪ 3 група – за життям морських зірок;

▪ 4 група – за харчуванням птахів;

▪ 5 група – за поведінкою карликових мавп при спілкуванні з людиною.

Школярі за інформаційною картою знайшли об'єкти природи, протягом відведеного їм часу спостерігали за ними, занотовували відомості до планшета, активно спілкувалися з координаторами та працівниками лабораторій, брали участь у практичній діяльності.

Варто зазначити, що на відміну від нашої країни, у Нідерландах дітям, які проводять дослідження, дозволено взаємодіяти з об'єктами природи, які їх цікавлять. Так, діти 3-ї групи, які досліджували життя морських зірок, мали змогу виміряти температуру морської води, взяти частину планктону з акваріуму. Учні 2-ї групи під час вивчення впливу сміття на забруднення води, мали вільний доступ до приладів лабораторії тощо.

Висновки... Отже, проведений нами порівняльний аналіз формування природоохоронного досвіду молодших школярів у Нідерландах і Україні дає змогу зробити висновок щодо потреби внесення змін у систему освіти початкової школи нашої держави з метою наближення навчання та виховання українських молодших школярів до європейського виміру в ставленні до природи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
2. Гриценчук О. Початкова школа в системі середньої освіти Нідерландів / О. Гриценчук // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С. 47–49.
3. Education and citizenship in the Netherlands: Paper for discussion / text Remy Wolfs. – National Institute for Curriculum Development, Enschede, the Netherlands, 1997. – 24 p.
4. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / ed. by M. Galton and B. Moon. – The Council of Europe and Devid Fulton Ltd, 1994. – 228 p.
5. Максимюк С. Педагогіка : навч. посіб. / С. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
6. Хувейк Р. Образование в Нидерландах / Р. Хувейк // Директор школы. – 1994. – № 3. – С. 75–80.

Анотація

Е.І.Деркач

Формирование природоохранного опыта у младших школьников Нидерландов

В статье отражены результаты наблюдений по формированию природоохранного опыта младших школьников в Нидерландах. Выполнен сравнительный анализ экологического обучения и воспитания голландских и украинских детей с целью привлечения позитивного опыта, ознакомления с новыми подходами и использованием их в развитии и совершенствовании отечественных методик. Проанализирована экологизация школьных учебников начальной школы Нидерландов. Рассмотрены особенности проведения учебной экскурсии на природе и исследовательской деятельности младших школьников в зоопарках страны. Отображено влияние родителей на формирование природоохранного опыта детей и роль общественности в этом процессе.

Ключевые слова: Нидерланды, младшие школьники, учитель начальных классов, экологическая культура, формирование природоохранного опыта.

Summary

O.I.Derkach

Formation of the Nature Protection Experience of Junior Pupils of the Netherlands

The article provides the results of the observations of the formation of nature protection experience of junior pupils in the Netherlands. The comparative analysis of ecological teaching and education of Dutch and Ukrainian children aiming to attract positive experience, to acquaint with the new approaches and their use in the development and mastering of domestic methods is made. Ecologization of school books of primary school of the Netherlands is analyzed. Peculiarities of conducting educational excursion in the open air and research activity of junior pupils in the zoological gardens of the country are studied. Parents' influence onto the formation of nature protective experience of children and the public role in this process are reflected.

Key words: Netherlands, junior pupils, teacher of primary school, ecological culture, formation of the nature protection experience.

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 378.094+371.388

З.І.ДЗЮБАТА,

кандидат педагогічних наук

(м.Бережани)

Формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у сфері читання засобами інтеграції навчальних дисциплін у ВНЗ

У статті розглядаються шляхи вирішення проблеми ефективного, систематичного і цілеспрямованого формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у сфері читання за умов обмеженої кількості годин, виділених на комунікативну підготовку аграрників у ВНЗ, засобами інтеграції гуманітарних дисциплін на основі методів навчання. Обґрунтовано особливості умінь професійно-орієнтованого читання для аграрників на сучасному етапі, проаналізовано вимоги до формування таких умінь у процесі інтеграції навчальних дисциплін, запропоновано удосконалену структуру і низку комунікативних завдань для формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у сфері читання.

Ключові слова: комунікативні уміння, професійно-орієнтоване читання майбутні аграрники, інтеграція гуманітарних дисциплін, структура діяльності читання, система комунікативних завдань.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Фахова компетентність аграрника охоплює не лише професійні знання у галузі сільського господарства, а й обізнаність у сфері мовленнєвої

діяльності, яка є основою формування комунікативної компетентності й «основним засобом організації та координації всіх інших видів суспільної діяльності, в тому числі й у галузі виробництва» [11, с.319].

Фахівець у галузі сільського господарства здійснює різні види спілкування для організації, координації та ефективного здійснення всіх виробничих функцій і типових задач діяльності, а саме: спілкується з підлеглими та колегами (інформує, переконує, віддає розпорядження, вислуховує та аналізує пропозиції, побажання, скарги, заохочує до раціоналізаторської діяльності тощо), партнерами (стосовно збуту сільськогосподарської продукції, закупівлі насіння, кормів, дизельного пального, сільськогосподарської техніки тощо), керівництвом (звітує про роботу, доходи, планування роботи підприємства тощо), науковою спільнотою (щодо проблем раціоналізації та оптимізації сільськогосподарського виробництва, які продиктовані реаліями сучасного ринку, екології, обмеженості ресурсів, високих вимог громадян до продукції тощо). Таке спілкування передбачає спілкування у різних сферах мовленнєвої діяльності.

Оскільки спілкування є суттєвим засобом професійної майстерності аграрника, розуміємо, що майбутнім аграрникам недостатньо оволодіти лише мовними знаннями у процесі вивчення дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Необхідно розширити можливості практики комунікативних умінь, їх використання у нових, нестандартних ситуаціях під час підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичною основою дослідження є наукові праці, присвячені теоретико-методологічним основам формування комунікативних умінь (А.Леонт'єв, Ю.Пасов, М.Пентил'юк, Н.Творогова, Н.Косова, Г.Китайгородська, В.Кручек, А.Годлевська, М.Ісаєнко), методики викладання мов (С.Ніколаєва, С.Бондаренко, Т.Вольфовська), наукові праці з проблем формування комунікативних умінь аграрників (Л.Барановська, Г.Берегова, С.Амеліна, В.Кручек, Л.Вікторова, Н.Тимошук, Ю.Ніколаєнко, В.Свистун), праці, присвячені інтеграції навчальних дисциплін у навчальному процесі (С.Клепко, О.Данилюк, В.Сидоренко, І.Козловська, С.Гончаренко, М.Арцишевська, О.Комар, М.Берулава та інші) і міжпредметним зв'язкам (О.Бандура, Б.Кедров, Г.Федорець, Г.Батуріна, Н.Самарук та інші). Оскільки спілкування – це суттєвий компонент успішної професійної діяльності аграрника, комунікативна спрямованість навчального процесу є дуже актуальною у сучасній парадигмі системи освіти.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідити шляхи формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у сфері читання для виконання конкретних задач професійної діяльності та ефективного виконання майбутніх обов'язків на виробництві за допомогою інтеграції гуманітарних дисциплін («Соціологія», «Психологія», «Культурологія», «Історія України», «Правознавство», «Філософія», а також дисципліни «Охорона праці») у ВНЗ на основі методів навчання.

Виклад основного матеріалу... Професійно-орієнтоване читання – це складна мовленнєва діяльність, яка зумовлена професійними інформаційними можливостями та потребами і є специфічною формою активного вербального писемного спілкування, основними цілями якого є оперативна орієнтація і пошук певної інформації, розуміння та подальше цільове застосування накопиченого людством досвіду в професійних галузях знань [9]. Професійне читання також є засобом самовдосконалення для майбутнього спеціаліста [4, с.19].

Відповідно до посад, які може займати випускник аграрного ВНЗ, він повинен бути здатним виконувати певні виробничі функції та типові для цієї функції задачі діяльності [7]. Згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками [7], виконання певних виробничих функцій аграрника, наприклад, управлінської, виконавської, організаційної тощо передбачає такі задачі діяльності, котрі вимагають володіння комунікативними вміннями. Тому, для здійснення успішної професійної комунікації майбутньому аграрнику необхідно оволодіти вміннями різних видів професійно-орієнтованого читання, на основі володіння навичками підсвідомого розпізнавання графічних форм мовлення і синтаксичних структур, неопосередкованого розуміння слів і словосполучень та підсвідомого сприйняття й розпізнавання графічних форм мови [8, с.4–3], а саме – розуміти: головні ідеї та знаходити необхідну інформацію в неадагтованій технічній літературі за фахом, термінологічних словниках, популярних і спеціалізованих журналах та Інтернет джерелах з метою її подальшого використання на презентаціях, конференціях, дискусіях, науковій роботі тощо і з метою поповнення своїх фахових знань; інструкцій по роботі обладнання; рекламу; професійну кореспонденцію та нормативну документацію. Уміння у такій сфері мовленнєвої діяльності як читання також дають можливість визначити основні тенденції розвитку аграрної галузі в Україні та за кордоном, провести огляд новинок обладнання, приладів та установок, вивчити їх конструкції та зрозуміти умови, цілі та схеми застосування.

Розглянемо особливості формування комунікативних умінь у сфері читання у процесі інтеграції навчальних дисциплін. Такий вид роботи як читання передбачається при вивченні кожної визначеної нами для інтеграції дисципліни. Але для того, щоб реалізувати ціль формування комунікативних умінь у процесі роботи, ми переглянули принципи навчання читання та забезпечили виконання вимог комунікативного навчання, а саме: автентичність текстів, сучасність та актуальність матеріалів для читання; комунікативна спрямованість діяльності читання; спрямованість на розвиток умінь постійного професійного вдосконалення.

Наші дослідження показали, що виконання таких вимог дасть змогу підготувати фахівця, який: читатиме цілеспрямовано з певною метою; обиратиме вид читання в залежності від мети діяльності та застосовуватиме відповідні уміння; інтегруватиме отриману з різних джерел інформацію з власними знаннями, тобто здійснюватиме критичне читання; буде вмотивований до процесу читання як ефективного способу оволодіння новими знаннями. Тобто, сформується визначена низка комунікативних умінь, необхідних для зрілого читання, а саме готовності майбутніх фахівців багато самостійно читати, володіти вміннями різних видів читання та стратегіями читання [1, с.21].

Проаналізуємо основні вимоги до процесу роботи над формуванням комунікативних умінь у сфері читання.

Першою є вимога автентичності текстів [1], сучасність та актуальність матеріалів для читання. Автентичний текстовий матеріал для читання – це реальний матеріал, взятий із щоденного життя [13, с.17], не спрощений, не скорочений, по-можливості із збереженням оригінального шрифту, оформлення, та, навіть, без виправлення опечаток [12, с.118]. Особливо це стосується текстів для читання іноземною мовою, які повинні бути обов'язково професійно-орієнтованої тематики [15], та відповідати фоновим знанням та рівню підготовки студентів. Також важливо використовувати різноманітні види літературних джерел для того, щоб практикувати різні цілі та види читання. Наприклад, реклама новинок сільськогосподарської техніки в Україні та за кордоном, газетні статті, статті з наукових журналів на професійну для аграрників тематику, брошури, програми конференцій, квитки на сільськогосподарські виставки, приклади резюме аграрників, листи до роботодавця закордонних фермерських господарств тощо. Ми врахували, що автентичні матеріали не завжди доречні на початковому етапі засвоєння певних мовних норм, оскільки можуть бути занадто важкими, обтяжливими і не сприяти позитивній мотивації студентів до формування комунікативних умінь. Тобто, при виборі навчально-методичного матеріалу слід ґрунтуватися на особистісному підході, враховуючи інтереси та рівень початкової підготовки студентів.

Щодо процесу читання під час вивчення інших дисциплін гуманітарного циклу, пропонуємо використовувати для цього виду мовленнєвої діяльності не лише конспекти лекцій та підручники, а й статті у наукових та популярних виданнях, тези конференцій, тлумачні словники, інформацію з веб-ресурсів та інше. Така робота не лише розширила інформативність та підвищила якість проведення семінарських занять, а й забезпечила особистісний підхід до навчання студентів та ефективно формувала комунікативні уміння у сфері читання.

Наступною вимогою є використання комунікативно спрямованих завдань під час формування комунікативних умінь у сфері читання [10]. Такі вправи застосовувалися для опрацювання текстів, які відповідають професійним ситуаціям фахівців аграрників, літератури, яку повинні опрацювати студенти у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у аграрних ВНЗ тощо, та використовувалися для того, щоб студенти навчилися оцінювати, систематизувати та використовувати отриману з текстів для читання інформацію для професійної діяльності. Подібні завдання з англійської мови вже розроблені Г.І.Бородіною та А.М.Спевак, яка стверджує, що відсутність комунікативних завдань на сучасному етапі навчання та однотипність вправ притуплює зацікавленість студентів [3, с.43–51]. Наприклад: 1). Чи можливо, виходячи з текстової інформації, скласти конкретні рекомендації щодо догляду за трактором? 2). Підсумуйте описані в тексті нові технології (переробка молока, помел борошна, зберігання зерна). Які з них ви рекомендували б застосовувати у вашому господарстві (на вашій фірмі)? Аргументуйте свою відповідь, користуючись даними з тексту. 3). Які з описаних технологій переробки олії були вам відомі раніше? Які з них використовуються на олійнях України? 4). Ваша фірма придбала нове імпортне устаткування (прилад, комбайн фірми Massey-Ferguson). Вам доручено скласти стислі вказівки щодо його використання. Які важливі моменти з наданої інструкції ви оберете для ефективної та надійної роботи цього устаткування? 5). Виходячи з наданої інформації зробіть висновок, чи придатна описана модель (борони, роторної фрези, комбайна) для роботи в умовах вашого району. Аргументуйте свою відповідь [2, с.205].

На основі цих вимог обґрунтовано шляхи формування комунікативних умінь у сфері читання у процесі опанування інших дисциплін, визначених нами для інтегрування, за допомогою

інтеграції на основі методів навчання. Види читання та методи навчання читання ґрунтовно описані і досліджені науковцями та методистами. Але цією інформацією для розвитку комунікативних умінь у аграрних ВНЗ успішно оперують лише викладачі мови та літератури. Читання завжди здійснюється з відповідною метою, наприклад, ознайомитися з певною інформацією, підтвердити чи спростувати власну думку, отримати задоволення від художніх творів, опрацювати наукову літературу з метою збагачення власних знань тощо. Ми вважаємо за потрібне уточнити, які саме методи навчання читання є доцільними та ефективними для формування низки комунікативних умінь у процесі вивчення визначених нами гуманітарних дисциплін у аграрних ВНЗ відповідно до реальних професійних потреб таких фахівців.

Перш за все, пропонуємо впроваджувати вправи на критичне читання, яке передбачає усвідомлення та подальше обговорення об'єктивності, правдивості, точності, повноти розкриття суті прочитаних повідомлень [6, с.80; 14, с.59–78]. Передбачається використання різноманітних автентичних джерел інформації, наприклад, рекламних оголошень та відеороликів, статей у фахових виданнях, звітів підприємств тощо. Здійснюючи критичне читання у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, і в першу чергу, рідної та іноземних мов, ми пропонуємо працювати за такою схемою:

- 1) обговорення перед процесом читання, а саме: обговорення мети читання, а також плану та значення термінів за наявності таких;
- 2) передбачення змісту тексту на основі фонових знань, аналізуючи назву, тип літературного джерела, план, терміни, слова та словосполучення, які використовуються у тексті тощо;
- 3) проведення обговорення у формі питань – відповідей у режимі: викладач – студенти, студенти – викладач, студент – студент до, під час процесу читання і після нього;
- 4) формулювання основної ідеї, висновків, перспективи подальшого вдосконалення знань за прочитаною тематикою, оформлення результатів читання у таблицю, тезово, графічно тощо;
- 5) проведення паралелей між прочитаною інформацією та реальним життям студентів, його майбутніми професійними потребами, сучасною ситуацією у сфері сільського господарства тощо.

Проілюструємо здійснення критичного читання з допомогою певних завдань.

Завдання №1. Прочитайте статтю про сільськогосподарську виставку або рекламу новинок сільськогосподарської техніки (з фотографіями). Визначте, які, на вашу думку, найкращі новинки. Який досвід ви б перейняли для покращення ефективності роботи сільськогосподарського підприємства у вашому селі, ферми батьків, відомого вам господарства тощо. Які новинки техніки ви б порадили закупити. Відповіді обґрунтуйте. Застосовується під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Українська мова за професійним спрямуванням».

Завдання №2. Прочитайте правила техніки безпеки / протипожежної безпеки підприємства (наприклад, пилорами). Прочитайте звіт про нещасний випадок на цьому виробництві та визначте, яке правило і яким чином було порушено, чи було воно порушено і що потрібно змінити або додати у правилах. Відповідь аргументуйте. Застосовується під час вивчення дисципліни «Охорона праці».

Завдання №3. Прочитайте кілька варіантів трудових угод працівника (підготувати матеріал для читання відповідно до факультетів). Визначте, яка угода пропонує кращі умови роботи, обговоріть різницю обов'язків та прав працівника, сформулюйте власне ставлення до прочитаного. Застосовується під час вивчення дисципліни «Правознавство».

Завдання №4. Прочитайте низку оголошень про роботу (підготувати матеріал для читання відповідно до факультетів). Визначте найпривабливіші / неочікувані / непривабливі пропозиції. Обґрунтуйте вашу позицію. Проведіть обговорення щодо особливостей складання резюме та листа до роботодавця відповідно до оголошення. Застосовується під час вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Українська мова за професійним спрямуванням».

Ефективним є застосування вправ на розробку проектів. Відповідно до визначеного нами переліку комунікативних умінь, необхідних для успішної професійної діяльності майбутнього аграрника, проектне читання під час вивчення гуманітарних дисциплін передбачає:

- виконання проблемно-пошукових завдань (робота з довідковими джерелами, зокрема з Інтернет-ресурсами);
- складання конспектів, тез, анотацій, рецензій.

Вивчення обраної низки дисциплін обов'язково передбачає виконання проблемно-пошукових завдань при підготовці доповідей для семінарських занять, підготовки рефератів, презентацій тощо. Але таку роботу ми не зводимо до опрацювання одного чи кількох підручників, які є в переліку рекомендованих для вивчення тієї чи іншої дисципліни.

На цьому етапі дослідження ми обґрунтували важливість третьої вимоги комунікативного навчання – спрямованості на розвиток умінь постійного професійного вдосконалення. Наші

дослідження показали, що така вимога обґрунтовується швидко змінюваними вимогами та потребами сучасного суспільства, високим технічним прогресом та інформаційним навантаженням, що вимагає постійного вдосконалення професійних умінь та знань фахівців. І.А.Зязюн зазначає: «Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули «освіта на все життя» формулою «освіта впродовж усього життя» [5, с.15]. З цією метою ми навчали майбутніх аграрників оволодівати професійно значущою інформацією з різних джерел, а саме: Інтернет, фахові видання, підручники, словники, документація, телебачення тощо. Окрім того, ми заохочували студентів до користування бібліотекою для огляду літератури з певної теми з подальшим складанням конспектів, тез, підготовки рецензій, анотацій, підбором ключових слів до статті тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень... За умов обмеженої кількості годин, виділених на комунікативну підготовку майбутніх аграрників, ми намагалися, щоб методику виконання різних видів роботи з текстом студенти опановували під час вивчення дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» і систематично практикували та вдосконалювали такі уміння під час вивчення інших дисциплін гуманітарного циклу: «Соціологія», «Психологія», «Культурологія», «Історія України», «Правознавство», «Філософія», а також дисципліни «Охорона праці», оскільки їх об'єднує наявність спільних цілей та завдань, використання спільних принципів, прийомів та методів навчання, наявність спільних об'єктів для засвоєння, використання єдиних понять та термінів, забезпечення єдиної логіки, закономірностей засвоєння навчальної інформації. Наші дослідження показали, що така інтеграція виявилась доцільною та ефективною. Однак це не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативних умінь майбутніх аграрників. Перспективними напрямками подальших досліджень можуть бути з'ясування можливостей інтеграції фахових дисциплін у аграрних ВНЗ, розробка методики педагогічного супроводу самостійної роботи над вдосконаленням комунікативних умінь майбутніх аграрників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : [моногр.] / Г. В. Барабанова. – К. : Інкос, 2007. – 315 с.
2. Бородіна Г. І. Англійська мова : підруч. [для студ. ф-тів механіч. с.-г. вузів] / Г. І. Бородіна, А. М. Спєвак, Т. Г. Богущька ; за ред. Г. І. Бородіної. – К. : Вища школа, 1994. – 205 с.
3. Бородіна Г. І. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції / Г. І. Бородіна, А. М. Спєвак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : [збірник наукових праць Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна]. – Харків, 2008. – Вип. 12. – С. 78 – 84.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с. – (Серия «Методическая библиотека»).
5. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 15–23.
6. Мильруд Р. П. Теория обучения языку. Том 2. Лингвистическая дидактика : [моногр.] / Р. П. Мильруд. – Тамбов, 2003. – 194 с. – (Серия : профессиональная подготовка учителя).
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма спеціаліста напряму підготовки «Механізація та електрифікація сільського господарства» за спеціальністю «Енергетика сільськогосподарського виробництва» / Міністерство освіти і науки України. – [Чинний від 1.12.2004]. – К. : МОН, 2006. – 64 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України – 04).
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.
9. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 227 с.
10. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іноземних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – №3 – С. 28.
11. Українська мова : Енциклопедія / [ред. кол. В. М. Русанівський, О. О. Татаренко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К. : «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2000. – 752 с.
12. Johns A. M. Text, Role and Context : Developing Academic Literacies / Ann M. Johns. – NY : Cambridge University Press, 1997. – 171 p. – (Series : Cambridge Applied Linguistics).
13. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Christine Nuttall. – Oxford : Heinemann, 1996. – 282 p.
14. The Little, Brown Compact Handbook : Montgomery college edition [teaching writing in and out of school for college students] / [by Jane E. Aaron]. – 5-th ed. – Boston, MA : A Pearson Custom Publishing, 2001. – 469 p.
15. Trimble L. English for Science and Technology. A Discourse Approach / Louis Trimble. – NY : Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

Анотація
З.И.Дзюбата

Формирование коммуникативных умений будущих аграриев в сфере чтения в процессе интеграции учебных дисциплин в высших аграрных учебных заведениях

Статья посвящена исследованию решения проблемы эффективного и систематического формирования коммуникативных умений будущих аграриев в сфере чтения в условиях недостаточного количества академических часов, выделенных для коммуникативной подготовки таких специалистов в высших аграрных учебных заведениях, посредством интеграции гуманитарных дисциплин на базе методов обучения, а в частности: обоснованию особенностей умений профессионально-ориентированного чтения для аграриев, анализу их формирования в процессе интеграции учебных дисциплин, разработке обновленной структуры и специальных упражнений с целью формирования коммуникативных умений будущих аграриев в сфере чтения.

Ключевые слова: коммуникативные умения, профессионально-ориентированное чтение, будущие аграрии интеграция гуманитарных дисциплин, структура деятельности чтения, система упражнений.

Summary
Z.I.Dziubata

Forming of Communicative Skills of the Future Agrarians in the Sphere of Reading in the Process of Educational Disciplines' Integration in Higher Educational Establishments

The article investigates the ways of solving the problem of the effective and systematic forming of communicative skills of the future agrarians in the sphere of reading, under the conditions of limited academic hours provided for this purpose by means of the integration based on the methods of teaching Humanities in agrarian higher educational establishments, namely to the substantiation of the peculiarities of agrarians' reading process for specific purposes; analyzing the ways of forming such skills in the process of integrating Humanities for that purpose; to working out the effective structure of reading activity and special exercises in order to form communicative agrarians' reading skills.

Key words: communicative skills, professionally-oriented future agrarians, reading, integration of Humanities, reading activity structure, system of exercises.

Дата надходження статті: «14» лютого 2013 р.

УДК 378.147

Є.В.ДОЛИНСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Компетентнісний підхід та основні дефініції процесу інформатичної підготовки майбутніх перекладачів

У статті розглянуто важливість запровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх перекладачів. Відображено основні дефініції процесу інформатизації та комп'ютерної підготовки майбутніх перекладачів. Обґрунтовано важливість формування інформатичної компетентності, що обумовлено інформатизацією освіти. Визначено, що вирішальним чинником досягнення основних цілей сучасної освіти є її інформатизація. Розкрито зміст, суть, поняття інформатичної компетентності майбутніх перекладачів, а також розглянуто визначення основних понять дослідження. Визначено основні засоби комп'ютерного навчання. Описані можливі способи використання електронних засобів навчання в процесі оволодіння іноземними мовами

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, інформатизація освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розгляд особливостей формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів передбачає характеристику відповідних понять, що є складовими їх фахової підготовки.

Метою освіти стають не тільки знання й уміння, а певні якості особистості, формування ключових компетенцій, які повинні підготувати студентів до подальшої професійної діяльності [1, с.408], тобто сформувати їх компетентність. З огляду на це, у процесі інформатичної підготовки майбутніх перекладачів переважає компетентнісний підхід до навчання, тому він є одним з ключових понять нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій... У педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В.Аніщенко, В.Бездухов, В.Болотов, М.Волошина, Т.Добутько, І.Зимня, А.Маркова, О.Овчарук та ін.);

висвітлюються різні аспекти категорії «професійна компетентність» як складного багатомірного феномена (М.Волошина, Б.Ельконін, А.Михайличенко, П.Третяков, С.Шипов), проводяться дослідження компетентності як наукової категорії (В.Веденський, В.Болотов, В.Серіков), а також проблем формування компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти (С.Козак, О.Мармаза, Т.Сорочан, Л.Троельнікова).

Формулювання мети статті... Метою статті є визначення ролі компетентнісного підходу в процесі університетського навчання та теоретичне обґрунтування основних дефініції інформатичної підготовки майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу... Глосарій ЮНЕСКО містить термін «освіта, заснована на компетентності», під якою розуміється «освіта, що базується на описі, вивченні і демонстрації знань, навичок, поведінки і стосунків, потрібних для певної ролі, професії або кар'єри». В основу подібної концепції освіти покладено компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [3]. Інструментальними засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні технології: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості. Компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій освіти і припускає усвідомлення і реалізацію тісного зв'язку освітнього процесу, змісту і результату.

Компетенції – узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Це здібності людини реалізовувати на практиці свою компетентність.

Компетенції в широкому сенсі відносяться до здатності, умінь, можливостей, навичок і розуміння. Компетентна людина – це людина, що має достатні навички, знання і можливості в певній галузі.

Компетенція є відкритою системою процедурних, ціннісно-змістових і декларативних знань, включаючи взаємодіючі між собою компоненти (епістемологічні, пов'язані з пізнанням, особові і соціальні), які актуалізуються і збагачуються в діяльності у міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції.

Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях. Компетентність проявляється в особово-орієнтованій діяльності і характеризує здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності [6, с.57].

Під компетентністю розуміється інтегрована характеристика якостей особи, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних областях (компетенціях). Компетентність, так само як і компетенція, включає когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-ціннісний і емоційно-вольової компоненти [6, с.58].

Компетентність фахівця з вищою освітою або професійна компетентність – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Професійна компетентність є результатом професійної освіти. Критеріями професійної компетентності виступають громадська значущість результатів праці фахівця, його авторитет, соціально-трудовий статус у конкретній галузі знань (діяльності).

Компетентнісний підхід припускає орієнтацію на результати навчання, що означає прагнення досягти більшої точності у визначенні того, чим завершиться освітній процес для кожного студента. Подібна постановка питання переносить акцент з намірів і завдань викладача на реальні досягнення тих, що навчаються. Результатами навчання є засвоєні знання і освоєні компетенції [6, с.59].

Продукт освітньої діяльності – це фахівець, що має певний рівень компетенцій, підтверджених відповідними кваліфікаційними документами. Процес формування компетенцій випускника освітньої установи асоціюється з процесом навчання і припускає комбіноване застосування різних форм навчання і оцінки: теоретичне навчання; практичне навчання (практичне і лабораторне зайняття, практична діяльність в предметній області – практики усіх видів); наукова і дослідницька діяльність; самостійна робота; проміжна і підсумкова атестація.

В процесі професійної підготовки на кожному етапі формування компетенції (для кожної дисципліни, що вивчається, з навчального плану) необхідно побудувати і реалізувати наступний цикл якостей:

- формування цільової установки у формі моделі компетенції;
- вхідний контроль (оцінка поточного рівня) компетенції кожного студента;
- побудова індивідуальних (групових) векторів навчання;
- реалізація визначених траєкторій навчання для кожного студента (навчальний процес);

– вихідний контроль (оцінка досягнутого) рівня компетенції в процесі випробувань (атестація);

– оцінка задоволеності споживачів;

– визначення необхідності і реалізація коригуючих дій, відносно компетенції студента, цілей і критеріїв оцінки компетенції, а також програми і організації процесу навчання [6, с.60].

Початок третього тисячоліття характеризується активними пошуками нових форм, технологій і засобів навчання. При цьому як основу модернізації освіти розглядають інформаційні технології. Особливі надії викладачі і вчені покладають на дистанційну освіту, яка швидко розвивається як у світі, так і в Україні.

Існуючий досвід впровадження інформаційних технологій і технологій дистанційного навчання у системі підготовки майбутніх перекладачів свідчить, що однією із основних є проблема готовності студентів до навчання у нових умовах дистанційно, оскільки при безумовній перспективності різноманітних форм і моделей дистанційного навчання, спостерігається недостатня якість цього навчання.

У питання впровадження у педагогічну практику ідей дистанційного, інформатичного навчання зробили внесок О.Андреев, В.Солдаткін, В.Самолов, Є.Полат, В.Кухаренко, О.Пічкара, О.Рибалко, І.Козубовська, О.Кареліна, Р.Шаран.

Проблемам удосконалення навчально-виховного процесу, зокрема інформатизації освіти, присвячені праці таких вчених, як Б.Гершунський, А.Довгялло, М.Жалдак, Г.Клейман, Є.Машбиць, Р.Нортон, С.Пайперт, І.Підласий, Й.Ривкінд, Б.Скіннер, Р.Сміт, Є.Толман, Дж.Хартлі.

Вибір наведених дефініцій процесу інформатичної підготовки майбутніх перекладачів обумовлений системним дослідженням впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, технологій дистанційного, комп'ютерного навчання у вищій освіті України. Після опрацювання низки наукових джерел і нормативно-правових документів, до них ми віднесли:

інформатизація – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, спрямованих на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [3].

Інформаційна технологія – цілеспрямовано організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування [3].

Телекомунікації (електрозв'язок) – це передавання, випромінювання та/або приймання знаків, сигналів, письмового тексту, зображень та звуків або повідомлень будь-якого роду по радіо, дровових, оптичних або інших електромагнітних системах [3].

С.Войтко вважає, що *інформаційно-комунікаційні технології* охоплюють сукупність інформаційних та комунікаційних технічних засобів і методів збирання, обробки й передавання даних для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу, явища для створення нової (перетворення наявної) інформації для її аналізу або покращеного сприйняття людиною та прийняття на її основі рішення про виконання певних дій [2, с.30].

О.Останкова зазначає, що *галузь інформаційно-комунікаційних технологій*, що становить основу ІКТ-ринку, – це сукупність підприємств і виробництв, діяльність яких пов'язана з науковими пошуками та прикладними розробками, розвитком і впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у життєдіяльність людстві з метою максимального задоволення інформаційних потреб останнього [7, с.30].

Відомими є погляди С.Войтко, що *Інформаційно-комунікаційний ринок* складається з двох взаємопов'язаних секторів – телекомунікаційних технологій (ТЛК-ринок) та інформаційних технологій (ІТ-ринок), що розглядаються як окремі ринки. Кожний з них відповідно поділяється на вузлі, а саме: ТЛК-ринок складається із секторів телекомунікаційних послуг (послуги фіксованого та безпроводового зв'язку) й апаратного забезпечення телекомунікацій (телекомунікаційне обладнання). До ринку інформаційних технологій належать сектори ІТ-послуг, апаратного і програмного забезпечення [2, с.34].

Діяльність у сфері інформатизації – сукупність дій, пов'язаних зі створенням, розповсюдженням, використанням, зберіганням, збиранням та обробленням об'єктів сфери інформатизації, а також наданням послуг з їх використання [5, с.77].

Наступні шість дефініцій надаються відповідно до Наказу Державного Комітету зв'язку та інформатизації.

Об'єкт сфери інформатизації – інформаційні технології, продукти, ресурси.

Інформаційний продукт – цифрові дані, призначені для задоволення інформаційних потреб користувача, у тому числі програмний продукт.

Інформаційна послуга – дії суб'єктів щодо забезпечення споживачів інформаційними продуктами, у тому числі фінансовими, маркетинговими, транспортними, освітянськими, телемедійними тощо.

Інформаційний ресурс – сукупність документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, банках даних тощо).

Засоби інформатизації – електронні обчислювальні машини, програмне, математичне, лінгвістичне та інше забезпечення, інформаційні системи або їх окремі елементи, інформаційні мережі і мережі зв'язку, що використовуються для реалізації інформаційних технологій.

Інформаційна система – програмно-технічна і організаційна система надання інформаційних послуг з використанням інформаційних технологій.

Експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виокремлюють у складі інформаційного ринку два сектори – *інформаційно-телекомунікаційних технологій* (ІКТ-сектор) та *інформаційного наповнення* (контенту).

ІКТ-сектор – це продукція (товари та послуги) відповідної індустрії, завдяки якій уможливаються або виконуються функції інформаційної обробки та телекомунікації електронними засобами, у тому числі передача та відображення [5, с.56].

Експерти аналітичної агенції International Data Corporation (IDC) розмежовують поняття «ІКТ-ринок», «ІТ-ринок», «ТЛК-ринок»:

За А.Прохоровим, *ТЛК-ринок (TLC-market – Telecommunication market)* – телекомунікаційний ринок, до якого відносять послуги надання зв'язку, комунікаційне устаткування для кінцевих користувачів і комунікаційно-мережне устаткування [8].

До засобів ІКТ О.Мацюк зараховує: комп'ютерну техніку, периферійне устаткування, засоби Інтернет-технологій, засоби телекомунікації (мережеве устаткування, програмні комплекси, телефонні та безпроводні лінії, волоконно-оптичні та супутникові канали зв'язку тощо) і їхній інструментарій [4].

Стосовно освітньої сфери людської діяльності ІКТ поділяються на такі групи:

а) засоби отримання (переробки) інформації: відео-, кіно-, фото-, веб-, телекамери, сканери тощо;

б) засоби переробки та збереження інформації: комп'ютери, мобільні засоби, котрі запам'ятовують інформацію;

в) засоби передачі інформації: телефони, телекси, факси, модеми тощо, а також самі канали зв'язку (супутникові, аналогові, телефонні, оптоволоконні тощо);

г) засоби для наочного представлення (візуалізації) інформації: комп'ютерні проектори, кіно-, відео- і слайдпроектори, відеомагнітофони, DVD-плеєри, телевізори, монітори, принтери, типографські комплекси тощо.

Таким, що заслуговує на увагу, вважаємо програмне забезпечення перекладацької діяльності, під яким розуміють «сукупність програм, процедур, правил і документації для забезпечення роботи комп'ютера та мережних засобів», запропоноване професором Т. Коваль. Дослідниця розрізняє системне та прикладне програмне забезпечення, яке необхідне для вирішення перекладацьких завдань, також до них входить базове і сервісне програмне забезпечення [4, с. 90].

Системне програмне забезпечення – це набір програм, що виконують базові функції для організації процесу пошуку та обробки даних, обслуговування складових комп'ютера і надають користувачу зручні способи діалогу.

Прикладне програмне забезпечення – це комплекс прикладних програм, за допомогою яких перекладач виконує управлінські, творчі, перекладацькі, навчальні та інші задачі. До прикладного програмного забезпечення відносять текстові процесори, графічні редактори, системне управління базами даних, електронні таблиці, Веб-редактори, системи автоматичного перекладу, електронні словники та інші [4, с. 75].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень... У нашому дослідженні ми робимо акцент на формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів. В основі навчання майбутніх перекладачів повинен бути компетентнісний підхід і інформаційні технології, що дає можливість викладачу навчити студентів моделювати професійні ситуації, використовувати інформаційно-комунікаційні технології як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування.

Таким чином, інформатична компетентність майбутніх перекладачів постає як «інтегровані професійні знання, навички, вміння та якості, що забезпечують ефективне виконання інформатичної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню й самореалізації у ній».

Подальшого дослідження потребує змістове і навчально-методичне наповнення процесу формування інформатичних компетентностей майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–409.
2. Войтко С. В. Ринок Інформаційно-комунікаційних технологій: структура та аналіз [Електронний ресурс] / С. В. Войтко, Т. В. Сакалош // Вісник національного університету «Львівська політехніка». Логістика – 2007. – № 594. – С. 384–392. – Режим доступу : www.nbuiv.gov.ua.
3. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua.
4. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мацюк Олена Олександрівна / Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2012. – 243 с.
5. Морозова Т. Ю. Вища IT-освіта в Україні (системне дослідження) / Т. Ю. Морозова // Монографія. – Луганськ : видавництво СНУ ім. В.Дала, 2010. – 286 с.
6. Муравьёв Е. М. Компетентностный подход как психологический феномен современного образования : [моногр.] / Муравьёв Е. М., Мурашко М. В. ; Тверской институт экологии и права. – Тверь : ТИЭП, 2011 – 176 с.
7. Останкова О. С. Організаційно-управлінські аспекти становлення та функціонування інформаційно-технологічних підприємств (за матеріалами підприємств розробників програмних продуктів) : дис. канд. економ. наук. : 08.00.04 / О. С. Останкова. – 2007.
8. Прохорова А. Рынок информационных технологий в 2003-2004 годах: цифры, тенденции, прогнозы [Электронный ресурс] / А. Прохоров // Компьютер Пресс. – 2004. – № 1. – Режим доступу : www.compress.ru.

Аннотація

Е.В.Долинский

Компетентностный подход и основные дефиниции процесса информатической подготовки будущих переводчиков

В статье представлена важность внедрения компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов. Отражены основные дефиниции процесса информатизации и компьютерной подготовки будущих переводчиков. Обоснована важность формирования информатической компетентности, что обусловлено информатизацией образования. Определено, что решающим фактором достижения основных целей современного образования является его информатизация. Раскрыто содержание, сущность, понятие информатической компетентности будущих переводчиков, а также рассмотрены определения основных понятий исследования. Определены основные средства компьютерного обучения. Описаны возможные способы использования электронных средств обучения в процессе овладения иностранными языками.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, информатизация образования.

Summary

Ye.V.Dolyns'kyi

Competence Approach and Basic Definitions of Informative Process of the Future Translators Training

The article deals with the importance of implementing the competence approach in training of future translators. The basic definitions of the process of information and computer training of the future translators are characterized. Due to computerization of education the importance of formation the informative competence is very high. Informatization is the decisive factor in achieving the main goals of modern education. The content, essence, definitions of informative competence are revealed, also examined main concepts of research. The basic tools of computer training are determined. The possible ways of using electronic learning in the process of studying foreign languages are described.

Key words: capacity, competence, competence approach, information and communication technologies, distance learning, informatization of education.

Дата надходження статті: «1» квітня 2013 р.

Формування емоційної культури майбутнього вчителя хореографії в процесі хореографічної діяльності

У статті здійснено аналіз процесу формування соціально значущих рис особистості. Зазначено, що даний процес неможливий без емоційної складової. Аргументовано, що особливе значення у цьому процесі набуває вміння учителя-хореографа керувати власними емоціями. Розглянуто структуру емоційної сфери особистості та її рівні. У статті з'ясовано особливості процесу виховання емоційної культури майбутнього вчителя хореографії. Зроблено висновок, що емоційна культура є компонентом педагогічної діяльності і включає систему знань, умінь і навичок, що забезпечують адекватність емоційного реагування.

Ключові слова: емоційна культура, емоційне реагування, емоційне середовище, хореографічна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ситуація соціальної нестабільності, що породжує глибокі кризові зміни в житті людей, висуває підвищені вимоги до гармонізації їх емоційної сфери, забезпечення підтримки людини у вирішенні актуальних емоційних проблем, до озброєння її ефективними механізмами захисту від згубних тенденцій суспільства, дозволяє зберігати гармонію з самим собою і навколишнім світом, відстоювати свою духовну цілісність, свої моральні ідеали, свої права на особисте щастя і здоров'я, підвищують адаптаційні можливості організму і психіки в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема формування культури, її різних аспектів привертала увагу багатьох дослідників. Культура почуттів і шляхи її формування у дітей різних вікових груп вивчали Л.Г.Коваль, Т.Г.Коненко, О.М.Лук, Г.П.Шевченко та ін. Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту культури почуттів здійснили Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.К.Вілюнас, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон.

Теоретичні положення про вікові закономірності психічного та емоційного розвитку особистості розкриті в працях Л.С.Виготського, В.І.Слободчикова, Д.Б.Ельконіна, Е.Еріксона та ін.).

Педагогічні аспекти проблеми обговорюються в контексті питань емоційного виховання дітей (Л.С.Виготський, І.Н.Додонов, О.М.Леонтьєв), розвитку емоцій учнів (Л.Н.Рожіна та ін.), виховання почуттів школярів (П.М.Якобсон), формування культури почуттів особистості (А.Н.Лука).

Проблеми педагогічної діяльності в умовах самодіяльних колективів висвітлені в працях таких вітчизняних фахівців, як А.Я.Ваганова, В.В.Ваха, Ю.І.Громов, І.А.Малахова, А.Я.Пономарев, Е.П.Тонконогая, М.Б.Храпченко, М.Г.Ярошевський та ін. Вихованню підлітків у колективі присвячені дослідження І.П.Іванова, В.М.Кротова, А.С.Макаренка, М.І.Станкіна.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз завдань формування і розвитку культури майбутнього фахівця, емоційної культури майбутнього вчителя хореографії.

Виклад основного матеріалу... Вивчення проблеми формування емоційної культури майбутнього вчителя хореографії в процесі навчання в ВНЗ дозволило виявити суперечності між: потребою суспільства у формуванні системи культурного виховання та недостатньою розробленістю загальної теорії особистісного розвитку студентів в соціокультурній діяльності; необхідністю пошуку нових підходів до вирішення проблем формування емоційної культури і відсутністю науково-обґрунтованих навчальних методик і технологій, наявністю окремого емпіричного досвіду з використання художньо-творчої діяльності у виховній роботі хореографічних колективів та відсутністю наукових підходів до вирішення даної проблеми в педагогічних дослідженнях.

Сукупність зазначених суперечностей дозволяє сформулювати проблему: якими ж є потенційні можливості навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ у формуванні емоційної культури майбутніх вчителів.

Підходячи до визначення дефініції «емоційна культура вчителя», необхідно звернутися до поняття «культура». Культура (у перекладі з латинської – «обробіток», «оброблення») являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики і характеризують історично досягнуту ступінь в розвитку суспільства. Відображення суспільної культури у свідомості людини формує її культурний рівень,

культурну спрямованість. У своєму культурному бутті кожна людина освоює культурну реальність, є її безпосереднім творцем та реалізує сформовані особисті культурні досягнення, знання, уміння і навички у своїй повсякденній діяльності, у відносинах, в поведінці, у способі життя.

У науковій літературі систематизація культури представлена за багатьма ознаками: духовна і матеріальна, суспільна і індивідуальна, стародавня і сучасна, римська і українська, музична і правова тощо. Та предметом нашої статті є «емоційна культура вчителя», яка є складовою культури особистості взагалі та професійно-педагогічної зокрема. Емоційна культура поєднує в собі високий рівень загального і професійного розвитку вчителя: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість, мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності.

Емоційна культура розуміється нами як цілісне динамічне особистісне утворення, що має власну структуру. Високий рівень емоційної культури особистості передбачає володіння системою знань про сутність людських емоцій, способів їх аналізу, усвідомлення власних емоцій та здатність до їх вербалізації, емоційна відкритість в процесах комунікації між людьми на основі розуміння емоційної реакції на події дійсності, надання емоційної підтримки оточуючим. Таким чином, емоційна культура – це якість особистості, структурний елемент її загальної, духовної культури, відображення у свідомості та поведінці індивідуума загальноприйнятих норм емоційних реакцій на дійсність.

У структурі емоційної сфери особистості С.Л.Рубінштейн виділяє три основних рівні:

- рівень безпредметних емоційних явищ (настроїв) – тобто недиференційованих емоційних станів суб'єкта, які не спрямовані до якогось об'єкта;
- рівень предметних почуттів, що виникають з приводу якогось предмета – ці почуття бувають інтелектуальними, моральними, естетичними;
- рівень світоглядних почуттів, які не прив'язані до якогось предмета, а характеризують загальне відношення людини до життя (прикладом може слугувати почуття гумору, почуття трагічного, комічного) [5].

Серед компонентів емоційної сфери людини виділяють:

Емоційність людини – тобто зміст, якість та динаміка її емоцій та почуттів.

Емоційний досвід людини – способи реагування, що закріпилися, ієрархізована система емоцій та почуттів.

Емоційний тон відчуттів – безпосередні переживання, що супроводжують окремі життєво важливі впливи та спонукають людину до їх збереження або усунення.

Ситуативні емоції є суб'єктивною формою вираження ступеня задоволеності тієї чи іншої потреби, що містить оцінне ставлення до окремих умов, які сприяють або перешкоджають здійсненню діяльності, конкретним досягненням в ній, до можливих ситуацій та перспектив задоволення потреб.

До емоційних станів відносять настрої (загальний емоційний фон), афекти (інтенсивні реакції на екстремальні умови, коли людина втрачає здатність до саморегуляції), стреси (реакції на недостатнє задоволення життєво важливих потреб, що потребують мобілізації усіх зусиль), фрустрації (реакції на ситуації перешкоди, що виявляються у тимчасових порушеннях зв'язку між свідомістю й діяльністю) [3].

Ми розглядаємо емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя, яка є багатокомпонентною і включає знання, уміння, навички, почуття, вчинки.

Емоційна культура педагога включає систему гуманітарних знань, серед яких важливими є: знання основних ідей і понять гуманізму; знання норм загальнолюдської моралі і професійної етики, психолого-педагогічні знання; знання, що розкривають сутність емоційної культури; знання про шляхи і засоби, які забезпечують формування цієї якості, знання особливостей власної емоційної сфери.

Емоційна культура вчителя потенційно впливає на результативність навчально-виховного процесу, на успішність у досягнанні педагогічної та виховної мети, поставленої педагогом в своїй професійній діяльності. В структурі емоційної культури педагога особливого значення набувають наступні уміння та навички:

- здатність свідомо створювати емоційно-позитивний фон навчально-виховного процесу;
- спроможність налагодити емоційний зв'язок між учасниками педагогічного процесу;
- розуміння, та здатність обговорити емоції, що виникають в процесі життєдіяльності та професійній діяльності;
- здатність допомогти своїм вихованцям усвідомити емоційні проблеми та знайти шляхи їх розв'язання;

– опора у педагогічній діяльності на почуття поваги, любові, співчуття, радості, творчого натхнення.

Саморегулюючий компонент емоційної культури вчителя визначає готовність особистості до самовдосконалення, саморегуляції поведінки відповідно до норм гуманістичної моралі і професійної етики; здатність адекватно оцінювати себе; упевненість у собі.

Емоційно-почуттєвий компонент включає альтруїстичні емоції, гуманні почуття, а також емпатію як здатність особистості емоційно відгукуватись на переживання іншої людини [1].

Процес виховання емоційної культури розглядається нами як динамічний процес, який передбачає реалізацію системи педагогічних засобів. В якості основних ми пропонуємо наступні: емоційна рефлексія і емоційне стимулювання. Емоційна рефлексія розуміється нами як здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного реагування. Це особливий принцип мислення, спрямований на усвідомлення сприйняття власних проявів емоцій, які при цьому виступають як засіб самовираження і самореалізації. Емоційний стимул, який найбільшою мірою впливає на емоційну сферу людини, викликаючи в нього відповідні почуття: емоційний відгук, співпереживання і, як найвищий результат, формування суспільно цінного і особистісно значущого набору поведінки. Вищим проявом емоційної культури є емоційна зрілість, яка передбачає наявність почуття відповідальності за свої переживання перед собою, а тим самим і перед людьми.

Формування виразної, емоційної особистості, її культури засобами хореографічного мистецтва, є одним з найважливіших завдань педагога-хореографа. Беручи участь у розвитку емоційної культури особистості, хореографічне мистецтво відображає різні сторони життя людей: фізичну та інтелектуальну, пізнавальну та емоційну, створює красу різноманітними засобами (пластичними і музичними, динамічними і ритмічними).

Рухову енергію студентів необхідно направляти в позитивне русло. Саме хореографія як вид мистецтва може знімати перевантаження, покращувати фізичний і душевний стан. Необхідно відзначити глибоке почуття радості, яке доставляє дитині рух у танці.

Розвиток емоційної культури особистості тісно пов'язаний з розумінням завдання та ролі хореографічного мистецтва як одного із засобів виховання почуттів прекрасного. Почуття як емоційна реакція на те, що відбувається на сцені, призводить до глибоких змін в психіці людини.

Виховання емоційної культури майбутнього вчителя хореографії починається з дитинства, завдяки заняттям в хореографічному класі. Прояв емоцій спонукає до діяльності, визначає поведінку дитини на уроках. Задоволення, радість, захоплення – позитивні емоції, які можуть бути викликані зустріччю з улюбленим педагогом, гарною музикою, цікавим хореографічним матеріалом, барвистими костюмами. Паралельно з позитивними емоціями можуть існувати й негативні – печаль, ненависть, страх, що перешкоджають досягненню високих результатів у навчанні, принижують самооцінку та врешті-решт пригнічують творчу атмосферу хореографічного заняття.

Отже, емоційний компонент професійної хореографічної діяльності, що включає в себе різні емоційні стани педагога-хореографа, емоційний фон навчально-творчого процесу і емоційні стани студентів-танцівників, визначається наступними особливостями: 1) професійна діяльність хореографа в рівній мірі пов'язана з роботою тіла і психіки танцівника; 2) танцювальні рухи мають певні емоційні значення, посилюючи, таким чином, роботу емоційної сфери суб'єктів діяльності.

Аналіз психологічної літератури підтверджує існування двох основних способів управління емоціями: контроль інтенсивності емоцій і управління їх екстенсивною складовою – емоціогенними ситуаціями. Так, академік П.К.Анохін вважає, що «забезпечити нормальний для людини стан емоційної сфери можна або за допомогою виключення ситуацій, здатних викликати негативні емоції, або за допомогою включення інтелекту, логіки, що певною мірою усувають появу шкідливих емоцій...» [2, с.323].

Специфіка формування емоційної культури студентів-хореографів полягає в унікальності педагогічного впливу на їх свідомість, почуття і поведінку шляхом залучення у художньо-виконавську діяльність, яка дозволяє поряд з розвитком психофізичного апарату, максимально диференціювати й індивідуалізувати завдання для всіх його учасників, з урахуванням вже сформованих інтересів і схильностей. При цьому цілеспрямований педагогічний процес сприяє ефективному навчанню, забезпечує стан благополуччя психіки і організму в цілому, залучає до емоційно-творчої діяльності, і розвиває здатність сприймати, виражати, розуміти і регулювати емоції.

Сутність формування емоційної культури в умовах хореографічної діяльності представляє собою цілеспрямований педагогічний процес залучення студентів в світ краси руху, в якому

організовано, поступово і безупинно здійснюється збагачення емоційного досвіду, розвивається вміння культивувати вищі емоції і почуття, набувається можливість відчувати радість творчості.

Уважний педагог-хореограф помічає і аналізує емоційне життя своїх учнів. Важливо, щоб викладач у процесі своєї діяльності свідомо створював позитивне емоційне середовище. Так, під емоційним середовищем ми розуміємо психологічний клімат, емоційні реакції на події всіх учасників навчально-виховного процесу. Перебуваючи в емоційному середовищі, особистість реалізує себе, виявляючи ті чи інші емоції, впливає на інших його учасників, тим самим або створюючи середовище, або перетворюючи його [3].

Виявлена в психологічних дослідженнях артистів балету (Н.Є.Висотського, Є.В.Фетістова та ін.) така особливість емоційної сфери, як високий рівень тривожності, наприклад, прямо корелює з високим рівнем емоційної виразності танцівників [4]. Причиною, на наш погляд, є використання педагогами-хореографами і керівниками хореографічних колективів авторитарних методів роботи, що негативно позначається на емоційній сфері виконавців.

У ході безпосереднього спостереження виявлена негативна психофізіологічна реакція студентів на поганий настрій педагога: зниження працездатності, падіння власного настрою, внутрішній опір заважає емоційному самовираженню, викликає ступор і бездіяльність.

Разом з тим, можна відзначити прагнення студентів підняти настрій педагогу хорошою роботою, стимулюючий та мобілізуючий вплив окриків і покарання на окремих студентів, що, на наш погляд, є доказом частого використання педагогами-хореографами директивних прийомів у своїй діяльності.

Традиційно в психолого-педагогічній науці виділяються регулятивна, індикаторна і стимулююча функції емоцій [3], що має, на наш погляд, особливо важливе значення в професійній діяльності хореографів: регулятивна функція емоцій вимагає від суб'єктів умінь саморегуляції та самоконтролю; індикаторна функція дозволяє визначити успішність навчально-творчого процесу хореографів; стимулююча функція емоцій дозволяє хореографу підвищувати ефективність навчально-творчого процесу шляхом активного використання в ньому позитивних емоцій.

На практичних заняттях із спеціалістів зі студентами-хореографами практичний показ і пояснення є головними методами викладу хореографічного матеріалу. Доцільно для цілеспрямованого формування їх емоційної культури проводити спеціально розроблені тренінги самопізнання студентами своєї індивідуальності у виконавській діяльності («Мій улюблений танець», «Мій перший кастинг», «Вчимося бути солістами», «Мій кращий дуєт» та ін.). Головними орієнтирами в проведенні тренінгів на заняттях хореографії є: а) створення позитивної емоційної атмосфери і умов для прояву індивідуальності кожного студента; б) фіксування уваги студентів на успішному виконанні завдань та закріплення у них позитивного досвіду здійснення професійної діяльності. Зазначена форма навчально-виховного процесу спрямована, перш за все, на розкріпачення майбутніх хореографів, набуття ними навичок самоаналізу своїх сильних і слабких сторін у виконавській діяльності, умінь самоконтролю над хвилюванням, страхом перед глядацькою аудиторією. Свобода вибору хореографічного фрагмента і способу його інтерпретації дозволяє студентам внести індивідуальні пластичні та емоційні інтонації у виконуваний танцювальний етюд, сприяє формуванню у них індивідуального виконавського стилю.

Таким чином, зазначимо організаційно-педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх вчителів хореографії в процесі навчання у вищому педагогічному закладі, що дозволяють підвищити ефективність цього процесу:

- побудова педагогічної діяльності на основі розробленої моделі та програми виховання емоційної культури підлітків;
- оволодіння студентами системою знань про особливості емоційної сфери особистості, вміннями і навичками емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності;
- використання гуманістичної спрямованості в навчально-виховному процесі та врахування вікових, особистісних, емоційних особливостей студентів;
- реалізація індивідуально-творчого підходу в процесі формування емоційної культури у студентів на основі діагностики розвитку її компонентів;
- здійснення цілеспрямованого впливу на емоційну сферу особистості при її активному залученні до хореографічної діяльності;
- створення сприятливого емоційного клімату в навчальному процесі;
- формування емоційної культури студентів, спрямованої на розвиток чуйності, здатності цінувати і поважати почуття іншої людини й уміння усвідомлювати свої переживання.

Висновки... Важливим є те, що емоційна культура – індивідуалізована творча форма реалізації педагогічних відносин, спрямованих на оптимальне рішення завдань навчально-виховного процесу. Ця обставина пояснює необхідність індивідуально-творчого підходу до формування емоційної культури майбутнього вчителя. Реалізація цього підходу дозволяє

поставити студента в центр педагогічного процесу, сформувати у майбутніх учителів суб'єктивну позицію як носія загальнолюдської і педагогічної культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів в процесі вивчення педагогічних дисциплін колективу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Анненкова. – Одеса, 2003. – 20 с.
2. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Философские аспекты теории функциональной системы : Избранные труды. – М. : Наука, 1978, – С. 311–335.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Монохин Г. В. Воспитание эмоциональной культуры подростков в условиях самостоятельного хореографического коллектива : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Г. В. Монохин. – Тамбов, 2011. – 20 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

Анотація

Е.Н.Ефимчук

Формирование эмоциональной культуры будущего учителя хореографии в процессе хореографической деятельности

В статье проанализирован процесс формирования социально значимых черт личности. Подчеркнуто, что данный процесс невозможен без эмоциональной составляющей. Аргументировано, что особое значение в этом процессе приобретает умение учителя-хореографа управлять собственными эмоциями. Рассмотрено структуру эмоциональной сферы и ее составляющие. В статье определены особенности процесса воспитания эмоциональной культуры будущего учителя хореографии. Подытожено, что эмоциональная культура является компонентом педагогической деятельности и включает систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих адекватность эмоционального реагирования.

Ключевые слова: эмоциональная культура, эмоциональное реагирование, эмоциональная среда, хореографическая деятельность.

Summary

O.M.Yefymchuk

Formation of Emotional Culture of the Future Teacher of Choreography in the Process of Choreographic Activity

The process of forming of socially important characteristics of a personality is analyzed in the article. It is impossible without an emotional component. In this case it is very important to have the skill of regulation of your own emotions. This skill is the basis of the emotional culture of future teacher of choreography. This article determines the peculiarities of the process of teaching emotional culture of the future teacher of choreography. The emotional culture is one of the components of pedagogical work which is comprised of a system of knowledge and skills. They are aimed to the adequacy of the emotional response.

Key words: emotional culture, emotional response, emotional environment, choreographic work.

Дата надходження статті: «4» лютого 2013 р.

УДК 37.037:78 (045)

С.І.ЗАВЕРУХА,
доцент кафедри
(м.Хмельницький)

Формування творчих здібностей майбутніх учителів музики в позааудиторній діяльності

В статті розкрито проблеми організації позааудиторної діяльності майбутніх учителів музики з метою формування їх творчих здібностей та роль цих процесів у становленні музиканта, вчителя музики. Визначено особливості їх використання у сучасній педагогічній науці. На дисертаційних досліджень розкрито різні шляхи формування педагога-музиканта. Особливу увагу приділено висвітленню концептуальних засад дослідження означеного процесу. Висвітлено творчі підходи щодо діяльності гуртків художньої самодіяльності та роль їх у формуванні творчих здібностей студентів.

Ключові слова: творча особистість, творчі здібності, музична педагогіка, вчитель музики.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо

мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити. Цим параметрам відповідають творчі якості людини, які мають стати предметом цілеспрямованого виховання і розвитку. Проблема формування творчих здібностей є однією із важливих у психолого-педагогічних дослідженнях. Проблема формування та розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в позааудиторній діяльності є однією із ключових моментів музичної педагогіки.

Аналіз досліджень і ублікацій... Аналіз теоретичних джерел з проблеми формування творчих здібностей дозволяє зробити висновок про багатоаспектність поглядів вчених на їх природу, структуру, шляхи формування та недостатню розробку питання про творчі здібності в діяльності художнього спрямування. Представники функціонально-генетичного підходу (С.Льїн, Б.Русалов, В.Шадриков та ін.) розглядають здібності з позицій функціональних систем, а генезис здібностей – з позицій спадковості. Особливість суб'єктивного підходу (Т.Артемьева, С.Науменко, М.Холодна, В.Москвіна та ін.) полягає в тому, що творчі здібності розглядаються не як ізольована, відносно самостійна якість людини, а як істотно необхідна складова її життєдіяльності. За таких умов якісні відмінності є наслідком певної якості життєдіяльності особистості від життєвих орієнтирів і цінностей до вирішення практичних завдань (навчальних, соціальних тощо) [6, с.6–18].

Формулювання цілей статті... Однак проведений аналіз довів, що до цього часу у наукових працях не розкрито повною мірою питання формування творчих здібностей у майбутніх учителів музики у позааудиторній діяльності, що й визначено метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу... На підставі проаналізованих досліджень можна стверджувати, що здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Задатки як анатоμο-фізіологічні особливості мозку і нервової системи є природною основою виникнення й функціонування здібностей, але з поняттям «здібності» не ототожнюються. Синтез понять «здібності» і «творчість» зумовив робоче визначення творчих здібностей як комплексу індивідуально-психологічних властивостей особистості, що є суб'єктивними умовами успішного виконання творчої діяльності. В загальнотеоретичному плані вченими обґрунтована необхідність і механізми формування здібностей у процесі навчання і виховання [2, с.52].

Для розуміння суті і структури творчих здібностей розглянуто концепції вітчизняних вчених (В.Андреев, О.Лук, О.Матюшкін, Я.Пономарьов, В.Роменець, О.Тихомиров, В.Шубінський та ін.)

Аналіз теоретичних досліджень визначив розуміння інтегративного характеру творчих здібностей, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні та інші чинники. На формування та розвиток творчої особистості з урахуванням її потреб і здібностей спрямована організація позааудиторної роботи. Внаслідок такої організації діяльності студентів виникає можливість зацікавити їх творчістю, спонукати їхнє прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність [3, с.21].

Зауважимо, що поняття «позакласна», «позаурочна», «позааудиторна» робота часто ототожнюють. Ми розглядаємо позакласну роботу як діяльність, яка відбувається поза класом і не лише зі студентами однієї групи.

Позашкільна освіта чи робота – сукупність форм культурно-освітньої, загальноосвітньої роботи, яка відбувається в державних, громадських організаціях та інструктивно-методичних установах з позашкільної роботи з дітьми та підлітками [1, с.263].

Поняття «позаурочна» та «позакласна», справді, можна вважати синонімічними, так як позакласна робота може розумітися як така, що відбувається поза класом як в приміщеннях і як робота, яка відбувається не з одною групою, а з студентами кількох груп.

Щодо музично-творчого розвитку майбутнього вчителя музики, то він розглядається як керований психолого-педагогічний процес, в якому чільне місце відводиться активній *позааудиторній діяльності студентів*, в якій враховуються їх естетичні потреби. Така діяльність студентів підкоряється процесу, в якому домінує елемент самореалізації та дає змогу гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування їх творчих здібностей, професійної культури. Крім того, така робота створює додаткові умови для реалізації свого інтелекту, який в процесі аудиторної роботи не задовольнився. Головними факторами, які визначають цілеспрямоване керування процесом формування творчих здібностей майбутніх учителів музики, є передусім наявність стійких інтересів саме до творчості і саме в позааудиторній діяльності. Тому дуже важливо мати уявлення щодо спрямованості інтересів студентів до конкретної творчої діяльності, яка буде більш досконало формувати їх творчі здібності. В такому випадку, націлюючись на процес формування творчих здібностей, вчитель значну увагу звертає на усвідомлене спонукання міркувань та дій студентів до певної форми творчості, прагнень та бажань оволодіти вміннями та знаннями, котрі визначають творчий пошук, нестандартне мислення, оригінальність тощо.

Варто звернути увагу і на те, що у позааудиторній діяльності студенти не просто відтворюють те, що засвоїли. Завдяки своїй унікальності і неповторності, вони розвивають, доповнюють знання та навички, вдосконалюють їх. Саме в цьому полягає закон творчої поведінки, що будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення студента, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності студентської спільності. З нашого досвіду ми зауважуємо, що головною метою позааудиторної роботи є забезпечення потреб студентів у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь та навичок. До того ж, здібності до творчості – універсальна здібність особистості, і універсальність її полягає в тому, що сформовані її компоненти в будь-якому виді творчості, наприклад, художньому, можуть проявлятися в інших видах творчої діяльності, зокрема, у науково-пошуковій.

Як зазначають науковці, «до основних форм позааудиторної роботи належать виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь в конференціях, конкурсах, участь в роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком в школі тощо» [4, с.397].

Варто підкреслити, що ефективність роботи щодо формування творчих здібностей продовжується після аудиторної в позааудиторній діяльності і залежить від ряду умов. Передусім завдання, які пропонуються студентам, повинні містити такі компоненти, які вимагають здогадки, нестандартного підходу, творчого мислення тощо. З цією метою завдання, котрі пропонуються для виконання, повинні передбачати декілька рівноцінних і загальноприйнятих вирішень. Виконуючи такі завдання, студент має можливість переконатися, що їх розв'язання в ряді випадків може мати кілька варіантів. Отже «виконання такого роду завдань дозволить розвинути творчий підхід, самостійно приймати рішення в використанні того або іншого прийому чи засобу. Тобто у учнів поступово виробляється творчий стиль діяльності, здійснюється розвиток уяви, здатність втілювати свої задуми у творчості» [6, с.6–8].

На нашу думку, позааудиторна діяльність студентів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії спрямовується більшість на розвиток їх творчих здібностей у художньо-творчій та науково-пошуковій діяльності. Ця діяльність заснована на законах творчості, які передбачають залучення студентів до реальної співтворчості, інтелектуального діалогу, гармонізації спілкування, успіху, можливість почуватися вільно. Така діяльність сприяє розвитку незалежного мислення, розробки прийомів співтворчості й інтелектуальної напруги, передбачає експериментування, гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої. Особливістю даної діяльності як педагогічного процесу полягає в тому, що студент не боїться отримати незадовільну оцінку. Спираючись на унікальність і неповторність кожного студента, педагог має можливість не тільки формувати творчі здібності студентів, а розвинути їх знання, перетворити їх у соціальний досвід. Однією із форм такої діяльності є створений у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії клуб за інтересами під назвою «Фольклор – спосіб життя», гурток «Ерудит», в якому студенти поглиблюють свої творчі нахили, театр пісні «Розмай», ансамбль баяністів-акордеоністів «Дивограй».

Педагогічний процес в таких гуртках сприяє формуванню у студентів почуття власної винятковості під час пошуків і створення чогось неповторного. Діяльність педагога в цьому процесі органічно пов'язана з діяльністю студентів, їх настроєм і внутрішнім станом.

Крім того, спілкування в клубах та гуртках однодумців надавало змогу студентам набути хороших практичних навичок у їх майбутній професійній діяльності (вміння організовувати дитячі гуртки, розробляти сценарії до свят, записувати й систематизувати зібрані фольклорні матеріали, аранжувати пісні шкільного репертуару для дитячого хору та інструментального ансамблю). Безперечно, що здобуті знання, навички та вміння сприятимуть творчому розвитку майбутнього вчителя музики.

У позааудиторній самостійній діяльності студентів, тобто у практичному формуванні їх творчих здібностей, зосереджується на реферативній, дипломній роботі, самостійному дослідженню, а також на підготовці доповідей, повідомлень, добору теоретичного матеріалу до тем, які самостійно вивчаються, складанні переліку сучасних фестивалів хорового мистецтва, картотеки крилатих висловів, віршів, епіграфів зі словами «музика», «пісня» тощо. А самостійний підбір і повідомлення цікавих фактів із творчого й життєвого шляху хормейстерів (наприклад, Г.Верьовки та інших) формує у студентів вміння самостійно аналізувати й узагальнювати мистецтвознавчий та емоційно-пізнавальний матеріал.

Одним із видів практичної роботи студентів в позааудиторній формі навчання ми пропонуємо ведення щоденника художніх фактів і вражень. Збираючи захоплюючий матеріал з хорового мистецтва чи уроків передових вчителів музики міста, студенти вивчають та опрацьовують

мистецтвознавчі та літературні джерела (книги, журнали), складають програми свят (наприклад, «Щедрівка та колядка в житті подолян») для студентів академії.

Варто зауважити, що саме в цьому виді діяльності наочно проявляються такі творчі якості студента, як уміння самостійно добирати й аналізувати потрібний матеріал, логічно будувати його, аргументувати доцільність такого заходу. Ми впевнені, що таке творче завдання яскраво демонструє знання з інших дисциплін, зокрема фольклору, спроможність застосувати їх у нових умовах загальноосвітньої школи.

Слід відмітити і таку сферу діяльності майбутнього вчителя музики, як створення журналу циклової комісії музично-теоретичних дисциплін «Проблеми педагогіки мистецтва». Хід підготовки журналу здійснюється завідуючою цикловою комісією М.А.Михаськовою, кандидатом педагогічних наук – головним редактором. Вона розподіляє між «редакційною колегією» (студентами групи IV курсу) написання статей для журналу. Матеріали журналу представляються на конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». В журналі висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: теоретико-методичні основи сучасної мистецької освіти; питання професійної підготовки вчителів музики; історія і сучасність; актуальні напрямки музично-виконавської підготовки фахівців у вищій школі; перспективні напрямки розвитку мистецької освіти; художня культура та література; образотворче і театральне мистецтво, хореографія; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін в загальноосвітній школі; питання формування та розвитку творчих здібностей особистості.

Протягом усього навчання в академії майбутні вчителі музики створюють, накопичують, систематизують історико-хоровий матеріал у вигляді хорових скарбничок. Так, до «Скарбнички випускника-вчителя музики» входять: підбірки цитат про мистецтво, хорові обробки для дитячого хору, перелік видатних хорових колективів як дитячих, так і дорослих та їх керівників, досвід передових вчителів музики (області та інших регіонів), конспекти виховних годин («Хорове мистецтво Поділля», «Майстри хорової обробки» та інші).

Із нашого досвіду, ми стверджуємо те, що додаткові засоби контролю за позааудиторною роботою студентів потрібні лише часткові, але керування цією діяльністю студентів повинно бути під творчим спостереженням та керівництвом вчителів, які організували цю творчу діяльність студентів.

Таким чином, позааудиторну діяльність ми розглядаємо, як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей студентів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчої обдарованої особистості. Думка М.Г.Стельмаховича ще раз підтверджує наші підходи щодо процесу позааудиторної діяльності студентів: «Організація діяльності учнів у формі дозвілля сприяє вільному спілкуванню у середовищі ровесників, з якими учень вважає себе найтісніше пов'язаним і авторитет яких для нього безперечний. У той же час, переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчої особистості [5, с.38].

Крім того, ми приєднуємося до думки науковців, що «позааудиторна робота – один із головних чинників формування самостійності студентів. У позааудиторній роботі студентів закріплюється їх потреба у професійному самовихованні, самореалізації і, що особливо, їхня діяльність, усе більше набуває творчого характеру» [4, с.398]. Продовжуючи думку науковців, на нашу думку, позааудиторна робота не може бути відсторонена від класної роботи, а повинен бути взаємозв'язок між цими двома чинниками фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Підкреслюючи думку науковців, ми вважаємо що «самостійна навчальна діяльність, особливо в позааудиторний час, – це один з методів навчання і самоосвіти, у процесі якої студент виступає як активна творча особистість» [4, с.410].

Висновки... Дослідження науковців, наші творчі спостереження та напрацювання в процесі позааудиторної діяльності дозволяють визначити такі педагогічні умови, які сприяють формуванню творчих здібностей майбутніх вчителів музики: забезпеченню позитивної мотивації студентів до творчої діяльності; введення й активне використання нових форм і методів, які стимулюють розвиток творчих здібностей особистості; залучення студентів до активної участі в гуртках художньої самодіяльності, в яких удосконалюються професійні здібності майбутнього вчителя музики.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Ми вважаємо, що позааудиторну діяльність слід досліджувати з урахуванням етапів творчого процесу, оскільки його основним етапам відповідають різні складники кінцевого продукту творчої діяльності студентів, які забезпечують формування професійних навичок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : підруч. / С. Д. Максименко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
3. Натощак О. Розуміння-розум-творчість / О. Натощак, І. Гванжала, Н. Ніколаєнко. – К. : Шкільний світ, 2006. – С.21.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
5. Стельмахович М. Г. Позакласне і позашкільне виховання / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 232 с.
6. Суржанська В. А. Розвиваємо творчі здібності / В. А. Суржанська. – Харків : Основа, 2007. – 33 с.

Анотація

С.И.Заверуха

Формирование творческих способностей у будущих учителей музыки в позааудиторной деятельности

В статье раскрыты проблемы организации позааудиторной деятельности будущих учителей музыки с целью формирования их творческих способностей и их роли в становлении музыканта, учителя музыки. Определены особенности их использования в современной педагогической науке. На материале диссертационных исследований раскрыты разные пути формирования педагога-музыканта. Особое внимание уделяется отражению концептуальных основ организации данного процесса. Предложены творческие подходы к организации кружков художественной самодеятельности и их роль в формировании творческих способностей студентов.

Ключевые слова: творческая личность, творческие способности, музыкальная педагогика, учитель музыки.

Summary

S.I.Saverucha

Formation of Creative Abilities of the Future Music Teachers in their Extracurricular Activity

The problems of organization of extracurricular activity of the future music teachers with the aim to form their creative abilities and the role of these processes in formation of the musician, teacher of music have been revealed in the article. The peculiarities of their application in the modern pedagogical science are determined. On material of dissertation researches are exposed the different ways of forming of teacher-musician. Particular attention is paid to reflection of the conceptual foundations of organizing of this process. Creative approaches to the activity of the clubs of amateur performing arts and their role in formation of creative abilities of students have been highlighted.

Key words: creative personality, creative abilities, music pedagogics, music teacher, higher educational establishment.

Дата надходження статті: «20» січня 2013 р.

УДК 371.671 (045)

Е.Р.ЗАРЕДІНОВА,

кандидат педагогічних наук;

Р.І.ЗІЯДІНОВА,

магістрантка

(м.Сімферополь, АР Крим)

Поняття «компетенція» і «компетентність» у контексті компетентнісного підходу в освіті

У статті здійснюється аналіз поглядів науковців до визначення сутності поняття «компетентність», розглянути різні погляди на трактування понять «компетенція» і «компетентність» у контексті компетентнісного підходу в освіті. Аналіз поглядів науковців до визначення сутності поняття «компетентність», «компетенція» у педагогічній науці показав, що сутність визначених понять та їх диференціювання трактується по-різному. У статті зроблена спроба узагальнити і проаналізувати різні підходи до даної проблеми.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап реформування професійної освіти, орієнтований на оцінку якості підготовки випускників за результатами, представленим у вигляді моделі, що включає набори «компетенцій» і «компетентностей». Оскільки дані поняття є порівняно новими для термінологічного апарату педагогіки, на трактування їх сутності та диференціювання єдиний підхід поки не сформований, що зумовило актуальність роботи.

Аналіз досліджень і публікацій... Найвідоміші праці, присвячені питанням компетентнісного підходу і розмежування понять «компетенція» та «компетентність», належать таким науковцям як В.Байденко, Г.Беліцький, Н.Бібік, Л.Берестов, Л.С.Ващенко, Н.Грішанов, І.Гудзик, Р.Девлетов,

І.Зимня, Н.Кузьміна, В.Куніцин, А.Маркової, О.Овчарук, О.Пометун, Дж.Равен, Г.Селевко, Р.Уайт, Н.Хомський, А.Хуторський.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути різні погляди на трактування понять «компетенція» і «компетентність» у контексті компетентнісного підходу в освіті.

Виклад основного матеріалу... В основу сучасної концепції освіти, затвердженої діючим Державним стандартом, покладено компетентнісний підхід, під яким, згідно з визначенням лінгводидактів Р.Девлетова та Е.Топчук, розуміється процес формування ключових компетенцій, а саме комунікативної, мовної, лінгвостранознавчої та лінгвістичної компетенцій учнів [3, с.6].

Так, визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття «компетенція» та «компетентність», які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, але до цих пір не мають однозначного змісту і визначення.

Названі вище поняття виникли в контексті впровадження компетентнісного підходу, який був заснований в Америці в 70-х рр. ХХ ст. Вперше термін «компетенція» був введений науковцем Н.Хомським. При аналізі процесу засвоєння граматичного ладу рідної мови, Н. Хомський прийшов до висновку, що в основі мовної поведінки та комунікативної діяльності людини лежать знання основних лінгвістичних категорій (універсалій) і здатність конструювати для себе граматику – правила опису пропозицій, сприймаються в мовному середовищі. Ці знання мають емпіричний характер, формуються в онтогенезі, часто не усвідомлюються носіями мови і функціонують в якості лінгвістичної інтуїції, але саме вони дозволяють людині розуміти необмежену кількість пропозицій і висловлювань. Ці знання і здібності вчений назвав компетенцією [18; 16].

Для виявлення рівня співвіднесеності понять «компетентність» і «компетенція» розглянемо специфіку кожного з них окремо.

Поняття «компетенція» визначається вченими по-різному, але всі трактування мають спільну основу. Для узагальнення думок вчених щодо названого терміна, визначимо основні напрямки його розуміння.

- Найбільш загальним є визначення компетенції як сукупності знань, умінь, навичок, способів дії і відносин особистості в ракурсі певного предмета, галузі знань. Лінгводидакти стверджують, що компетенцію потрібно визначати як сукупність знань, умінь і навичок, що становить зміст будь-якого навчального предмета в школі, визначають її як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, які формуються в учня в процесі навчання і служать засобом досягнення мети навчання – формування компетентності. Компетенція в аспекті специфіки мови – як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, формуються в процесі навчання мови як навчального предмета і забезпечують оволодіння ним [19, с.123]. Термін «компетенція» вживається і в Загальноєвропейських рекомендаціях, де вказується, що використання мови, а також її вивчення, передбачає дії, що виконуються особами, в якості окремих індивідів або соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, і загальних, і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов і потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності [7, с.9].

- За матеріалами роботи семінару МОН України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта», компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно певний рівень знань, умінь і навичок, відносин тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [13].

- В.Костомаров, А.Митрофанова, Є.Пассов та інші констатують, що компетенція характеризує певний рівень володіння мовою і передбачає три взаємопов'язаних види компетенції: мовну (лінгвістичну), мовленнєву та комунікативну. Інший підхід полягає в тому, що виділяється предметна компетенція, яка формується в процесі засвоєння мови, вона складається з компетенції лінгвістичної, комунікативної та країнознавчої [14, с.68]. В аспекті ще одного підходу, компетенція – це знання, вміння і навички з галузей лінгвістики (мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна та соціолінгвістичні компетенції, стратегічна і дискурсивна компетенції) [20, с.7].

- Український педагог К.Баханов вважає, що компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчання [1, с.38].

- Н.Бібік трактує компетенцію як соціально закріплений освітній результат. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду відносин з певною галуззю знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Науковець передає поняття «компетенції» через усталені поняття: «готовність до ...», «здатність до ...» [2, с.49].

- Російський педагог І.Осмоловська розкриває поняття «компетенція» у двох значеннях: як коло питань, в яких хтось є добре обізнаним, володіє знаннями, досвідом, і як коло повноважень

певного органу або посадової особи [12, с.79]. В.Краєвський і А.Хуторський пояснюють, що компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, знає їх і має досвід застосування. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [9]. Враховуючи це, вчені вводять в науковий обіг поняття «освітні компетенції» – складні узагальнені способи діяльності, які стосуються виключно учня, виявляються, а також перевіряються тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій, і компетентність є результатом придбання компетенцій [9].

Поняття «компетентність» вчені також тлумачать по-різному, проаналізуємо декілька поглядів на трактування даного терміна.

- Компетентність як характеристика особистості є ширшим за поняття «знання», «вміння», «навички», воно містить їх у собі. Компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки ефективності, результативності його дій, спрямованих на вирішення певного кола питань та проблем [10, с. 16].

- За Л.Фурсовою, компетентність – це загальна здатність особистості, характеризується складними вміннями, навичками, заснованими на знаннях, які дозволяють ефективно діяти або виконувати певну функцію [17, с.13]. Російські дослідники С.Шишов і В.Кальней вважають, що компетентність – це здатність (вміння) діяти на основі отриманих знань. Компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [20, с.21].

- Поняття «компетентність» вивчають також українські вчені. О.Пометун вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і відносин, які набувають у процесі навчання. Сформовані компетентності людина використовує при необхідності в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб у здійсненні різних видів діяльності. Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [13, с.18].

- Інший український вчений І.Родигіна вважає компетентність педагогічним явищем і визначає її як специфічні предметні вміння і навички, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь людині [15, с.150]. А.Дрогайцев вказує, що компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють про щось судити [5, с.64]. Н.Бібік передає поняття «компетентність» через усталені поняття: «комплекс умінь», «умілість» [2, с.49].

- Педагоги В.Краєвський і А.Хуторський характеризують компетентність як поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Компетентність – придбання, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї і предмету діяльності [9].

- Психолінгвіст І.Зимня розглядає компетентність як засноване на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [8].

- Лінгводидакт Л.Черепанова наголошує на тому, що здатність до виконання будь-якої діяльності – це результат, до якого має привести навчання, і мета, якої має досягти сучасна школа в цілому. Мета і результат навчання у всіх навчальних областях середньої школи коректно назвати компетентністю [19, с.123].

Аналіз поглядів науковців до визначення сутності поняття «компетентність» дає змогу констатувати: не дивлячись на те, що думки вчених з приводу тлумачення даного поняття неузгоджені, різноманітність її обробки свідчить про високий рівень її актуальності для сучасної освіти.

Отже, беручи до уваги все вищезазначене, можна стверджувати, що одні вчені аналізують поняття «компетенція», інші – поняття «компетентність», але більшість вчених їх отожднюють. Зокрема, Л.Фурсова вважає, що основна різниця між поняттями «компетенція» і «компетентність» полягає в тому, що перше визначається державою, певними установами або окремими особами, які організовують той чи інший вид діяльності, а друге набувається в процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність і нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [17, с.13]. Л.Черепанова зазначає, що поділ понять «компетенція» – «компетентність» є не тільки правомірним і доцільним, але і перспективним, оскільки дозволить сформулювати загальну модель випускника середньої школи, в основі якої лежатиме не система знань, умінь, навичок і способів діяльності, тобто компетенція, а компетентність як результат пізнавальної навчальної діяльності учнів на виході зі школи [19, с.123].

На сучасному етапі українська освіта вже почала оперувати поняттям «компетентність» у пропонованому європейськими країнами сенсі. Про компетенцію йдеться в Критеріях оцінювання

навчальних досягнень учнів, де вказується, що визначення знань учнів особливо важливо з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, і компетенція визначається як інтегрований результат навчальної діяльності учнів [11, с.3].

У прийнятому в 2011 р. Державному стандарту базової і повної середньої освіти є спроби покласти в основу змісту освітніх галузей досягнення учнями компетентностей. У розглянутому документі прийняті два терміни: компетентність і компетенція. Так, «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці», а «компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, відносин у певній сфері діяльності людини» [4].

Висновки... Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що поняття «компетенція» і «компетентність» не є синонімічними, а їх взаємозв'язок має ієрархічний характер.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баханов К. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник / К. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 120 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Девлетов Р. Р. Комплекс лингводидактических материалов по методике преподавания русского языка (компетентностный подход в обучении) / Девлетов Р. Р., Топчук Э. З. – Симферополь : ДИАИПИ, 2012, – 72 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти : затвердж. постановою КМУ №462 від 20.04.11 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911.
5. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема / О. І. Дрогайцев // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2002. – Вип. 4.
6. Життєва компетентність особистості : наук.-пед. посіб. / за ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К., 2003. – 520 с.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://aspirant.rgu.ru/article.html?id=50758>.
9. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А. В. Хуторского на Отделении философии образотворческой и теоретической педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. – 2006. – № 23 (47) грудень. – С. 16–28.
11. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – № 39–40. – 126 с.
12. Осмоловская И. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77–81.
13. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
14. Присяжнюк Н. К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку иностранцев / Н. К. Присяжнюк // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67–72.
15. Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів / І. Родигіна // Директор школи. – 2004. – № 8. – С. 148–153.
16. Свірчук Т. Поняття компетентності та компетенції у працях сучасних педагогів та лінгводидактів [Электронный ресурс] / Т. Сівчук. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf/2008_16/articles/article26.pdf.
17. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності / Л. Фурсова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 5. – С. 12–21.
18. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Наука, 1972. – 129 с.
19. Черепанова Л. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: теоретические основы : дисс ... д-ра пед. наук / Л. Черепанова. – М., 2005. – 457 с.
20. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.

Анотація

Э.Р.Зарединова, Р.И.Зиядинова

Понятие «компетенция» и «компетентность» в контексте компетентностного подхода в образовании

В статье осуществлен анализ взглядов ученых к определению сущности понятия «компетентность» и «компетенция», рассмотрены различные подходы на трактовку понятий в контексте компетентностного подхода в образовании. Анализ взглядов ученых к выявлению сущности понятия «компетентность» и «компетенция» показал, что сущность обозначенных понятий и их дифференциация трактуется по-разному. В статье осуществлена попытка проанализировать и обобщить многообразие подходов к данной проблеме.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Summary

E.R.Zaredinova, R.I.Ziyadinova

Concept of «Competency» and «Competence» in the Context of the Competence-Based Approach in Education

Analysis of the views of scientists to the definition of the term «competence» and «competency» is done in the article, various approaches to the interpretation of the concepts in the context of the competence-based approach to education are studied. Analysis of the views of scientists to identify the essence of the notion «competence» and «competency» has shown that the substance of the mentioned concepts and their differentiation is treated differently. The article made an attempt to analyze and summarize the diversity of approaches to the problem.

Key words: competence-based approach, competence, competency.

Дата надходження статті: «27» лютого 2013 р.

УДК 376.56-053.4+378.147.026(045)

Л.В.ЗДАНЕВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Дидактичне тестування студентів зі спецкурсу «Деадаптація дошкільників та її наслідки» (за матеріалами констатувального експерименту)

Автор розкриває теоретичні підходи з досліджуваної проблеми, інтерпретує погляди різних дослідників. Знайомить з різними підходами щодо визначення поняття «тест», «дидактичний тест» та їх класифікацій, особливостями складання тестів закритої форми та їх компонентами для студентів бакалавріату зі спеціальності «Дошкільна освіта», основними традиційними формами тестових завдань, принципами побудови відповіді. Описує основні правила, яких необхідно дотримуватися у процесі формулювання завдань для тих, хто буде проходити тестування. Пропонує результати власного дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: тест, дидактичне тестування, деадаптація, дошкільний вік, класифікація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У практиці роботи вищої школи одним із найбільш ефективних методів для вирішення проблеми визначення вихідного рівня компетентності студентів із навчальної дисципліни є тест. Уперше поняття тесту було введено у 1890 р. Дж. Кеттеллом. Ідеї, запропоновані Дж.Кеттеллом при тестуванні, у наш час становлять основу сучасної тестології, а саме: рівність умов для всіх випробовуваних; обмеженість у часі; відсутність сторонніх у лабораторії; надійність обладнання; забезпечення однакового інструментарію і чіткості умов завдань; оброблення результатів тестування статистичними методами [2].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про існування різних підходів щодо визначення поняття «тест» та їх класифікацій. У контексті проблеми, яка розглядається, ми скористаємося визначенням дидактичної діагностики як можливості з'ясування рівня навчальних результатів. Головним визначенням специфіки педагогічних (тобто дидактичних) тестів є можливість їх використання для оцінки навчальних досягнень студентів.

Під дидактичним тестом ми будемо розглядати комплекс завдань, спрямованих на оцінку рівня навчальних досягнень того, хто навчається чи самостійно вивчає матеріал певної дисципліни (модуля). Предметом такої оцінки є знання, уміння та навички студента, а не його

особистісні якості або фізичні дані. Зазначимо, що для розробки дидактичних тестів для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» ОКР – бакалавр, ми скористалися вже загальновідомими підходами таких науковців, як Л.Ф.Бурлачука, В.Г.Жили, П.К.Клайна, В.П.Пугачова, С.К.Хаджирадевої, О.Я.Чебикіна, В.Д.Шадрикова, В.Швец, В.Д.Шпильова та ін. Так, найвагомішими перевагами дидактичного тесту перед традиційними формами контролю науковці вважають: можливість кількісного вимірювання рівня знань і складності завдань (іншого інструмента для вимірювання прихованих (латентних) педагогічних параметрів не існує) за рахунок спеціальної методики одержання результатів; об'єктивність оцінки і повне охоплення всього масиву знань, що перевіряються під час контролю; систематичність контролю та індивідуальний підхід до самоосвітньої діяльності кожної особи; технологічність (автоматизація процесу оцінки навчання).

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що існують різні підходи щодо складання тестів оцінки навчальних досягнень. Рекомендації з їх складання розробляються як педагогами (В.Г.Жила, В.Л.Петренко, І.В.Філончук, С.К.Хаджирадева, В.Д.Шпильовий та ін.), так і психологами (М.Р.Богданова, Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов, Л.І.Москвіна, В.П.Пугачова, О.Я.Чебикін та ін.).

На думку дослідників [1–4, 7], дидактичне тестування має свої недоліки: відносну складність створення тесту (перевірка на відповідних вибірках, визначення надійності, валідності та ін.); необхідність проведення пілотних досліджень на етапі створення тестів тощо. Незважаючи на певні труднощі розробки змісту дидактичного тестування студентів, було розроблено пакет тестових завдань (вхідний контроль) і комп'ютерне діагностування (вихідний контроль).

З метою ефективного використання дидактичних тестів у роботі зі студентами спочатку було визначено навчальні стандарти, а саме: якими знаннями, уміннями та навичками повинні оволодіти студенти бакалавріату під час вивчення даного курсу (модуля), по закінченні роботи семінару, виконання самостійної роботи).

Фахівці (Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов, С.К.Хаджирадева, О.Я.Чебикін та ін.) визначають п'ять основних правил, яких необхідно дотримуватися у процесі формулювання завдань для тих, хто буде проходити тестування. Так, завдання повинні: конкретно визначати, що саме студент буде здатен виконати наприкінці практичного заняття; описувати певні наочні дії чи результат; посилалися на конкретні розділи робочої програми або методичного посібника, монографії тощо, які вивчатимуться; окреслювати певний рівень сформованості знань, умінь та навичок; визначати умови, за яких студент зможе досягти очікуваного результату або продемонструвати відповідні навички та вміння [2; 3]. Якщо викладач під час семінару або практичного заняття дійсно хоче одержати якісний результат наприкінці роботи, то зміст дисципліни, що викладається, повинен бути структурованим, зі сталим формально-логічним зв'язком. Умовно можна визначити такі групи навчальних елементів, що мають схожі смислові ознаки: систему мови дисципліни: поняття, терміни, визначення, позначення тощо; основи навчальної дисципліни: явища, властивості, факти, їх сукупність та систематика та ін.; сутність навчальної дисципліни: концептуальні положення, категорії, закони, моделі тощо; причинно-наслідкові алгоритми навчальної дисципліни: логічні зв'язки, наслідки чогось, процедури встановлення зв'язків та алгоритмів і т. д. [2; 6; 7].

Формулювання цілей статті... Метою статті є з'ясування особливостей складання тестів для студентів бакалавріату зі спеціальності «Дошкільна освіта».

Виклад основного матеріалу... Основними традиційними формами тестових завдань, що можуть бути рекомендовані для складання дидактичних тестів, є такі: завдання закритої форми (формату) із запропонованими відповідями; завдання відкритої форми (формату) із вільно конструйованими відповідями.

Під час організації і проведення констатувального етапу нашого дослідження, було використано можливості дидактичного тестування. Коротко схарактеризуємо особливості складання тестів закритої форми. Тестові завдання закритої форми (формату) складалися з трьох компонентів: інструкції з їх виконання; запитальної (змістової) частини; відповіді (ей). Форма подання текстових або графічних тестових завдань задовольняла певні рекомендації щодо розробки дидактичних тестів. Декілька тестових завдань однакової форми супроводжувалися однією інструкцією виконання, яка чітко й однозначно, без подвійного тлумачення, описувала спосіб визначення вибраної відповіді і, при потребі, містила необхідні пояснення. Тестові завдання закритої форми розрізняють ще і за принципом побудови відповіді.

Альтернативні тестові завдання, які ми пропонували студентам, передбачали наявність двох варіантів організації відповіді типу «так – ні»; «правильно – неправильно» тощо. Як правило, їх використовували для грубої перевірки правильності вибору або прийняття рішення у згорнутій формі. Тестові завдання з *множинним вибором* передбачали принаймні три можливі відповіді

(але не більше п'яти). Завдання такого типу використовували в тих випадках, коли необхідно перевірити вміння правильно відтворювати одержані знання. У цьому типі тестових завдань у запропонованих декількох відповідях була правильною лише одна. При складанні таких завдань завжди виникають труднощі у виборі *дистракторів* – *правдоподібних варіантів відповідей*, які повинні виглядати достатньо прийнятними. У свою чергу, завдання з множинним вибором ми розділяли на види згідно з принципом підбору правильних та правдоподібних відповідей.

Тестові завдання з простим множинним вибором, відповідь на які будується за принципом класифікації, використовували тоді, коли кількість можливих варіантів відповідей менше трьох, але відповідь більш складна, ніж відповідь типу «так – ні». Така форма тестового завдання є проміжною між альтернативними тестовими завданнями та тестовими завданнями з множинним вибором.

Нами також було використано тестові завдання, у відповідях яких застосовано принцип кумуляції (лат. *sumulatio*, від *sumulo* – згрібаю, нагромаджую) для перевірки повноти знань та умінь. Запитальна частина таких завдань мала порівняльний зміст: одна з декількох відповідей була найкращою, найбільш правильною, найбільш повною, такою, що частіше зустрічається.

Тестові завдання на порівняння і протиставлення (на аналіз взаємозв'язку) розроблялися для перевірки вмінь виявляти розпізнавальні ознаки різних явищ, ситуацій тощо. У процесі виконання таких завдань студенти аналізували запропонований матеріал, синтезували його та робили відповідні висновки. Тестові завдання з *множинними відповідями «правильно – неправильно»* нами використовувалися в ситуаціях, коли відповіді або рішення можуть бути тільки правильними або неправильними (на відміну від тестових завдань з однією більш правильною відповіддю), вони не мають жодних відтінків переваги і є категоричними. Крім того, на запропоноване запитання існувало декілька правильних відповідей. У такому разі ми вважали, що перевірялася глибина знань, розуміння різних аспектів явищ, процесів тощо. Завдання цього типу містили основу, до якої, як правило, пропонувалося чотири пронумеровані відповіді. Ми з'ясували особливості складання тестів закритої форми. Зазначимо, що в практиці складання дидактичних тестів ми не використовували тести відкритої форми, тому що статистична обробка даних тестів достатньо складна.

Дидактичні тести, складені нами, як правило, містили такі елементи:

1. Назва теми (навчальної дисципліни), за якою проводиться тест.
2. Інструкція з виконання тесту.
3. Тестові завдання.
4. Бланк відповідей.
5. Правильні відповіді (тим, хто виконує тест, надаються тільки після його виконання).
6. Норми оцінок.

Назвемо складові тестових завдань, а саме: безпосередньо завдання починається з активного дієслова – того, що необхідно зробити: *вказіть, підкресліть, відзначте, запишіть, виберіть правильну відповідь, закінчіть пропозицію, впишіть пропущений текст тощо*); *твердження, малюнки, таблиці, формули, схеми, частина яких пропущена; запитання; варіанти відповідей (якщо такі є)*.

Наш підхід до дидактичного тестування передусім ґрунтувався на необхідності актуалізації знань студентів, які будуть працювати в дошкільних навчальних закладах, і будуть вирішувати проблеми дезадаптованих дошкільників майже щодня. Наведемо приклад визначення рівня професійної компетенції студента зі спецкурсу «*Дезадаптація дошкільників та її наслідки*».

1) *Оцініть ці твердження за шкалою від 1 до 5 (1 – повністю згоден, 2 – згоден, 3 – сумніваюся, 4 – швидше не згоден, 5 – абсолютно не згоден):*

А. Дезадаптація – психічний стан, що виникає в результаті невідповідності соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової соціальної ситуації.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Б. Дезадаптація – процес, що не торкається патології та пов'язаний із відвиканням від одним звичних умов, і, відповідно, звиканням до нових.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

2) *Що, на Вашу думку, означає префікс «дез»?*

1 – віддалення, виділення, скасування, припинення, усунення чого-небудь; 2 – виражає дію знищення, видалення, спотворення чогось; 3 – поділ, розлад, позбавлення, утруднення, втрату; 4 – важко відповісти; 5 – не знаю.

3) *У педагогіці часто зустрічаються інші терміни як синонімічні до терміна «дезадаптовані дошкільники». Яке слово (або які), на Вашу думку, є синонімом до цього терміна? (підкресліть, може бути декілька відповідей)*

Важковиховувані; ті, що важко навчаються; педагогічно запущені; соціально запущені;

бездоглядні; девіантні; делінквентні; кримінальні; дискомфортні; асоціальні; невстигаючі; негативні; відчужені; агресивні; конфліктні; депривовані; діти-індиго; немає жодного синоніма.

4) При всьому різноманітті підходів до організації роботи з дезадаптованими дошкільниками що, на Вашу думку, більшою мірою необхідно використовувати для отримання позитивного результату? (підкресліть, може бути до 3-х відповідей):

1 – проявляти частіше великодушність, терплячість, доброту; 2 – доводити батькам, що здатність без агресії сприймати поведінку та форми самовираження їхньої дитини, яка відрізняється від однолітків, це – кращий шлях; 3 – різноманітні форми взаємодії з батьками та психологічна готовність до позитивної взаємодії дасть позитивний результат; 4 – повага прав іншого (в т.ч. права бути іншим), а також утримання дитини від заподіяння шкоди для всіх і для самої себе; 5 – важко відповісти.

5) Чи необхідний додатковий курс (спецсеминар) для більш глибокого вивчення питань організації роботи з дезадаптованими дошкільниками?

1 – так, це має бути спецсеминар; 2 – так, це має бути спецсеминар, де більша кількість годин – практичні заняття; 3 – у розділі дошкільної психології мають бути теми стосовно роботи з такими дошкільниками; 4 – у розділі дошкільної педагогіки повинні бути теми щодо роботи з такими дошкільниками; 5 – мені достатньо знань із цього питання.

6) Як Ви вважаєте, за який проміжок часу можна подолати дезадаптацію в дитини дошкільного віку?

1 – 2-3 місяці; 2 – залежить від рівня дезадаптації дитини; 3 – не більше 6 місяців; 4 – упродовж року; 5 – важко відповісти.

Після проведення дидактичного тестування проводиться обробка результатів за такими даними:

Усього діагностичних завдань – 6. Оцінка правильної відповіді – 5.

Максимальна сума балів – 30. Діапазон рівня сформованості навчальної компетенції:

а) високий рівень сформованості – 30 балів; б) середній рівень сформованості – 10-25 балів; в) припустимий – 5-9 балів; г) критичний – до 9 балів. Еквівалент успіху (ЕУ) в % відношенні до максимальної суми балів.

$$EY = \frac{\text{сума набутих балів}}{\text{максимальна сума балів}} \times 100\%.$$

Висновки... Ми навели тільки один приклад використання варіантів дидактичного тестування. Проте, готуючи інші тести для використання, ми враховували такі положення: 1) не допускати зловживання тестами або їх результатами; 2) усвідомлювати об'єктивні можливості й недоліки тестів та не очікувати від них більшого, ніж вони можуть дати; 3) використовувати в навчальному процесі такі тестові завдання, які б не тільки перевіряли оволодіння студентами навчальним матеріалом, але й спонукали їх мислити; 4) прагнути отримати оперативні й об'єктивні результати, пам'ятати про те, що інформація, одержана тестовим шляхом, ніколи не може бути повною і всеосяжною.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у підготовці опитувальників для студентів бакалавріату як однієї з форм діагностики рівня сформованості навчальних досягнень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1998. – 200 с.
3. Дидактичне тестування в системі підвищення кваліфікації держслужбовців / за заг. ред. О. Я. Чебикіна, С. К. Хаджирадевої. – Одеса, 2002. – 25 с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – К., 1994. – 238 с.
5. Михалева Т. Г. Оценка учебных достижений / Т. Г. Михалева, В. А. Хлебников // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 2. – С. 45–52.
6. Морська Л. І. Методика здійснення змістової валідизації дидактичного тесту [Електронний ресурс] // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2009. – Вип. № 1. – Педагогічні видання. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science/.
7. Шпильовий В. Д. Створення тестів та проведення тестового контролю якості підготовки / Шпильовий В. Д., Жила В. Г. – Луганськ, 1997. – 78 с.

Анотація

Л.В.Зданевич

Дидактическое тестирование студентов по спецкурсу «Деадаптация дошкольников и ее последствия» (по материалам констатирующего эксперимента)

Автор раскрывает теоретические подходы по исследуемой проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей. Знакомит с разными подходами к определению понятия «тест», «дидактический тест» и их классификаций, особенностями составления тестов закрытой формы и их компонентами для студентов бакалавриата по специальности «Дошкольное образование», основными традиционными формами тестовых заданий, принципами построения ответа. Описывает основные правила, которые необходимо соблюдать в процессе формулирования задач для тех, кто будет проходить тестирование. Предлагает результаты собственного исследования, подтверждающие актуальность и практическую необходимость исследования отдельных вопросов.

Ключевые слова: тест, дидактическое тестирование, деадаптация, дошкольный возраст, классификация.

Summary

L.V.Zdanievych

Didactic Testing of Students with Special Course «Disadaptation of Preschoolers and its Consequences» (Based on the Stating Experiment)

The author reveals theoretical approaches on the problem under research, interprets the views of different researchers. She acquaints with various approaches as for determination of the notion «test», «didactic test» and their classifications, peculiarities of making tests of the closed form and their components for the students-bachelors on speciality «Pre-School Education», basic traditional forms of test tasks, principles of construction of the answer. The author describes main rules, which must be followed in the process of forming tasks for those who will be tested. She offers the results of her own research, which prove topicality and practical necessity of research of some questions.

Key words: test, didactic testing, deadaptation, pre-school age, classification.

Дата надходження статті: «23» січня 2013 р.

УДК 37.018.46

С.В.ІВАШНЬОВА,

кандидат педагогічних наук
(м.Владивосток, Російська Федерація)

Визначення критеріїв професійної компетентності педагогічних працівників

У статті представлено результати вивчення різних моделей професійної компетентності педагогічних працівників, емпіричного дослідження показників та дескрипторів кваліфікації, які використовуються в процесі атестації педагогічних працівників, запропонована авторська система показників та дескрипторів професійної компетентності на основі таксономії Б.Блума.

Ключові слова: професійна компетентність; кваліфікаційна категорія; таксономія Б.Блума; атестація педагогічних працівників; показник; дескриптор.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних дослідженнях «професійна компетентність педагога» є одним з базових понять педагогічної акмеології, яка досліджує шляхи досягнення педагогом свого особистісного розвитку і є складовим компонентом поняття педагогічного професіоналізму в цілому. Зростання кількості і тематики наукових досліджень, присвячених вивченню сутності і структури професійної компетентності, умов її формування, розвитку та функціонального наповнення свідчить про багатогранність і складність цього явища. Збільшення кількості досліджень, спрямованих на вивчення інформаційної, фахової, комунікативної, інформаційно-комунікаційної, здоров'єзберігаючої, лінгвістичної, культурологічної, міжкультурної та інших компетентностей однозначно вказує на необхідність узгодження понятійного апарату, встановлення ієрархічних зв'язків на основі порівняння отриманих науковцями результатів. При цьому в сучасних українських дослідженнях не приділяється достатньо уваги питанню визначення рівня професійної компетентності в процесі атестації педагогічних кадрів. Визначення єдиних критеріїв професійної компетентності допоможе вирішити проблему встановлення єдиних вимог на основі науково-обґрунтованої моделі.

Формулювання цілей статті... Мета статті – на основі аналізу наукових праць встановити спільні елементи різноманітних моделей професійної компетентності та побудувати на їх основі теоретичну модель професійної компетентності педагогічних працівників; проаналізувати вимоги

до різних кваліфікаційних категорій фахівців, що висувуються в процесі атестації, та виявити показники відповідності, створити на їх основі систему дескрипторів.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз російських та українських джерел (праці С.П.Архипової, Є.С.Барбіної, Є.М.Бачинської, С.М.Змієвої, О.А.Поліщук, В.В.Радула, О.В.Хуторського, тлумачних словників, словників іншомовних слів та інших) дозволяє зробити висновок про те, що поняття «компетенція» та «компетентність» часто ототожнюються дослідниками і використовуються як синоніми, хоча, на нашу думку, мають цілу низку суттєвих відмінностей.

Формуванню та розвитку професійної компетентності різних категорій педагогічних працівників присвячено праці С.Бадюл, Б.А.Дьяченко, А.М.Зубко, Л.В.Кондрашової, А.Ф.Линенко, Г. Маслай, В.І.Пуцова, Н.В.Скрипчук, Л.І.Шевчук та інших. Аналіз наукового доробку російських учених свідчить, що аналогічна дискусія є актуальною і для них. Так питання професіоналізму педагогічної діяльності та основ її формування досліджуються в роботах І.Д.Багаєвої, готовності до педагогічної діяльності та основ її формування в педагогічному ВНЗ – в працях А.П. Войченко; соціологічний аспект професіоналізму вчителів досліджувався Р.Х.Гільмеевою, психологічні підходи до визначення професійної компетентності висвітлено С.А.Дружиловим. Н.В.Кузьміна, аналізуючи структуру суб'єктних якостей педагога, виділяє такі види компетентності, як спеціально-педагогічна, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна та методична [6]. Т.Ощепкова, М.Пролигіна, Д.Старкова виділяють мовну, комунікативну та методичну компетенції вчителя іноземної мови [14]. У дослідженні С.П.Архипової професійна компетентність педагога розглядається як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально [1]. Є.М.Бачинська визначає професійну компетентність як інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну та теоретичну готовність педагога до діяльності та його здатність вирішувати на практиці педагогічні задачі [2]. І.В.Гребньов та О.В.Лебедева виділяють в структурі професійної компетентності три складові: науково-теоретичну, методичну та психолого-педагогічну [4]. Аналогічна структура, що складається з 3 компонентів (афективного, когнітивного та технологічного) представлена в праці О.Ю.Пономарьової [9, с.11].

Російським дослідником М.А.Гавриловою виділено 5 складових [3] (методична, інформаційна, діяльнісна, комунікативна і рефлексивно-аналітична компетентності). При цьому автор вказує не лише сукупність готовностей, здібностей і потреб для кожного компонента, а й володіння навичками (для рефлексивно-аналітичного компонента). Л.Ф.Красинська [5] розділяє професійну діяльність викладача на наукову та професійно-педагогічну, з уточненням компетентнісної структури останньої (проективно-конструктивні, організаційно-технологічні, комунікативно-регуляційні, контрольні-оцінні, аналітико-рефлексивні компетенції). В структурі професійної компетентності викладачів технічного ВНЗ автор вказує ряд вмінь, якими повинен володіти педагог. Аналіз цих та інших праць українських, російських та європейських дослідників, дав можливість зробити наступні висновки: наукова дискусія, початок якої прослідковується в працях розробників педагогічної акмеології, з переходом на компетентнісний підхід в освіті, отримала нове наповнення; сутність та структура професійної компетентності педагогічних працівників залишаються в центрі наукової дискусії в Україні й Росії; критерії професійної компетентності визначаються вченими обох країн через опис знань та вмінь, що відповідає знаннєвій парадигмі освіти та суперечить компетентнісному підходу.

Виклад основного матеріалу... Рівень професійної компетентності повинен лежати в основі процедури атестації педагогічних працівників, при цьому вимоги, що висувуються до педагогічних працівників в Україні в процесі атестації, сформульовані в Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників [10]. Проведений аналіз вказаного документа, проведених бесід з членами атестаційних комісій різних рівнів, особистий досвід роботи в складі атестаційної комісії дали підстави для наступних висновків:

– процес атестації педагогічних працівників передбачає отримання незалежних оцінок їх діяльності атестаційною комісією, адміністрацією закладу освіти і батьками учнів, а також (за умови наявності) – опікунською радою навчального закладу;

– вимоги, що висувуються атестаційною комісією до особи, що атестується, сформульовані у відповідному розділі Типового положення та містять опис знань та вмінь;

– учасники процесу оцінювання користуються при цьому власною системою критеріїв, що не враховує жодну із науково-обґрунтованих моделей професійної компетентності; має певний визначений попередньо зміст, що переважно відповідає визначенням у Типовому положенні вимогам і стихійно визначеним учасниками процесу оцінювання показникам.

Проведене дослідження дозволило систематизувати вказані показники та критерії та представити їх у вигляді таблиць. З цією метою проводився аналіз змісту бесід, диференціація (відокремлення показників та дескрипторів) та ранжування отриманих вербальних оцінок. Отримані в результаті першої серії бесід результати відображають найбільш характерні показники, частотність використання яких перевищувала 50%. Рівні прояву показника уточнювались в ході другої серії бесід методом ранжування. Такий підхід дозволив мінімізувати вплив дослідника на результати та підвищити рівень їх об'єктивності. Крім того, нами виявлено, що система показників та дескрипторів, якими користується більшість учасників процесу атестації, практично не враховує рівень теоретичних знань вчителя, при тому, що упорядникам Типового положення не вдалось повністю уникнути термінології, характерної для знаннєвої парадигми (пп. 4.4.–4.6 містять терміни «знати» і «уміти»).

Адміністрація навчальних закладів в якості показників професійної компетентності педагогічних працівників виділяє ініціативність та виконавчу дисципліну робітника; рівень знань учнів; участь в методичній роботі; формування іміджу навчального закладу; вирішення педагогічних проблем. Показники та рівні їх прояву систематизовані та представлені у вигляді таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Оцінювання показників професійної компетентності А адміністрацією

Показники А		Рівні прояву показника та відповідність кваліфікаційній категорії		
		II	I	вища
a1	ініціативність та виконавча дисципліна робітника	своєчасно виконує доручення адміністрації	приймає участь у плануванні діяльності навчального закладу	виявляє ініціативу та самостійність у роботі
a2	рівень знань учнів	забезпечує поступове підвищення рівня знань учнів, підготовлених учасників предметних олімпіад	забезпечує стабільне підвищення рівня знань учнів, підготовлених призерів олімпіад на рівні міста	забезпечує високий рівень знань учнів, підготовку призерів олімпіад на рівні регіону/країни
a3	участь в методичній роботі	бере участь в діяльності методичного об'єднання вчителів-предметників	представляє власний педагогічний досвід на рівні району/міста	представляє позитивний педагогічний досвід на рівні області/регіону/країни, має публікації в науково-методичних виданнях
a4	формування іміджу навчального закладу	сприяє підвищенню іміджу навчального закладу	є участь у формуванні іміджу навчального закладу	імідж навчального закладу пов'язаний з іменем та діяльністю даного педагога
a5	вирішення педагогічних проблем	не припускається грубих помилок у вирішенні проблемних ситуацій	грамотно вирішує проблемні ситуації, що виникають	завжди знаходить оптимальне вирішення педагогічних проблем

Як видно із таблиці 1.1., показники та описи їх рівнів не відповідають жодній із науково-обґрунтованих структур професійної компетентності. Аналогічні результати отримані нами в процесі аналізу показників, що виділяються атестаційною комісією (актуальність та новизна педагогічного досвіду; обґрунтованість та стійкість отриманих результатів; рівень теоретичної підготовки; зміст портфолію педагогічного працівника; якість оформлення та актуальність змісту портфолію; якість проведених відкритих занять та позакласних заходів) та батьківським комітетом (стосунки з учнівським колективом (класом); доступність для взаємодії з батьками, педагогічна етика) та представлені у вигляді таблиць 1.2. та 1.3. Як видно із наведеного переліку та таблиць, для кожного із показників виявлено 3 дескриптори. При цьому загальний зміст показників та відповідних дескрипторів в цілому відповідає Типовому положенню про атестацію педагогічних кадрів. В першу чергу це стосується оцінювальної діяльності атестаційних комісій різних рівнів, показники і дескриптори якої систематизовано та представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Оцінювання показників професійної компетентності В атестаційною комісією

Частний показник		Рівні прояву показника та відповідність кваліфікаційній категорії		
В		II	I	вища
в1	актуальність та новизна педагогічного досвіду	елементи новизни, особистий рівень новизни методики, використання елементів інноваційних та авторських технологій	новизна педагогічного досвіду для даного навчального закладу; запровадження передової практики регіону, адаптація авторських технологій до актуальних умов професійної діяльності	авторська методика/технологія формування знань з теми / розділу / предмета
в2	обґрунтованість та стійкість отриманих результатів	позитивна динаміка результатів навчання в міжатестаційний період	стійка позитивна динаміка результатів протягом тривалого періоду часу, участь учнів у предметних олімпіадах	стабільно високі результати навчання, результативна участь учнів у предметних олімпіадах різних рівнів
в3	рівень теоретичної підготовки;	нормативний рівень теоретичних знань методики навчання, педагогіки і психології навчання	рівень теоретичних знань методики навчання, педагогіки і психології навчання вище середнього	високий рівень теоретичних знань методики навчання, педагогіки і психології навчання
в4	зміст портфоліо педагогічного робітника	містить інформацію про теоретичне обґрунтування вирішення методичної проблеми, аналіз результативності	на основі теоретичного обґрунтування створена і представлена система завдань/вправ для вивчення теми/розділу	містить теоретичне обґрунтування, практичну розробку і методичні рекомендації по використанню авторської методики/технології
в5	якість оформлення та актуальність портфоліо	портфоліо оформлене в неформальному стилі, не перевантажене візуальними ефектами, в представленому вигляді доповнення/зміни змісту неможливі	портфоліо оформлене в діловому вигляді, використані ефекти функціонально обумовлені можливість внесення доповнень/змін обмежена	портфоліо оформлене в діловому вигляді, зручне у використанні, можливість внесення доповнень/ змін дає можливість підтримувати актуальність тривалий час
в6	якість проведених відкритих уроків та позакласних заходів	методично грамотна побудова уроків та позакласних заходів, вирішення поставлених задач	творчий підхід до побудови уроків та позакласних заходів, більш ефективно вирішення поставлених задач	інноваційний підхід, що забезпечує значне підвищення результативності навчання в цілому

Представлена в таблиці 1.2. система показників та дескрипторів, виявлених у процесі проведення бесід із представниками атестаційних комісій різних рівнів, відображає оціночні судження, якими користуються респонденти при проведенні атестаційних заходів (аналіз представлених вчителем матеріалів, відвідування уроків та позакласних заходів). Порівняння таблиць 1.1. та 1.2. приводить до висновку, що показники, за якими проводиться оцінювання кваліфікації педагогічного працівника адміністрацією та атестаційною комісією, взаємодоповнюються та не перетинаються. Перелік показників, за яким проводиться оцінювання батьками (батьківським комітетом) значно менший і відображає суб'єктивну оцінку батьками системи стосунків, що склались між вчителем, батьками та дітьми. Кількість цих показників і дескрипторів значно менша, що видно із таблиці 1.3.

Оцінка показників професійної компетентності С батьками

Показник		Рівні прояву показника та відповідність кваліфікаційній категорії		
С		II	I	вища
с1	стосунки з учнівським колективом	впливає на формування учнівського колективу	виступає ініціатором заходів, що формують учнівський колектив	користується високим авторитетом в учнівському колективі
с2	доступність для взаємодії з батьками	в офіційно визначений час (збори) або по запити батьків	періодично виступає ініціатором особистих зустрічей з батьками для вирішення проблем	співпрацює з батьками учнів, надає консультативну допомогу в організації навчання/виховання
с3	педагогічна етика	дотримується вимог професійної етики у спілкуванні з учнями та їх батьками	позитивно впливає на формування системи стосунків у трикутнику «вчитель – учень – батьки»	є зразком у побудові стосунків з учнями та їх батьками

Як видно із таблиці 1.3, передбачене нормативною базою оцінювання рівня кваліфікації представниками батьківського комітету має на меті визначення відповідності за трьома показниками: стосунки із батьківським колективом, доступність для взаємодії з батьками та педагогічна етика. Результати, отримані нами в результаті емпіричного дослідження, приводять до висновку, що показники, якими користуються атестаційна комісія, батьківські комітети та адміністрація навчального закладу в процесі атестації, переважно відповідають вимогам, викладеним у Типовому положенні про атестацію [10], однак потребують вдосконалення і уніфікації для підвищення рівня об'єктивності.

Відображаючи вимоги до трьох кваліфікаційних категорій, і, по суті, вимоги до рівня компетентності педагогічних працівників, Типове положення не містить повноцінної системи оцінювання, брак якої у кожному навчальному закладі компенсують на власний розсуд. При цьому представлені в таблицях 1.1., 1.2. та 1.3. не відповідають системі дескрипторів, характерної для компетентнісного підходу через її відсутність, оскільки вчені все ще використовують для вербальних оцінок компетентності дієслова «вміти» і, дещо менше – «знати», «мати навички». Оскільки вміння визначається як здатність реалізувати дію за оптимальними для неї параметрами, а навичка – як здатність здійснити операцію за оптимальними параметрами [7; 8], потрібно виходити з того, що саме навичка є базовим рівнем професійної компетентності, формування якого закінчується з навчанням у ВНЗ. Подальші зміни рівня професійної компетентності можна діагностувати за змінами показників кожного з компонентів професійної компетентності, відображених у трирівневій системі дескрипторів. Вирішення виявлених попередньо проблем та протиріч можливе через створення системи дескрипторів, в основі якої лежить таксономія Б.Блума [11-13], що розглядає знання як основу для формування подальших рівнів – розуміння, використання, аналізу, синтезу і оцінювання. Оскільки використання і є власне навичка, то три рівні кожного з показників будуть відповідати трьом останнім рівням таксономії Б.Блума – аналізу, синтезу і оцінюванню – що дозволить узгодити між собою парадигми освіти, що базуються на знанневому та компетентнісному підходах.

Розроблена система дескрипторів не містить термінів «знати» та «вміти», що характерні для знанневої парадигми. Для когнітивного компонента професійної компетентності визначено наступні показники: відбір науково-методичної літератури; використання науково-методичної літератури; планування самоосвіти; засвоєння інформації, критичність сприйняття інформації, рефлексія. Для технологічного компонента до списку показників увійшли ефективність форм, методів та засобів навчання; контроль та оцінювання навчальних досягнень; планування діяльності учнів; планування власної діяльності; практична реалізація плану уроку; іноваційність форм, методів та засобів навчання. Показниками особистісно-мотиваційного компоненту стали: відповідність цілей підвищення кваліфікації цінностям колективу в цілому; ставлення до підвищення кваліфікації з боку значимих у колективі осіб; джерела ініціалізації процесу підвищення кваліфікації, ставлення до інноваційних процесів у навчальному закладі. Для показника «робота з науково-методичною літературою» когнітивного компонента визначено наступні дескриптори: конструктивна критика та аргументована дискусія щодо викладених в публікації положень (II рівень); систематизація одержаної інформації, визначення її місця у власній системі професійних джерел (I рівень); підготовка відгуку /рецензії на публікацію (вищий рівень). Розроблені дескриптори систематизовані та представлені у вигляді таблиць, що дозволяють визначити актуальний рівень професійної компетентності педагогічного працівника

шляхом вибору одного із дескрипторів для кожного показника. При цьому обраний дескриптор повинен максимально точно відповідати тій діяльності, яку педагогічний працівник постійно якісно виконує в реальних умовах.

Висновки... Представлені в Типовому атестаційному положенні вимоги до рівня кваліфікації педагогічних працівників, що мають описовий характер, в практичній діяльності атестаційних комісій отримали достатньо чітку структуру, майже не містять термінів, характерних для знанневої парадигми, більшою частиною відображають компетентнісний підхід у освіті. Показники професійної компетентності, що лежать в основі практичної діяльності атестаційних комісій, не відповідають повною мірою жодній із науково обґрунтованих моделей. При цьому проаналізовані моделі професійної компетентності, в свою чергу, не містять повноцінної рівневої системи дескрипторів. Таку невідповідність має усунути використання системи показників та дескрипторів, в основі якої лежить таксономія Б.Блума [11-13]. Подальші дослідження потрібно спрямувати на уточнення представленої системи, зокрема, змісту та переліку показників, врахування в її структурі загальних (інваріантних) та локальних (варіативних) складових, розробку автоматизованої системи оцінювання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика / Європ. ун-т. – К., 2004. – Вип. 2 (7). – С. 15–24.
2. Бачинська С.М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації : наук.-метод. посіб. / С. М. Бачинська. – Біла Церква : КОПОПК, 2005. – 260 с.
3. Гаврилова М. А. Становление и развитие профессиональной компетентности педагогов-математиков в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / М. А. Гаврилова. – М., 2012. – 51 с.
4. Гребнев И. В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя / И. В. Гребнев, О. В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2007. – № 4 : Инновации в образовании. – С. 21–25.
5. Красинская Л. Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Л. Ф. Красинская. – М., 2011. – 41 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 237 с.
9. Пономарьова О. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. Ю. Пономарьова. – К., 2002. – 21 с.
10. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 930 від 06.10.2010 зі змінами та доповненнями згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1473 від 20.12.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.
11. Anderson L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment / Anderson L. W. – 1999.
12. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / Bloom B. S. – New York : Longman, 1956.
13. Callister Paul D. Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Hierarchy and Means for Teaching Legal Research Skills / Callister Paul D. // Law library journal – Vol. 102:2 [2010-12] – p.191–219 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : вільний. [Дата звернення: 14.02.2013] URL: <http://www.aallnet.org/main-menu/Publications/lj/LLJ-Archives/Vol-102/publljv102n02/2010-12.pdf>
14. Oschepkova T. Techniques in Teaching-Training Context / T. Oschepkova, M. Prolygina, D. Starkova // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конференции, ноябрь 2001г. / сост Г. И. Воронина. – М., 2001.

Аннотация

С.В.Ивашёва

Определение критериев уровня профессиональной компетентности

В статье представлены результаты изучения различных моделей профессиональной компетентности педагогических работников, эмпирического исследования показателей и дескрипторов, которые используются в процессе аттестации педагогических работников; предложена авторская система показателей и дескрипторов на основе таксономии Б.Блума.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; квалификационная категория; таксономия Б.Блума; аттестация педагогических работников; показатель; дескриптор.

Summary

S.V.Ivashnova

Determination of Professional Competence Level Criteria

In the article presents the results of study of different models of professional competence of pedagogical workers, empiric research of indexes and descriptors that are used in the process of attestation of pedagogical workers; the author's system of indexes and descriptors, based on the B.Bloom's taxonomy is offered.

Key words: professional competence; qualifying category; B.Bloom's taxonomy; attestation of pedagogical workers; index; descriptor.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 355.48:37.035.6(477.43/44)(045)

М.І.КАБАЧИНСЬКИЙ,

доктор історичних наук, професор
(м.Хмельницький)

Використання пам'яток військової історії Хмельниччини в навчально-виховному процесі

У статті на підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано можливість використання пам'яток військової історії Хмельниччини – довготривалих фортифікаційних споруд укріплених районів – у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: навчально-виховний процес, пам'ятки військової історії, Хмельниччина, довготривалі фортифікаційні споруди, укріплений район, молодь.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Україна – молода держава, яка перебуває на шляху національного відродження, радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень, побудови нового громадянського суспільства, пошуку свого власного місця в світовому співтоваристві.

Зрозуміло, що для виконання цих завдань суверенній Україні, передусім потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Сприяти ж формуванню такої позиції можливо лише за умови розвитку національної освітньо-виховної системи, одним з напрямків якої є, відповідно до Концепції національного виховання студентської молоді, «...виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті» [1].

Зокрема, серед інших таку можливість у навчально-виховній роботі з молоддю нам дає використання пам'яток військової історії Хмельниччини – довготривалих фортифікаційних споруд (далі – ДФС) Укріплених районів (далі – УР).

Будівництво і використання оборонних споруд – одна з найбагатших сторінок вітчизняної історії, адже повсякчас українському народу доводилось вирішувати проблему захисту своїх територій. Багаті й благодатні українські землі завжди притягували ласих до чужого добра грабіжників і загарбників. Не були довговічними дипломатичні угоди, не допомагали могутні патрони – з року в рік, тисячі років українці змушені були думати про оборону й охорону своєї землі. Як наслідок по всій території України розкидані тисячі споруд, які будували наші предки для того, аби забезпечити себе від ворожих нападів.

Можна стверджувати, що сьогодні Україна є своєрідним музеєм історії фортифікації з унікальним різноманіттям цих історичних пам'яток. В жодній країні світу не зібрана така величезна кількість різнорідних за формою та будовою укріплень, за якими можливо прослідкувати розвиток фортифікаційних форм від їх зародження до сучасності.

По всій Україні на сотні кілометрів простягнулись дерево-земляні укріплення (серед них Траянові і Змієві вали) – оборонні системи, побудовані осілими землеробськими народами для захисту від кочівників-завойовників. По всій Північно-Західній і Центральній Україні розкидані вали, які оточували слов'янські поселення VI-X століть, їх кількість обраховується сотнями. Все більше в цих місцевостях виявляється решток споруд Київської Русі та Галицько-Волинського князівства (дослідники вважають, що загалом на території Київської Русі в X–XIII ст. існувало 1395 укріплених поселень, з яких лише 414 (29 %) згадуються в письмових джерелах) [2, с.62].

Височать по Україні десятки закинутих і напівзруйнованих польських і турецьких фортець та замків XV–XVII ст., оскільки доклало зусиль до такого будівництва і Запорізьке козацтво. Деякі зі споруд відреставровані і перетворені у музеї, наприклад, Кам'янець-Подільська та Хотинська

фортеці.

Глибокий слід на українській землі залишили російська, австрійська військова фортифікація у вигляді фортець, бастионів і фортів XVIII–XIX ст.

А справжній бум фортифікаційного будівництва прийшовся на 30-ті роки XX ст. У цей період на західних рубежах України радянські військові інженери у вісімнадцяти Укріплених районах (з яких шість розташовані у Хмельницькій області) в три етапи збудували тисячі різноманітних довготривалих фортифікаційних споруд.

Тисячі цих могутніх свідків минулих часів розкидано по Україні. Вони зберігають пам'ять про героїзм, доблесть, життя і боротьбу народу з завойовниками, що викликає жвавий інтерес у сучасних істориків та дослідників в науковому плані, а для простих громадян та молоді мають пізнавальне і навчально-виховне значення.

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасні науковці, дослідники й фахівці все частіше звертають увагу на цю проблему. Питаннями розвитку фортифікаційних ідей в СРСР цікавився К.Назаренко [3], аналізували загальну картину будівництва фортифікаційних споруд на західних та південно-західних кордонах та досліджували окремі Укріплені райони, чи їх складові частини А.Ісаєв [4], А.Хорьков [5], В.Бухарев, Я.Шлик і В.Рунов [6; 7; 8], А.Кузяк і В.Камінський [9], І.Данілов [10; 11] та В.Гераськін [12], П.Танько [13] і К.Мельничук [14] та інші. Цікавився характеристиками УР, застосуванням на початку Великої Вітчизняної війни, сучасним станом і можливостями використання, зокрема й з навчально-виховною метою, ДФС М.Коваль [15]. Але досі комплексного наукового дослідження питання використання пам'яток військової історії – довготривалих фортифікаційних споруд Хмельниччини – в навчально-виховному процесі проведено не було.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є дослідження проблеми використання пам'яток військової історії Хмельниччини – довготривалих фортифікаційних споруд – у навчально-виховному процесі.

Вклад основного матеріалу... Створення такого виду довготривалої фортифікації як Укріплений район розпочалось з того, що в кінці XIX – на початку XX ст., після того, як будівництво суцільних прикордонних укріплених ліній втратило своє значення, а класична «кругла» фортеця дискредитувала себе, розпочався пошук нових форм фортифікаційної підготовки території. У 20-х роках основна маса військових теоретиків та інженерів (Льобліжуа, Ф.Кюльман, Дідьйо, Моссетті, Леконт, М.Людвіг, Ф.Митчел, Г.Невський, Ф.І.Голєнкін, С.А.Хмельков, В.Коханов та інші [16]) зійшлась на тому, що найнадійнішою формою таких фортифікацій можуть стати укріплені райони (**Укріплений район – район (рубіж) чи смуга місцевості, обладнана системою довготривалих і польових вогневих та інших фортифікаційних споруд у поєднанні з різними інженерними загородами й підготовлена для тривалої оборони спеціально призначеними військами самостійно чи у взаємодії з польовими військами. УР призначались для прикриття ділянок державного кордону, важливих в оперативно-стратегічному відношенні напрямків чи об'єктів, політичних або промислових центрів [17]**), які утворюватимуть укріплені смуги (**Укріплена смуга – система укріплених районів, оборонних позицій, вузлів опору і опорних пунктів, обладнаних довготривалими фортифікаційними спорудами і загородами, що зводилась вздовж державного кордону для прикриття важливих напрямків [18]**).

Явна загроза нової війни, активна військово-інженерна підготовка своїх територій провідними країнами, у кінці 20-х – у 30-х роках привели до того, що всі країни Європи і багато за її межами почали будувати УРи і фортифікації в своєму прикордонні.

Не став виключенням і СРСР. Не зважаючи на те, що військово-політична еліта притримувалась думки про те, що війна буде вестись на чужій території і малою для Червоної Армії кров'ю, здоровий глузд все ж узяв гору і з 1927 р. починається підготовка, а з 1928 р. – практична робота з будівництва УР на західних кордонах.

Загалом в Українській РСР, у ході двох етапів будівництва, було створено 17 УР, які прикривали ділянки державного кордону і важливі в оперативно-стратегічному відношенні напрямки, а також Київський УР, що став надійним захисним рубезем на підступах до столиці.

Впродовж першого етапу (1928-1939 рр.) будувались: Київський, Коростенський, Летичівський, Могилів-Подільський–Ямпільський, Рибницький, Тираспольський, Новоград-Волинський, Шепетівсько-Ізяславський, Старокостянтинівський, Проскурівський, Остропільський, Кам'янець-Подільський укріплені райони.

У цих УР будівництво основних ДФС було закінчено в 1933-1939 рр. (у Кам'янець-Подільському в 1940 р.). Всі вони входять в «лінію Сталіна».

Впродовж другого етапу, у 1940-1941 рр., на новому кордоні відбувалось будівництво Володимир-Волинського, Струмилівського, Рава-Руського, Перемишльського, Чернівецького та

Ковельського укріплених районів. Їх спорудження було перервано початком Великої Вітчизняної війни. Ці УР складають «лінію Молотова».

Попри всю неосязність державної території СРСР, саме Хмельниччина виявилась основною ланкою в побудові фортифікаційної системи його південного оборонного комплексу. Шість з дванадцяти УР першого етапу будівництва і третина всіх УР України збудована саме тут, це – Летичівський, Шепетівсько-Ізяславський, Старокостянтинівський, Проскурівський, Остропільський, Кам'янець-Подільський укріплені райони (рис. 1).

Коротко охарактеризувати укріплені райони, котрі будувались на Хмельниччині, можна наступним чином.

Летичівський УР розташовувався на Львівському напрямку Західного оперативно-стратегічного напрямку і мав завдання у взаємодії з Остропільським УР на півночі та Могилів-Подільським–Ямпільським УР на півдні не допустити прориву піхоти і танків противника у напрямку: Проскурів – Вінниця, прикрити залізничні вузли Жмеринка та Вінниця, Вінницький аеродромний вузол, а також мости через Південний Буг.

Він займав по фронту смугу оборони 125 км, у глибину – до 5 км і був одним із найпотужніших УР першого етапу будівництва.

Будівництво ДФС Летичівського УР було розпочато навесні 1931 р. і закінчено до кінця 1934 р. За цей час побудовано 343 кулеметних довготривалих вогневих споруди (далі – ДВС) (одноамбразурних – 75, двоамбразурних – 134, трьохамбразурних – 131, чотирьохамбразурних – 3), 11 артилерійських півкапонірів (далі – АПК), 22 командних і спостережних пункти (далі – КП, ПС), 19 вузлів зв'язку, 14 сховищ для особового складу і 3 артилерійських майданчики [19].

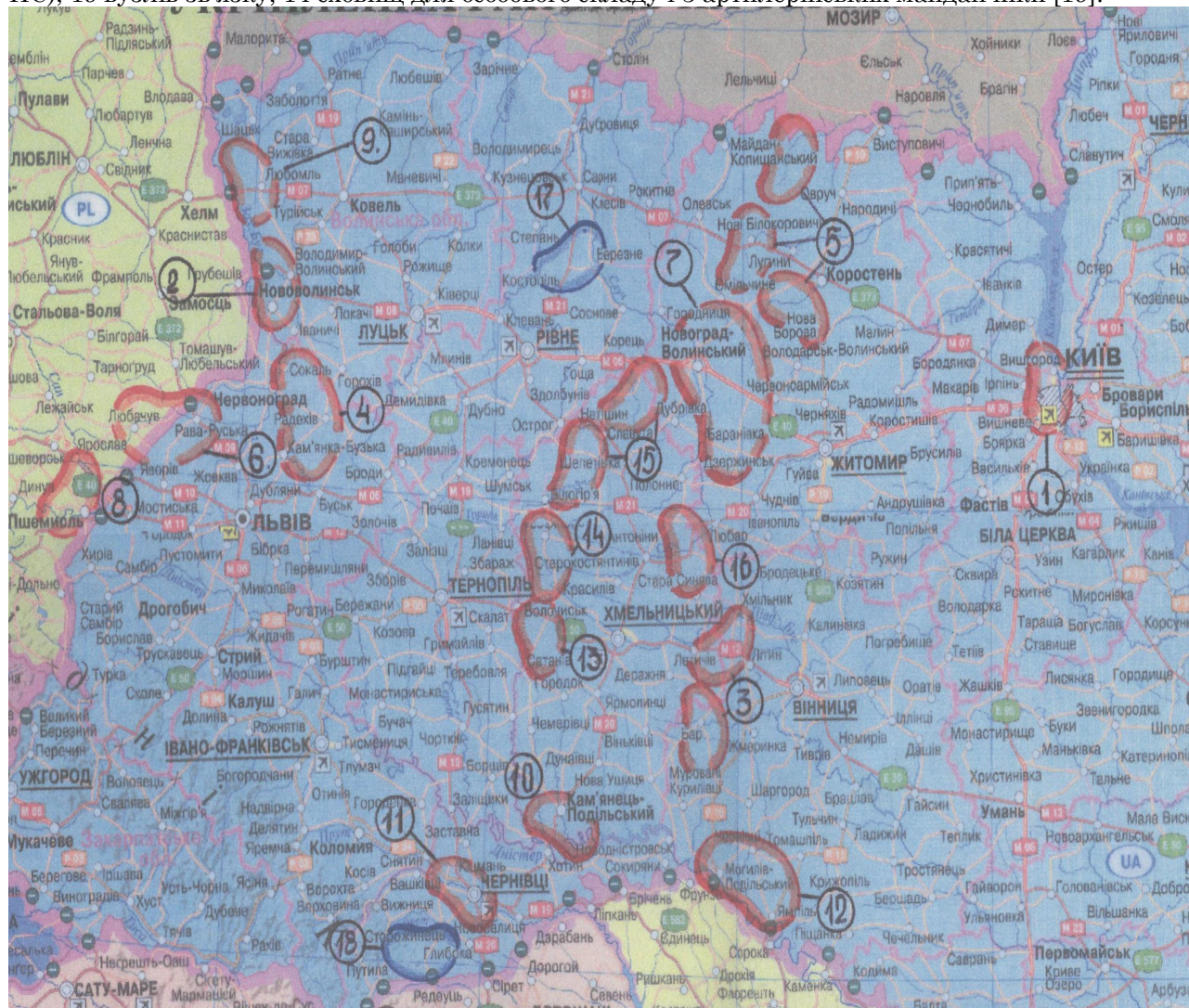


Рис. 1. Розташування укріплених районів на теренах України

[20, с.40–41].

(3 – Летичівський; 10 – Кам'янець-Подільський; 13 – Проскурівський; 14 – Старокостянтинівський; 15 – Шепетівсько-Ізяславський; 16 – Остропільський).

Масштаби фортифікацій вражають. Так, один з об'єктів Летичівського УР, що знаходиться на околиці села Волоське (споруда такого типу мала назву «міна»), починається біля самої залізниці вхідним блоком з амбразурами для кулеметів, які могли вести вогонь вздовж колій в обох напрямках. Західна амбразура – для станкового кулемета, а східна – для ручного. Далі йде сорокометрова галерея, в яку виходять п'ять відсіків. В одному з них знаходилась ФВУ з приводом від електродвигуна. У другому розміщався бензоагрегат АЛ-6-12, котрий обертав генератор, а також знаходився аварійний вихід. Два відсіки служили для відпочинку особового складу. В останньому розміщувався склад боєприпасів. Галерея закінчувалась 6-ти метровою шахтою, через яку по скобтрапу можна було потрапити у нижнє відділення двоамбразурної кулеметної ДВС, в якій знаходилось робоче місце телефоніста і радиста. Перед ДВС був встановлений бронедзвін типу ГАУ з п'ятьма оглядовими щілинами. Під час війни ця споруда використовувалась як командний пункт.

У середині 30-х років проводились роботи по будівництву казарм, складів, будинків комскладу тощо. Будівництво здійснювало УНР-52 під керівництвом Ю. В. Сабіна, який і став першим комендантом Летичівського УР [14, с.47–48].

Остропільський УР, розташований на Львівському напрямку Західного оперативно-стратегічного напрямку, повинен був перекрити п'ятидесятикілометровий проміжок між Новоград-Волинським і Летичівським УР і мав завдання у взаємодії на півночі з Новоград-Волинським УР, на півдні – з Летичівським УР, не допустити прориву піхоти та танків противника у напрямку: Тернопіль – Старокостянтинів – Біла Церква.

Він був збудований протягом 1938-1939 рр. і займав смугу оборони по фронту до 40 км і у глибину – до 2 км.

Остропільський УР мав складатись з трьох окремих вузлів оборони: Бражинецького, Калиновського, Старосинявського, кожен з яких передбачав наявність трьох опорних пунктів.

Всього в Остропільському УР споруджувалось 99 ДФС, з яких: КДВС – 22, АПК – 20, КПК – 36, АКПК – 12, КП (ПС) – 9. На їх озброєнні планувалось мати: гармат казематних 76-мм – 40 шт.; гармат казематних 45-мм – 34 шт.; кулеметів станкових «Максим» – 106 шт.; ручних кулеметів Дегтярьова – 99 шт., але після виходу Червоної Армії на нові кордони об'єкти Остропільського УР були законсервовані [21, с.195–200].

Шепетівсько-Ізяславський УР розташований на Львівському напрямку Західного оперативно-стратегічного напрямку, мав завдання у взаємодії на півночі з Новоград-Волинським УР, на півдні – зі Старокостянтинівським УР не допустити прориву піхоти і танків противника у напрямку Рівне – Шепетівка – Бердичів.

Шепетівсько-Ізяславський УР займав по фронту 75 км і у глибину – 3-8 км. Будівництво проводилось у 1938-1939 роках. На його спорудження було витрачено понад 100 мільйонів карбованців за цінами того часу. Враховуючи недостатню кількість інженерних військ та військово-будівельних команд, спорудження велось, в тому числі, і силами мобілізованого цивільного населення.

Укріпрайон складався з 6-ти вузлів оборони і окремого вузла оборони «Корчик».

Всього у Шепетівсько-Ізяславському УР нараховувалось близько 220 ДФС з яких: АПК – 21, АКПК – 63, КАДВС – 29, КПК – 78, ПС (КП) – 29.

У них планувалось встановити: 76 мм гармат – 44 шт.; 45 мм протитанкових гармат зі спареним кулеметом «Максим» – 90 шт; станкових кулеметів «Максим» – 156 шт.; ручних кулеметів Дегтярьова – 220 шт.

З виходом Червоної Армії на нові кордони і початком будівництва на них нових УР лінії Молотова будівництво Шепетівсько-Ізяславського УР було зупинено, споруди законсервовано [21, с.136].

Старокостянтинівський УР розташований на Львівському напрямку Західного оперативно-стратегічного напрямку, мав завдання у взаємодії на півночі з Шепетівсько-Ізяславським УР, на півдні – з Проскурівським УР не допустити прориву піхоти та танків противника у напрямку Львів – Старокостянтинів – Біла Церква.

Він займав по фронту смугу оборони до 35 км і в глибину – 2,5-3 км. Будувався у 1938-1939 рр.

У Старокостянтинівському УР планувалось два вузли оборони: Теофіпольський і Базалійський.

Всього у Старокостянтинівському УР будувавалось 90 ДФС, з них: АПК – 19, АКПК – 5, КПК – 58, КП – 8. Озброєння: гармат капонірних 76 мм – 38 шт.; протитанкових гармат капонірних 45 мм – 5 шт.; станкових кулеметів «Максим» – 116 шт.; ручних кулеметів Дегтярьова – 90 шт. [21, с.120–123].

Проскурівський УР розташований на Львівському напрямку Західного оперативно-стратегічного напрямку, мав завдання у взаємодії з Старокостянтинівським УР на півночі та

Кам'янець-Подільським УР на півдні не допустити прориву піхоти та танків противника у напрямку Тернопіль – Волочиськ – Проскурів.

Він займав по фронту смугу оборони до 35 км і у глибину – до 10 км. Будувався у 1938-1939 рр.

У Проскурівському УР планувалось два вузли оборони, побудованих на найбільш важливих напрямках місцевості: Волочиський і Лозовський. Звести 38 фортифікаційних споруд, з яких: АПК (АКПК) – 10, КПК – 23, КП (ПС) – 5, озброївши їх капонірними гарматами 76 мм – 20 шт.; станковими кулеметами «Максим» – 46 шт.; ручними кулеметами Дегтярьова – 38 шт.

У 1939 р., будівельні роботи у Проскурівському УР були зупинені, а все обладнання і озброєння було направлено на ДВС УР лінії Молотова [21, с.106–107].

Кам'янець-Подільський УР розташований на Буковинському напрямку Південно-Західного оперативно-стратегічного напрямку мав завдання у взаємодії на півночі з Проскурівським УР, на сході – з Могилів-Подільським-Ямпільським УР не допустити прориву піхоти та танків противника у напрямку: Чернівці – Кам'янець-Подільський – Проскурів.

Займав смугу оборони по фронту до 130 км і у глибину до 7-8 км. Будівництво проводилось у 1938-1940 рр., роботи з монтажу обладнання проводились до червня 1941 р.

Кам'янець-Подільський УР складався з дев'яти вузлів оборони. Шість першої лінії: Вербовський, Збручанський, Жванецький, Бабшинський, Бернівський, Устянський чудово використовували природні бар'єри рік Дністер і Збруч. Вузли оборони другої лінії: Орининський, Приворотівський і Рудський забезпечували стійкість оборони шляхом нарощування зусиль на основних напрямках.

На 22 червня 1941 р. у Кам'янець-Подільському УР налічувалось 126 ДВС і 12 КП і ПС з озброєнням: 38 – 76-мм казематних гармат; 67 – 45 мм казематних протитанкових гармат; 147 станкових кулеметів «Максим» і 138 ручних кулеметів Дегтярьова. Вперше у ДВС цього УР були змонтовані 76-мм казематні гармати Л-17.

Кам'янець-Подільський УР, єдиний з укріплених районів лінії Сталіна на теренах України, не був знятий з бойового чергування у 1939-40 рр. [21, с.4–13].

Особовий склад Укріплених районів – кулеметні батальйони та додані підрозділи.

Отже, впродовж 1930-1940 рр. на теренах Хмельниччини було збудовано шість укріплених районів, фортифікаційні споруди яких надійно прикрили ділянку державного кордону на південному крилі Західного оперативно-стратегічного напрямку та західному крилі Південно-Західного оперативно-стратегічного напрямку.

Хоча не все задумане вдалось втілити у життя, все ж значна частина ДФС УР брала участь в оборонних боях 1941 р., їх гарнізони героїчно оборонялись.

Сьогодні, передусім зусиллями к.і.н. М.В.Ковалюк відреконструйовано:

у Остропільському УР – 92 фортифікаційні споруди; із них збереглась 51, частково зруйновано 25, повністю зруйновано 16;

у Летичівському УР – 265 фортифікаційних споруд; збереглось 99;

у Шепетівсько-Ізяславському УР – 220 фортифікаційних споруд; у доброму стані 187, частково зруйновано 33;

у Старокостянтинівському УР – 44 фортифікації; збереглись 38;

у Проскурівському УР – 23, всі знаходяться в задовільному стані;

у Кам'янець-Подільському УР – 138 фортифікаційних споруд; із них: збереглось 26, напівзруйновані 28, зруйновані 84.

Загалом по Україні 758 ДФС УРів знаходяться в задовільному стані, можлива реконструкція ще 242-х.

Сьогодні існує багато пропозицій щодо використання ДФС УР – це і повернення в штат Збройних сил, і створення на їхній базі навчальних полігонів для курсантів військових училищ та учнів старших класів шкіл, чи туристичних комплексів і туристичних маршрутів тощо.

Однак однозначно можна стверджувати, що ДФС УР необхідно використовувати в навчально-виховному процесі для історико-патріотичного виховання молоді. У ст.51 Закону України Про вищу освіту читаємо: «...особам, які навчаються, прививати любов до України, виховувати їх в дусі українського патріотизму...» [22, ст.51]. Такі ж положення є у законодавстві, що стосується середньої школи, у статутах всіх навчальних закладів.

Наразі прецедент уже є: київські пошуковці натхненно працюють над дослідженням Київського УР і окремі його ДФС вже включили в Пояс бойової слави міста-героя Києва й організували громадський музей просто неба «Київський укріпрайон (УР-1)» [23]. Але ж у нас тисячі таких споруд. І чи потрібно створювати в навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, військових частинах, як сказано в Законі України Про увічнення Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941-1945 рр., «кутки бойової слави», коли поруч

знаходяться тисячі, як визначає той же Закон «пам'яток Великої Вітчизняної війни... архітектурних та інших об'єктів, що увічнюють пам'ять про події війни та подвиги її учасників» [24, ст.6].

Так, розповісти про те, що пережили бійці і командири таких «малих Брестських фортець», як вони відбивали атаки ворожої піхоти і танків, як трималися під артилерійським вогнем і струменями полум'я з вогнеметів, майже нікому. Ветерани Великої Вітчизняної згадували, що коли Червона Армія вийшла на лінію кордону, в багатьох побитих снарядами, обвуглених ДВС знаходили останки їх захисників [25]. Вони повністю виконали свій обов'язок перед Батьківщиною і залишились там назавжди. А наш обов'язок перед ними – увічнити їх подвиг, перетворити приземисті споруди довоєнних УРів в меморіали тим, хто одним з перших зустрів війну і в прикладі мужності тим, хто повинен продовжити справу захисника Вітчизни.

Висновки... Таким чином, терени Хмельниччини зберігають надзвичайно багато споруд оборонної фортифікації, зведених протягом значного історичного періоду. Велика їхня кількість, як, наприклад, довготривалі фортифікаційні споруди Укріплених районів, знаходяться в задовільному стані, охоплені значною дослідницькою роботою, досить доступні. Тож при зацікавленості української спільноти й відповідній підготовці вони цілком реально можуть бути використані у навчально-виховному процесі.

Подальші дослідження стосуватимуться проблеми національного виховання молоді з використанням пам'яток вітчизняної військової історії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Концепція національного виховання студентської молоді. Режим доступу: // <http://lp.edu.ua/node/1347>.
2. Куза А. В. Малые города в древней Руси X–XIII вв. / А. В. Куза // Древнерусский город / Материалы Всесоюзной археологической конференции, посвященной 1500-летию гор. Киева. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 61–65.
3. Назаренко К. Б. К вопросу о развитии фортификационных идей в СССР в 20-30-х гг. XX века [Электронный ресурс] / К. Б. Назаренко. – Режим доступу: // http://www.kaur.ru/articles/soviet_fortification.
4. Исаев А. Антисуворов / А. Исаев. – М. : Эксмо, Яуза, 2004. – 416 с.
5. Хорьков А. Т. Укрепленные районы на западных границах СССР / А. Т. Хорьков // Военно-исторический журнал. – 1987. – № 12. – С. 47–54.
6. Бухарев В. Укрепленные районы. Уроки и выводы / В. Бухарев // Военный вестник. – 1992. – № 7. – С. 28–32.
7. Шлык Я. Укрепленные районы. Уроки и выводы / Я. Шлык // Военный вестник. – 1992. – № 10. – С. 39–43.
8. Рунов В. Укрепленные районы. Уроки и выводы / В. Рунов // Военный вестник – 1992. – № 12. – С. 73–77.
9. Кузяк А. Г. Железобетонные сооружения укрепленных районов СССР на территории Украины. 1928–1936 гг. / А. Г. Кузяк, В. В. Каминский // Крепость Россия: Историко-фортификационный сборник. – Владивосток : Дальнаука, 2005. – Вып. 2. – С. 6–75.
10. Данилов И. Советские укрепленные районы – прошлое и настоящее / И. Данилов // Фортеця. – 1997. – № 1. – С. 61–63.
11. Данилов І. В. Шепетівський укріпрайон в системі південного оборонного комплексу СРСР / І. В. Данилов // Південно-Східна Волинь: наука, освіта, культура : матеріали регіонал. краєзн. конф. – Хмельницький-Шепетівка : Поділля, 1995. – С. 188–191.
12. Гераськін В. Сумні реалії колишніх укріплених районів / В. Гераськін, І. Данилов // Військо України. – 1999. – № 5–6. – С. 31–33.
13. Танько П. Фортифікація Південно-Західної ділянки / П. Танько // Прикордонник України. – 12 жовтня 2002. – С. 7.
14. Мельничук К. А. Летичевский укрепрайон / К. А. Мельничук. – К. : Наукова думка, 2003. – 87 с.
15. Коваль М. В. Довготривала фортифікація на теренах України напередодні та під час Другої світової війни. Міфи і реалії : навч. посіб. / М. В. Коваль. – Хмельницький : вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – Ч. 1, 2.
16. Коханов В. Н. Инженерная подготовка государств к обороне / В. Н. Коханов. – М.-Л. : Госиздат. Отдел военной лит-ры, 1928. – 295 с.
17. Большая Советская Энциклопедия. – М. : Политиздат, 1956. – Т. 44. – С. 176.
18. Советская военная энциклопедия. – М. : Политиздат, 1980. – Т. 8. – С. 184.
19. Маркін Л. Г. Укріплені райони на Вінниччині у липні 1941 р. / Л. Г. Маркін, К. А. Мельничук. – Вінниця : Поліграфія, 2001. – 75 с.
20. Коваль М. В. Довготривала фортифікація на теренах України напередодні та під час Другої світової війни. Міфи і реалії : навч. посіб. / М. В. Коваль. – Хмельницький : вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – Ч. 1. – 516 с.
21. Коваль М. В. Довготривала фортифікація на теренах України напередодні та під час Другої світової війни. Міфи і реалії : навч. посіб. / М. В. Коваль. – Хмельницький : вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – Ч. 2. – 473 с.
22. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної ради України. – 2002. – № 20. – С. 134.

23. Бойові реліквії розповідають: Внутрішнє обладнання дотів змодельовано за матеріалами Київських пошуковців: Збірник / Книга пам'яті України – місто-герой Київ та ін. – К. : Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2004. – 63 с.

24. Закон України від 20 квітня 2000 р. № 1684-III «Про увічнення Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941-1945 років» // Відомості Верховної ради України. – 2000. – № 30. – Ст. 239.

25. Каминский В. Для долговременной обороны / В. Каминский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : //www.stalin-line.by.com.

Аннотация

Н.И.Кабачинский

Использование достопримечательностей военной истории Хмельниччины в учебно-воспитательном процессе

В статье на основании теоретико-эмпирических исследований проанализирована возможность использования достопримечательностей военной истории Хмельниччины – долговременных фортификационных сооружений укрепленных районов в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, Хмельниччина, достопримечательности военной истории, долговременные фортификационные сооружения, укрепленный район, молодежь.

Summary

M.I.Kabachynskyi

Usage of War History Monuments of Khmelnytskii Region in Teaching and Educational Process

On the basis of theoretic-empirical research the possibility of usage of war history monuments of Khmelnytskii region that is permanent fortification constructions of strengthened areas, in teaching and educational process has been analyzed in the article.

Key words: teaching and educational process, Khmelnytskii region, war history monuments, permanent fortification constructions, strengthened area, youth.

Дата надходження статті: «11» березня 2013 р.

УДК 371.212 + 371.38 (045)

Н.В.КАЗАКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у виборі методів виховання у позакласній виховній роботі

Необхідність розробки нових підходів щодо використання методів виховання молодших школярів у позаурочний час обумовлена рядом факторів: зазнає значних змін методологічна основа теорії виховання і методів виховання; на зміну вимог суспільства прийшла парадигма гуманістичного, особистісно зорієнтованого виховання; збагачується теоретичний, методичний і практичний набір психолого-педагогічної діагностики, що дає змогу вдосконалювати діагностичний інструментарій дослідження ефективності використання методів виховання. Усі ці обставини вимагають визначення умов використання методів виховання учнів початкових класів у позаурочній діяльності. Однією з яких є врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у виборі методів виховання у позакласній виховній роботі.

Ключові слова: позаурочна виховна діяльність, позакласна виховна робота в початковій школі, індивідуальні особливості молодших школярів, методи виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У Законі України «Про освіту» [3], Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) [2] підкреслюється, що важливе місце у системі навчально-виховної діяльності вчителя займає позаурочна виховна діяльність. У Концепції позакласної виховної роботи підкреслено, що нове педагогічне мислення повинно базуватися на принципово новому ставленні до учнів. На передній план виховного процесу висувається не прямий вплив, що часто призводить до адміністрування, а взаємодія, співробітництво учасників навчально-виховного процесу [7]. Вчитель початкових класів має побудувати позакласну роботу цікаво, дібрати такий зміст і методи роботи, щоб задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що базується на ідеях гуманізму, оновлення, демократії.

У зв'язку з цим актуальним є пошук і розробка нових змісту, форм і методів виховання у позакласній роботі початкової школи, які б сприяли удосконаленню виховного процесу в школі.

Це можливо за рахунок створення морально-психологічного клімату, поваги до знань, поєднання завдань, вирішуваних школою з потребами довілля; підбору раціонального змісту виховання відповідно до мети і рівня вихованості колективу; використання різноманітних форм і методів виховного впливу, які б спонукали молодших школярів до високого прояву активності, ініціативи й самостійності.

Для того, щоб виховати в учнів активну готовність до виховного впливу, необхідно поставити вихованця в певні умови, підібрати зовнішні форми і внутрішні «інструменти дотику до особистості», а саме – методи виховання відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини. Значимість проблеми методів виховання підкреслено в Концепції національного виховання, згідно якої «педагог, як професіонал, повинен знати: методи визначення рівня вихованості дітей; методи аналізу ефективності педагогічного управління процесом всебічного формування особистості; методи, форми та принципи організації виховного впливу на дітей різних вікових груп. Крім того педагог повинен володіти методами, формами і засобами педагогічної діагностики і прогнозування рівнів вихованості учнів, колективу і особистості в їхній єдності; володіти методами позитивного впливу на дитину та управління дитячим колективом; налагоджувати стосунки з батьками вихованців, знаходити розумні методи впливу, сприяти самовихованню, саморозвитку учнів» [6, с.40].

Аналіз досліджень і публікацій... До проблеми виховання підростаючого покоління в системі позанавчальної діяльності зверталися у своїх працях і пошуках видатні вчені і педагоги (П.П.Блонський, А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький).

К.Д.Ушинський визначив основний вплив методу гри на розвиток і формування молодшого школяра як основи формування майбутнього характеру. А.С.Макаренко запропонував використати у практичній діяльності педагога «метод вибуху». В.О.Сухомлинський визначив основну виховну роль словесного методу виховання.

Питання виховного процесу в сучасній школі досліджуються у різних аспектах: концептуальні засади організації позаурочної виховної роботи (С.У.Гончаренко, В.К.Демиденко, Т.Д.Дем'янюк, В.Ф.Новосельський, В.М.Оржеховська, Л.О.Хлебникова, К.І.Чорна та ін.); розробка виховної системи школи (Б.З.Вульф, В.М.Демчук, С.Г.Карпенчук, М.Ю.Красовицький, С.Мартиненко та ін.); питання гуманізації відносин учнів у позаурочній роботі (І.Д.Бех, В.О.Білоусова, Б.С.Кобзар, О.В.Матвієнко, С.О.Шевченко та ін.); зв'язок шкільної системи виховання з роботою позашкільних закладів (В.Вербицький, С.В.Кириленко, Р.А.Науменко, Г.П.Пустовіт, Т.І.Сущенко та ін.).

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити специфіку врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у виборі методів виховання у позакласній виховній роботі.

Виклад основного матеріалу... Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає можливість трактувати позакласну роботу як різноманітну освітню і виховну роботу, спрямовану на задоволення інтересів і запитів дітей, організовану в позаурочний час педагогічним колективом школи. Завдання позакласної роботи полягають у закріпленні, збагаченні та поглибленні знань, набутих у процесі навчання, застосуванні їх на практиці; розширенні загальноосвітнього кругозору, вміння і навичок самоосвіти; формуванні інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявленні і розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організації дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширенні виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання. Її зміст визначається загальним змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання та ін.

Позакласна робота базується на таких специфічних принципах [5]: добровільний характер участі в ній; суспільна спрямованість діяльності учнів; розвиток ініціативи і самодіяльності учнів; розвиток винахідливості, дитячої технічної, юнацької та художньої творчості (під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових прикладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо; зв'язок з навчальною роботою; використання ігрових форм, цікавість, емоційність (широке використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів та ін.).

В.О.Сухомлинський у своїй педагогічній діяльності дійшов висновку, що «для виховання дітей молодшого шкільного віку дуже важливо, щоб вони виявляли своє емоційне ставлення до найбільш значущої в їхньому житті діяльності» [9, с.273]. Він підкреслював, що «характер діяльності молодшого школяра значно більшою мірою визначається його емоціями, ніж іншими компонентами психіки» [9, с.274].

С.Г.Карпенчук зазначає, що молодший шкільний вік – це вік допитливих. «Їхнє прагнення – більше дізнатися про явища природи, тварин, людей, яке часто буває важко задовольнити. Ця особливість молодшого школяра може стати основною для формування його інтересів, кругозору, прагнень і бажань» [4, с.48]. Першочергове значення в цьому віці має слово педагога. Слово вчителя настільки важливе для школярів молодшого віку, що вони самі шукають його, щоб здивувати, шукають, щоб вилити свою дитячу смуту. Вказуючи на специфіку виховної роботи в молодшому шкільному віці, С.Г.Карпенчук називає найбільш властиві для дітей 1-4 класів методи педагогічного впливу: бесіда, приклад, навіювання, схвалення як заохочувальний метод.

Робота вчителя – вихователя з учнями початкових класів має своєрідний характер. Саме в позакласній роботі в силу вступають особистісні стосунки. Молодшим школярам властива велика довіра дорослим. Учитель є для них тим ідеалом, взірцем, якого вони наслідують. Оскільки учні початкових класів ще багато чого не вміють робити самостійно, вчителю-вихователю доводиться виступати і в ролі організатора цікавих справ, і у ролі безпосереднього учасника. У процесі різноманітної позаурочної діяльності вчитель початкових класів демонструє приклад працьовитості, бажання прийти на допомогу тим, хто цього потребує. Саме в сумісній діяльності розкриваються кращі якості вчителя і маленьких школярів. Обстановка взаємної довіри, повага вчителя до праці та ігор дітей, уважне ставлення до їхніх пропозицій і оцінок вчинків товаришів – все це створює в дитячому колективі атмосферу гуманних моральних стосунків. Отже, важливе значення відіграє метод прикладу.

З приходом до школи започатковується дуже важливий етап у житті дитини. Для запобігання виникнення психологічної напруги молодшого школяра основним засобом організації позаурочної виховної роботи, зазначають О.М.Робуль, Н.В.Самергей, повинна стати гра [8, с.126]. Ігрове спілкування, використане вчасно і доречно, забезпечує ефективний виховний процес і на уроці, і після уроків, і на перерві. Все, що втрачає для дітей новизну, диво, радість дуже швидко потрапляє у розряд педагогічних стереотипів, що ведуть до негативних результатів.

У початкових класах у дітей уже в достатній мірі виявляється інтерес до себе, прагнення порівняти себе з іншими учнями у класі, бажанням утвердитися в позиції «гарного учня», «доброго товариша». І.Д.Бех підкреслює, що діти молодшого шкільного віку орієнтуються на норми поведінки і цінності вчителя більше, ніж на думки ровесників, тому самим педагогам належить постійно суворо і прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини. Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням вчителя. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона керувалась під час здійснення хорошої справи. Молодший шкільний вік – це час, коли контакти дорослих з дитиною загалом дуже легкі. Необхідно лише розуміння дитини, її піклувань, хвилювань, переживань. Про них вона сама готова розповісти дорослому (якщо її слухають, звичайно). У цьому – запорука плідності впливу дорослого на хід загального розвитку молодшого школяра [1, с.1, 2].

Характер розвитку бережливості неоднаковий у учнів різних вікових груп. У першому класі дитина має зробити важливий крок у своєму моральному розвитку – від бережливості у ставленні до своїх особистих речей піднятися до усвідомлення відповідальності за збереження всього, що належить колективу, класу, школі, суспільству загалом. Найефективнішим у виховних впливах будуть показ, тобто всі форми унаочнення. Це тому, що учні цього віку можуть найкращим чином засвоїти те чи інше правило, положення про норми поведінки, лише спостерігаючи за їх реальним втіленням у поведінку та вчинки близьких дорослих або беручи безпосередню участь у реалізації певної конкретної діяльності. Завдяки яскравості сприймання, пам'яті, схильності до фіксації уваги на деталях молодші учні порівняно швидко засвоюють ті чи інші нормативні вимоги, правила.

Статеве виховання в молодшому шкільному віці також має свою специфіку: стосунки між хлопчиками і дівчатками будуються на почуттях товариськості. Хлопчикам у цьому віці необхідно прищеплювати повагу до дівчаток, а дівчаткам – ввічливе, доброзичне ставлення до хлопчиків.

Головними мотивами природоохоронної діяльності учнів є бажання виконати волю дорослих, виявити через турботу про природу свою повагу та любов до них. Тому рекомендується здійснювати завдання екологічного виховання через: отождолення дитиною природи та її цінностей з батьками, близькими, друзями, що породжує в неї бажання зважено взаємодіяти з нею та безпосереднє спілкування з природою, яке відбувається у процесі задоволення природних потреб свого організму, а також своїх духовних потреб. Організуючи позаурочну роботу з екологічного виховання молодших школярів, вчителю слід урахувати, що діти оцінюють природу та її процеси як необхідні в життєдіяльності людей.

Молодші школярі ще не мають досвіду, знань, умінь і навичок поведінки, які потрібні їм для трудової і суспільної діяльності. Формування цих якостей здійснюється через родинне виховання. Тому, організовуючи позаурочну роботу з молодшими школярами, необхідно використовувати систематичну спільну працю батьків і дітей, спільне проведення дозвілля (шкільні та народні свята), складання сімейного літопису, що буде сприяти формуванню моральної свідомості молодшого школяра, його духовної культури, пошуків інтересу до історії народу, його традицій і звичаїв.

Саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини. Для формування ставлення до свого «Я» їй необхідні зовнішня інформація про себе, увага оточуючих. Однак для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність, несамокритичність, оскільки його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане з упевненістю у тому, що він хороший. Тому в роботі з молодшими школярами слід урахувувати їхній оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щоб таке ставлення молодшого школяра до себе збереглося, вчителю необхідно забезпечити гармонію між його прагненнями, домаганнями та реальними діями. Оскільки самоусвідомлення молодшого школяра, розвиток мотивації досягнення успіхів найефективніше відбувається у діяльності, то метод створення виховних ситуацій, зокрема ситуації успіху, є доцільним у виховній роботі з ними.

Великий інтерес діти виявляють до завдань, орієнтованих на пізнання самого себе, самооцінку власної поведінки і діяльності. Цього можна досягнути шляхом чергування видів діяльності: поговорили (метод бесіди), пограли (метод прикладу), вправлялись (метод вправ), послушали розповідь, включалися в дискусію і т.п. Саме тому ефективним прийомом є звертання до дітей із проханням про допомогу в ситуації утруднення, навмисної помилки, використання порад «навпаки». Дітям дуже подобається виконання ролі вчителя, батька, дорослого, героїв казок. Усе це сприяє розвитку самостійності й активізує розумову діяльність учнів.

На виняткове значення у молодшому шкільному віці претендує слово вчителя, яке відкриває безмежні можливості в педагогічній взаємодії та водночас накладає велику відповідальність на вчителя. Педагог має продумувати кожен свій крок, зважувати кожне слово, глибоко усвідомлювати та правильно будувати свої взаємовідносини з дітьми. Слово вчителя настільки важливе для дітей молодшого шкільного віку, що вони самі шукають його. До найдоступніших методів вербальної педагогічної взаємодії можна віднести бесіду та приклад.

Торкаючись методики індивідуального виховного впливу, ми розуміємо, що вона залежить від індивідуальних особливостей учня і його психологічного стану, темпераменту. В кожному конкретному випадку слід створити педагогічну ситуацію, яка б сприяла формуванню позитивних якостей чи усуненню негативних. Індивідуальний виховний вплив вчителя початкових класів на особистість молодшого школяра або через колектив. Ці способи взаємопов'язані, взаємодоповнюють один одного. Безпосередній виховний вплив на вихованця педагог здійснює наодинці з ним або в присутності учнів, батьків, педагогів (що посилює виховний вплив, проте зловживати цим не слід, оскільки страждає почуття гідності дитини). В опосередкованому впливі на вихованця між ним і педагогом з'являється нова ланка – колектив. Вплив колективу може бути відкритий (вихователь явно ставить перед ним завдання впливу на конкретного учня), або прихований (завдання ставиться з таким розрахунком, що його виконання колективом само по собі позитивно вплине на учня). У першому випадку вихованець знає, що виховний вплив спрямований на нього, у другому – і він, і колектив можуть лише здогадуватися про це.

Аналізуючи вище сказане, звернемо увагу на те, що урахування індивідуальних особливостей молодших школярів у вихованні – це не пристосування мети і змісту виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних можливостей, активності, схильності і обдаровань кожного учня.

Висновки... Важлива роль у вихованні молодших школярів, розширенні і поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить позакласній роботі. Учителі початкових класів мають великий арсенал як загальних, так і специфічних методів виховання, використовують їх з метою оптимізації виховного процесу. Проте не усі з них під час організації цього процесу завжди враховують індивідуальні особливості молодших школярів. Варто знати, що загальні методи, загальні програми є лише канвою виховної взаємодії. Необхідне їх індивідуальне і особистісне коректування, тобто обов'язково враховувати індивідуальні особливості дітей. Велике значення при цьому має авторитет вихователя, тобто позитивний приклад, знання ним вихованців, уміння швидко зорієнтуватися у ситуації, передбачити наслідки своїх дій.

Однак проведене дослідження не висчерпує проблеми врахування індивідуальних особливостей молодших школярів при використанні методів виховання у позакласній роботі з

молодшими школярами. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти: обґрунтування педагогічних умов використання методів виховання у позакласній роботі з молодшими школярами; шляхи використання інтерактивних форм і методів у роботі з молодшими школярами у позакласній роботі; формування учнівського колективу засобами позакласної виховної роботи тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех І. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісної взаємодії / І. Д. Бех // Початкова школа. – № 5. – 2000. – С. 1–3.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Закон України «Про освіту»: Підписаний Президентом України 23 березня 1996 р. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища освіта, 1997. – 304 с.
5. Кобзар Б. С. Позакласна та позашкільна виховна робота / Б. С. Кобзар. – К., 1973. – 179 с.
6. Концепція національного виховання: за станом від 27 жов. 2009р. / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту; М-во освіти і науки України; М-во оборони України; М-во культури і туризму України. – Офіц. вид – К., 2009.
7. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К., 1991.
8. Робуль О. М. Технології виховної діяльності: навч.-метод. посіб. / О. М. Робуль, Н. В. Самаргей. – Полтава, 2001. – 168 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
10. Трухін І. О. Основи шкільного виховання: навч. посіб. / І. О. Трухін, О. Т. Шпак. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

Анотація
Н.В.Казакова

Учёт индивидуальных особенностей младших школьников при выборе методов воспитания во внеклассной воспитательной работе

Необходимость разработки новых подходов относительно использования методов воспитания во внеурочное время обусловлена рядом факторов: значительные изменения происходят в методологической основе теории воспитания и методов воспитания; на смену требованиям общества пришла парадигма гуманистического, лично ориентированного воспитания; обогащается теоретический, методический и практический набор психолого-педагогической диагностики, что даёт возможность усовершенствовать диагностический инструментарий исследования эффективности использования методов воспитания. Все эти обстоятельства требуют теоретического обоснования условий использования методов воспитания учеников начальных классов во внеурочной деятельности. Одним из которых, есть учёт индивидуальных особенностей младших школьников при выборе методов воспитания во внеклассной воспитательной работе.

Ключевые слова: внеурочна воспитательная работа, внеклассная воспитательная работа в начальной школе, индивидуальные особенности младших школьников, методы воспитания.

Summary
N.V.Kazakova

Taking into Account Individual Peculiarities of Junior Schoolchildren when Choosing the Methods of Upbringing in Out-of-Class Upbringing Work

The necessity of working out new approaches as for the use of methods of upbringing in out-of-class time is stipulated by the number of factors: substantial changes are taking place in methodological base of the educational theory and methods of education; to replace the society's demands the paradigm of humanistic, personally-oriented education had come; theoretical, methodical and practical set of psychologic and pedagogical diagnostics is getting richer, that allows to master diagnostical instruments of research of effectiveness of teaching methods use. All these circumstances need theoretical grounding of conditions of use of primary school pupils teaching methods in their out-of-class activity. The account of individual peculiarities of junior pupils when choosing the methods of upbringing in out-of-class upbringing work is one of them.

Key words: out-of-class upbringing work, out-of-class upbringing work in primary school, individual peculiarities of junior pupils, methods of teaching.

Дата надходження статті: «30» січня 2013 р.

Н.В.КАЗАНШЕНА,
кандидат педагогічних наук
(м.Кам'янець-Подільський)

Практична підготовка студентів-екологів до екологічної освіти й виховання шкільної молоді

У статті акцентовано увагу на проблемі організації та оптимізації педагогічної практики студентів-екологів. З'ясовано значення педагогічної практики у процесі становлення фахівця. Відображено функції, завдання та принципи її організації. Запропоновано та охарактеризовано етапи проведення практики. Розроблено комплекс завдань, які студенти мають виконати під час практики. При цьому враховано освітньо-кваліфікаційні вимоги до підготовки студентів-екологів. Запропоновано перелік звітних документів, наведено вимоги щодо їх оформлення. Зроблено висновок про роль планомірної організації педагогічної практики студентів-екологів та ефективність запропонованих методів роботи.

Ключові слова: педагогічна практика студентів-екологів, практична підготовка, екологічна освіта й виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виробнича педагогічна практика студентів 5 курсу спеціальності 7.04010601 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» є невід'ємною частиною процесу фахової підготовки екологів у вищому навчальному закладі. Актуальність введення педагогічної практики у навчально-виховний процес фахової підготовки екологів обґрунтовується загостренням екологічних проблем та вагомим значенням екологічної освіти й виховання у гармонізації взаємодії суспільства й природи. Залучення студентів до практичної діяльності забезпечує високу якість засвоєння теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей та професійного інтересу. Під час проходження практики відбувається процес самовдосконалення особистості майбутнього еколога.

Передумовою ефективності педагогічної практики є її організованість, наукова обґрунтованість змісту, чіткість визначення завдань, які мають виконати студенти, та їх відповідність можливостям, рівню підготовки студентів та термінам практики.

Аналіз досліджень і публікацій... В основу нашого дослідження покладено наукові напрацювання В.Воробей [1], С.Звереві [2], Н.Казанові [3], Л.Кацові [4], М. Козій [5] та ін., присвячені питанням організації та оптимізації педагогічної практики студентів різних спеціальностей. В означених працях розглядаються функції, завдання, особливості організації практичної підготовки студентів різних спеціальностей.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – обґрунтувати значення, визначити функції, зміст педагогічної практики студентів-екологів, охарактеризувати завдання, які мають виконати студенти під час педагогічної практики у школі.

Виклад основного матеріалу... Навчальним планом підготовки студентів спеціальності 7.04010601 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка передбачено організацію педагогічної практики на 5 курсі у 2 семестрі. Базами для проходження педагогічної практики обирають школи з високим науково-методичним рівнем забезпечення освітнього процесу, сучасною матеріально-технічною базою та висококваліфікованими вчителями.

Мета педагогічної практики з екології – формування, поглиблення та систематизація теоретичних знань, практичних умінь і навичок, здібностей, мотивів, цінностей, стилю поведінки та діяльності, необхідних для успішного виконання завдань екологічної освіти й виховання у майбутній професійній діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Практика проходить після вивчення навчальних дисциплін «Методика навчання екології», «Екологічна освіта та виховання», тому студенти випробовують ефективність та дієвість засвоєних на лабораторно-практичних заняттях методів, прийомів, засобів екологічної освіти й виховання учнів, вивчають стан екологічної культури учнів, планують та організують навчально-виховні заходи екологічного змісту, оцінюють ефективність їх впливу на учнів, а також оцінюють власні професійні знання та вміння.

На основі аналізу наукових праць з тематики дослідження [1, с.15–28; 5, с.42–63] ми визначили **функції** безперервної педагогічної практики:

- навчальна – студенти засвоюють відповідні знання та вміння з екологічної освіти й виховання учнів;
- виховна – систематична робота з екологічної освіти й виховання стимулює інтерес до нього, відповідальність, бажання досягти результатів;
- розвиваюча – сприяє розвитку спостережливості, педагогічного мислення студентів, вміння

аналізувати факти, робити відповідні висновки;

– інтегруюча – виконання завдань передбачає актуалізацію набутих раніше знань, умінь, активізує систему мотивів, ціннісних орієнтацій, їх інтеграцію та спрямованість на виконання визначених завдань.

Основні завдання педагогічної практики з екології:

– закріплювати теоретичні знання з екологічної освіти й виховання учнів;

– удосконалювати практичні вміння й виробляти навички планувати, організовувати, аналізувати виховну роботу екологічного змісту у школі відповідно до вікових, індивідуальних особливостей учнів, рівня їх підготовки;

– стимулювати інтерес до екологічної освіти й виховання учнів.

Принципи організації педагогічної практики:

– відповідність змісту педагогічної практики вимогам, поставленим державою та суспільством до еколога та його професійної діяльності;

– зв'язок практики з життям, що передбачає створення умов, добір завдань, які максимально відображають майбутню професійну діяльність;

– принцип систематичності та неперервності обумовлює регулярне залучення студентів до виконання завдань з екологічної освіти й виховання;

– поступове та логічне ускладнення змісту й завдань практики, що дає змогу послідовно залучати студентів до виконання системи дій та операцій, полегшує їхнє засвоєння, забезпечує підтримку інтересу до екологічної освіти;

– зв'язок із теоретичними курсами, лекціями та практичними заняттями;

– навчально-виховний характер практики: вона має сприяти закріпленню та поглибленню набутих знань, виробленню умінь послідовно та цілеспрямовано здійснювати екологічну освіту учнів, стимулювати інтерес до екологічної освіти й виховання учнів та розвивати бажання його здійснювати.

Планомірність роботи студентів під час практики забезпечує поетапність її організації [2, с.8; 3, с.7–12].

1 етап. Педагогічна практика розпочинається із організації настановчої конференції, під час якої до відома студентів доводяться мета й завдання практики, пояснюється її зміст, порядок проходження, інструктаж з техніки безпеки, правила поведінки, особливості обліку та оцінювання тощо.

2 етап. У школах студентів закріплюють за 10-11 класами, у яких викладається екологія. Під час практики студенти мають працювати як вчителі екології та як помічники класних керівників, за якими вони закріплені. Впродовж педагогічної практики у школі студенти виконують різноманітні види робіт та завдання, передбачені програмою практики.

Студенти ознайомлюються зі школою, її керівництвом, вчителем екології, класним керівником класу, за яким закріплюються на період практики, кабінетом екології. Знайомляться зі шкільною документацією та правилами її ведення. З допомогою класного керівника знайомляться з учнями класу, з яким мають працювати. Спільно з вчителем за участю методистів з університету, кожен студент складає власний план роботи на весь період практики.

У перші ж дні студенти виконують опис кабінету екології. Відвідують уроки вчителя, виховні заходи. Водночас, практиканти готуються до проведення власних пробних, залікових уроків та виховних заходів, розробляють та погоджують з учителем, класним керівником і методистом плани-конспекти й сценарії. Практиканти зобов'язані самостійно готувати і проводити уроки екології, творчо та професійно підходити до їх підготовки та проведення, опрацьовувати методичну, наукову та науково-популярну літературу, використовувати різноманітні методи, прийоми й засоби навчання.

За весь період практики студент проводить 1 пробний та 1 заліковий уроки, виховний захід на екологічну тематику, готує їх детальний самоаналіз.

Обов'язковим завданням для кожного студента на період педагогічної практики є вивчення екологічної культури учнів. Для цього студенти завчасно готують анкети, тести, критерії для оцінювання результатів.

Під час практики студенти систематично ведуть щоденники, в яких записують зміст проведеної роботи, результати спостереження за навчально-виховним процесом, власною педагогічною діяльністю, особисті враження.

Після завершення педагогічної практики студент має вчасно оформити та здати на перевірку керівнику практики звітну документацію.

Отже, для досягнення мети та визначених завдань педагогічної практики студенти зобов'язані виконати такі **завдання**:

1. Систематично вести щоденник.

2. Ознайомитись зі школою, кабінетами екології, біології, географії, хімії і їх матеріально-технічним забезпеченням. Зробити опис кабінету.
3. Ознайомитись із планом роботи школи, календарним планом вчителів екології та біології, планом виховної роботи класного керівника. Зробити витяги із календарного та виховного планів на період проходження практики.
4. Відвідувати впродовж практики всі уроки, які проводить вчитель. Зробити аналіз 2 уроків учителя.
5. Ознайомитись із учнями класу, за яким закріплені, проаналізувати їх успішність з екології та інших предметів.
6. Підготувати конспекти та провести уроки екології: 1 пробний та 1 заліковий. Відповідно до вимог оформити конспект уроку та його аналіз.
7. Відвідати та проаналізувати позакласні виховні заходи, які проводить вчитель екології, біології, географії чи хімії або класний керівник.
8. Провести анкетування учнів з метою вивчення їх екологічної культури.
9. Розробити сценарій та провести виховний захід на екологічну тему.
10. Виконати індивідуальне завдання.
11. Проводити профорієнтаційну роботу.
12. Здійснювати систематичний аналіз своєї практичної діяльності та досвіду навчально-виховної роботи вчителя й школи.
13. Брати участь у гуртковій роботі з екології, біології, географії.
14. Брати участь у роботі з окремими учнями, що займаються науково-дослідною роботою, зокрема, в Малій академії.
15. Виготовляти й використовувати у навчальній роботі дидактичний матеріал, наочні посібники, допомагати вчителю в обладнанні кабінету.
16. Вчасно підготувати звітну документацію.
17. Брати участь у роботі підсумкової конференції в університеті.

3 етап. Після завершення практики студенти завершують оформлення звітної документації, яку вони мають у належному стані здати на кафедру. Наведемо перелік та охарактеризуємо вимоги до звітної документації.

✓ **Щоденник педагогічної практики.** Структурними елементами щоденника є: календарний план роботи студента, робочі записи під час практики, відгуки та оцінка роботи студента на практиці. У щоденнику мають бути відображені усі види робіт, які виконував студент під час практики, наведено їх аналіз, оформлені відгуки (характеристика) вчителя, класного керівника, керівника з фаху про роботу студента-практиканта.

Щоденник має бути завірений підписами вчителя екології, класного керівника, директора та печатками навчального закладу. Після оформлення щоденник перевіряє керівник з фаху, який також дає свої відгуки, зауваження щодо проходження педагогічної практики студентом, а також керівник практики від університету. Після захисту педагогічної практики у щоденник виставляється оцінка за роботу студента і засвідчується підписами керівника практики від університету та членами комісії.

✓ **Календарний графік проходження практики.** Укладається після ознайомлення зі школою, вчителями, розкладом, календарним плануванням вчителя екології та планом виховної роботи класного керівника, на основі переліку завдань, які має виконати студент під час педагогічної практики. Індивідуальний план має включати всі види рекомендованих робіт, визначених програмою педагогічної практики та переліком завдань для студентів.

Календарний графік роботи погоджується із керівниками практики, вчителем екології, класним керівником та засвідчується їхніми підписами. Після виконання запланованих видів роботи студент має зробити відмітки про їх виконання безпосередньо у календарному графіку практики.

✓ **Робочі записи під час практики.** Виконуються студентом-практикантом щоденно. Спочатку студент обов'язково вказує дату. А потім дає детальний опис усіх видів робіт, які він виконував під час роботи у школі, та висновки щодо їх ефективності.

✓ **Відгук і оцінка роботи студента на практиці.** Характеристику на студента-практиканта дають вчитель з фаху та класний керівник. У характеристиці наводиться узагальнений аналіз та оцінка роботи студента під час практики. Аналізується рівень його теоретичної підготовки з екології, обізнаність із методичними аспектами навчання екології у школі. Характеризується вміння спілкуватися з учнями, вчителями, старанність та наполегливість у виконанні завдань педагогічної практики тощо. Обов'язково подаються рекомендації щодо підсумкової оцінки практиканта. Характеристика має бути підписана вчителем екології, класним керівником та засвідчена підписом директора і печаткою навчального

закладу, де проходила педагогічна практика.

✓ **Звіт студента про проходження педагогічної практики.** Звіт виконується на спеціально оформлених аркушах паперу формату А4. У звіті необхідно відобразити та охарактеризувати усі види робіт, які виконував студент під час педагогічної практики. Зокрема, мають бути охарактеризовані навчальна, виховна, методична та науково-дослідницька робота практиканта. Чітко вказується кількість відвіданих та проведених самим студентом уроків (пробних та залікових), їх теми, тема виховного заходу; терміни їх проведення. Зазначаються основні досягнення та недоліки під час педагогічної діяльності у школі та характеризуються інші види робіт, які виконувались під час практики. Описуються враження, аналізуються труднощі та вносяться пропозиції щодо вдосконалення педагогічної практики екологів у школі. Звіт засвідчують підписами студент, вчитель з фаху та класний керівник.

✓ **Опис кабінету екології.** Опис кабінету має бути оформлений на окремому аркуші паперу формату А4. В описі необхідно зазначити, де знаходиться кабінет, на скільки робочих місць розрахований, як оформлений, чи є препаратознавська. Зробити перелік та детально охарактеризувати обладнання, засоби унаочнення, які є у кабінеті екології, зазначити, чи відповідають вони змісту шкільного курсу екології. Звернути увагу на дотримання санітарно-гігієнічних норм у кабінеті: відповідність температури, достатність освітлення, зручне розташування дошки тощо.

✓ **Витяги з календарного плану вчителя екології та класного керівника.** Готуються практикантом у перший день педагогічної практики у школі за згодою вчителя екології та класного керівника. Витяги календарного планування мають охоплювати 1 місяць (березень).

✓ **Результати аналізу успішності учнів класу.** Оформляються у довільній формі на окремому аркуші паперу формату А4. Спочатку необхідно описати методи, за допомогою яких досліджувалась успішність (анкетування, аналіз журналу, бесіди з учнями, учителем тощо). Після цього описати результати аналізу успішності учнів. Варто зазначити, які учні мають кращі знання з предмету, у яких виникають проблеми з успішністю з екології. Доцільно проаналізувати, чи завжди успішність з екології відповідає успішності з інших предметів.

✓ **Аналіз уроків, проведених вчителем.** Студент зобов'язаний відвідувати усі уроки, які проводить вчитель. На основі своїх спостережень під час уроків необхідно оформити аналіз уроків вчителя. Схема аналізу наведена у додатках. Оформляється на окремих аркушах паперу формату А4.

✓ **Конспекти пробних та залікових уроків з екології.** Готуються на окремих аркушах паперу формату А4. Обов'язково мають бути 1 конспект пробного та 1 конспект залікового уроків. Якщо студент проводив більше уроків, то їх також необхідно подати зі звітною документацією.

На першій сторінці конспекту відводиться місце для засвідчення конспекту вчителем та керівником з фаху, визначається тема, мета, тип уроку, методи проведення, обладнання, використана в процесі підготовки до уроку література. Після цього подається детальний та послідовний виклад змісту уроку (хід уроку). В кінці конспекту відводиться місце для оцінки та підписів вчителя та керівника з фаху.

У конспекті необхідно чітко виокремити макроструктурні та мікроструктурні елементи уроку (курсивом, півжирним шрифтом або підкреслити), зазначити орієнтовну тривалість кожного етапу, що в подальшому полегшить роботу студента під час проведення уроку. Послідовність структурних елементів може бути різною, залежати від типу уроку, але обов'язково орієнтованою на виконання поставлених цілей уроку екології.

Конспект пробного уроку погоджується та підписується вчителем.

Конспект залікового уроку попередньо погоджується та завіряється підписами вчителя та керівника з фаху. Підписи обов'язково мають бути на першій сторінці конспекту, що свідчить про вчасний допуск студента до уроку, а також в кінці конспекту – після оцінки за проведений урок, що засвідчує позитивну оцінку роботи студента.

✓ **Сценарій (конспект) виховного заходу.** Готується на окремих аркушах паперу формату А4. На першій сторінці сценарію відводиться місце на підписи класного керівника, керівника з фаху та з педагогіки. Далі зазначається мета виховного заходу, форма та методи проведення, наочні посібники та технічні засоби. Після цього викладається зміст проведеного заходу.

Сценарій виховного заходу попередньо погоджується та підписується класним керівником, а також керівниками з фаху та з педагогіки (на початку конспекту). Оцінюється виховний захід після його проведення в ході обговорення класним керівником та керівниками з фаху і з педагогіки із занесенням залікової оцінки у конспект виховного заходу (в кінці конспекту).

✓ **Анкети для вивчення екологічної культури учнів та результати їх опрацювання.** Студент самостійно готує анкету. Після анкетування учнів проводить аналіз анкет та робить відповідні висновки. Результати анкетування мають бути оформлені письмово. Слід

охарактеризувати загальний рівень розвитку екологічної культури учнів усього класу та окремих учнів.

Анкети попередньо погоджуються із класним керівником та керівником практики з фаху. Аналіз анкетування засвідчується підписами класного керівника та керівника з фаху.

✓ **Результати виконання індивідуального завдання.** З переліком завдань студенти ознайомлюються на настановній конференції. Результати оформляються у формі реферату.

✓ **Опис профорієнтаційної роботи,** що проводилась під час педагогічної практики у школі подається у довільній формі на окремому аркуші паперу.

✓ **Дидактичні матеріали, наочні посібники,** які використовувались під час уроків та виховних заходів. Якщо було зроблено об'ємні унаочнення, можна представити їх макети.

✓ **Комп'ютерна презентація або відеопрезентація про хід та результати педагогічної практики.** У презентації варто коротко подати інформацію про навчальний заклад, де проходила педагогічна практика, та напрями його діяльності. Основну увагу слід надати відображенню роботи практикантів і характеристикі основних їх досягнень.

Після аналізу звітної документації керівниками практики через декілька днів після її завершення проводиться підсумкова конференція. Студенти звітують про виконану роботу, обговорюють та аналізують результати, визначають недоліки, проблеми, які виникали під час роботи у школі, висловлюють пропозиції та побажання щодо покращання організації педагогічної практики у школі.

За результатами конференції, із врахуванням оцінок, які виставили студентам керівники практики за виконання завдань, оформлення звітної документації та трудову дисципліну, проводяться підсумки практики та виставляється **підсумкова оцінка роботи студентів.** Педагогічна практика завершується диференційованим заліком та оцінюється за 100-бальною шкалою. Практика оцінюється позитивно тільки у тому випадку, якщо студент успішно виконав усі види робіт, передбачених програмою практики.

Висновки... Педагогічна практика студентів спеціальності 7.04010601 Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування – важлива складова процесу їх фахової підготовки. Її актуальність обумовлюється вагомим значенням екологічної освіти й виховання у розв'язанні екологічних проблем сьогодення. Результати даного дослідження забезпечують цілеспрямованість та планомірність в організації педагогічної практики студентів-екологів, що є передумовою її ефективності.

Означене дослідження не вичерпує проблеми практичної підготовки студентів до екологічної освіти й виховання. Перспективним є урізноманітнення завдань педагогічної практики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Воробей В. И. Формирование у студентов педагогических институтов умений и навыков организации воспитательной работы с учащимися в процессе непрерывной педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воробей Валентина Ивановна. – К., 1989. – 155 с.
2. Зверева С. В. Единство теоретической и практической подготовки будущих учителей к воспитательной работе в начальной школе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / С. В. Зверева. – М., 1990. – 18 с.
3. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 22 с.
4. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 20 с.
5. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посіб. / М. К. Козій. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 140 с.

Анотація

Н.В.Казанишена

Практическая подготовка студентов-экологов к экологическому образованию и воспитанию школьной молодежи

В статье акцентировано внимание на проблеме организации и оптимизации педагогической практики студентов-экологов. Выяснено значение педагогической практики в процессе становления специалиста. Отображены функции, задачи и принципы ее организации. Предложены и охарактеризованы этапы проведения практики. Разработан комплекс заданий, которые студенты должны выполнить во время практики. При этом учтены образовательно-квалификационные требования к подготовке студентов-экологов. Предложен перечень отчетных документов, приведены требования по их оформлению. Сделан вывод о роли планомерной организации педагогической практики студентов-экологов и эффективности предложенных методов работы.

Ключевые слова: педагогическая практика студентов-экологов, практическая подготовка, экологическое образование и воспитание.

Summary
N.V.Kazanishena

Practical Training of Students-Ecologists to Environmental Education and Upbringing of School Children

The article emphasizes on the problem of organizing and optimizing of pedagogical practice of students-environmentalists. The importance of pedagogical practice in the process of becoming a specialist is cleared. The functions, objectives and principles of its organization are reflected. The stages of practice are offered and characterized. Complex tasks that students perform during practice is worked out. Educational and skill requirements for training students- environmentalists are taken into account. The list of statements, the requirements for their execution are given. The conclusion about the role of systematic teaching practice of students environmentalists and effectiveness of the proposed methods is made.

Key words: teaching practice of students-environmentalists, practical training, environmental education and upbringing.

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 378.147

І.Є.КАНЬКОВСЬКИЙ,
кандидат технічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Майстер-клас як сучасна форма самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів

Акцентовано увагу на тому, що мета самостійної роботи в процесі підготовки фахівця полягає у розвитку такої риси особистості як самостійність, а саме здатність організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги. Рекомендовано для її досягнення використати таку форму самостійної роботи як майстер-клас. Узагальнено підходи до визначення поняття «майстер-клас». Розкрито структуру майстер-класу і охарактеризовано основні елементи технології його проведення. Визначено позицію студента, який виступає в ролі Майстра, при підготовці і проведенні майстер-класу. Сформульовано критерії для визначення ефективності використання такої форми самостійної роботи. Наведено приклади використання майстер-класу в якості форми самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів. Встановлено, що майстер-клас мотивує студентів до освоєння навчальних програм; підвищує їх відповідальність за своє навчання; формує в студентів системне мислення на основі самостійної роботи над виконанням індивідуальних та групових творчих завдань з навчальних дисциплін і т.п.

Ключові слова: самостійна робота, майстер-клас, структура, технологія проведення, критерії ефективності, інженер-педагог.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Самостійна робота – головний резерв підвищення ефективності підготовки фахівців і в процесі навчання слід цілеспрямовано залучати студентів до здобуття знань, виробляти у них здатність і потребу діяти самостійно і незалежно. Ще Я.Коменський наголошував: «...Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [1, с.162].

Однак та практика організації самостійної роботи студентів, що склалася у вишах не відповідає сучасним вимогам. Студенти в основному обмежуються вивченням конспектів лекцій і без спеціальних завдань не звертаються до підручників, словників, атласів, довідників. Вони впевнені в тому, що навчальний матеріал, що «препарований» викладачем не потребує додаткового вивчення. В наслідок у студентів майже не розвивається внутрішня мотивація, бажання зрозуміти і розібратися у питанні самостійно.

Разом із тим, сучасному суспільству і виробництву потрібен спеціаліст, що є освіченою, гармонійно розвиненою особистістю, яка спроможна в умовах ринкової економіки постійно поповнювати наукові знання, швидко адаптуватися до динамічних процесів у галузях техніки і технологій, системах управління і організації виробництва і володіє здатністю мислити самостійно, творчо.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми організації самостійної роботи студентів в умовах реформування вищої освіти в Україні присвячені роботи таких дослідників, як О.Бабкіної, Л.Журавської, О.Заїки, В.Козакова, І.Шимко, А.Аюрзанайн, В.Попович, Г.Січкаренко, Е.Петрова, Л.Радвінської, Н.Шаронової та інших.

Встановлено, що психологічною умовою успішності самостійної роботи студентів є формування стійкого інтересу до обраної професії і методів оволодіння її особливостями, що залежать від наступних параметрів: взаємини між викладачами і студентами в освітньому процесі; рівень

складності завдань для самостійної роботи; залучення студентів у формуючу діяльність майбутньої професії.

Таким чином, мета самостійної роботи студентів полягає у розвитку такої риси особистості, як самостійність, а саме – здатність організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги [2].

Сприяти її досягненню, на нашу думку, буде така форма самостійної роботи як майстер-клас. У педагогічній літературі існує кілька десятків визначень поняття «майстер-клас» і різні погляди на його навчальний потенціал.

Формулювання цілей статті... Метою статті є узагальнення підходів до визначення поняття «майстер-клас», його структури і методики проведення.

Виклад основного матеріалу... Найбільш широко вживається в психолого-педагогічній літературі визначення майстер-класу, яке сформулював М.М.Поташник: майстер-клас – яскраво виражена форма учнівства саме в Майстра, тобто передача майстром учням досвіду, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи[3].

На думку О.А.Чернегі, майстер-клас – організаційно-практична форма роботи з професійним досвідом, що вимагає «шліфування» і удосконалювання для готовності до її використання «передавальною» стороною і стороною, активно «сприймаючою» цей професійний досвід; це унікальна форма «нарощування» професіоналізму [4].

Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, переконає С.С.Кашлев, яка заснована на «практичних» діях показу й демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання [5, с. 21].

Ми поділяємо позицію Г.А.Русских і В.Н.Шавровської стосовно того, що майстер-клас – це форма ефективного професійного навчання (яскраво вираженою формою навчання) [6; 7].

М.Ярославцева виділяє найважливіші особливості майстер-класу, а саме: новий підхід до філософії навчання, що ламає стереотипи; метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення всіх в активну діяльність; постановка проблемного завдання, вирішення його через програвання різних ситуацій; розкриття творчого потенціалу як Майстра, так і студентів; форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язувати учасникам; процес пізнання набагато важливіший, цінніший, аніж саме знання; форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний творчий пошук [8].

Мета майстер-класу – створення умов для повноцінного прояву і розвитку майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування з обміну досвідом роботи [9].

Одним із головних завдань в технології проведення майстер-класу є не повідомлення та опанування інформації, а професійна передача студентам способів діяльності. В самій природі «класу» закладена можливість використання практики активного навчання та виховання студентів [10].

Т.Ю.Артюгіна підкреслює, що майстер-клас є засобом формування мотивації і пізнавальної потреби в конкретній діяльності, умінь з планування, самоорганізації і самоконтролю власної діяльності. Він, на її думку, дозволяє здійснити індивідуальний підхід по відношенню до кожного учасника [11].

Г.А.Русских відзначає, що майстер-клас буде результативним, при дотриманні наступних умов: 1) мотивація усвідомленої діяльності всіх, хто бере участь у роботі майстер-класу; 2) підвищення рівня теоретичної та методичної підготовки учасників; 3) готовність «учнів» і Майстра до розвитку власної перетворюючої діяльності на науковій основі; 4) рефлексія діяльності «учнів» і Майстра в процесі власної практики [6].

Перевага майстер-класу над іншими формами професійного спілкування в тому що: по-перше, ідея проведення майстер-класу спрямована на результативність роботи його «учнів», і практико-та компетентісно-орієнтована; по-друге, майстер-клас – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, що вигідно виділяє її від репродуктивних форм спілкування вчителів; по-третє – майстер-клас як форма розвитку творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання емпіричних методів: спостереження, вивчення документів та результатів діяльності вчителя-майстра, розробку дидактичних матеріалів для роботи у власній педагогічній діяльності [12, с.3]

Основними елементами технології проведення майстер-класу, методичними прийомами є індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, творче конструювання знання, рефлексія [13].

Індукція. Системоутворюючим елементом майстер-класу є проблемна ситуація – початок, що мотивує творчу діяльність кожного. Проблемна ситуація характеризує певний психічний –

питальний стан суб'єкта (учасника), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання дій. Питання повинно хвилювати розум дослідника, бути в колі його інтересів; представити це невідоме, показати необхідність роботи з ним; визначити коло засобів, об'єктів, які дозволять розпочати роботу і через період незнання прийти до відкриття; приєднати до наявного знання нове і поставити інші проблеми для дослідження. Така проблемна ситуація в технології майстерень називається індуктором (індукцією).

Складаючи індуктор, необхідно співвіднести його з почуттями, думками, емоціями, які він може викликати в учасників. Індуктор повинен налаштовувати особистість на саморозвиток. Майстру необхідно спрямувати дії на створення мотиву, на позначення мети і на те, щоб учасники самі відкрили, що ця мета для них досяжна. Усвідомлення можливості вирішення проблеми – необхідний засіб для стимулювання інтересу.

Самоконструкція – це індивідуальне створення гіпотези, рішення, тексту, малюнка, проекту.

Соціоконструкція. Найважливіший елемент технології майстер-класу – групова робота (малі групи можуть визначатися Майстром, утворюватися стихійно, з ініціативи учасників). Майстер може коригувати склад груп, регулюючи рівновагу психологічних якостей учасників, розбивати завдання на ряд завдань. Учасники вільні у виборі темпу роботи. Кожному дано право на помилку і на внесення коректив. Побудова, створення результату групою і є соціоконструкція.

Соціалізація. Усяка діяльність «учня» в групі представляє зіставлення, порівняння, оцінку, корекцію його індивідуальних якостей, учнями, що його оточують, іншими словами, соціальну пробу, соціалізацію.

Коли група виступає із звітом про виконання завдання, важливо, щоб у звіті були задіяні всі. Це дозволяє використовувати унікальні здібності всіх учасників майстер-класу, дає їм можливість самореалізуватися.

Афішування – представлення результатів діяльності учасників майстер-класу і Майстра та ознайомлення з ними.

Розрив. Ближче за все відображають зміст цього поняття слова «осаяння», «інсайт», «розуміння». Розуміння різне: себе, інших, прийому, методу, технології. Розрив – це внутрішнє усвідомлення учасником майстер-класу неповноти або невідповідності старого знання новому, внутрішній емоційний конфлікт, що спонукає до занурення в проблему, до пошуку відповіді, до порівняння нового знання з інформаційним джерелом.

Рефлексія – останній і обов'язковий етап – відображення почуттів, відчуттів, що виникли в учасників під час майстер-класу. Це багатющий матеріал для рефлексії самого Майстра, для удосконалення ним конструкції майстер-класу, для подальшої роботи.

Практика показує, що при підготовці та проведенні майстер-класу важливо не тільки дотримуватися вище описаного алгоритму, але і правильно визначити власну позицію Майстра. Позиція Майстра – це, перш за все, позиція консультанта і радника, який допомагає організувати навчальну роботу, осмислити наявність просування в освоєнні способів діяльності.

Проводячи майстер-клас, майстер повинен намагатися задіяти учасників у процес, зробити їх активними, розбудити в них те, що приховано навіть для них самих, зрозуміти і усунути те, що йому заважає в саморозвитку, підключити уяву учасників, створити таку атмосферу, щоб вони проявили себе як творці. Забобованість Майстра створити атмосферу відкритості, доброзичливості, співтворчості в спілкуванні.

Як підкреслює А.В.Машуков у взаємовідносинах з учасниками майстер-класу Майстру необхідно застосовувати певний стиль, виявляючи свої особистісні якості: комунікативність, загальнокультурний розвиток, інтелігентність, погляди, переконання, світогляд, характер, волю, темперамент та ін. [13].

Для визначення ефективності підготовки й проведення майстер-класу доречно використовувати наступні критерії:

– Презентативність. Виразність інноваційної ідеї, культура її презентації, актуальність та популярність в дошкільній галузі освіти.

– Ексклюзивність. Яскраво виражена індивідуальність (масштаб і рівень реалізації ідей). Вибір, повнота й оригінальність вирішення інноваційних ідей.

– Прогресивність. Актуальність та науковість змісту роботи.

– Мотивація. Наявність позитивної мотивації, створення умов для включення кожного учасника в інтерактивну творчу діяльність зі створення нового продукту діяльності.

– Ефективність. Результативність, отримана для кожного учасника майстер-класу. Який ефект розвитку? Що це дає конкретно учасникам? Уміння адекватно проаналізувати результати своєї діяльності.

– Технологічність. Чіткий алгоритм заняття (фази, етапи, процедури).

– Артистичність. Піднесений стиль, педагогічна харизма, здатність до імпровізації, ступінь впливу на аудиторію, ступінь готовності до поширення й популяризації свого досвіду.

– Загальна культура. Ерудиція, нестандартність мислення, стиль спілкування, культура інтерпретації свого досвіду [8].

Для підготовки майбутніх інженерів-педагогів використання майстер-класів для організації самостійної роботи у стінах навчального закладу та на філіалі випускної кафедри при базовому підприємстві на наше переконання особливо доречно, так як дозволяє визначити якість формування його компетенцій та зробити своєчасні корективи в навчальний процес. Це підтвердили і наші дослідження, які ми проводили протягом 2011/2012 навчального року. Спочатку було вирішено частину матеріалу, яка виносилася на самостійне опрацювання студентів з повузлової обробки швейних виробів курсу «Основи технології швейного виробництва» для студентів спеціальності «Професійна освіта. Технологія виробів легкої промисловості» опрацювати у формі майстер-класів. Під час аудиторних занять студенти виконували лабораторні роботи за класичним сценарієм. Кожна лабораторна робота вимагала ознайомлення студентів із технологією обробки інших шести різновидностей вузла швейного виробу, який вивчався разом із викладачем за рахунок годин самостійної роботи студентів, обсяг яких є традиційно значним для даного курсу. Таким чином, наприклад, при виконанні 14 лабораторних робіт студенти, шляхом проведення майстер-класів, повинні протягом семестру у позаурочний час, ознайомитися із технологією обробки ще 84 вузлів. Лише при виконанні всього об'єму робіт вони отримували залік. Весь перелік вузлів, що виносився на самостійну роботу, студенти ділили порівну між собою, виходячи із власних уподобань, для подальшого вивчення технології їх обробки і підготовки її демонстрування в якості Майстра для інших студентів. Перший майстер-клас, під час самостійної роботи студентів, проводив викладач для ознайомлення студентів із його структурою і особливостями проведення. Були вирішені основні організаційні питання зі студентами:

1. Коли необхідно проводити майстер-клас з технології обробки конкретного вузла швейного виробу? Які терміни подачі «заявки» на роль Майстра.

2. Які матеріальні витрати? Якими матеріалами володіє навчальна майстерня, а які необхідно придбати додатково? Хто забезпечує інструментами і матеріалами: чи є вони в наявності, чи приносять їх студенти. Необхідно визначити обсяг витрат на людину і на групу (включаючи викладача та майстра), перед заняттям виконати «розкрій» матеріалів, тобто підготувати готовий набір всіх необхідних матеріалів та інструментів на людину.

3. Який час перебігу майстер-класу? Питання важливе для викладача, оскільки необхідно час, призначений для СРСР, розподілити таким чином, щоб кожен студент встиг провести свої майстер-класи.

До певної дати (підготовчий етап) студент зобов'язаний був підготувати теоретичний матеріал про технологію обробки обраного вузла швейного виробу, провести розрахунок витрат матеріалів, скласти перелік необхідних інструментів та обладнання, підготувати технологічні карти на обробку вузла, інструкцію з техніки безпеки при виконанні запланованих робіт, заготовити деталі вузла швейного виробу і його зразки, які оброблені за технологією, що розглядається, скласти план проведення майстер-класу. В підготовці студента до свого майстер-класу надає допомогу майстер виробничого навчання. Викладач мотивує, консультує і контролює.

Помічено, що в такому незвичайному режимі навчання більшість студентів проявляють пізнавальну і творчу активність. При цьому в них виникає бажання підготувати незвичайний майстер-клас, продемонструвати себе як особистість, здивувати, в доброму розумінні, своїх товаришів.

На етапі роботи з аудиторією студенту дано право відчувати себе в ролі Майстра (викладача), що дуже важливо для професійного становлення майбутнього інженера-педагога. При цьому вплив самого викладача як такого на аудиторію повинне бути мінімальним, щоб перемістити центр уваги аудиторії на Майстра. Сокалова А. рекомендує досягати цього таким чином:

– По-перше, з початком заняття керівна роль передається студенту-майстру, який займає місце викладача, сам же викладач стає «учнем», він нарівні з усіма виконує вказівки майстра, сидячи за партою. Статус викладача не захищає його від помилок в процесі роботи, аудиторія відчуває вразливість досі «всемогутнього» викладача, але в умовах дружельюбної обстановки ставиться до цього лояльно.

– По-друге, в умовах обмеженості часу, а також захопленості роботою малоймовірно, що в групі настане хаос і неробство, навіть за відсутності викладача;

– По-третє, під час подібних занять, незважаючи на індивідуальний процес і темп роботи кожного учасника майстер-класу, відчувається колектив, об'єднання за принципом спільності інтересів (в даний конкретний момент). У таких випадках часто зав'язується доброзичлива бесіда,

в якій може взяти участь і викладач. При цьому його статус не нівелюється, студенти як і раніше прислухаються до його думки як авторитетної, але в той же час можуть ставити питання, які в інших випадках соромилися поставити або вважали недоречними. А викладач в такі моменти може ділитися своїм життєвим досвідом, висловлювати в легкій формі зауваження, які в інших ситуаціях були б образливими, вести приховану виховну роботу зі студентами [12].

У більшості випадків підготовки студентів до проведення власного майстер-класу у них відпадає можливість перейняти чужий досвід, як, наприклад, при пошуку матеріалу через мережу Інтернет при написанні реферату. Тому, що головною метою самостійної роботи стає особисте вдосконалення, набуття корисних професійних навичок і вмінь, а також творчий аналіз ідей з подальшою їх апробацією на майстер-класі.

Дозволяють майстер-класи істотно поліпшити організацію самостійної роботи з дисциплін, які вимагають наявності в лабораторіях сучасного виробничого обладнання. Так для майбутніх інженерів-педагогів автомобільного профілю значна частина позааудиторної самостійної роботи з таких дисциплін як «Технічна обслуговування автомобіля», «Діагностика автомобіля» і «Ремонт автомобіля», в обов'язковому порядку, повинна бути пов'язана з участю студентів у майстер-класах провідних фахівців, які регулярно організуються співробітниками філії випускної кафедри на базовому виробництві. Саме майстер-класи дозволяють студентам не тільки побачити, наприклад, новітнє діагностичне та ремонтне обладнання, але й отримати можливість попрацювати з ним. Для таких майстер-класів в розкладі занять необхідно виділяти окремий день, так як їх тривалість зазвичай коливається в межах 5-6 годин. Таким чином, вдається долучити студентів до сучасної культури виробництва, істотно підвищити їх зацікавленість та захопленість власним розвитком.

Висновки... Таким чином майстер-клас є однією із результативних форм навчання студентів в процесі їх самостійної роботи, що має чітку структуру. Він дозволяє: мотивувати студентів до освоєння навчальних програм; підвищити відповідальність студентів за своє навчання; формувати в студентів системне мислення на основі самостійної роботи над виконанням індивідуальних та групових творчих завдань з навчальних дисциплін і т.п.

Список використаних джерел та літератури:

1. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1955. – 279 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Выща школа, 1990. – 248 с.
3. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М. М. Поташника. – М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 120 с.
4. Чернега О. А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу / О. А. Чернега // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2009. – Вип. XLVII. – С. 92–98.
5. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).
6. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности / Г. А. Русских // Методист. – 2002. – № 1. – С. 38–40.
7. Шавровська В. Майстер-клас – ефективна форма навчання педагогів / Валентина Шавровська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 6. – С. 5–6.
8. Ярославцева М. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / М. Ярославцев // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. LIII, ч. II. – С. 88–93.
9. Соломенко Л. Д. «Положение о «мастер-классе» как форме профессионального обучения учителей» / Л. Д. Соломенко // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 5. – С. 46.
10. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М. М. Поташника. – М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 120 с.
11. Артюгина Т. Ю. Организация и проведение мастер-классов: вопросы и ответы / Т. Ю. Артюгина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:RSD6Wf9_2wUJ:malodschool.ucoz.ru/ogigina/artjugina_t.doc.
12. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приемы / авт.-сост. Т. В. Хуртова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 207 с.
13. Организация и проведение мастер-классов : метод. реком. / сост. А. В. Машуков ; под ред. А. Г. Обоскалова. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2007. – 13 с.
14. Соколова А. Навчальний майстер-клас як метод стимуляції самостійної роботи студентів / А. Соколова // Проблеми і перспективи розвитку освіти : матеріали міжнар. заоч. наук. конф. (м. Перм, квітень 2011 р.). – Перм : Меркурій, 2011. – Т. II. – С. 139–142.

Анотація
И.Е.Каньковский

Мастер-класс как современная форма самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов

Акцентируется внимание на том, что цель самостоятельной работы в процессе подготовки специалиста состоит в развитии такой черты личности как самостоятельность, а именно, способность организовать и реализовать свою деятельность без постороннего руководства и помощи. Рекомендовано для ее достижения использовать такую форму самостоятельной работы как мастер-класс. Обобщенно подходы к определению понятия «мастер-класс». Раскрыта структура мастер-класса и охарактеризованы основные элементы технологии его проведения. Определены роль студента, который выступает в качестве Мастера, при подготовке и проведении мастер-класса. Сформулированы критерии для определения эффективности использования такой формы самостоятельной работы. Приведены примеры использования мастер-класса в качестве формы самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов. Установлено, что мастер-класс мотивирует студентов к освоению учебных программ, повышает их ответственность за свое обучение; формирует у студентов системное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных и групповых творческих заданий по учебным дисциплинам и т.п.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мастер-класс, структура, технология проведения, критерии эффективности, инженер-педагог.

Summary
I.Ye.Kankovsky

Master-Class as a Modern Form of Self-Study of the Future Engineers-Educators

Attention is focused on the fact that the purpose of self-study in preparation for the specialist is to develop such traits as self-reliance, namely, the ability to organize and implement its activities without external guidance and assistance. It is recommended to achieve it using this form of self-study as a master class. A generalized approach to the definition of «Master-Class». Revealed the structure of the master-class and describes the main elements of its technology. Define the role of the student, who acts as the Master, the preparation and conduct of the master-class. The criteria for determining the efficiency of this form of self-study. Examples of the use of the master-class as a form of self-study of the future engineers-educators. Found that the master-class motivates students to the development of training programs, increases their responsibility for their own learning; forms of systems thinking in students on the basis of independent work on individual and group creative assignments in various academic disciplines, etc.

Key words: self-study, master-class, structure, technology of implementation, performance criteria, engineer-educator.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 37.018.43

П.І.КЕНДЗЬОР,
кандидат педагогічних наук
(м.Львів)

Здійснення системного підходу у реалізації полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі

Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі має здійснюватися у різних контекстах, особливо на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватися у різні види навчально-вихованої діяльності. Системний підхід до полікультурного виховання, у рамках якого учні навчаються навичкам соціально прийнятної поведінки, громадянської відповідальності та соціального партнерства, має реалізовуватися на всіх рівнях навчально-виховного процесу, а саме: навчальні курси; інтеграція елементів полікультурного змісту в існуючі предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позакласна робота; участь вихованців у діяльності місцевих етнічних спільнот та культурних товариств тощо.

Ключові слова: полікультурне виховання, учні, загальноосвітній навчальний заклад, системний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних соціокультурних умовах виникає необхідність врахування нових соціокультурних чинників та суспільних потреб у сфері виховання особистості. Полікультурне виховання виконує важливу роль у підготовці молодих громадян до життя у багатокультурному суспільстві, сприяючи його інтеграції та консолідації.

Зasadничі принципи розвитку багатонаціонального, багатокультурного суспільства закладені в Конституції України, а також зафіксовані у низці державних освітніх документів: Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній Доктрині розвитку освіти,

Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, які містять загальні положення щодо ролі освіти та виховання у процесі формування громадянина, окреслюють засади та принципи освіти, які безпосередньо відповідають завданню розвитку демократичного суспільства. Окремі з визначених цими документами завдань безпосередньо розкривають зміст полікультурної освіти – виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй. У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється роль освіти у формуванні цінностей громадянського суспільства, акцентується увага на необхідності виховувати в молоді відчуття приналежності до європейської та світової цивілізації [3].

Водночас у державних документах, які визначають освітню політику України, не відображено конкретних підходів та шляхів вирішення проблеми системного впровадження полікультурного виховання у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу, що має на меті сприяти консолідації української політичної нації, забезпечити конструктивну співпрацю представників різних етносів, релігій, культур, які проживають на території України, а також міжнародну кооперацію.

Аналіз досліджень і публікацій... Науковий аналіз проблеми засвідчив, що в сучасній українській педагогіці певна увага приділяється вивченню методологічних, теоретичних та практичних аспектів полікультурної освіти і виховання. Слід констатувати значний доробок сучасної педагогічної науки теоретичних засад полікультурної освіти і виховання (В.Бойченко, Л.Волік, В.Єршов, В.Компанієць, Т.Левченко, І.Лощенкова, Г.Розлуцька, Л.Узунова, О.Шевнюк, Н.Якса та ін.). Водночас, беручи до уваги виклики та запити українського суспільства, процеси глобалізації, євроінтеграції, підготовка учнів до ефективної життєдіяльності у полікультурному суспільстві, система виховання в Україні потребує системного впровадження полікультурного виховання у зміст та методику навчання, позакласну роботу, систему післядипломної освіти педагогічних кадрів, створення якісних методичних навчально-методичних матеріалів, рекомендацій для вчителів, щодо особливості роботи з дітьми в умовах полікультурного суспільства.

Формування цілей статті... Тому **метою статті** є окреслення можливостей здійснення системного підходу до реалізації полікультурного виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Системний підхід у педагогічній науці є одним з основних напрямів спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Він забезпечує розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [1, с.305].

Важливість застосування системного підходу до полікультурного виховання особистості є актуальним соціально-педагогічним завданням, оскільки українське суспільство є багатокультурним. Тому такий підхід забезпечує: навчання молоді способам подолання виявів ксенофобії, расизму, насильства, дискримінації; співпрацю та почуття відповідальності між різними культурними спільнотами; виховання поваги до прав людини; розвиток громадянської відповідальності особистості; виховання почуття емпатії, здатностей міжкультурного діалогу.

Термін «міжкультурний» наголошує, що у житті разом культурні домінанти є важливими аспектами ідентичності різних індивідуумів, спільнот, тому треба брати їх до уваги, вони не є статичними, а багатограними і мінливими, взаємодіють у суспільному житті [5, с.28]. У багатокультурному контексті в процесі взаємодії усі культури змінюються і збагачуються. Культурні ідентичності не встановлені назавжди, а розвиваються. Саме тому визнання цінності різноманітності та забезпечення кожному можливості конструювати власну ідентичність і вибирати засоби цієї ідентичності покладено в основу конструктивного міжкультурного діалогу.

Існує два виміри будь-якого міжкультурного діалогу. По-перше, міжкультурна перспектива вимагає розуміння, що світ є багатограний, складний і динамічний, а взаємодія є невід'ємною частиною життя і культури. По-друге, це вимагає взаємоповаги та рівноправності у відносинах представників різних етнічних спільнот, а не взаємин, побудованих на запереченні чи домінуванні.

Варто зазначити, що кожне суспільство потребує функціонування соціальних інститутів, які сприяють формуванню такої ідентичності і соціальної солідарності. «Національність, – наголошує Барт ван Стінберг, сама є інститутом, який продукує і визначає культурну ідентичність [7, с.14]. Так само як і традиції також є соціальним інститутом, хоча не завжди забезпечують колективну ідентичність.

Отже культурна ідентичність – це явище, яке функціонує на особистісному рівні у відповідності до суспільних норм. Різноманітність сприяє розвитку будь-якого суспільства. І чим

більше існує різних ідентичностей у державі, тим більше можливостей вибору. Б.Тернер вводить поняття культурного громадянства, наголошуючи на провідній ролі освіти в національній системі цінностей, відповідно до чого громадянство передбачає не лише ідею загального статусу і національної політичної структури, а також поняття загальної культури і загальної освітньої системи. Б.Тернер зазначає існування напруження між сучасною ідеєю громадянства і постмодерною культурною різноманітністю та її релятивізмом, висловлюючи небезпеку злиття постмодерної культури з ідеєю глобальних прав людини, що приведе до політеїстичних ціннісних конфліктів [7, с.230].

Водночас поняття ідентичності передбачає не гомогенність, а гетерогенність соціуму, його різноманітність, багатомірність. Відповідно важливим є навчання молоді дотримуватися моральних норм та вміння застосовувати їх у будь-якій проблемній ситуації. Відтак полікультурне виховання покликане допомогти молодим людям у формуванні власної ідентичності.

Отже, визнання культурної, національної, етнічної ідентичності є визначальним чинником суспільного розвитку. Це передбачає у суспільному житті та освіті визнання прав та цінностей культурної спадщини інших культурних громад, які як активні учасники суспільства творять багатокультурну суспільну реальність, уникаючи етноцентричних поглядів.

Слід зазначити, що освітня та виховна практика країн Європи є важливим джерелом для розвитку вітчизняної стратегії полікультурного виховання підростаючого покоління. Полікультурну освіту і виховання визнано європейськими дослідниками основоположним принципом, який навчає взаємному визнанню культур, цінностей, взаємодії та покладено в основу виховної діяльності різних країн Європи. Європейські дослідники розглядають наступні аспекти полікультурної освіти та виховання [8, с.35–36].

Міжкультурна освіта в контексті міграції (інтеграція мігрантів і автохтонного населення, природа соціальних зв'язків, багатокультурність європейських суспільств, різні, багатомірні цінності, численні приналежності; потреба у мережі для спілкування, участі, забезпечення соціальної справедливості). Міжкультурність стосується не лише іммігрантів, а усієї громади, школи, вимір, що проходить через усе суспільне життя.

Визнання культурних, національних, мовних та етнічних меншин є найважливішим чинником суспільного розвитку. Це передбачає у суспільному житті та освіті визнання прав та цінностей культурної спадщини, уникаючи егоцентричних поглядів; визнання інших культурних громад активними учасниками, що творять багатокультурну суспільну реальність, відповідають за власний розвиток і загальний культурний розвиток багатокультурного суспільства, до якого вони належать.

Знання прав людини, засновані на принципах, що сформульовані в Хартії ООН, Загальній декларації прав людини, міжнародних конвенціях з прав людини. Це основоположний елемент інтеркультурного підходу (належна увага економічним, соціальним, культурним, громадянським, політичним правам, особистим та колективним правам; наголошення на поняттях рівності, миру, гідності, демократії; боротьбі проти расизму, расистської дискримінації, ксенофобії і всіх форм нетолерантності і насильства, захист меншин, захист прав мігрантів, осіб з особливими потребами, прав дитини [5, с.18].

Громадянин у контексті теорії полікультурного виховання розглядається як особа у відносинах з іншими, що передбачає спільне громадянство, спільні цінності, взаєморозуміння, співпрацю і прийняття рішення на основі обговорення. Наголос робиться на навчанні, сприянні міждисциплінарним підходам у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, які розглядають етичні, політичні, суспільні, культурні, філософські та релігійні питання.

Активна громадянська позиція, толерантність, повага до прав і гідності людини, патріотизм та інші важливі якості безпосередньо пов'язані саме з небайдужістю людини до довкілля, з її зацікавленням та позитивним ставленням до різноманітності в різних її проявах. Тому ці цінні якості повинні виховуватися у молодого покоління, запобігаючи конфліктам та іншим негативним ситуаціям. Це вимагає розвитку соціокультурної компетентності в учнів різного соціального, культурного і релігійного походження.

Ця загальна компетентність передбачає, у свою чергу, інші специфічні компетентності: чутливість до різних культурних і релігійних джерел людської різноманітності; уміння спілкуватися з іншими і вступати в діалог; навички конструктивного співіснування (робота в команді, кооперативне навчання, емпатію, мирне розв'язання конфліктів, розвиток впевненості тощо); уміння досліджувати різні культурні практики, розглядати суперечливі питання; критичне мислення та особиста рефлексія.

Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі має здійснюватися у різних контекстах, особливо на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватися у різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії,

суспільствознавства, громадянської освіти, етики тощо), а також за допомогою міждисциплінарних тем (наприклад, дослідження місцевих проблем, розв'язання соціокультурних конфліктів); реалізуватися у процесі організації проектної діяльності; стимулювати зміни на рівні освітньої політики та навчально-методичного забезпечення навчальних курсів, впроваджуючи елементи полікультурного виховання як ефективного інструменту педагогічної діяльності.

Таким чином, беручи за основу положення, що полікультурне виховання є контекстом, у рамках якого учні навчаються навичкам соціально прийнятної поведінки з метою подальшої самореалізації на засадах громадянської відповідальності та соціального партнерства у соціальній комунікації на різних рівнях, воно має реалізуватися на всіх рівнях навчально-виховного процесу, а саме: навчальні курси; інтеграція елементів полікультурного змісту в існуючі предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позакласна робота; участь вихованців у діяльності місцевих етнічних спільнот та культурних товариств тощо.

Доцільно виділити такі рівні у структурі системи полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі: поглиблення знань в рамках навчального процесу (інтеграція полікультурного змісту та підходів у курси предметів соціо-гуманітарного циклу, варіантна та інваріантна частина навчального плану. Форми організації роботи – спецкурси, факультативи, уроки; формування загальнонавчальних і спеціальних полікультурних умінь у рамках позакласної та позаурочної компонентів освіти. Форми: гуртки, спецкурси, індивідуальні та групові навчально-дослідницькі заняття; формування соціокультурної компетентності засобами дослідницької і проектної роботи учнів. Форми: гуртки, студії, клуби за інтересами, етнокультурні табори, музеї, експедиції тощо.

Моделюючи навчальну діяльність учнів у контексті системного та інтеркультурного підходів, слід враховувати її особливості, що конкретизуються у таких завданнях полікультурного виховання: відповідність виховної роботи з учнівською молоддю сучасним соціокультурним умовам українського суспільства; створення умов для соціальної творчості учнів через різноманітні форми діяльності; формування позитивного ставлення до різноманітності у місцевій громаді та активної життєвої позиції особистості.

Виходячи із зазначеного вище, важливим завданням полікультурного виховання є розвиток в учнів таких громадянських якостей, як толерантність (розуміння того, що в житті існує різноманітність у різних проявах та поваги до вибору інших людей) та громадянськість (уміння відстоювати власну позицію, здатність до розмірковувань та поміркованість у публічному вираженні ідентичності, взаємоповагу та спілкування з іншими).

У психології толерантність тлумачиться як терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, а також витривалість до негативних емоційних факторів [2; 6]. На думку Г. Солдатової, толерантність є інтегрованою характеристикою індивіда, що визначає його здатність у проблемних та кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації та розвитку позитивних взаємин з собою і з навколишнім світом» [6, с.84].

До структурних компонентів толерантності О.Грива відносить такі складові [2, с.15]: когнітивна – те, що людина знає, усвідомлює, чим свідомо оперує: знання про історію і культуру народів світу, регіону мешкання даної людини; основи релігійних знань; гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп; процеси, які характеризують сучасність: глобалізація, підвищена конфліктність світу, криза соціуму тощо; аксіологічна складова – ціннісні установки на: цінність особистості й культури як соціального феномена; паритетні, взаємоповажливі взаємини; соціальну відповідальність за свої слова і вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії; інструментальна складова, що забезпечує вміння особистості: спілкуватися з представниками інших культур, соціальних груп; вступати в контакт, взаємодіяти з іншими людьми і групами; здійснювати комунікації; діяти в умовах полікультурного світу, в умовах гетерогенних груп; полікультурно мислити; здійснювати саморегуляцію; якісна складова, що регламентує якості особистості: терпіння; відсутність тривожності; емпатійність; критичність мислення; когнітивну складність; соціальну гнучкість; соціальну перцепцію; емоційну стабільність; самостійність; позитивну самооцінку.

Необхідність розвитку в учнів толерантності як громадянської цінності зумовлена насамперед багатонаціональним характером українського суспільства, необхідністю вибудовувати відносини представників різних національностей, об'єднаних єдиною територією та умовами співіснування у минулому. Це передбачає створення педагогічних умов для виховання культури міжнаціональних відносин, вивчення історії та культури етнічних спільнот України, організацію освітньо-виховних заходів, що сприяють об'єднанню представників різних національностей України; утвердженню рівних прав та обов'язків їх членів перед державою; реалізацію права кожного етносу на розвиток

мови, культури, освіти; утвердження взаєморозуміння; сприяння мирному розв'язанню міжетнічних протиріч та міжнаціональних конфліктів.

Істотними ознаками толерантності, з одного боку, є гарантоване збереження відмінностей, а з іншого – пошук і використання подібності, схожості у ході продуктивного діалогу, співпраці членів соціуму. Толерантність як установка представляє собою готовність особистості до співпраці при встановленні оптимального балансу різних ідентичностей. У цьому контексті можна зазначити, що толерантність – це не пасивне прийняття, а активний процес зіткнення з незрозумілим і чужим та бажання зрозуміти незрозуміле.

Необхідною передумовою цілеспрямованої навчальної діяльності, її організованості та результативності є інтерес вихованців до навколишнього світу, конкретного виду діяльності. За наявності стійкого інтересу значно полегшується процес розвитку когнітивних функцій і життєво важливих умінь.

Отже, навчальні програми дисциплін та навчально-виховний процес загалом мають спрямовуватися на розвиток стійкого пізнавального інтересу особистості. Вирішенню цього завдання допоможуть: чітке планування діяльності, використання різних форм, методи і прийоми. Поведінка, орієнтована на досягнення бажаного результату, передбачає наявність у кожної людини мотивів досягнення успіху. Пізнавальний інтерес учнів формується і стає стійким тільки за умови ситуації успіху навчальної діяльності, позитивної оцінки її результатів.

У цьому контексті, як зазначає І.Осипова, основним завданням є підвищення у структурі мотивації внутрішньої мотивації учіння: особистий розвиток у процесі навчання, пізнання нового, невідомого, розуміння необхідності навчання для подальшого життя. Зовнішніми є мотиви навчання для лідерства, престижу, матеріальної винагороди та уникнення невдачі [4, с.35].

Отже, важливим у навчальній діяльності вихованців є не лише розуміння, але й внутрішнє сприйняття навчальної діяльності. Спрямованість навчальної мотивації учня і його статус у класі взаємопов'язані. Доброзичлива атмосфера на уроці забезпечує розвиток полікультурної компетентності вихованців. З метою підтримки мотивації успіху вчитель має бути особисто мотивованим до своєї діяльності та об'єктивно ставитися до успіхів та невдач школярів. Чинники, що впливають на формування позитивної та стійкої мотивації до навчальної діяльності учнів: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя; колективні, групові форми навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності учнів у безособовій формі та порівняльній динаміці.

Найважливішими результатами навчання та полікультурного виховання молоді є формування вміння приймати свідомі рішення, здійснювати вільний усвідомлений вибір; навички розуміння норм і правил поведінки в суспільстві та поваги до них, знання законів, основних прав людини, особистої відповідальності та громадянського обов'язку, взаєморозуміння та взаємоповаги.

Поділяючи ідеї дослідників (П.Вербицької, О.Киричука, О.Коберника, Л.Лузіної, В.Швеммер), наголошуємо на тому, що загальноосвітній навчальний заклад, забезпечуючи усі умови для розвитку особистості, є не тільки педагогічною системою, але й системою соціальною. Адже навчальний заклад як організація і суспільна підсистема взаємодіє із іншими соціальними підсистемами у суспільстві (сім'я, влада, суспільні інституції, громадські організації, громадськість). Суспільство і його різноманітні суб'єкти є замовниками освітніх послуг і тому мають перебувати у тісній взаємодії. Саме тому, на нашу думку, виховна система полікультурного виховання є значно ширшою від педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу.

Саме тому реалізація широких можливостей соціального партнерства та соціальної практики учнівської молоді в місцевій громаді в процесі полікультурного виховання надає йому характеру відкритої соціально-педагогічної системи, яка має значний виховний потенціал.

Висновки... Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження системи полікультурного виховання у загальноосвітньому закладі передбачає здійснення таких першочергових завдань: аналіз програм та навчально-методичних матеріалів навчальних дисциплін суспільствознавчого циклу на рівні змісту і методики навчання щодо відповідності потребам багатокультурного суспільства; визначення критеріїв, потреб навчально-виховного процесу щодо інтеграції проблематики багатокультурності; посилення змістових ліній програм, розроблення рекомендацій авторам підручників, розробникам програм враховувати ці питання, які сприяють розумінню України як багатокультурного та багатоконфесійного суспільства; укладення програм, рекомендацій із врахуванням аспектів полікультурності; розроблення моделі інтеграції полікультурного підходу в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 2–10.

2. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. А. Грива. – К., 2008. – 32 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 2–6.
4. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2003. – № 8. – С. 33–36.
5. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта : посібник для школи / [під ред. Джона Кіста ; пер. англ. Н. Юхимович, Т. Дитина]. – Львів : ЗУКЦ, 2008. – 160 с.
6. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? / Г. Солдатова // Век толерантности. – 2003. – № 6. – С. 60–78.
7. Умови громадянства : зб. статей / [за ред. Барта Ван Стінбергена ; пер. з англ., передм. та прим. О. О. Іваненко ; Український центр духовної культури]. – К. : [б. в.], 2005. – 264 с.
8. Giordan H. Les minorites en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme / Giordan H. – Paris : Kime, 1992. – 162 p.

Анотація

П.И.Кендзёр

Осуществление системного подхода в реализации поликультурного воспитания в общеобразовательном учебном заведении

Мультикультурное воспитание учеников в общеобразовательном учебном заведении должно происходить в разных контекстах, особенно на уровне начального и среднего образования; интегрироваться в разные виды учебно-воспитательной деятельности. Систематический подход к мультикультурному воспитанию, в рамках которого ученики приобретают навыки социально приемлемого поведения, гражданской ответственности и социального партнерства, должен реализовываться на всех уровнях учебно-воспитательного процесса, а именно: учебные курсы; интеграция элементов мультикультурного содержания в существующие предметы; наличие демократического школьного климата; соответствующая организованная внеклассная работа; участие воспитанников в деятельности местных этнических сообществ и культурных обществ и т.п.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, ученики, общеобразовательное учебное заведение, системный подход.

Summary

P.I.Kenzior

Realization of the System Approach in Realization of Multicultural Education in General Educational Establishment

Multicultural education of students in a secondary school should be realized in various contexts, especially at the level of primary and middle school; it should be integrated into different types of educational activity. Systematic approach to multicultural education, in the framework of which students acquire the skills of socially acceptable behavior, civic responsibility and social partnership, should be realized at all levels of the educational process, and namely: educational courses; integration of multicultural content elements into existing subjects; availability of democratic school climate; properly organized out-of-school work; participation of school students in the activities of local ethnical communities and cultural societies, etc.

Key words: multicultural education, students, general educational establishment, system approach.

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 372.47+378.041.008.2(045)

Г.І.КІТ,

старший викладач;

І.В.ГРИНДІЙ,

викладач

(м.Хмельницький)

Організація самостійної роботи бакалаврів з «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень»

У статті висвітлено проблеми організації самостійної роботи студентів з «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень» у дітей дошкільного віку на II освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» у процесі їхньої фахової підготовки. Розглянуто різні підходи науковців до визначення поняття самостійна робота студентів, акцентовано увагу на мету, завдання, види та форми самостійної роботи. Запропоновано методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів з вивчення курсу «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень».

Ключові слова : самостійна робота студентів, види та форми самостійної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Винятково важливого значення в умовах модернізації освітньої галузі, набуває підготовка фахівців нової генерації, які були б

конкурентоспроможними, активними й творчими особистостями, здатними адекватно оцінювати ситуацію, самостійно робити свій вибір, ставити й реалізовувати цілі й завдання, які виходять за межі стандартних вимог, свідомо оцінювати свою діяльність на основі аналізу, що, у свою чергу, вимагає оновлення вищої школи, першочерговим завданням якої є перебудова самостійної роботи студентів та організація і керівництво нею.

Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти.

Актуальність самостійної роботи студентів пов'язана також із входженням України до Болонського процесу, який передбачає забезпечення неперервності освіти, яка можлива за умов наявності у студентів вміння самостійно вчитися. А ці вміння формуються саме в процесі самостійної роботи. Отже, самостійна робота формує у майбутнього спеціаліста навички самоосвіти, які будуть супроводжувати його все життя. Усі світові та пропонувані останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Дійсно, для досягнення цілей сучасного суспільства необхідний спеціаліст, спроможний оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. У майбутнього педагога має бути сформована здатність до самостійної творчої діяльності, вироблення таких якостей як допитливість, творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем. Саме на принципі самостійної творчої роботи студента базуються новітні технології навчання. Однією з них є кредитно-модульна система, яка є невід'ємним атрибутом Болонської декларації. Запровадження кредитно-модульної системи передбачає: раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі; стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру і підвищення якості їх знань [5, с.40–41].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема організації самостійної роботи студентів не є новою. Вона досліджувалася багатьма провідними вченими (Г.Н.Алова, Ю.К.Бабанський, В.В.Давидов, М.А.Данилова, Г.В.Кудрявцева, Н.В.Кузьміна, І.Я.Лернер, А.М.Матюшкін, П.І.Підкасистий, М.М.Скаткін, Н.Ф.Тализіна, Г.І.Щукіна). Психологічні аспекти її висвітлено в працях Б.Г.Ананьєва, Д.І.Богоявленського, Л.С.Виготського, І.Я.Гальперіна, І.А.Менчинської, С.Л.Рубінштейна та ін.

Вирішення багатьох завдань організації самостійної роботи покладено на викладача. Як зазначає І.А.Зязюн: «Викладач повинен стати організатором самостійної роботи студента» [4, с.126].

Формулювання цілей статті... Розглянути різні підходи науковців до визначення поняття самостійна робота студентів, акцентувати увагу на мету, види та форми самостійної роботи студентів на базі II освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в процесі вивчення «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень» .

Виклад основного матеріалу... Теоретичну основу дослідження становлять положення, узагальнення і висновки, сформульовані вченими-педагогами, психологами (П.І.Підкасистий, О.Г.Мороз, А.М.Алексюк, І.А.Зязюн, М.Т.Громкова та ін.) про роль, види і форми, взаємодію суб'єктів під час самостійної роботи у вищому навчальному закладі.

Модульний спосіб структурування навчального матеріалу допомагає забезпечити організацію систематичної самоосвітньої діяльності студентів, ввести рейтингову оцінку рівня засвоєння навчального матеріалу. Внаслідок запровадження модульної системи змінюється психологія студента – він працює самостійно, ініціативно, його спонукають до систематичної праці поділовому, а не словами.

Отже, із входженням України до європейського простору збільшується увага до самостійної роботи студента. Для опанування курсу «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень» на II ОКР використовуємо репродуктивні, творчі, комбіновані типи самостійної роботи, бакалаври набувають навички самостійної діяльності на лекційних, практичних семінарських та лабораторних заняттях. Самостійною роботою студентів вважаємо не лише позааудиторну роботу, а й усю сукупність їх занять:

- уміння слухати лекцію і самостійно, раціонально фіксувати її; роботу над конспектом після лекцій;
- роботу з науково-методичною, галузевою літературою, довідковими матеріалами, першоджерелами, документами, інноваційними технологіями;
- виконання курсових робіт, складання наукових доповідей, повідомлень, рефератів, звітів, конспектів занять, виконання конкурсних робіт, участь у олімпіадах, які передбачають виконання творчих робіт;
- підготовку до практичних занять і виховних заходів у процесі педагогічної практики у ВНЗ;
- підготовку дипломних, наукових робіт тощо [2, с.193–207].

Отже, проблема організації самостійної роботи студентів є важливою і актуальною проблемою підготовки творчого вихователя. Вона вимагає ґрунтовного науково-теоретичного обґрунтування і детальної науково-методичної розробки при викладанні всіх навчальних дисциплін [4, с.22].

Самостійна робота – це організована і контрольована самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів навчальна діяльність, що здійснюється ним у більш зручний, раціональний з його точки зору час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем. Але це не єдиний варіант розгляду підходів до визначення самостійної роботи студента. За іншими джерелами можна виділити наступні підходи:

1. Самостійна робота студента визначається як окремий засіб пізнавальної діяльності, яка відбувається як наукове пізнання і під час якої студенти самостійно здобувають знання, виробляють власні вміння та навички, самостійно закріплюють їх та застосовують на практиці (Н.Д.Левітов, І.Я.Лернер, В.Д.Мороз, С.А.Пульман, П.І.Підкасистий та ін.).

2. Самостійна робота студента – це засіб здобуття нових знань, вироблення та практичного закріплення вмінь та навичок, що організовується викладачем, керується ним, але здійснюється без безпосередньої його участі (І.В.Зайченко, М.В.Буланова-Топоркова, А.В.Духавнева, О.В.Долженко, В.А.Шагуновський та ін.);

3. Самостійна робота студента – це форма організації навчального процесу, яка відбувається як творча діяльність студентів чи конкретний вияв розумової діяльності (М.І.Махмутов, М.М.Скаткін, Н.В.Басова та ін.).

4. Самостійна робота студента – вид навчання, під час якого студенти вирішують різноманітні науково-пізнавальні проблеми (І.В.Харламов, К.А.Михальський та ін.).

5. Самостійна робота студента – це методи індивідуальної чи колективної аудиторної або позааудиторної навчальної діяльності під ретельним керівництвом викладача, але без активного його втручання (А.І.Воротнякова, Т.В.Кремнева, Б.П.Єсіпов, С.Я.Батишев та ін.).

6. Самостійна робота студента – це прийоми навчальної діяльності, які застосовуються на навчальних заняттях під керівництвом викладача як закріплення та практичне застосування щойно набутих, під час цього ж заняття, знань, вмінь та навичок (А.Ф.Соловйов, Г.П.Герасимов, А.В.Усова та ін.).

7. Самостійна робота студента – це форма контролю чи самоконтролю здобутих самостійно чи за участю викладача знань, вмінь та навичок (А.В.Хуторської, Г.В.Воронцова, Л.В.Топчий, Н.В.Промоторова, І.Є.Левіна). У вивченні курсу ТМФЕМУ використовуємо такі форми самостійної роботи студента: індивідуальна і колективна; аудиторна і позааудиторна; репродуктивна і творча.

Індивідуальна самостійна робота – це робота конкретного студента, яка передбачає самостійне виконання завдання, застосування при цьому самостійних суджень, сприяє індивідуальній відповідальності за виконану роботу. Колективна та самостійна робота передбачає виконання завдання, вирішення педагогічних ситуацій тощо, певною групою студентів із застосуванням власних думок, пропозицій, в результаті чого народжується спільна думка і приймається колективне рішення, розв'язання педагогічних задач, ситуацій.

До об'ємних робіт відноситься курсова робота.

Роботи великого обсягу включають кваліфікаційну дипломну роботу.

Говорячи про організацію самостійної роботи, необхідно зазначити, що загальним для всіх видів самостійної роботи повинна бути орієнтація на кінцевий результат, забезпечення максимального засвоєння знань, опанування вміннями й навичками з конкретної дисципліни та розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Саме на результативність повинні бути орієнтовані види, зміст і організація самостійної роботи студента.

Отже, розвиток самостійності людини, формування творчої особистості й розвиток її індивідуального потенціалу – завдання соціальне, і вирішуватись воно повинно всіма ланками системи освіти. Сьогодні створюються умови для розв'язання цього завдання. У навчальних планах все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента [6, с.103–106].

За нормативними вимогами Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України (Додаток 1 до наказу Мін. освіти, науки, молоді та спорту №285 від 31.07.1998 р. «Комплекс нормативних документів для розробки системних стандартів вищої освіти») на самостійну роботу відводяться 50-60% навчального часу.

Самостійна робота – це форма навчання, при якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. Її відмінність від інших форм навчання в тому, що вона передбачає здатність студента організувати свою діяльність у відповідності до поставленої мети.

Для того, щоб самостійна робота стала провідною формою навчання студентів не на папері, а в реальному педагогічному процесі, необхідно вирішувати проблему цілеспрямованого навчання студентів та змісту самостійної роботи. Таке навчання має передбачити формування прийомів моделювання самої навчальної діяльності, вміння визначати оптимальний режим дня, усвідомлювати і відпрацьовувати раціональні прийоми цієї навчальної діяльності, визначати систему знань.

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії велика увага приділяється самостійній роботі студентів, зокрема з «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень». Свідченням того є розроблені методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів 5 курсу з «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень». За навчальним планом на вивчення курсу виділяється 72 години, що складає 2 кредити, із них аудиторних – 34 год., 16 – лекційних, 12 – практичних, 2 години – семінарських, 4 – лабораторних. Самостійна робота студентів – 38 годин.

Вивчення курсу ТМФЕМУ завершується складанням семестрового екзамену, а також ТМФЕМУ включається до написання студентами курсових та дипломних робіт. Розроблені методичні рекомендації допоможуть викладачам і студентам чітко визначити завдання для самостійної роботи підібрати необхідну літературу для поглибленого вивчення відповідних тем курсу, а також сприятимуть дотриманню викладачами 3 основних блоків ефективного керівництва самостійною роботою студентів: мотиваційного, технологічного, організаційного, яке заключається у формуванні в студентів високої мотивації до самостійних знань та організації відповідної діяльності. Для кращого розуміння сутності кожного блоку проводимо їх характеристику.

Функцією мотиваційного блоку є цілеспрямоване акцентування викладачем значущості самостійної роботи для опанування всією системою знань певної дисципліни, зокрема теорії і методики формування елементарних математичних уявлень. При цьому кожна проблема, яку необхідно вирішувати в процесі самостійної роботи, повинна бути детально продумана в плані послідовності етапів, кожен з етапів повинен бути забезпечений літературою.

В основі технологічного блоку лежить завдання навчити студентів вміло користуватися літературою, вибирати саме те, що найкраще відповідає даній конкретній темі.

Організаційний блок заключається в тому, щоб викладач в загальних рисах пояснив студентам, що повинно стати результатом самостійної роботи і яким чином його досягти. Важливо відзначити і те, що успішному виконанню самостійної роботи сприятиме дотримання таких умов:

1. Мотивація навчального завдання для самостійної роботи.
2. Чітка постановка пізнавальних завдань.
3. Алгоритм, метод виконання роботи.
4. Чітке визначення обсягу роботи, терміну виконання, форми звітності.
5. Визначення рівнів консультаційної роботи.
6. Критерії оцінки самостійної роботи.
7. Види і форми контролю (практичне заняття, семінар або лабораторна робота комплексна контрольна робота, підсумкові тестові завдання тощо).

Висновки... Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми, а розроблені методичні рекомендації є необхідними для удосконалення і розвитку самостійної роботи бакалаврів з курсу «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень» та стануть у нагоді як викладачам так і студентам.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
3. Коваленко Є. І. Самостійна робота студентів як засіб набуття досвіду творчої діяльності / Є. І. Коваленко // Педагогіка та методика : наук.-метод. зб. / Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя. – 2001. – Вип. 4. – 116 с.
4. Козаков В. О. Самостійна робота студентів як дидактична проблема : наук. вид. / В. О. Козаков. – К. : НМК ВО, 1990. – 62 с.
5. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / О. Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28–30.
6. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Віктор Михайлович Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

Анотація

А.И.Кит, И.В.Гриндий

Организация самостоятельной работы бакалавров по «Теории и методике формирования элементарных математических представлений»

В статье освещаются проблемы организации самостоятельной работы студентов по «Теории и методике формирования элементарных математических представлений» у детей дошкольного возраста на II образовательно-квалификационном уровне «бакалавр» в процессе их профессиональной подготовки. Рассмотрены различные подходы ученых к определению понятия самостоятельная работа студентов, акцентировано внимание на цели, виды и формы. Предложено методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в изучении курса.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, виды и формы самостоятельных работ.

Summary

A.I.Kit, I.V.Gryndii

Organization of Bachelor's Independent Work on «Theory and Methods of Forming Elementary Mathematical Ideas»

Article highlights problems concerning organization of bachelor's independent work on «Theory and methods of forming elementary mathematical ideas» on the II educational qualifying Bachelor's degree in the process of their professional preparation. Different researcher's approaches disclose the definition of the term independent work of students; article also accents attention on objects, types and forms of student's independent work. Methodical recommendations on organization of student's independent work in the course study are given.

Key words: student's independent work, types and forms of independent work.

Дата надходження статті: «26» лютого 2013 р.

УДК 378.011.3-51:796] «192/193»(477)

Г.П.КОВАЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук
(м.Кам'янець-Подільський)

Підготовка педагогічних кадрів фізичного виховання в Україні у 20-х рр. ХХ ст.

У статті розкрито зміст, форми і методи загальнопедагогічної та спеціальної методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у 20-х роках ХХ ст. в Україні у зв'язку з гострою нестачею спеціалістів з фізичного виховання. Автором проілюстровано процес перебудови та пошук нових форм підготовки фізкультурних кадрів, що здійснювався в умовах курсової підготовки на кафедрах, відділах і факультетах фізичної культури при ІНО, шляхом проведення семінарів та переатестацій; вивчення наукового та методичного досвіду у галузі формування кадрового потенціалу; розглянуто можливості використання здобутків цього періоду в сучасних умовах.

Ключові слова: фізичне виховання, професійна підготовка кадрів, фізична культура, народна освіта, навчальні заклади, кадрова політика.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Формування і розвиток національної системи фізичного виховання потребує нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки та підвищення кваліфікації працівників фізичної культури, що зазначено в низці програмно-нормативних документів. У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту наголошується на необхідності «науково обґрунтованих підходів до прогнозування та задоволення реальних потреб суспільства у відповідних фахівцях (як за кількістю, так і за якістю підготовки)... Визначальними чинниками у доборі кадрів є фаховий рівень, досвід роботи та вміння працювати в нових соціально-економічних умовах» [8, с.29]. Однак творчий пошук нових шляхів і наукове вирішення цієї проблеми неможливі без знання і переосмислення історичного досвіду минулого, у якому можна знайти відповіді на багато питань, що гостро постають перед сучасною системою освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання підготовки кадрів з фізичного виховання дітей та молоді в Україні знайшло висвітлення у значній кількості спеціальної літератури з історії фізичної культури і спорту вітчизняних та зарубіжних видань, періодиці тощо. Основні етапи розвитку фізичної культури і спорту в СРСР, роль всеобучу для підготовки кадрів фізичного виховання, відкриття перших вищих курсів фізичного виховання, а також вищих і середніх навчальних закладів фізичного виховання, характеристика деяких офіційних документів, постанов у галузі фізичної культури і спорту, які й зумовили характер фізкультурного руху в

країні, значення фізичного виховання учнівської молоді та ін. представлено у наукових працях історико-педагогічного спрямування (В.Кулик, Л.Кун, В.Столбов, Г.Харабуга, Н.Пономарьова, В.Столбов та ін.).

Окремі аспекти підготовки вчительських кадрів з фізичного виховання в Україні у 20-30-ті рр. розглянуті у публікаціях В.Бляха, М.Філя, І.Чудінова та ін., у яких подані статистичні дані про розвиток системи освіти для підготовки спеціалістів з фізичного виховання, аналізуються головні напрями роботи короткотермінових і річних курсів з підготовки майбутніх учителів фізвиховання та відділів фізкультури при ІНО (інститут народної освіти).

У 50-80-х рр. ХХ ст. питання щодо змісту форм і методів підготовки студентів факультетів фізичного виховання вищих педагогічних закладів України розкрито в наукових працях А.Бобкіна, Л.Вишневої, А.Графа, А.Зільберштейна, А.Кагієва, В.Корецького, А.Масюка, В.Мельникова, О.Петуніна, А.Поцелуєва, І.Сіропегіної, В.Сластьоніна, С.Філя, Ю.Янсона та ін.

Теоретичній розробці питань формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури, різним аспектам професійно-педагогічної підготовки студентів факультетів фізичної культури вищих педагогічних закладів України присвячені наукові праці М.Баки, С.Балбенка, О.Вацеби, А.Герцика, М.Данилка, О.Ємця, А.Забори, Н.Зубанової, Я.Ніфаки, А.Огнистого, В.Пристинського, С.Савчук, Л.Сущенко, І.Ткаченко, А.Цюся, Г.Шепеленко, Б.Шияна, В.Яловика та ін.

Формулювання цілей статті... Враховуючи актуальність даної проблеми і ті обставини, що держава шляхом стандартизації освіти встановлює взаємопогоджені вимоги до змісту, обсягу та якості вищої освіти, що визначаються загальною метою освітньої і професійної підготовки кадрів для сфери фізичної культури і спорту, потреби творчого використання вітчизняного педагогічного досвіду в умовах сучасної України зумовили вибір теми статті «Підготовка педагогічних кадрів фізичного виховання в Україні у 20-30 -х роках ХХ ст.». Тому **метою** даної статті є розкриття змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів фізвиховання в Україні у досліджуваній період та можливості використання здобутків минулого в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу... Потреба у педагогічних кадрах в галузі фізичної культури була настільки нагальною, що радянський уряд, враховуючи внутрішнє і зовнішнє становище країни, спрямовував свою діяльність на розв'язання цієї проблеми. Першими такими заходами стала за прикладом Наркомосвіти РРФСР курсова підготовка кадрів. У травні 1919 року відкриваються Вищі інструкторські курси з фізичної культури і допризивної підготовки в Харкові. У цьому ж році в Києві почали діяти Перші короткотермінові окружні організаційно-інструкторські курси з підготовки інструкторів спорту і Вищі курси фізичного розвитку та допризивної підготовки. Водночас такі курси з'являються у Харкові, Полтаві, Луганську, Одесі та в ряді інших міст. Через кожні два-три місяці вони здійснювали випуск 100-200 спеціалістів. Щоб підняти рівень підготовки інструкторських кадрів, у червні 1920 року збільшився термін навчання на окружних курсах з 6 до 9 місяців. До кінця 1920 року дев'ять таких курсів випустили 4385 спеціалістів [18, с.4].

У травні 1921 року відкриті в округах курси були реорганізовані в окружні школи, що вимагали кваліфікованих фахівців, тому постало невідкладне завдання прискорити підготовку таких кадрів. Тому для більш широкого розгортання фізкультурно-масової роботи перед керівниками фізичної культури України постало завдання налагодити підготовку викладачів та інструкторів. З цією метою 15 грудня 1922 року Харківська губернська рада фізкультури відкрила курси з фізичної освіти, метою яких стала підготовка керівників, спроможних організувати заняття з фізичної культури з наукової точки зору. Курси були розраховані на 40 осіб, із терміном навчання три місяці і 15 днів [2, с.11]. Вони, по суті, започаткували фізкультурний рух в Україні.

У 1924 році для визначення реальної кількості інструкторів фізкультури ВРФК (вища рада фізичної культури) зобов'язала губернські РФК (рада фізичної культури) провести із цією категорією кадрів іспити за спеціальною програмою. Внаслідок цього виявилось, що до 50 % з них не відповідали своїм посадам. Тому для підготовки нових кадрів пропонувалося відкрити 6-місячні курси. Такі курси почали діяти із 6 травня в Харкові з кількістю слухачів – 62 особи. Харківська губернська профспілкорова рада надала їм матеріальну допомогу в сумі – 300 крб., а губернський відділ освіти – 600 крб. Подібні курси розпочинають свою діяльність в Одесі, Києві, Чернігові [9, с.17].

З метою поглиблення знань фізкультурних кадрів Харківська губернська РФК (рада фізичної культури) в липні 1924 року рекомендувала періодично скликати наради інструкторів. На першій такій нараді було вирішено покращити матеріальне забезпечення інструкторів і довести їх зарплату до 90 крб., а також фізкультурні організації зобов'язувалися розробити програми занять окремо для дитбудинків, шкіл соціалу, шкіл профосвіти і для клубів [3, с.12].

Вдосконалення підготовки кадрів учителів та інструкторів потребувала координації дій представників різних відомств (НКО, НКЗ, ВРФК тощо). 8 лютого 1925 року відбулася I

Всеукраїнська нарада РФК у складі делегатів від губернських і окружних РФК, а також представників усіх центральних відомств. У доповіді представника Наркомосвіти та у виступах були викриті причини, що негативно впливали на розгортання фізкультурно-масової роботи в Україні. Основні з них полягали в тому, що ВУРПС (всеукраїнська рада професійних спілок), НКЗ (народний комісаріат охорони здоров'я), НКО (народний комісаріат освіти) не вникали в проблеми розгортання фізкультури і спорту. Як у центрі, так і на місцях були відсутні відповідні інструкторіати. Осторонь цих проблем стояла також ВРФК та її підвідомчі організації. На нараді йшлося про те, що керівним і об'єднавчим органом з розгортання фізкультурно-масової роботи повинна стати ВРФК та її представництва на місцях. У зв'язку з гострою необхідністю підвищення кваліфікації інструкторів фізкультури рекомендувалося організувати в регіонах постійно діючі семінари та курси. ВРФК зобов'язувалася підготувати відповідні програми.

Враховуючи потребу у викладачах фізичної культури відповідно до рішень наради ВРФК Головометодком України, 4 листопада 1925 року відкрив державні однорічні курси з підготовки інструкторів, короткотермінові курси з підвищення кваліфікації інструкторів-практиків з фізичної культури при центральному будинку ФК у Харкові. Необхідність цих курсів визнавалася Наркомосом, але в їх діяльності існувала низка труднощів, а саме: вони не були внесені в мережу навчальних установ Наркомосвіти, як наслідок, слухачі не мали пільг, що надавались іншим учням (держстипендії, пільговий проїзд, керівництво й налагодження роботи, визначення кількості слухачів тощо). Усе це примушувало ВРФК звернутися з проханням, щоб всеукраїнські курси підготовки інструкторів фізкультури були внесені до мережі навчальних установ НКО. Щороку ці курси випускали 50 інструкторів [4, с.22].

У 1925-1927 роках однорічні курси підготували понад 120 інструкторів, але ця кількість не могла задовольнити потреб у кваліфікованих кадрах. Крім того, брак коштів не давав можливості розгорнути роботу щодо збільшення кількості випускників. Були недоліки і в організаційному плані: курси не мали штатних викладачів, не забезпечували слухачів стипендіями, гуртожитком та ін. Колегія Наркомосвіти визнала ці хиби і ухвалила відкрити технікум фізкультури. Раднарком України своєю постановою від 30 червня 1927 року затвердив постанову колегії НКО. У 1928 році курси були реорганізовані в технікум із дворічним терміном навчання. За чотири випуски було підготовлено 240 кваліфікованих робітників [5, с.6].

Розгортання фізкультурно-масової роботи та її організація на наукових засадах вимагали підготовки кадрів наукових працівників. 26 жовтня 1926 року на засіданні малої Президії ВУЦВК було ухвалено запропонувати НКО створити науково-дослідну кафедру з фізкультури при ЦБФК в Харкові [11, с.50]. Виконуючи це рішення, РНК УСРР 19 січня 1928 року дозволила на базі ЦБФК (центрального будинку фізичної культури) організувати науково-дослідну кафедру фізичної культури, керівником якої був затверджений В.Блях. Згодом постановою колегії НКО від 7 березня 1930 р. її реорганізовано в Український науково-дослідний інститут фізкультури (УНДІФК) [13, с.107]. При інституті створено такі сектори: фізкультура на виробництві, лікувально-профілактичний, військовий, навчальних закладів, клінікофізіологічний. За єдиним планом ВРФК Союзу і України відкрито філії УНДІФК – одеську в 1930 році, київську – у 1932 році, дніпропетровську – у 1934 році. Було відкрито також ряд лабораторій, аспірантуру, контингент аспірантів 1930-1931 рр. становив 15 осіб у Харкові, 10 осіб в Одесі. У 1928-1934 роках УНДІФК (український науково-дослідний інститут фізичної культури) прийняв до аспірантури 56 осіб [16, с.70].

Мережа навчальних закладів, що займалися підготовкою спеціалістів для народної освіти, була малочисельною. В усій країні в 1917/1918 навчальному році налічувалося 280 учительських семінарій і 35 учительських інститутів, і зміни на краще в цьому питанні за умов громадянської війни й зумовленої нею розрухи проходили досить повільно. Так, в Україні в 1925 році було 12 інститутів народної освіти, де навчалось всього 7 тисяч студентів та 60 педтехнікумів з 10 тисячами учнів [7, с.69].

Пошуками нових форм підготовки фізкультурних кадрів займалися і вищі навчальні заклади, зокрема інститути народної освіти (ІНО). У них уже в 1922 році почали діяти дві кафедри фізичного виховання: при медінституті для лікарів і при ІНО для педагогів. Згодом при Харківському, Київському, Одеському ІНО створюються відділи фізичної культури [15, с.1].

Фізкультурний відділ при харківському ІНО готував викладачів фізкультури переважно для технікумів, частково для вищих навчальних закладів і для короткотермінових курсів ФК, що були засновані в округах. Контингент прийому становив 50 осіб і комплектувався тими, хто мав вищу педагогічну або медичну освіту. ФК відділ при київському ІНО випускав викладачів ФК для системи підвищення кваліфікації в установах соціалу, масової профосвіти і клубів, прийом становив 40 осіб, котрі мали семирічну освіту, певну практичну спортивну підготовку. Фізкультурний відділ одеського ІНО готував викладачів ФК середньої кваліфікації для установ

соцвиху, масової профосвіти і клубів, прийом становив 40 осіб, які мали освіту не нижче 7-ми класів [12, с.5]. Термін навчання на цих відділах тривав один рік. Однорічні курси вчителів фізвиховання відкривалися і при педагогічних технікумах. Так, 9 серпня 1929 року при Артемівському педтехнікумі засновуються однорічні курси ФК з підготовки викладачів фізкультури середньої кваліфікації для установ соцвиху, масової профосвіти, клубів і виробничих округів Донбасу, прийом – 40 осіб [17, с.174].

З 1930 року фахівців із середньою освітою почали також готувати у відкритих в Луганському і Одеському технікумах ФК. У цьому ж році в київському ІНО розпочав роботу педагогічний технікум фізкультури, що прийняв на перший курс 40 юнаків і 20 дівчат, на другий курс було переведено перший курс відділу фізкультури ВНЗ [12, с.9].

У зв'язку з тим, що в 20-х роках наша країна зазнавала економічних труднощів, які природно не могли не вплинути і на сферу освіти, для поповнення й збільшення кадрів інструкторів фізкультури і підвищення їх кваліфікації, крім постійних курсів з фізкультури, було вирішено організувати підготовку кадрів через систему екстернату. З цією метою для відбору на навчання через екстернат ВРФК утворила Вищу кваліфікаційну комісію з цього питання [10, с.23].

17 листопада 1927 року ВРФК затвердила, погоджене з ДНМК (державний науково-методичний комітет), НКО, НКЗ, ВУРПС, ЦК ЛКСМУ положення про екстернат для підготовки викладача фізичної культури, стрілецького спорту і шахо-шашечних ігор. У цьому положенні зазначалося, що метою екстернату є надання для громадян права на навчання без відриву від виробництва для одержання спеціальності вчитель фізичної культури. Цим правом могли скористатися ті працівники фізкультури, які не мали відповідної освіти. Для працівників фізичної культури, котрі працювали на посаді викладачів у педвузах, школах, лікувальних профілакторіях, встановлювався термін складання іспиту – 2 роки з моменту оголошення даного положення. Усього через систему екстернату в 1928 році було підготовлено 200 осіб [1, с.76].

Підготовка фізкультурних кадрів через екстернат продовжувалась і в наступні роки. Її організаторами стали спортивно-технічні комітети рад фізкультури. Так, 25 травня 1929 року на засіданні такого комітету, ВРФК заслухала звіт роботи сталінського навчально-технічного комітету, якому пропонувалося прийняти заходи для поживлення підготовки спеціалістів через екстернат. З цією метою рекомендувалося визначити кількість викладачів фізкультури, які підлягають екстернату, зібрати їх для проходження 2-тижневого семінару; роз'яснити необхідність підвищення їх кваліфікації та завдання, які покладені на таку форму навчання, як екстернат [14, с.140].

Браховуючи значення екстернату в підготовці кадрів викладачів фізкультури, НКО України в квітні 1930 року прийняв постанову «Про екстернат за курс вузів». У цій постанові вказувалося, що підготовка спеціалістів через екстернат повинна організовуватися у трьох напрямках, а саме: шкільному, лікарсько-профілактичному, спортивних дисциплін. Значна увага в навчальному плані приділялася вивченню загальнопедагогічних наук, опануванню предметів загальноосвітнього циклу. Термін навчання в екстернаті становив 2 роки із здачею екзаменів після проходження теоретичного курсу [6, с.357].

Висновки... Таким чином, тривалий період пошуків оптимальних шляхів вирішення кадрової політики в галузі фізичної культури дав можливість встановити, що в період 20-х років ХХ ст. відчувалася постійна потреба в спеціалістах з фізичної культури. У країні здійснювалася перебудова системи підготовки кадрів для задоволення потреби в них, видозмінювалася й росла сітка навчальних закладів, застосовувалися різні форми навчання і підготовки, накопичувався науковий і методичний потенціал в галузі формування кадрового потенціалу, що здійснювався у таких формах їх підготовки: різнострокова курсова підготовка; кафедри, відділи і факультети фізичної культури при ІНО; однорічні курси з підготовки викладачів при педтехнікумах; екстернат за курс вузів; переатестація; наради, семінари, лекції.

Отже, визначення стратегічних завдань кадрової політики у сфері фізичної культури було однією із визначальних особливостей розвитку фізкультурно-спортивного руху. Для задоволення потреб підготовки кваліфікованих спеціалістів видозмінювалася і зростала мережа навчальних закладів, застосовувалися різні форми навчання, підготовки і перепідготовки. Незважаючи на заходи, які приймалися урядом, форми, а також створена мережа навчальних закладів підготовки кваліфікованих кадрів фізичного виховання в цей період не змогла задовольнити повністю потребу у висококваліфікованих фахівцях з фізичної культури. Учителі фізвиховання і керівники фізкультурних колективів у своїй масі залишалися з низьким загальноосвітнім і професійним рівнем.

Незважаючи на гостру потребу в кваліфікованих фізкультурних кадрах, ВРФК і підвідомчі їй органи на місцях допускали дії, що не сприяли розвитку фізкультурно-масової роботи в країні. Так, 1 грудня 1929 р. ВРФК прийняла постанову: «Про закріплення пролетарського впливу в

фізкультурному рухові і очищення інструкторських кадрів і ФК гуртків від «чужацьких елементів». Постанова зобов'язувала підзвітні керівні органи перевірити всі ті кадри, які працювали до 1917 р. і перейшли на сторону радянської влади, усунути їх від керівництва фізкультурним рухом. З цього часу і почалося під виглядом антирадянської діяльності «вигнання» кваліфікованих спеціалістів з фізкультурних навчальних закладів і комітетів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Блях В. А. Десятиріччя радянської фізкультури на Україні / Блях В. А., Привіс С. Л. – К. : Радянське будівництво і право, 1935. – 111 с.
2. Вестник физической культуры. – 1922. – № 3. – С. 8, 11.
3. Вестник физической культуры. – 1924. – № 16. – С. 12.
4. Вестник физической культуры. – 1926. – № 5. – С. 22.
5. Комсомолец Украины. Орган ЦКЛКСМУ та Харківського Округкому. – 1928. – 28 листопада.
6. Концепція підготовки спеціалістів з фізичної культури та спорту в Україні: Матеріали першої республіканської конференції. – Луцьк : Надтир'я, 1994. – 513 с.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). – К., 1992. – 186 с.
8. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Щотижневий збірник актів законодавства. – К. : Офіційний вісник України, 2004. – № 39. – С. 23–34.
9. ЦДАВОВУ, ф. 1, оп. 2, спр. 1904-а. Протоколи засідань Секретаріату РФК (СРСР) від 27 грудня 1924 р. та доповідь ВРФК при ВУЦВК про свою роботу за 1924 р. – 25 арк.
10. ЦДАВОВУ, ф. 1, оп. 2, спр.1825. Виписи з протоколів засідань Донецької губернської адміністративно-територіальної комісії, її доповідні записки та листування з ЦК КП(б)У. – 65 арк.
11. ЦДАВОВУ, ф. 1, оп. 6, спр. 378. Проект постанови президії ВУЦВК «Про дальші шляхи розвитку фізичної культури в УСРР та Устав про Всеукраїнську, міські та районні Ради ФК. – 203 арк.
12. ЦДАВОВУ, ф. 166, оп. 6, спр. 10878. Листування з ВРФК, міськрадами та окрінспектурами наросвіти про підготовку та перепідготовку викладачів та інструкторів фізичної культури. – 25 арк.
13. ЦДАВОВУ, ф. 166, оп. 6, спр. 10881. Інструкція про введення занять по фізкультурі на курсах політосвітних робітників та селянства. – 10 арк.
14. ЦДАВОВУ, ф. 166, оп. 6, спр. 10882. Матеріали про проведення фізкультурної роботи 29 квітня 1927 р. – 18 квітня 1930 р.– 163 арк.
15. ЦДАВОВУ, ф. 166, оп. 6, спр. 1424. Листування з ВРФК про відкриття відділу фізичної культури в Харківському ІНО та відкриття однорічних курсів – 5 арк.
16. ЦДАГОУ, ф. 1, оп. 20, спр. 3169. Протоколи засідань правительственной комиссии при Госплане УССР о реорганизации сети высших и средних учебных заведений. – Арк. 70.
17. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 1, спр. 191. Протоколи, доповідні записки, резолюції про роботу і стан фізкультурних товариств молоді. – 231 арк.
18. Чернова Є. М. Развитие физической культуры и спорта в Украинской РСР / Є. М. Чернова. – К., 1959. – 45 с.

Анотація

Г.П.Ковальчук

Подготовка педагогических кадров физического воспитания в Украине в 20-х годах XX ст.

В статье раскрыто содержание, формы и методы общепедагогической и специальной методической подготовки будущих учителей физической культуры в 20-х годах XX в. в Украине в связи с острой нехваткой специалистов по физическому воспитанию. Автором проиллюстрировано процесс реструктуризации и поиск новых форм подготовки физкультурных кадров который осуществлялся в условиях курсовой подготовки на кафедрах, отделах и факультетах физической культуры при ИНО, путем проведения семинаров и переквалификации, изучение научного и методического опыта в области формирования кадрового потенциала; рассмотрены возможности использования достижений этого периода в современных условиях.

Ключевые слова: физическое воспитание, профессиональная подготовка кадров, физическая культура, народное образование, учебные заведения, кадровая политика.

Summary

H.P.Koval'chuk

Preparation of Physical Education Teachers in 1920-s in Ukraine

The paper presents the content, forms and methods of general and special methodical preparation of future teachers of physical education in 1920-s in Ukraine due to acute shortage of specialists in physical education. The author illustrates the process of restructuring and new forms of athletic training staff, which was carried out in a training course at the department and the Faculty of Physical Education at the Institute of Education through seminars and certification the study of scientific and methodological expertise in the formation of human resources, the possibilities of using achievements this period in modern terms.

Key words: physical education, professional training of physical education teachers, physical education, public education, educational establishments, staff policy.

Дата надходження статті: «18» лютого 2013 р.

Лінгвостилістичний аналіз німецькомовних драматичних творів у процесі підготовки майбутніх філологів

У статті розглянуто особливості лінгвостилістичного аналізу німецькомовних драматичних творів у процесі формування іншомовної компетенції в читанні у майбутніх філологів. Акцентовано увагу на особливостях аналізу мовного матеріалу та засобів зображальності драматичних художніх творів. З'ясовано об'єктивні складності структурно-сислової організації драматичних творів з метою пошуку шляхів подолання труднощів студентів у процесі глибокого і всебічно усвідомлення ідейно-естетичної цінності художнього твору. На конкретних прикладах досліджуються особливості лінгвостилістичних засобів німецькомовних драматичних творів. Висвітлено підходи до вивчення художнього тексту з метою аналізу лінгвостилістичних засобів німецькомовних драматичних художніх творів і подолання суб'єктивних складностей студентів старших курсів у процесі іншомовного читання. Визначено перспективи підвищення якості підготовки майбутніх філологів в аспекті навчання іншомовного читання.

Ключові слова: аналіз художніх творів, драматичний твір, майбутні філологи, іншомовне читання, художній текст.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів у контексті європейських вимог передбачає пошук нових підходів до методики викладання іноземних мов. Сучасні вимоги чинної Програми [7, с.130] щодо розвитку вмінь старшокурсників у процесі навчання читання пов'язані з розумінням більш складних художніх текстів (ХТ). Драматичний твір (ДТ) вважають найскладнішим серед літературних жанрів, оскільки єдиним засобом змалювання дійових осіб у ДТ виступає їх власне мовлення (монологи, діалоги, репліки) і вчинки, які вбирають у себе все те, що могло б бути повідомлено про них автором у розповідних жанрах літератури. Тому виникає необхідність розглянути особливості організації ДТ для пошуку шляхів подолання труднощів студентів у процесі читання для вирішення завдань формування іншомовної компетенції в читанні у мовних вищих навчальних закладах (МВНЗ). Сукупність зазначених чинників зумовлює **актуальність статті**.

Аналіз сучасних лінгвістичних і методичних досліджень дає змогу зробити висновок про високий лінгвостилістичний потенціал ДТ, проте проблема об'єктивних складностей та, відповідно, суб'єктивних труднощів студентів під час читання ХТ, особливо на старшому ступені навчання у МВНЗ, розроблена недостатньо. Такі висновки були зроблені нами на основі досліджень І.Ф.Борисової, Н.В.Возненко, М.Н.Горюнової, І.С.Грибчук, А.Б.Кошляк, Н.А.Мостова, G.S.Amir та ін., у яких науковці вивчали лінгвостилістичні особливості німецькомовної драматургії ХХ століття. Більшість дослідників аналізують окремі мовні явища в ХТ (Е.М.Антипенко, Я.А.Баран, К.Ю.Голобородько, Н.А.Лебедева, О.А.Леонтьєв, Ю.М.Лотман), а також розглядають проблему визначення складності ХТ (Т.О.Вдовіна, Г.А.Гринюк, М.В.Ляховицький, Я.А.Мікк., Ю.О.Тулдава, В.С.Цетлін та ін.). Вивчення наукових джерел свідчить про те, що можливості використання аналізу лінгвостилістичних засобів драматичних ХТ у процесі формування німецькомовної компетенції в читанні потребує більш детального дослідження.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є дослідження можливостей використання аналізу іншомовних ДТ у процесі формування компетенції в читанні у майбутніх філологів, уточнення об'єктивних складностей драматичних ХТ та передумов подолання труднощів студентів у процесі читання для вирішення завдань формування іншомовної компетенції в читанні у студентів старших курсів мовних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... У процесі проведення комплексного лінгвостилістичного аналізу ДТ необхідно вивчати всю систему мовностилістичних засобів у створенні художніх образів певного літературного твору. Тільки цілісний системний вияв комплексу мовностилістичних засобів у створенні системи художніх словесних образів надасть повну лінгвостилістичну картину тексту ДТ [2, с.7]. Саме це й становить основний вихідний принцип лінгвостилістичного аналізу тексту ДТ.

Існують наступні підходи до вивчення ХТ: 1. Лінгвоцентричний (співвідношення «мова-текст»). Логіка базується на вивченні функціонування мовних одиниць та категорій в умовах

художнього тексту. 2. Тексточентричний (текст як автономне структурно-сміслові ціле без співвідношення з учасниками літературної комунікації). Текст розглядається як цілісний завершений об'єкт дослідження, при цьому окремо виділяються семантика і граматики тексту. 3. Антропоцентричний (співвідношення «автор-текст-читач»). Пов'язаний з інтерпретацією тексту в аспекті його породження (позиція автора) і сприйняття (позиція читача). 4. Когнітивний (співвідношення «автор-текст-позатекстова діяльність») [2, с.8]. Розкриття засобів зображальності та аналіз мовного матеріалу сприяє глибокому і всебічному усвідомленню ідейно-естетичної цінності ХТ. Отже, *головна мета лінгвостилістичного аналізу* – вивчення виражальних засобів мови у ХТ.

Грунтуючись на лінгвістичних дослідженнях О.М.Антипенко, Я.А.Баран, І.О.Безкровної, Т.О.Вдовіної, І.Р.Гальперіна, М.Н.Горюнової та ін., ми з'ясували, що ДТ містить у собі мовні засоби, які притаманні різним жанрам художньої літератури. Репліки персонажів у ДТ носять як діалогічний, так і монологічний характер, ДТ містить всі типи реплік, які зустрічаються в діалогах епічного твору (репліки-стимули, репліки-реакції, репліки-думки, репліки-судження тощо) [5, с.7–8]; віршовану і невіршовану мову. Розглянемо мовні засоби драматичних ХТ, аналіз яких сприяє розумінню ідеї ДТ.

Мовні алогізми є засобом спонукання до роздумів та потребують аналітичного сприйняття у процесі читання. Алогізм ґрунтується на порушенні принципів формальної логіки і може бути як лексичного, так і лексико-синтаксичного характеру. Рідше алогізм може виникнути в поєднанні речень. В сучасній літературі алогізм є одним із важливих засобів гумору і сатири. Алогізмам може бути притаманний елемент абсурду, який виникає в результаті використання багатозначності слів [3, с.111–116]: «Ich bin so unschuldig, dass ich verhaftet war» [6, с.79]. («Я настільки невинний, що мене заарештували»).

Словесні парадокси містять у собі великий філософський смисл, що стимулює логічне мислення. Словесний парадокс – це вислів, що розходиться з традиційним уявленням. Інколи висловлена думка заперечує загальноприйняті уявлення чи норми, що виробились у процесі суспільно-історичного розвитку [2, с.136–139]: «– Wenn ihr nicht arbeiten wollt, könnt ihr nicht betteln» [6, с.65]. («– Якщо ви не хочете працювати, то ви не зможете й жебракувати»).

Аналіз *метафор* у процесі читання спонукає студентів до розкриття і осмислення інформації, сприяє розкриттю підтексту та визначенню головної ідеї ХТ. Розуміння метафори вимагає від читача «розгадування», оскільки ґрунтується на переносному вживанні слів на основі аналогії та порівняння. Адекватне розуміння переносного значення слів корелює з поняттям багатозначності слів, що слід враховувати при створенні вправ.

Сприйняття *фразеологізмів*, в яких не порушено поєднання слів, як правило, не викликає у читача труднощів [4, с.54], проте відіграє важливу роль у процесі вилучення естетичної та соціокультурної інформації з ХТ. Наприклад: традиційна форма фразеологізму «Das lass mir nur machen. Geld regiert die Welt» [6, с.36]. – «Ordnung regiert die Welt». Така заміна викликана загальною ідеологічною спрямованістю драматичного твору.

Іронія часто використовується для характеристики персонажів, сприяє проникненню в духовний світ персонажів, викликає естетичне задоволення. Іронія – це «така форма вираження думки або твердження, коли слово чи вислів набувають протилежного буквальному смислу значення або ж заперечує його» [3, с.143]: «Sein Leben hängt an einem brüchigen Fädchen. Und was hat er im Kopf, der Bursche? Mädchen» [6, с.67]. («Його життя висить на волосині. А що у хлопця в голові? Дівчата»). *Несподіване закінчення висловленої думки* вимагає осмислення подій та вчинків персонажів, прогнозування подальших подій. Кінець висловленої думки суперечить тому, що стверджувалося на початку, що має здивувати читача та спонукати його до роздумів: «So, eine Verbrecherschlampe ist sie geworden. Das ist schön. Das ist angenehm» [6, с.33] («Он в яку повію вона перетворилася. Це добре. Це приємно»).

Порівняння доповнюються у ДТ розгорнутим, стимулюючим мислення поясненням [3, с.146], що сприяє розумінню підтексту: «Einige glückliche Unternehmungen, und wir können uns auf ein kleines Landhaus zurückziehen, ebensogut wie Herr Shakespeare, den unser Vater so schätzt» [6, с.35] («Декілька вдалих справ, і ми зможемо переїхати в маленький замський будинок, такий же гарний, як у пана Шекспіра, якого так цінує наш батько»). *Вставні слова та вирази*, які зустрічаються в мові персонажів ДТ, не мають безпосереднього зв'язку з контекстом [3, с.149]. Це, зокрема, питальні слова або вирази: «Warum?», «Habe ich recht?», вставні слова: «tatsächlich», «eigentlich», які закликають читача до роздумів над висловленою думкою. *Реалії* сприяють вилученню соціокультурної інформації, відтворенню в читача відчуття місця подій та часу, в який відбуваються події, що потребує відповідних фонових знань. Крім того, у ДТ широко використовується прийом контрасту, побудований на *антитезі* семантичних значень певних слів та словосполучень, аналіз яких дозволяє зрозуміти прихований зміст ДТ: grünes Wasser der

Themse (зелені води Темзи) та Leute fallen um (люди гинуть), schöner Sonntag (чудова неділя) та toter Mann (мертвий чоловік) тощо [6, с.7]. Так автор демонструє невідповідність між реакцією суспільства на вчинки злодія.

Структура ДТ також підлягає аналізу у процесі читання. Мовлення в драмі структурно й функціонально відрізняється від мовлення в ХТ інших жанрів: прологи, епілоги, вставні пісні, чергування прози з віршем, авторські ремарки, які переривають послідовний хід розвитку подій, розкривають авторське бачення. Завдяки цьому читач має можливість *проаналізувати конфлікт в драмі «вслід за автором»*. Спостерігаючи за розвитком конфлікту, читачі дістають уявлення про героїв, мотиви їх вчинків [6, с.162], що сприяє розумінню головної ідеї ХТ. Розглянемо структурні особливості ДТ. *Пролог* – це окремий розділ або глава ХТ, завдяки якому читач дізнається про ті факти і ситуації, що мали місце задовго до початку подій, що описуються в творі. Пролог у ДТ служить для повідомлення читачеві тієї проблеми, яка вирішуватиметься в драмі, що спонукає його до більш уважного сприйняття. *Епілог* закликає читача до критичного осмислення ХТ, спонукає сформулювати свою власну думку з проблеми конфлікту. *Чергування прози з віршованою формою* також виконує в ДТ важливі функції. Одноманітний діалог не спонукає читача до аналізу та раціонального мислення, бо присипляє його увагу та гальмує пильність. Але застосування прози і віршованої форми в ДТ має певну систему і закономірність. Віршем, як правило, говорять персонажі, які підлягають аналізу з боку читача [3, с.182–183], на що слід звернути увагу студентів. Чергування прози з віршем сприяє розумінню авторської позиції щодо зображуваних героїв та їх вчинків. *Коментуючі ремарки* – це своєрідні монологи від автора, які за своєю суттю є лінгвістичними засобами «епізації» драми, тобто своєрідною монологізацією діалогічного тексту твору. «Монологізація» – це прагнення автора сказати від себе більше, ніж це можуть зробити персонажі в діалогах [3, с.9]. Функція коментуючих ремарок полягає не у попередньому переказі наступної сцени, а у коментуванні очікуваного змісту. Тексти цих настанов часто не є контекстуально синонімічними до тексту сцени, а постають, скоріше, контекстуально антонімічними щодо нього [1, с.10–19]. Коментуючі ремарки за своїм змістом значно відрізняються від авторських вказівок щодо оформлення сцени та гри акторів: «Die Bande kehrt zurück, die Herren tragen jetzt elegante Abendanzüge, bewegen sich aber leider im folgenden nicht dementsprechend» [6, с.19]. Вживаючи слово «leider» («на жаль»), автор демонструє своє ставлення до зображуваних подій. Завдяки коментуючим ремаркам автор отримує можливість «втручатися» в художню дію і безпосередньо (експліцитно), а не лише через художні образи (імпліцитно), давати свою оцінку зображуваним подіям, підсумовувати та коментувати їх, спонукаючи тим самим читача до аналітичного сприйняття тексту та даючи можливість зрозуміти задум автора. *Вставні пісні* (хори і зонги) є різновидом коментуючої ремарки. Вони виконують функцію коментування подій ДТ, їх оцінки, закликають до раціонального мислення, до критичної думки стосовно зображуваного. Вставні пісні служать для того, щоб прокоментувати важливий факт, подію, направити критичні роздуми читача правильним шляхом [3, с.176–179]. Вставні пісні сприяють розумінню подій драми, авторської оцінки, закликають до раціонального мислення, до критичної думки стосовно зображуваних подій.

У процесі лінгвостилістичного аналізу ДТ розумінню ХТ сприяють фонові знання, які ми розглядаємо як науково систематизовані знання інформаційно-культурологічного характеру. Фонові знання і за змістом, і за функціональним призначенням відрізняються від системи історико-літературних, теоретичних і літературно-критичних знань, від міжпредметних знань й літературознавчого коментарю та визначаються індивідуальними особливостями студентів, рівнем їхнього літературного розвитку.

Висновки... 1) Драматичні твори мають низку специфічних особливостей, які зумовлюють складності розуміння та вимагають лінгвостилістичного аналізу у процесі читання; 2) ДТ відзначаються широким спектром ЛЗ, які можуть бути притаманні ХТ різних літературних жанрів, що дає можливість уточнити та узагальнити об'єктивну складність і суб'єктивну трудність німецькомовних ХТ у процесі лінгвостилістичного аналізу; 3) адекватне розуміння ХТ у процесі лінгвостилістичного аналізу вимагає від студентів оволодіння певними фоновими знаннями та історично-культурними реаліями.

Подальші дослідження проблеми лінгвостилістичного аналізу драматичних творів та подолання об'єктивних складностей німецькомовних драматичних творів будуть спрямовані на пошук найбільш раціональних шляхів формування готовності студентів до самостійного пізнання у процесі читання, а також шляхів розвитку культури аналізу лінгвостилістичних засобів різножанрових ХТ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Возненко Н. В. Стилістика сонгів у Бертольда Брехта : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Возненко Наталя В'ячеславівна. – Запоріжжя, 2002. – 186 с.
2. Волкова М. Ю. Особливості лінгвостилістичного аналізу художніх творів / М. Ю. Волкова // Вісник СевНТУ : зб. наук. праць / СевНТУ ; ред. М. С. Колесов. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – Вип. 102 : Філологія. – С. 6–11.
3. Горюнова М. Н. Лингвостилистические особенности немецкоязычной драматургии XX столетия : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Горюнова Марина Николаевна. – К., 1996. – 150 с.
4. Грибчук І. С. Очуження та мовно-художні засоби його вираження в п'єсах Бертольда Брехта : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 / Грибчук Іван Семенович. – Львів, 1972. – 220 с.
5. Нифака Т. П. Обучение эстетико-стилистическому анализу художественных текстов: (старший этап языкового вуза, английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. П. Нифака. – К., 1992. – 192 с.
6. Brecht B. Die Dreigroschenoper / Bertolt Brecht. – Leipzig : Verl. Philipp Reclam, 1968 – 2. Aufl. – 128 S.
7. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [Verf. N. Borisko]. – К. : Ленвіт. – 2004. – 256 с. – (німецькою мовою).

Аннотація

Л.Г.Кожедуб

Лингвостилистический анализ немецкоязычных драматических произведений в процессе подготовки будущих филологов

В статье рассмотрены особенности лингвостилистического анализа немецкоязычных драматических произведений в процессе формирования иноязычной компетенции в чтении у будущих филологов. Акцентировано внимание на особенности анализа языкового материала и средств изобразительности драматических произведений. Выявлены объективные трудности структурно-смысловой организации драматических произведений с целью преодоления трудностей студентов в процессе глубокого и всестороннего осознания идейно-эстетической ценности художественного произведения. На конкретных примерах исследуются особенности лингвостилистических средств немецкоязычных драматических произведений. Освещены подходы к изучению художественного текста с целью анализа лингвостилистических средств немецкоязычных драматических произведений и преодоления субъективных сложностей студентов старших курсов в процессе иноязычного чтения. Определены перспективы повышения качества подготовки будущих филологов в аспекте формирования компетенции в чтении.

Ключевые слова: анализ художественных произведений, драматическое произведение, будущие филологи, иноязычное чтение, художественный текст.

Summary

L.G.Kozhedub

Linguistic-Stylistic Analysis of German-Language Drama during Education of Future Philologists

The article describes the features of the German-speaking linguistic-stylistic analysis of drama in the making of foreign language competence in reading in future philologists. Special attention is paid to the analysis of the linguistic features of the material and means of fine drama. The objective difficulties of the structural and semantic organization of dramatic texts were clarified to overcome the difficulties of the students in the process of deep and thorough understanding of the ideological and aesthetic value of the literary text. By specific examples studied linguistic-stylistic peculiarities of the German-speaking drama. Covered approaches to the study of a literary text to analyze the linguistic-stylistic means German-dramas and overcome the complexities of subjective senior students in foreign language reading. The prospects of improving the quality of training of future linguists in terms of the reading competence formation were determined.

Key words: analysis of literary texts, dramatic text, future linguists, foreign-language reading, literary text.

Дата надходження статті: «22» січня 2013 р.

Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: концептуальні підходи

У статті обґрунтовано основні аспекти концептуальних підходів та положень підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності; розкрито специфіку та особливості інноваційної професійної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології; визначено генеральну ідею концепції; представлено цілі, завдання, принципи, підходи, етапи підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності; окреслено зміст, форми, методи підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності та технологію їх реалізації; виділено організаційно-методичні умови підготовки майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності та очікувані результати.

Ключові слова: викладач, майбутній викладач дошкільної педагогіки і психології, підготовка до інноваційної професійної діяльності, концепція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Якість національної системи освіти, в першу чергу, визначається інноваційним розвитком педагогічної освіти. Педагогічна освіта виконує важливе завдання кадрового забезпечення усіх ланок освіти, починаючи з дошкільної освіти і закінчуючи вищою професійною освітою.

Одним із основних стратегічних завдань системи педагогічної освіти є підготовка педагога – вихователя, вчителя, викладача, здатного до інноваційної професійної діяльності. Тому для вищої педагогічної освіти пріоритетом повинна стати підготовка фахівця, що базується на формуванні його світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості, готовності до інновацій. У цьому контексті особливої актуальності набуває підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Тільки викладач з високим творчим, інноваційним потенціалом здатний підготувати вихователя, спроможного забезпечувати інновації в системі дошкільної освіти.

У системі вищої педагогічної освіти підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології здійснюється через магістратуру. Завдання магістратур спрямовано на забезпечення магістрантів знаннями та вміннями інноваційного, науково-дослідницького характеру.

У нашому дослідженні викладач дошкільної педагогіки і психології – це науковець-практик, метою діяльності якого є постійний пошук засобів саморозвитку, ціннісно-орієнтоване навчання. Він повинен уміти проектувати навчально-виховний процес, використовувати інноваційні системи навчання, створювати міждисциплінарні програми, організовувати керівництво самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів, здійснювати педагогічну рефлексію, тобто вирішувати творчі, проблемні завдання професійно-педагогічної діяльності. Критерійну характеристику викладача складає гнучкість професійного мислення, розвинута самосвідомість, готовність до організації навчально-виховного процесу із інноваційним змістом.

Існуюча суспільна потреба у підготовці викладача з високим рівнем готовності до інноваційної професійної діяльності потребує відповідно розроблених концептуальних засад підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Результати аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури свідчать про наявність позитивних зрушень у підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Дослідженню професійної підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах присвячено праці О.О.Абдуліної, А.М.Алексюка, Л.В.Артемової, А.Д.Бондара, С.С.Вітвицької, Н.В.Гузій, О.І.Гури, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, Т.І.Поніманської, Г.М.Романової, С.О.Сисоєвої, М.М.Фіцули, Р.М.Цокур та інших.

Різні аспекти підготовки педагогів до інноваційної діяльності розглядалися у працях Ю.О.Будас, І.В.Гавриш, Л.І.Даниленко, Т.М.Демиденко, Н.І.Клокар, О.Г.Козлової, Ю.Г.Максимова, Л.А.Машкіної, Л.О.Пертиченко, Л.С.Подимової, В.О.Сластьоніна та інших.

Разом із цим, залишаються невирішеними питання щодо підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета статті, що є частиною нашого дослідження, полягає в теоретичному обґрунтуванні основних концептуальних підходів та положень підготовки

майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу... Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система) – це форма та засіб наукового пізнання, яка є способом розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії. Це науково обґрунтований і в основному доведений вираз основного змісту теорії. Але на відміну від неї, він ще не може бути втіленим у чітку систему наукових понять. Концепція не тільки об'ємна, а й змістова сукупність поглядів щодо об'єкта (фрагмента) дійсності. Вона є не лише способом розуміння, а й тлумаченням будь-яких явищ і процесів світу. Водночас концепція – це провідна ідея у системі теоретичних і методологічних знань (характеристик, параметрів). Вона органічно поєднує і реалізовує пізнавальну й герменевтичну та методологічну функції, забезпечуючи суб'єкт знаннями про навколишню дійсність, методами і фактами пізнання, розробляючи схеми її тлумачення та пояснення.

Разом з тим концепція – це провідний задум, котрий визначає життєдіяльність індивіда, стратегію дій людини у здійсненні планів, програм, реформ [4].

Основні положення концепції підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності ґрунтуються на засадах Конституції України (28 червня 1996 р.), Законів України «Про освіту» із змінами (11 червня 2008 р.), «Про дошкільну освіту» із змінами (1 січня 2009 р.), «Про вищу освіту» із змінами (19 січня 2010 р.), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003 р.), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Положенні про інноваційну освітню діяльність (2000 р.), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2011 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Проекті концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [2] та інших нормативних актах.

Означена концепція ґрунтується на положеннях і концепціях про професійно-особистісний розвиток педагога, здатного до інноваційної діяльності, на попередньому досвіді та сучасних наукових дослідженнях у галузі вищої педагогічної та дошкільної освіти: Є.С.Барбіна, Г.В.Беленька, В.І.Бондар, О.А.Дубасенюк, І.В.Гавриш, О.М.Ігнатівич, О.Г.Козлова, Л.А.Машкіна, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, С.О.Сисоева.

При розробці концепції підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності ми спиралися на дослідження С.О.Сисоевої щодо підготовки творчого вчителя, здатного до формування творчої особистості учня. Основні засади концепції складають теоретичні положення системної цілісності в єдності загального, особливого та індивідуального [3].

Як загальне – підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології є складовою неперервної професійної педагогічної освіти. Вона має ґрунтуватися на вимогах галузевого стандарту щодо професійної підготовки магістрів педагогічної освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта» та стандарту вищого навчального закладу. Суть особливого відображає специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями майбутньої інноваційної професійної діяльності, необхідністю поєднання фахової, психолого-педагогічної, науково-дослідної діяльності. На рівні індивідуального професійна підготовка майбутніх викладачів відображає взаємозалежність підготовки від особистісних якостей майбутніх викладачів і рівня їх готовності до інноваційної професійної діяльності. У площині особистісного лежить формування професійної концепції «Я – майбутній викладач-інноватор».

Інноваційна діяльність викладача є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, умінь і навичок.

Основою інноваційної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології є високий рівень інтелектуального розвитку, творчі здібності, інноваційне мислення, здатність до наукового пошуку у сфері професійної діяльності. Інноваційна професійна діяльність викладача дошкільної педагогіки і психології визначається нами як комплексна інтегративна діяльність, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників навчально-виховного процесу і спрямована на забезпечення інноваційного розвитку освіти, підвищення якості професійної підготовки, формування інноваційної особистості студента шляхом створення і застосування педагогічних новацій у системі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У своєму дослідженні ми враховуємо, що діяльність викладача дошкільної педагогіки і психології є специфічною, багатофункціональною, інтегративною. Викладач дошкільної педагогіки і психології виконує різні професійні ролі: викладач, дослідник, керівник студентських науково-дослідних робіт, куратор академічної групи, керівник педагогічної практики. Він співпрацює з вихователями, методистами та завідувачами дошкільних навчальних закладів, вивчає інноваційний досвід педагогів, консультує, включається у проведення науково-методичної

роботи з педагогічними працівниками дошкільного закладу (круглі столи, тренінги тощо), надає методичну допомогу студентам-практикантам з різноманітних питань навчання і виховання дошкільнят, організації та управління дошкільним закладом. Особливістю діяльності викладача є також і те, що він здійснює вплив не лише на студентів, але й на вихованців дошкільного навчального закладу. Відвідуючи заняття студентів в дошкільних навчальних закладах та спостерігаючи за проведенням ними режимних процесів, він безпосередньо сам включається у роботу з дітьми. Це вимагає від викладача вміння знаходити контакт з дошкільнятами, знати психологічні особливості конкретного віку, володіти методами та прийомами роботи з дітьми. Специфічним є те, що сучасний викладач дошкільної педагогіки і психології має бути широко ерудованим в усіх актуальних питаннях та інноваційних процесах як у галузі вищої педагогічної освіти, так дошкільної, володіти методикою навчання й виховання студентів і дошкільнят одночасно.

Інноваційна діяльність викладача дошкільної педагогіки і психології як інтегративний вид професійної діяльності виявляється у взаємозв'язку викладацької, виховної, науково-дослідної, виробничо-педагогічної, організаційно-управлінської, консультативної діяльності, що поєднує діяльність зі створення, освоєння, використання і розповсюдження педагогічних новацій у галузі вищої педагогічної та дошкільної освіти.

Виходячи із особливостей системи професійної підготовки магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта» (кваліфікація: викладач дошкільної педагогіки і психології, організатор дошкільної освіти, вихователь), зміст інноваційної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології можна представити як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів:

1. Психолого-педагогічний – (інноваційна професійна діяльність у галузі вищої педагогічної освіти – навчальна, науково-методична, дослідницька, виховна, керівництво асистентською та науково-дослідною практикою). 2. Науково-фаховий – (інноваційна професійна діяльність у галузі дошкільної освіти – викладання фахових дисциплін з організації та управління дошкільною освітою, проведення наукових досліджень у галузі дошкільної освіти, консультування, керівництво інспекторською практикою в дошкільних закладах та районних відділах освіти). 3. Виробничо-професійний – (інноваційна професійна діяльність у галузі дошкільної освіти – викладання методик дошкільної освіти, проведення наукових досліджень у галузі дошкільної освіти, консультування, керівництво педагогічною та виробничою практикою, безпосередня робота з вихователями, вихованцями дошкільного закладу та їх батьками).

Особливістю інноваційної професійної діяльності викладачів дошкільної педагогіки і психології є те, що на практиці зазначені компоненти проявляються тільки в інтегративній взаємодії, забезпечуючи цілеспрямованість інноваційних пошуків для удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Спираючись на зазначене вище, *генеральна ідея концепції* полягає у тому, що процес підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності має здійснюватися в органічній єдності загального, особливого та індивідуального, враховувати особливості інноваційної професійної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології і забезпечувати формування готовності майбутніх викладачів до інноваційно-педагогічної, інноваційно-фахової, інноваційно-виробничої діяльності як окремо, так і до цілісної інтегративної інноваційної професійної діяльності в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. Формування здатності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності передбачає, насамперед, оволодіння інноваційними засобами пізнавальної, наукової, організаційно-управлінської та інших видів діяльності, що має забезпечуватися глибокою інтеграцією навчальної, науково-дослідницької, науково-виробничої, професійно-педагогічної, експериментально-впроваджувальної діяльності магістрантів.

Реалізація концептуальних ідей сприятиме формуванню компетентності викладача дошкільної педагогіки і психології щодо здійснення інноваційної професійної діяльності, яка розглядається нами як система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей викладача, що забезпечує здатність створювати, ефективно застосовувати і поширювати педагогічні новації у галузі вищої педагогічної та дошкільної освіти.

Саме тому наша концепція визначає:

1. Цілі та завдання підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

2. Основні наукові підходи щодо підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

3. Принципи підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

4. Специфіку і структуру інноваційної професійної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології та особливостей підготовки до неї.

5. Етапи підготовки до інноваційної професійної діяльності.

6. Зміст, форми та методи підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності та технологію їх реалізації.

7. Умови та результати підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Розкриємо зміст програмних засад концепції підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

Загальна мета підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної діяльності співвідноситься із загальною стратегією Київського університету імені Бориса Грінченка, в якому проводиться наше дослідження, а саме: забезпечення неперервного професійного розвитку фахівців для потреб освітньої галузі столиці, формування гармонійної та успішної особистості шляхом розкриття її природних здібностей, розвитку потенціалу та життєвих компетентностей; самореалізація майбутнього викладача.

Метою підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності є підвищення рівня інтелектуального розвитку, креативності, формування ціннісних орієнтацій, інноваційного мислення, потреби у постійному розвитку особистісно-професійних якостей, удосконаленні професійно-педагогічної діяльності; забезпечення високого рівня готовності до інноваційної професійної діяльності у системі вищої педагогічної та дошкільної освіти.

Відповідно до мети нами конкретизовано *основні завдання* підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, а саме:

1) розробка інноваційного компоненту змісту психолого-педагогічних, професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, педагогічної практики;

2) забезпечення інтеграції психолого-педагогічної, фахової і спеціальної підготовки, теоретичного і практичного навчання;

3) включення науково-дослідної та інноваційної діяльності магістрантів у процес професійної підготовки;

4) відбір інноваційних технологій, активних методів та форм навчання майбутніх викладачів (проблемне навчання, технологія творчого розвитку, педагогічне проектування, рольові ігри, комунікативні тренінги, метод рефлексії, групові та індивідуальні форми роботи), що забезпечують активізацію педагогічного процесу, особистісну орієнтацію та професійну спрямованість;

5) формування професійної компетентності, що включає взаємопов'язані компетенції – психолого-педагогічну, фахову, спеціальну, організаційно-управлінську, комунікативну, рефлексивну;

6) розвиток здібностей до інноваційної діяльності (творчих, дослідницьких), морально-вольових якостей, педагогічної культури;

7) допомога майбутнім викладачам у створенні та реалізації програми самовдосконалення та самореалізації.

Зазначена підготовка повинна ґрунтуватися на певних принципах, які є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання. Вони виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регулювання практики навчального процесу.

Серед принципів підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології необхідно виділити базові – загальнопедагогічні принципи: науковості, систематичності й послідовності, доступності, міцності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, наочності, індивідуалізації і диференціації, емоційності навчання та специфічні, що відображають особливості інноваційної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології: ціннісно-мотиваційної спрямованості, «інноваційної» інформації, інформатизації, інтеграції, єдності традиційного й інноваційного у навчанні, варіативності, практичної орієнтованості, індивідуальної творчості, партнерства і співробітництва, науково-дослідницької діяльності.

Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності має розглядатися як цілісна система, що будується на системному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному, культурологічному, акмеологічному, індивідуально-творчому, контекстному підходах, органічному поєднанні традиційних та інноваційних форм, методів та засобів навчання.

Перераховані принципи і підходи розкривають засадничі ідеї підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

За результатами дослідження підготовки майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності в логіці формування ціннісно-мотиваційної, когнітивно-інформаційної, операційно-діяльнісної; креативної готовності до даного виду діяльності нами були виділені такі етапи:

1) Мотиваційно-цільовий етап – передбачає формування і розвиток мотивації до інноваційної діяльності, потребу у постійному особистісному і професійному саморозвитку; усвідомлення мотиву інноваційної діяльності як такого, що виконує смислотворювальну функцію в самостійній науково-професійній діяльності. На цьому етапі актуалізуються творчі, комунікативні, рефлексивні уміння магістрантів, спрямовані на пошук індивідуального стилю інноваційної професійної діяльності.

2) Інформаційно-пізнавальний етап – передбачає формування у магістрантів цілісного образу інноваційної професійної діяльності викладача шляхом засвоєння знань про сутність, структуру, особливості інноваційної професійної діяльності на конкретній темі навчального матеріалу, оволодіння методологією і методикою наукового дослідження для освоєння педагогічних новацій, оволодіння магістрантами власними пізнавально-навчальними потребами.

3) Операційно-діяльнісний етап – передбачає формування у магістрантів умінь інноваційної професійної діяльності (діагностичних, прогностичних, проєктивних, конструктивних, експериментально-дослідницьких, організаційно-управлінських, комунікативних, рефлексивних, творчих). На цьому етапі основна роль відводиться самостійній практичній роботі науково-дослідницького, проєктувального, експериментального характеру, відбувається розвиток здібностей до науково-дослідницької, інноваційної діяльності, творчого вирішення навчально-виховних завдань у вищій школі та в галузі дошкільної освіти. Практичним результатом цього етапу є розробка професійно-орієнтованого навчального проєкту. Впровадження розробок у навчально-виховний процес вищого та дошкільного навчального закладу під час педагогічної практики.

4) Технологічно-ігровий етап – є логічним подовженням операційно-діялісного етапу, забезпечуючи оволодіння інноваційним стилем професійної діяльності, апробацію професійно-орієнтованих проєктів через ділову та рольову гру, тренінг, мозковий штурм, обмін досвідом, індивідуальне та групове консультування; побудову конструктивних взаємодій в діяльності «викладач-студент», «вихователь-дитина».

5) Рефлексивно-оцінювальний етап – передбачає саморефлексію творчої позиції магістранта, контроль, оцінювання результатів інноваційної діяльності, визначення напрямів діяльності майбутнього викладача на якісно новому рівні. На цьому етапі доцільно використовувати технології проблемного, активного та креативного навчання.

Поєднання перерахованих принципів, підходів, етапів підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології забезпечує теоретико-методологічну основу підготовки майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності.

Ми виходили з того, що підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності набуває ефективності за певних організаційно-методичних умов: позитивне ставлення до інноваційної професійної діяльності; стійкий пізнавальний інтерес до педагогічних інновацій як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності; потреба у вивченні інноваційного педагогічного досвіду; розуміння можливостей і обмежень інноваційної професійної діяльності; забезпечення професійної підготовки технологіями, методами та формами навчання, які забезпечують формування інтересу до інноваційної діяльності, ініціювання та підтримку педагогічної творчості майбутніх викладачів, спрямовують на пошуково-дослідницьку діяльність; реалізація підготовки у формі проєктної та навчально-ігрової діяльності, яка включає всі структурні компоненти інноваційної діяльності викладача та забезпечує ту рольову поведінку, яка згодом буде визначальною у його майбутній професійній діяльності; розвиток рефлексивних умінь.

Висновки... Таким чином, розроблена концепція підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності відповідає виявленим цілям підготовки, характеризується послідовністю, інтегративністю, технологічністю. Основна концептуальна ідея полягає у тому, що процес підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності має здійснюватися в органічній єдності загального, особливого та індивідуального, забезпечувати формування готовності майбутніх викладачів до інноваційно-педагогічної, інноваційно-фахової, інноваційно-виробничої діяльності та цілісної інтегративної інноваційної професійної діяльності в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. Реалізація концептуальних положень підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності дасть можливість підготувати конкурентоспроможного на ринку праці викладача дошкільної педагогіки і психології, здатного до неперервної педагогічної освіти, до саморозвитку і самовдосконалення.

Вище зазначене свідчить, що існує потреба у створенні моделі професійної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної діяльності, що і стане предметом подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-4065.html>
2. Проект Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita-dnepr.com/index.php/gromadske-obgovorennya/1675-kontseptsiya-rozvitku-nepererвної-pedagogichnoji-osviti>.
3. Сисоева С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Олександрівна Сисоева. – К., 1997. – 526 с.
4. Філософія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба, В. К. Щедрін, О. А. Заглада ; за заг. ред. С. П. Щерби. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.

Анотація

Л.В.Козак

Подготовка будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности: концептуальные подходы

В статье обоснованы основные аспекты концептуальных подходов и положений подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности; раскрыта специфика и особенности инновационной профессиональной деятельности преподавателя дошкольной педагогики и психологии; определена генеральная идея концепции; представлены цели, задания, принципы, подходы, этапы подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности; очерчено содержание, формы, методы подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности и технология их реализации; выделены организационно-методические условия подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности и ожидаемые результаты.

Ключевые слова: преподаватель, будущий преподаватель дошкольной педагогики и психологии, подготовка к инновационной профессиональной деятельности, концепция.

Summary

L.V.Kozak

Preparing of the Future Teachers of Preschool Pedagogics and Psychology to Innovative Professional Activities: Conceptual Approaches

The basic aspects of conceptual approaches and provisions of future teachers of preschool education and psychology to an innovative professional activity are grounded in the article, it reveals the specific features and innovative professional teacher of preschool pedagogics and psychology, defined a general idea of the concept, presents the goals, objectives, principles, approaches and stages of preparation future teachers of preschool education and psychology to an innovative professional, outlined the content, forms, methods of preparation of future teachers of preschool pedagogics and psychology to an innovative professional and technology of its implementation; highlighted organizational and methodological conditions for training of teachers for innovative professional activities and expected results.

Key words: teacher, future teacher of preschool pedagogics and psychology, preparation for professional innovation, concept.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 81'276.11:37.014(045)

С.І.КОЛОМІЄЦЬ,

старший викладач

(м.Хмельницький);

А.М.КАЧУР,

аспірантка

(м.Кам'янець-Подільський)

Культура мовлення – категорія державна

Розглянуто культуру мовлення, її складники, їх роль у спілкуванні, причини суржиків. Визначено роль державної мови у зміцненні єдності держави. Зазначено пріоритетні характеристики української мови у порівнянні з іншими мовами. На конкретних прикладах окреслено сферу регулювання норм української літературної мови. Висвітлено вплив засобів масової інформації на формування мовленнєвої особистості. Розкрито питання про роль мовлення вчителя у гуманітарному розвитку школярів. Обговорено причини зростання, збіднення української мови та способи захисту її краси, багатства, національної та державотвірної сили. Запропоновано шляхи подолання низької мовленнєвої культури.

Ключові слова: *двомовність, засоби масової інформації і культури мовлення, культура мовлення, мовленнєва особистість вчителя, норми української літературної мови, сила слова рідної мови, суржик.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Відомо, що основою державності будь-якого європейського народу є національна мова. Вона не лише засіб спілкування. Це також спосіб сприйняття світу, відтворення його у свідомості людини. Україна вступила у Незалежність з ушкодженою мовою. Причина – суржикізація української мови під впливом русизмів, непотрібних запозичень. Скалічена мова отупляє людину, зводить її мислення до примітиву, це ознака бездуховності.

Аналіз досліджень і публікацій... Розвиток культури мовлення від мистецтва до науки представлено у працях Платона, Цицерона, Аристотеля, Квінтіліана; у ХІХ ст. вивчали красномовство А.Шишков, А.Мещерський, З.Глінка, Н.Кошанський, Д.Зеленецький, Ф.Буслаєв та ін.; у ХХ ст. культура мовлення була предметом дослідження науковців, лінгводидактів, мовознавців, а саме: Л.Глаудіна, Р.Міськевич, В.Аннушкіна, А.Міхальської, К.Климової, М.Пентилюк, С.Каленюк, Г.Волошиної, Г.Євсєєва, С.Амеліна, Ю.Шендрік, Т.Хоми та ін. У ХХІ ст. вивчення даної проблеми активізовано із вищою потужністю.

Формулювання цілей статті... Мета – розкрити сутність понять «культура мовлення», «норми літературної мови», «суржик»; визначити основні характеристики української мови; з'ясувати походження суржику, дати поради удосконалення культури мовлення; переконати, що ніщо так красномовно не свідчить про інтелект, освіченість людини, як мовленнєва культура.

Виклад основного матеріалу... Конституцією України статус державної мови надано українській мові (частина перша статті 10). Це повністю відповідає державотворчій ролі української нації, що зазначено у преамбулі Конституції України: «Під державною (офіційною) мовою розуміється мова, якій державою надано правовий статус обов'язкового засобу спілкування в публічних сферах суспільного життя» [9, с.6].

За більшістю параметрів українська мова не поступається найрозвиненішим мовам світу. А таких параметрів, як мінімум, п'ять: древність, самотність, інформаційна спроможність, вокальність і краса звучання, термінологічна розвиненість. Кожен із цих параметрів заслуговує на увагу. За більшістю із них наша мова не пасе задніх, а, навпаки, перевищує низку індоєвропейських мов.

Українці – дуже стара нація, і свою духовну культуру наші пращури почали творити задовго до прийняття християнства в Україні. «Санскрит» – найперший доказ найдавнішої національної ідеї українців,» – так пише у книзі «Проукраїна і санскрит» дослідник історичного минулого українців Василь Кобилюха. У розділі «Санскрит» – ключ до вивчення праісторії української мови» автор крок за кроком підводить нас до розуміння наявності високої культури у мешканців терену України в часі, віддаленому від нас щонайменше у ХХ тисяч років. Проживаючи в одномовному середовищі впродовж багатьох тисячоліть, наші далекі пращури розвинули до нечуваної краси милозвучність і багатство своєї первісної мови, які нині так виразно, майже прозоро, впізнаємо у санскриті [8].

Насправді значну роль у взаємопроникненні української та індійської культур відіграє наше спільне коріння. Адже ще ніхто не скасував історичної гіпотези про те, що санскритська мова має європейське походження. В Азії вона поширилася тому, що до Індії задовго перед народженням Христа прибули орії з України – так звані тріпільці. У цьому контексті, як твердить Василь Кобилюха, цікавим є той факт, що в санскриті понад тисяча сучасних українських слів. Все це ознака глибокої давнини нашої мови.

Українська мова не тільки давня, а й самотня. Згідно з дослідженнями відомого мовознавця Г.Півторака, процес становлення східнослов'янських мов розпочався саме з української. Думку про давність і самотність української мови поділяють англійські вчені-лінгвісти Роберт Макрам, Уільям Крен та Роберт Макней (праця «The story of English»).

Наша мова не поступається іншим за інформаційними можливостями. Так, обсяг українського тексту, перекладеного з європейських мов, як правило, збігається з обсягом оригіналу англійського, французького тощо. Водночас російський переклад на 15% більший за оригінал.

Можна нагадати й про конкурс мов різних народів на вокальність, співучість і красу звучання (Париж, 1936р.), де українська мова посіла друге місце, а перше поділили французька й персидська. Російська мова посіла лише 36-те місце, поділивши його разом з африканською мовою суахілі. Такі от уперті факти.

Мова – основа культури кожної нації. І.Огієнко зазначав, що рідна мова – то сила культури, а культура – сила народу. І кожен свідомий громадянин будь-якої країни, який знає і гордиться

своїм минулим, дбає про своє сьгоднішнє і майбутнє, – повинен оволодіти культурою мовлення – цією складною галуззю мовознавчої науки.

Питання культури мовлення для нашого суспільства з плином часу не втрачає своєї актуальності, бо це духовне обличчя людини, воно свідчить про загальний розвиток особистості, ступінь прилучення її до духовних багатств рідного народу й надбання усього суспільства. Культура мовлення тісно пов'язана з культурою мислення. Якщо людина ясно, логічно мислить, то й мовлення в неї ясно, логічне. Граматично багате мовлення не тільки ефективний засіб передачі й сприйняття думок та образів. Це й вияв поваги до людей, з якими спілкуєшся, до народу, який створив цю мову. Належний рівень культури мовлення свідчить про розвинений інтелект і загальну культуру особистості, забезпечує високий рівень спілкування, ушляхетнює стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства в цілому.

Плекати культуру мовлення – обов'язок кожного. Як тут не згадати пророчі слова давньогрецького мислителя Сократа, який жив у IV ст. до н.е.: «Заговори, щоб я тебе побачив».

Усі діянннн та сподівання людської душі закріплюються у слові. Воно – наше найзіркіше око, наймогутніша сила. Слово рідної мови – засіб передачі від покоління до покоління історичного, культурного, побутового досвіду народу, глибинних пластів його духовного життя.

Неспроста Тарас Шевченко називав українську мову «Господа слово», бо ця мова творилася за законами творення світу – природно і гармонійно. Кожне її слово – то Божий дар. Феномен Тараса Шевченка – чи не наймогутніше вивільнення української духовної енергії через Слово. Воно стало серцем України, живило своєю національною кров'ю весь величезний поранений і зболений її етнічний організм. Слово через душу підтримує національну цілісність і просторово і історично. Народ розвивається у слові, а слово пульсує у його розумі і душі. Воно не просто засіб для спілкування, воно наш Оберіг.

Як гарно про це сказав Тарас Шевченко:

«–Ну щоб, здавалося, слова...

Слова та голос – більш нічого.

А серце б'ється – ожива,

Як їх почує!»

Українська мова надзвичайно мудра і багата. Її архетипи дають відповідь на запитання: як було колись і що треба робити, аби було гідно зараз. Вона шліфувалась не два і не три століття, а щонайменше кілька тисячоліть. І шліфувалась народом, а це наймудріший граматики.

Унормованість української мови просто геніальна. Із культурою усного мовлення пов'язують уміння правильно говорити, дотримуватися усіх норм української літературної мови. Освічена людина повинна правильно вимовляти слова, правильно наголошувати їх, поєднувати відповідно до змісту та граматичних законів.

У кожній мові є своя звукова система, на основі якої встановлюються відповідні правила вимови звуків і звукокомплексів. Сучасна українська мова має на сьогодні усталені орфоепічні норми вимови голосних і приголосних звуків, сполучень приголосних, наголошення слів. Саме у фонетичній системі зберігається самобутність мови. Українську мову називають милозвучною, дзвінкою, солов'їною. А це характеристика й звукового ладу, її мелодики, інтонації, яку треба пізнавати, усвідомлювати і зберігати.

Порушення літературної вимови є свідченням, що людина або не знає орфоепічних норм, або виявляє байдужість до свого мовлення, демонструючи цим самим низьку мовленнєву культуру.

Одна з найголовніших ознак української літературної мови – дзвінка вимова приголосних у кінці слова і складу. Коли, наприклад, диктори кажуть: хліП, сніХ, грядТка, клаТка, нароТ, триТцять, прибуФ, заявиФ, каСка замість хліБ, сніГ, грядДка, клаДка, нароД, триДцять, прибуВ, заявиВ, каЗка, то цим вони не тільки засвідчують свою професійну непридатність, а й завдають неабиякої шкоди культурі мовлення народу.

Шиплячі приголосні в українській мові загалом тверді, вони набагато твердіші, ніж у російській мові: часто, чути, чорний, чобіт, шити, а не *чясто, чюти, чьорний, чьобіт, шіти*.

Нове видання «Українського правопису» поновило в правах репресовану 1933 року літеру І для позначання проривного задньоязикового звука. Ця літера пишеться і звучить у словах: агрус, гаада, ганок, гатунок, джигун, гречний тощо. Добре що ця літера є в українській абетці, добре, що можемо розрізняти на письмі і у вимові слово гніт (гноблення) і гніт (родовий відмінок від гнота), грати (дієслово) і грати (іменник), гулі (гуляння) і гулі (нарості на тілі).

Ще одна поширена помилка проти української фонетики – це вимова слів Ханс, Хельмут, Хофман, Йоханн тощо. У російській мові таке явище виправдане, бо там немає фрикативного Г, є лише Г і Х. В українській мові тут можлива тільки фонема Г: Ганс, Гельмут, Гофман, Йоганн.

Спотворюють правописне і звукове обличчя української мови вимова *Ленін*, *лебідь*, *перший*, *лекція*, *шалений*. Цей перелік можна продовжити. Такі помилки – це цілковите паплюження вікових традицій та фонетичного обличчя української мови.

Правильне наголошування слів – це також показник культури усного мовлення. Дуже часто мовці нехтують цими правилами, забуваючи при цьому, що акцентні норми мають суспільний характер, тобто дотримання їх є обов'язковим, хто говорить українською мовою. Правильне наголошування слів важливе для збереження не тільки вномованості, а й характерного для українця мелодійного, пісенноплинного ладу мовлення.

Багато помилок допускаємо, неправильно наголошуючи слова. Чим це зумовлено? По перше, тим, що в українській мові наголос рухомий, тобто при зміні слова він може змінювати своє місце. Наприклад: *рука*–*руки*, *голова* – *голови*, *говорити*–*говориш* та ін. Зміна наголосу може впливати й на значення слова: *обід*–*Обід*, *лапки*–*лапки*, *нашипати*–*нашипати*, *плачу* (від плакати)–*плачу* (від платити), та ін.

В інших мовах слова мають постійне місце наголосу. У французькій мові, наприклад, він на останньому складі, у чеській, словацькій – на першому, у польській – на передостанньому. Однак вільний наголос не означає, що наголошувати слова можна довільно. Засвоюючи мову з тексту, не можна засвоїти правильне наголошування слів. Найкраще його засвоювати з живої мови, з радіомовлення, з телебачення, на виставах у театрах.

На жаль, не всі редактори, диктори радіо чи телебачення опікуються культурою усного мовлення. У цій царині політика зближення мов наробила багато шкоди. І другою причиною неправильного наголошування в українських словах є те, що діє інтерференція російського наголосу. Ось перелік частовживаних українських слів, у яких наголошено інший склад, ніж у відповідних російських: *новий*, *старий*, *одиннадцять*, *чотирнадцять*, *дочка*, *дрова*, *високо*, *широко*, *граблі*, *легкий*, *тонкий*, *черствий*, *пісний*, *ненавидіти*, *обруч*, *Олень*, *плигати*, *посидіти*, *постояти*, *спина*, *середина*, *приятель*, *кропива*, *колесо*. Цей перелік можна продовжити.

Правильні, історично обумовлені наголоси у словах української мови, підкреслюють їх шляхетність, музичність. Вимовте правильно найбільш уживані слова у повсякденному мовленні, і ви відчуєте це: *читання*, *навчання*, *завдання*, *видання*, *послання*, *зібрання*, *визнання*, *вчення*, *поняття*, *вірші*, *вирозно*, *гуртожиток*, *горобина*, *горошина*, *черговий*, *моє*, *твоє*, *моє*, *мене*, *тебе*, у *себе*, *буде*, *будуть*, *будемо*, *нести*, *вести*, *зроблю*, *напишу*, *розкажу*, *разом*, *предмет*, *договір*, *лікарський* (рецепт), *лікарська* (рослина), *беремо*, *несемо*, *книжок*, *помилку*, *грошей*, *візьму*, *заплека*, *посередині*, *цього*, *свого*, *цього*, *когда*, *гостей*, *одного*, *одного*, *випадок*, *кінчити*, *котрий*, *предмет*, *курятина*, *сімдесят*, *фаховий*. Цей перелік можна продовжити.

Чи можемо ми говорити про високу культуру мовлення у школах, середніх і вищих навчальних закладах у громадських місцях, у повсякденному спілкуванні? Звичайно, ні. Причина руйнації нашої мови у суржику, у ненормативній лексиці, засміченості мови. У наші дні і новотвір з'явився – суржикізація. Тобто суржикізація країни, населення, мови, граматики мови.

Суржик – це прибране у мовну форму суспільно-історичне явище, яке характеризує колоніальне, а в наших умовах – постколоніальне суспільство, свого роду імперський спадок, який, як усі переконаємося, сам по собі не тільки не зникає, а й посилює свої позиції.

Варто пам'ятати, що суржик був у нас не завжди. Не могло бути його в добу нашої давньокіївської держави – Княжої України, бо це була самодостатня, міцна, могутня держава, мова якої під мову іншої країни не підпадала. Суржик з'являється лише за умови, коли країна, а разом з нею і її мова, потрапляють у підлеглість іншої країни, іншому народові, іншій мові, деформує її, нищить і руйнує саму душу народу. І тим успішніше це відбувається у нерівній взаємодії мов (одна обороняється, друга – агресивно наступає), і витворюється цей мовний симбіоз.

Русизмами рясніє мова учнів, студентів, на жаль, педагогів, вчителів, державних службовців – аж до міністрів, народних депутатів (не без винятків, звичайно). В царині лексики діють найрізноманітніші способи деукраїнізації: калькування російських слів, українське озвучення їх. Ми живемо у просторі, який заповнили слова: *тіпа*, *блін*, *пофіг*, *короче*, *мелочь*, *кльово*, *кайф*, *діджей*, *канешно*, *січас*, *не нада*, *девушка*, *сапожки*, *хозрацот*, *сільодка*, *садік*, *стройка*, *мебель*, *нравіться*, *слідуючий* (замість наступний), *сбербанк* (замість ощадбанк), *я рахую* (коли йдеться не про підрахунок, а про власну думку), *приймати участь* (замість брати участь), *неділя – тиждень* (замість неділя – сьомий день тижня), *відкрити двері* (замість відчинити двері), *відкрити книжку*, *зошит* (замість розгорнути книжку, зошит), *ліки від серця* (замість ліки проти болю в серці) тощо

Окремо треба зупинитись на поширеному у російській мові прийменникові «по», який в українській мові має відповідників: *по собственному желанию* – *за власним бажанням*, *по*

истории – з історії, по имени – на ім'я, по делам – у справах, по болезни – через хворобу, по телефону – телефоном та інші приклади. Таким чином, більшості російських словосполучень з прийменником «по» в українській мові відповідають конструкції з іншими прийменниками або без них.

Є люди, які не мають права на помилки у мовленні. Це – працівники радіо і телебачення, диктори, лектори, актори, вчителі, бо їхнє слово повинно бути взірцем для решти громадян України. Носіями зразкової української мови мусять стати державні діячі, урядовці всіх рангів. Тим часом матеріали наших засобів масової інформації засмічені надмірною кількістю невмотивованих чужих слів, ненормативними наголосами.

Прислухаймося до мови багатьох радіоканалів, а особливо телевізійних програм. Хіба не відчуваємо спроб легалізації суржик у ЗМІ і в інших сферах нашого життя, про яке ті ЗМІ розповідають? Іноді ті спроби наче непомітні – наприклад, ви чуєте: «*більш широкий*» (замість українською *ширший*), або *давайте працювати* (замість *працюймо*). З екранів телевізорів розповідають про «*передвиборчу компанію*» (замість *кампанію*), про «*важке матеріальне положення пенсіонерів*» (замість *становище*), «*відношення до людини*» (замість *ставлення*), «*вірна відповідь*» (замість *правильна*), «*зробили прививку*» (замість *щеплення*). Подібні приклади незчисленні.

Чітке визначення суржик у пов'язаній з ним загрози тотального розмивання норм української літературної мови дав свого часу Б.Антоненко-Давидович у праці «Як ми говоримо «Недобре, – зазначав письменник, коли людина, не знаючи гаразд української або російської мови або тої і тої, плутає обидві ці мови, переміщує їхні слова, відмінює слова однієї мови за граматичними вимогами другої. Так створюється мовний покруч, чи як кажуть у нас в Україні, суржик» [3, с.7].

У дев'яностих роках суржик став, нарешті, об'єктом лінгвістичного аналізу. Одна з перших його дослідниць Олександра Сербенська, упорядник посібника з промовистою назвою «Антисуржик», розвинула погляд Б.Антоненка-Давидовича на досліджувану субмову як zdeградовану під тиском русифікації форму українського мовлення, підкресливши, крім лінгвістичного, психологічний аспект його негативного впливу на свідомість.

«Сьогодні слово «суржик» – пише О.Сербенська, – почали вживати і в широкому розумінні – як назву zdeградованого, убогого духовного світу, його відірваності від рідного. Мішаниною двох мов – української та російської – говорить частина людності України, хоч загальновідомо, що користуватися сумішшю з двох мов – це одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру. Скалічена мова отупляє людину, зводить її мислення до примітиву. Адже мова виражає не тільки думку. Слово стимулює свідомість, підпорядковує її собі, формує. Суржик в Україні є небезпечним і шкідливим, бо паразитує на мові, що формувалась упродовж віків, загрожує змінити мову...» [2, с.6].

Суржик – ракова хвороба мови. Він, звичайно, заслуговує на осуд. Цю хворобу потрібно лікувати, і це розуміє більшість, але є ті, котрі вбачають у ньому позасумнівну нормальність. Є багато й тих, котрих це цілковито не турбує, бо вважають, що повного збігу літературної і розмовних мов жодного народу немає.

Є розмовні варіанти літературної мови, є діалектні варіації, але у нас в Україні, на першому плані-суржик. Діалектні форми, на відміну від суржика, слід вважати як мовне багатство, як джерело живлення тієї або іншої мови. Культурні нації культурно, найдбайливіше ставляться до своїх діалектів. Отже, діалекти і суржик – це зовсім різні явища. Носій діалекту засвідчує лишень безмежне багатство нашої мови і вже цим заслуговує на повагу. Захист української мови в Україні, утвердження її в усіх клітинах державного і суспільно-політичного організму – це не боротьба проти російської мови, не будівництво «китайської стіни» між Росією і Україною, приниження чи ігнорування російської мови і культури, мов інших національних меншин в Україні, а відродження і піднесення понищеної, поруйнованої, упослідженої української мови, культури, духовності.

Новітні асимілятори наполегливо поширюють міф про лінгвістичну близькість української і російської мов: мовляв, природно, що російська мова для українців є рідною. Але погляньмо на таблицю «Лексичні відстані мов», що у Лінгвістичному музеї Київського національного університету імені Т.Шевченка. Що бачимо? Українська мова відрізняється від польської – на 30%, від болгарської – на 32%, від чеської – на 36%, від російської – на 38%. Отже, причина засилля російської мови в Україні не в лексичній близькості, а в політиці, в бездуховності. Надзвичайно страшним, підступним у цьому українофобському процесі є те, що прекрасна мова Пушкіна, Толстого, Тургенева, Паустовського, Горького у руках жорстоких асиміляторів новітнього покоління стає засобом позбавлення життя такої ж прекрасної мови Шевченка, Франка, Лесі Українки, Коцюбинського, Винниченка і т.д.

Мова – це теж Батьківщина, душа народу, основа ідентифікації нації. Вона потребує постійного дбайливого догляду, культивування. Адже однією з ознак цивілізованості держави є її ставлення до мови в усіх проявах. Зразком такої держави можна вважати Францію, де уряд уживає велими діяльних заходів для піднесення культури французької мови, її чистоти та утвердження престижу. Послідовно веде боротьбу проти засмічення мови корінного народу непотрібними запозиченнями з інших мов.

І це при тому, що французькій мові на рідній землі ніколи ніщо не загрожувало, не загрожує і не загрожуватиме. У Франції, Німеччині заборонено на державному рівні використовувати в місцях масового користування англійські вивіски і навіть вживати англійські слова, коли існують рідні аналоги. А у нас?

Засоби масової інформації, мовлення заповнили слова – *шоу, фани, кілери, офіс, імідж, хот-дог* тощо. А можна сказати: *вистава, шанувальники, вбивці, установа, опінія (репутація), канакка*.

Запозичувати треба лише тоді, коли мова не має власного лексичного позначення для якогось поняття. Вживання чужих слів без жодної міри часто бачимо на сторінках преси, чуємо в теле- й радіопередачах. На відміну від багатьох цивілізованих країн, де слово може стати надбанням літературної мови тільки після дозволу академічної мовознавчої установи, у нас будь-хто може вживати що завгодно і де завгодно.

Замість того, щоб пошукати відповідного слова в далеко не бідній з лексичного погляду рідній мові, використовують чуже. І вже чуємо і читаємо: *анархія (замість безладдя), аргумент (доказ), дефект (недолік), симптом (ознака), фіаско (поразка), субсидія (грошова допомога), нюанс (відтінок), контракт (договір), табу (заборона), сервіс (обслуговування), презент (подарунок), креативний (творчий), патент (дозвіл)*. Замість *збут, організація збуту* всюди чуємо і читаємо *маркетинг*, замість *вкладення капіталу – інвестиції*, замість *управління – менеджмент*, замість *керівник – менеджер*, замість *зв'язки з громадськістю – англійський вислів паблік рилейшнз*. Прикладів засмічення української мови зайвими чужими словами безліч. А варто шанувати оригінальні витвори рідної мови. Ми вибирали не випадкові приклади, а ті що трапляються часто, притаманні багатьом і тим самим знижують загальний рівень мовної культури.

Чому так легко наші співвітчизники у XXI столітті цураються всього рідного? Найперша відповідь лежить на поверхні: у масовій підсвідомості міцно засіло переконання, що привабити відвідувача можна тільки «чужинецьким», з ярликом «Made in не наше», бо наше – другорядне й неповноцінне. Порушене питання давно переросло в гостру суспільну проблему, яка у свою чергу загрожує обернутися моральною катастрофою для нації й держави.

Питання про культуру повсякденного мовлення українців, на жаль, не втратило свого драматизму. Воно є частиною широкого питання про масштаби і якість суспільного функціонування української мови. Витіснення її з багатьох сфер публічного існування призвело до нехтування її функціональними можливостями, до «завмирання» багатьох природних форм вираження, на зміну яким приходять спотворені. Втрата природності і краси, засилля кальок з російської мови та суржику позбавляють нашу мову унікальності, що є підставою її існування. Це зменшує конкурентоздатність української мови у публічному і приватному мовленні, компроментує й дає додаткові аргументи її недоброзичливцям.

Не будучи господарем власного інформаційного простору, не зробивши українську мову реально державною, не створивши національного життєвого середовища, Україні важко реалізувати свою державотворчу національну ідею, йти своїм шляхом розвитку, акумулюючи і використовуючи вітчизняний і світовий досвід. Тому надзвичайно важливо, щоб орієнтири нашого державотворення базувалися на національних пріоритетах в економіці, політиці, культурі мови.

Візьмемо на озброєння мудрі думки наших предків. У «Посланні Володимира Мономаха дітям» наш славний пращур сказав: «Не лютуйте словом, не гнівіть нікого в розмові...Очі тримайте донизу, а душу – вгору» [17, с.48].

Іван Огієнко (митрополит Іларіон) заповідав нам:

«На кожному кроці і кожної хвилини охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, і навіть більше – як честь своєї нації. Хто не береже честь своєї рідної мови, як свою власну, і навіть більше як честь своєї нації, той підкопує основи своєї нації» [13, с.196].

«Кожний свідомий член свого народу мусить допомагати всіма способами розвитку культури своєї літературної мови» [13, с.196].

Кожний свідомий член свого народу мусить добре розуміти й поширювати головне різномовне гасло «Для одного народу – одна літературна мова й вимова, один правопис» [13, с.197].

Висновки... Час зрозуміти кожному українцеві, що, засмічуючи мову, бездумно сприймаючи те, що нам нав'язують ми байдужіємо до національної гідності, деградуємо. Чи варті ми поваги, коли зневажаємо самі себе?

А хочемо бути європейцями у повному розумінні цього слова. Адже європейська інтеграція – це не тільки впровадження демократичних норм і стандартів у всіх сферах життя України. Євроінтеграція – це висока культура поведінки, мовлення, підтримка рідної мови, бо все погане – від безкультур'я. А Євроінтеграція України насправді починається з кожного із нас і стосується не лише тих, хто хоче бачити Україну європейською державою, а й тих, хто налаштований до цього скептично. Справжні цінності демократії, повсякденного життя, спілкування мають загальнолюдський вимір.

Нині кожний свідомий українець повинен зрозуміти – Україна починається з нього. Він зобов'язаний відстоювати свою мову, культуру. Утвердивши в Україні українську мову, – збережемо Україну як європейську націю, піднімемо у кожного українця дух національної свідомості, забезпечимо високу культуру мовлення як визначний показник культури в цілому.

Культура мовлення – надійна опора у вихованні діяльного, справжнього патріотизму, вона передбачає вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування, які закладають основи нової України – держави зразка III тисячоліття. Тому культура мовлення – категорія державна.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анеліна С. Розвиток культури мовлення як складової культури професійного спілкування / С. Анеліна // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. – 2011. – Сер. Педагогіка і психологія. – № 2. – С. 5–8.
2. Антисуржик / за заг. ред. О. Сербенської. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.
3. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / уклад. Я. Тимошенко ; передм. Б. Тимошенко. – К. : КМ Academia, 1994. – 255 с.
4. Бабер В. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів як засіб їх соціалізації / В. Бабер // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – Вип. LIX. – С. 237–244.
5. Губерначук С. Як гул століть, як шум віків – рідна мова / С. Губерначук. – К. : Бліц-інформ, 2002. – 234 с.
6. Залізняк А. Культура мови майбутнього педагога як складова професійної культури / А. Залізняк // Педагогічні науки: теорія і практика, інноваційні технології. – 2011. – № 4–5. – С. 328–336.
7. Зорівчак Р. Боліти бодем слова нашого / Р. Зорівчак. – Львів : [б.в], 2005. – 296 с.
8. Кобилоха В. Праукраїна і Санскрит / В. Кобилоха. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 512 с.
9. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року ; із змін., внесен. Законом України від 8 груд.2004 року № 2222-IV. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
10. Криський М. Культура мовлення як умова успішного спілкування / М. Криський // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 186–191.
11. Культура української мови : довідник / за ред. В. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
12. Мальонкіна І. Складники культури мовлення, їх роль у спілкуванні / І. Мальонкіна // Українська мова та література. – 2011. – № 41–42. – С. 16–21.
13. Огієнко І. Історія української літературної мови / І.Огієнко ; упоряд., автор істор.-біогр. нарисів і приміток М. Тимошик. – К. : Либідь, 1995. – 296 с. – (Бібліотека «Літературні пам'ятки України»).
14. Півторак Г. Українці: звідки ми і наша мова / Г. Півторак. – К. : Наукова думка, 1993. – 200 с.
15. Погрібний Г. Поклик дужого чину : статті, портрети, силуети, наближення, публіцистика / Г. Погрібний ; вступ. сл. В. Дончика, П. П. Кононенка. – К. : Просвіта, 2009. – 680 с.
16. Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К. : Либідь, 2002. – 240 с.
17. Українська дитяча література : хрестоматія / упоряд. І. Луценко, А. Подолинний, Б. Чайковський. – К. : Вища школа, 1992. – Ч. 2. – 384 с.
18. Яковчук О. Практикум із культури українського мовлення / О. Яковчук, Н. Железняк, О. Надточій, Н. Лобенко // Українська мова та література. – 2012. – № 22. – С. 4–15.

Анотація

С.И.Коломиец, А.Н.Качур

Культура речи – категория государственная

Рассмотрено культуру речи, ее составляющие, их роль в общении, причины суржика. Определено роль государственного языка в укреплении единства государства. Указано приоритетные характеристики украинского языка в сравнении с другими языками. На конкретных примерах рассмотрено сферу регулирования норм украинского литературного языка. Очерчено влияние средств массовой информации на формирование языковой личности. Раскрыты вопросы о роли речи учителя в гуманитарном развитии школьников. Обсуждено причины русификации, обеднения украинского языка и способы защиты его красоты, богатства, национально- и государственно-созидательной силы. Предложены пути преодоления низкой речевой культуры.

Ключевые слова: *двуязычие, средства массовой информации и культуры речи, культура речи, языковая личность учителя, нормы русского литературного языка, сила слова родного языка, суржик.*

Summary

S.I.Kolomiyets, A.M.Kachur

Culture of Speech – Category of the State

The culture of speech, its components, their role in communication, causes of doublespeak is considered. The role of the state language in strengthening the unity of the state is determined. The author specified the priority features of the Ukrainian language in comparison with other languages. Specific examples considered of the regulation of the norms of Ukrainian literary language. It outlined the influence of the media on the formation of a linguistic personality. Unsolved questions about the role of the teacher's speech in the humanitarian development of pupils. The causes of Russification, impoverishment of the Ukrainian language and the methods of protection of his beauty, wealth, nation- and state-formation power of the language are discussed. The ways to overcome the low speech culture are suggested.

Key words: *bilingualism, mass media and speech culture, the culture of speech, language personality of the teacher, the norms of the Ukrainian literary language, the power of word of the native language, doublespeak.*

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 371.2 (09)

І.І.КОНОВАЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук

(м.Житомир)

Проблемні локуси синергетичного аналізу інноваційних освітніх процесів

Обґрунтовано правомірність та доцільність використання синергетичної методології для дослідження освітніх інновацій. Визначені проблемні локуси дослідження інноваційних освітніх процесів, що потребують застосування синергетичного підходу й можуть знайти вирішення в координатах синергетики. Синергетичні методи дозволяють розкрити нові смислові аспекти процесів та механізмів саморозвитку й самоорганізації інноваційних педагогічних систем. Відповідно до принципів системного синергізму нововведення характеризуються самодетермінованістю, нелінійністю, ймовірністю, біфуркаційністю, багатоваріантністю змін та творчою активністю їх суб'єктів.

Ключові слова: *інновація, інноваційний процес, інноваційна педагогічна система, синергетичний підхід, проблемні локуси дослідження інновацій.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні інноваційні освітні процеси характеризуються складністю, нелінійністю, багатофакторністю, взаємозалежністю як зовнішніх керуючих впливів, так і внутрішньої самоорганізації. Така поліаспектність визначає необхідність комплексного аналізу інноваційних процесів і для їх опису та дослідження може бути використаний методологічний потенціал синергетики, як теорії самоорганізації систем. Синергетика, стверджуючи загальність нелінійності й критично переглядаючи сформовану модель інноваційного розвитку освіти, дозволяє по-новому осмислити природу інновацій, механізми їх виникнення і реалізації.

Аналіз досліджень і публікацій... Провідні теорії інноваційних процесів (Х.Барнетт, Н.Гросс, М.Лапін, Ю.Карпова, С.Крючкова, А.Пригожин, І.Проданов, Е.Роджерс, Б.Сазонов, О.Сергеева, В.Толстой) базуються на методологічних позиціях системно-синергетичного підходу. В їх інтерпретації інноваційні процеси розглядаються як багаторівневий цілісний феномен, універсальний, закономірний за свою природою, суть якого полягає у генетичній властивості педагогічних систем до оновлення і саморозвитку.

Методологія і методика застосування засобів синергетичного підходу для аналізу інноваційних педагогічних систем та виявлення закономірностей їх розвитку розкриваються у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (В.Аршинов, О.Бочкарьов, О.Вознюк, В.Виненко, В.Докучаєва, О.Дубасенюк, А.Євтюк, С.Клепко, В.Кушнір, В.Лутай, В.Маткін, Л.Новікова, Л.Сурчалова, Ю.Талагаєв, М.Таланчук, М.Федорова та ін.).

Зазначимо, що у багатьох дослідженнях з педагогічної інноватики розглядаються лінійні, однофакторні моделі інноваційних процесів, у яких основними детермінантами інноваційних змін у загальноосвітніх навчальних закладах визнаються зовнішні впливи. Такий контекст аналізу проблем фактично залишає поза увагою дослідників ряд питань пов'язаних з природою внутрішніх механізмів виникнення і реалізації інновацій, функціонування інноваційних

процесів, інноваційних змін педагогічних систем як складноорганізованих утворень, які діють і розвиваються за синергетичними закономірностями.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у визначенні проблемних локусів дослідження інноваційних освітніх процесів, що потребують застосування методологічного інструментарію синергетичного підходу й можуть знайти своє вирішення в координатах синергетики.

Виклад основного матеріалу... Філософсько-методологічна рефлексія проблем інноватики сьогодні все частіше звертається до ідей синергетики, знаходячи в них евристичні можливості, що дозволяють розглядати інноваційні процеси в контексті принципів самоорганізації й саморозвитку відкритих педагогічних систем. Згідно з ними педагогічні системи мають функціонувати та розвиватися відповідно до освітнього замовлення суспільства, залишаючись при цьому відносно відокремленими об'єктами, що вицленовані з метою вирішення певної педагогічної проблеми. Разом з тим потрібно враховувати, що інноваційний розвиток навчального закладу є більш-менш автономним і незалежним від навколишнього середовища процесом активізації й самоорганізації власних внутрішніх ресурсів. Синергетичний підхід характеризує сучасні навчальні заклади як складноорганізовані відкриті системи, що здатні до саморозвитку, самовдосконалення й активної взаємодії із зовнішнім середовищем, і яким притаманні наявність біфуркаційних точок, нелінійність, флуктуативність і стохастичність у їх розвитку.

Синергетична парадигма, зазначає В.Луцай, на сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується утворенням все більш складних упорядкованих систем, ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності та в освітніх системах [1, с.100].

Центром досліджень інноватики є процес зміни, тобто переведення системи з одного стану в інший. Розуміння інновації має ґрунтуватися на аналізі того, які якісні внутрішні зміни відбуваються з системою, коли здійснюється інновація. А.Пригожин визначає суть процесу нововведення у переході певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом [2, с.28]. У такому контексті первісний зміст поняття «інновація», як внесення нового в систему, втрачає свій основний смисл. Деякі дослідники визначають даний термін як внутрішні («in» – всередині) зміни педагогічних систем. Тому актуальним є питання про джерела виникнення, умови реалізації і розвитку нововведень. Ними можуть бути власні (внутрішні) ресурси системи, що характеризують процеси її саморозвитку або зовнішні впливи. Звідси можливі два шляхи вдосконалення педагогічних систем: інтенсивний (здійснюється завдяки внутрішнім резервам) та екстенсивний (ґрунтується на залученні додаткових потужностей (інвестицій) – нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень [3, с.4].

Аналізуючи стан і тенденції розвитку сучасної освіти М.Федорова вважає, що нинішня ситуація в системі освіти й педагогічній науці в цілому описується термінами синергетики, оскільки вона має біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи в нову якість, її ймовірніший розвиток може бути подано на основі дисипативних структур; вона має властивості нелінійності, тобто характеризується багатоваріантністю і непередбачуваністю переходу системи з одного стану в інший; вона хитка і сильно неврівноважена, флуктуаційна, відкрита для розвитку і т.ін. [4, с.155].

У контексті методології синергетичної парадигми, центр дослідження моделювання освітніх систем зміщується в сторону внутрішніх механізмів розвитку, іманентних для освітніх систем. Програма становлення й розвитку освітніх систем поряд із соціальною (зовнішньою) організацією передбачає внутрішні механізми, що здатні реагувати на набір флуктуацій, які виводять систему із рівноваги, на ту внутрішню умову акумулювання енергії, інформації, що й забезпечує освітнім системам здатність до розвитку, визначає стан-атрактор та підсумок самоорганізації системи [5]. Тобто, питання ставиться про розвиток інноваційного потенціалу навчального закладу як процесу актуалізації й самоорганізації внутрішніх ресурсів педагогічної системи, які необхідні для створення, освоєння, реалізації інновацій.

Синергетика володіє значними можливостями щодо застосування її в якості нового міждисциплінарного синтезу знань в сфері інноватики. Вона дозволяє реалізувати комплексне пізнання універсальних принципів, на яких засноване протікання інноваційних процесів, тим самим розширюючи рамки вузькоспеціальних підходів. Синергетична парадигма уможливує інтерпретацію виникнення інновацій в термінах незворотності, випадковості, неврівноваженості, синкретичного переплетення свідомого й несвідомого, спонтанного й керованого, організованого й самоорганізованого, передбачуваного й непередбачуваного [6, с.272].

Порівняно з іншими підходами у педагогічній синергетиці увага акцентується на дослідженні таких аспектів: процеси росту, розвитку та занепаду систем; хаос, як ззовні деструктивна сутність,

що відіграє важливу генералізуючу роль у процесах розвитку та руху систем; процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування; кооперативність процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем; сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи; прогнозування в теорії і практиці навчання [7, с. 184].

Екстраполяція синергетичного підходу як методу аналізу інноваційних освітніх процесів у загальноосвітніх навчальних закладах дозволяє диференціювати специфічні **проблемні локуси** (від лат. *lokus* – місце) його застосування.

1. Виявлення і пізнання загальних закономірностей природної самоорганізації, самодетермінованості інноваційних процесів і саморозвитку інноваційних педагогічних систем, еволюції їх структур за рахунок внутрішніх можливостей і ресурсів.

Концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації пов'язана із визнанням здатності різних систем до саморозвитку не тільки за рахунок припливу енергії, інформації, речовини ззовні, але й за рахунок використання їхніх внутрішніх можливостей [7].

З позицій синергетичного підходу поняття «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна педагогічна система» необхідно розуміти як складно організовані, відкриті системи, всі компоненти й відносини яких розглядаються з позицій взаємодії, самоорганізації та саморозвитку. Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи освіти [4, с.30–31].

У дослідженні інноваційних процесів синергетичний принцип самоорганізації означає, що педагогічна система іманентно здатна самостійно підтримувати, відтворювати або удосконалювати рівень своєї організації за рахунок перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов задля підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку. С.Кривих вважає, що самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури [9, с.8].

2. Аналіз динаміки, флуктуацій, станів нестійкості, нестабільності, нерівноваженості у розвитку педагогічних систем як періодів найбільш сприятливих до інноваційних змін, пошуку й вибору їх напрямку.

Принципи нестійкості, біфуркаційності (точки біфуркації), флуктуаційності, динамічної ієрархічності педагогічної системи пояснюють її відкритість до надмалої дії, тобто її здатності до змін, порушення свого сталого догматичного ладу. У стані нерівноваженості, нестійкості, флуктуації (що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку) перед системою відкривається розмаїття варіантів шляхів розвитку, який вона обирає та продовжує поступовий розвиток до наступної точки біфуркації), і тут малий, надмалий впливи інноваційно-творчого характеру виявляються істотними, оскільки у стані флуктуації система виявляється більш відкритою саме до таких впливів [7, с.209–210].

Урахування відкритості соціально-педагогічних систем, їх нерівноваженості, аналіз спонтанних, лавиноподібних змін, дозволяє створювати нові методи управління інноваційними процесами, нові типи соціального узгодження (когерентності), що дозволяють не просто зрозуміти процеси самоорганізації, що відбуваються у соціальних системах, але і діяти в напрямку з ними, досягаючи в разі резонансу значних успіхів [6, с.272].

3. Розгляд хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи зі стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів інноваційного розвитку.

Синергетичний підхід демонструє, яким чином і чому хаос може розглядатися як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, змін, як з хаосу власними силами може розвиватися нова організація системи.

Будь-яка система прагне до впорядкування своєї структури, утворення й збереження цілісності та рівноваги. Однак поняття цілісності відносне, оскільки її абсолютизація доводить образ системи до замкнутості та нерухомості, позбавляючи її динаміки, джерел розвитку. При трансформаційних змінах у реальній практиці складна, багатовимірна система знаходиться у постійній напрузі через наявність у її структурі істотних, природних внутрішніх протиріч, які неминуче призводять до порушення стабільності системи, виникнення хаосу й, відповідно, пошуку нею нових можливостей, як в середині так зовні системи, для покращення свого стану. У такому стані безпорядку актуалізуються потреби й зростає попит системи на інновації, які можуть оптимізувати її структуру й вивести на новий, більш високий рівень функціонування і розвитку.

4. Визначення умов відкритості (дисипативності) педагогічних систем і потенційних станів навчальних закладів до інновацій і разом з тим стійкості до негативних, руйнівних

впливів за рахунок самоорганізації хаосу у певних структурах і мобілізації власних можливостей і ресурсів для саморозвитку, самодетермінації.

За допомогою дослідницьких засобів синергетичного підходу вивчають дисипативні (нестійкі, слабоорганізовані) складні системи. Суть теорії нестабільності (теорії дисипативних структур) полягає в тому, що стан нерівноваги систем спричинює порядок та безпорядок, які тісно поєднані між собою.

Синергетичний погляд на природу інновацій вимагає створення особливого нестійкого середовища, чутливого до прийняття нового, яке здатне ініціювати інноваційний процес [6, с.273]. Нестійкість вказує на стан готовності педагогічної системи до змін і на найбільш сприятливий момент, в якому система сама обирає шлях свого подальшого розвитку.

Г.Герасимов і Л.Ілюхіна висловлюють припущення, що реалізація інновацій це найбільш складний етап, оскільки відбувається реальна зустріч вже існуючого й усталеного змісту функціонуючої системи із змістом нововведення, поєднання яких дестабілізує систему і надає їй імпульс розвитку. Виникаючі при цьому дисфункції у складних, динамічних системах, як правило, не піддаються алгоритмізації, тому кожна наступна ситуація унікальна і неповторна. Якраз тут і позначається атрибутна ознака будь-якого творчого процесу – непередзаданість, що робить сам процес інновації кожен раз «річчю в собі». Використовуючи термінологію синергетичного підходу, можна сказати, що в інноваційному стані системи можливість виникнення точок біфуркації з наступним вибором аттрактора розвитку значно вище, ніж при будь-якому іншому її стані [10, с.25–27].

5. *Використання синергетичних принципів при розробці гнучких, здатних до трансформації, адаптації до цілей, ресурсів, умов конкретного навчального закладу та виду, мети, змісту нововведення моделей і технологій реалізації інновацій.* Такі моделі й технології мають будуватися на синергетичному розумінні сутності інновації як відкритої системи, що взаємодіє з іншими системами, впливає на них, змінює їх, сприймає впливи цих систем, реагує на них і змінюється сама. З цих позицій реалізація нововведення розглядається як складний, багатоплановий процес інтеграції інновації та педагогічної системи, їх спільного розвитку, а технологія як сукупність умов, засобів, способів, форм, ресурсів «життєзабезпечення» нововведення.

Виходячи з цього, технологія реалізації інновацій має бути достатньо гнучкою, адаптивною до особливостей і можливостей конкретного навчального закладу, легко змінюваною відповідно до специфіки нововведення. Науковці вказують на важливий аспект технології, що дозволяє більш глибоко осмислити її сутність – «це не скільки жорстка регламентація в організації й розвитку соціальної системи, скільки засіб її стимулювання до самоорганізації й саморозвитку» [11, с.20].

6. *Умови саморозвитку, модифікації інновацій у процесі їх реалізації, виявлення в них нерозкритих, або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних можливостей, визнання значної ролі випадковості, інтуїції, імпровізації і творчої активності суб'єктів реалізації нововведень у їх розвитку.*

«Інновація – це динамічна система, яка характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл)», – зазначають В.Сластьонін і Л.Подимова [12, с.17]. Тільки сприйняття інновації як гнучкої, здатної до змін системи уможлиблює її адаптацію до реальних, часто специфічних, чи навіть унікальних умов конкретного навчального закладу та адаптацію можливостей педагогічної системи до реалізації нововведення. Результатом такої погодженої й взаємовигідної коадаптації є інтеграція і коеволюційний розвиток як педагогічної системи так і самої інновації за рахунок обміну інформацією, ресурсами, оптимізації структури, а також розвитку інноваційного потенціалу суб'єктів нововведень.

7. *Характеристика нововведень як нелінійних, біфуркаційних процесів інноваційного розвитку навчального закладу, коли в певні критичні моменти невизначеності виявляються точки біфуркації, в яких можливі не однонаправлені, а альтернативні, рівнозначні вектори майбутніх інноваційних метаморфоз, завдяки яким розвиток педагогічних систем втрачає лінійну визначеність й постає як сукупність нелінійних процесів.* Тому складноорганізованим системам неможливо нав'язати напрями і шляхи розвитку, можливо лише сприяти (через слабкі впливи) процесу самоорганізації.

Нелінійність може розумітися як багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що на рівні аналізу освітніх систем допомагає зрозуміти наявність та необхідність великої кількості навчально-виховних моделей у рамках окремих освітніх традицій та парадигм [8, с.11].

З позицій синергетичного підходу неможливо традиційними детерміністськими методами вивчати розвиток складноорганізованих систем. Синергетична інтерпретація відкритих систем,

що розвиваються, до яких відносяться й освітні системи, породжує звернення до нелінійної причинності, що призводить до усвідомлення неможливості аналізу будь-якої еволюційної системи лише на основі емпіричного матеріалу, не знаючи причин і закономірностей, які породжують цю еволюцію та розвиток. Як зазначає А.Євтодок, саме ця тенденція переважала досі при аналізі аналогічних проблем [5].

Перехід навчальних закладів на інноваційний шлях розвитку найбільш сприятливий у період проходження ними особливих фаз нестійкості (їх називають біфуркаційними станами), які передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку. У ці моменти, вказує О.Вознюк, невеликі, іноді випадкові впливи можуть призвести до появи нових структур, нових рівнів організації системи, які будуть впливати на вже сформовані рівні й трансформувати їх [13, с.260]. Відповідно до цього положення синергетики, інноваційний розвиток педагогічної системи можна представити як процес адаптаційних і біфуркаційних етапів. Змістом біфуркації є створення і відбір значимих для розвитку педагогічної системи інновацій, на основі яких буде відбуватися подальший саморозвиток у деякий період. З погляду на це положення, стратегічно ефективним буде вплив на педагогічну систему в точці біфуркації. Також необхідно враховувати закономірність – чим меншою є сума впливів на більший об'єкт або процес у момент біфуркації складноорганізованої системи, тим більшим є кінцевий синергетичний ефект.

8. Визначення атракторів – пріоритетних ідей трансформації існуючих чи моделювання нових педагогічних систем.

Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи як би «притягує, організовує, формує, змінює» сьогодення [4, с.30–31].

Стан атракторності, як відносно стабільний стан у розвитку педагогічної системи, дозволяє адекватно сформулювати цілі й стратегію інноваційного розвитку навчального закладу відповідно до перспектив розвитку суспільства і його вимог до якості освіти.

При цьому атрактором може виступати сукупність ідей про трансформацію українських освітніх систем на засадах гуманізму, духовності, демократизму, переходу від знанневої до особистісної орієнтації освіти впродовж усього життя людини з метою фізичної та психічної адаптації тих, хто навчається, до динамічних умов довкілля, на засадах конвергенції, відкритості, самоорганізації. Це вимагає синергійної узгодженні зусиль усіх зацікавлених у модернізації освіти України сторін (держави, суспільства, управлінських органів освіти, освітянського загалу і, зрештою, тих, заради кого ця трансформація здійснюється – учні та студентство) [5, с.158–159].

У відносно стійкому стані педагогічної системи найбільш відчутні й діагностичні наслідки реалізації інновацій у порівняльних (за певний період) показниках результативності навчально-виховного процесу. Тому порівняно стабільний стан у розвитку навчального закладу дозволяє здійснити рефлексію нововведень, оцінити їх і спрогнозувати ймовірні шляхи трансформації існуючих і становлення нових атракторів подальших інноваційних перетворень педагогічної системи.

9. Важливо також зауважити, що синергетичний підхід передбачає розгляд і всіх учасників інноваційного процесу (педагогів, керівників, учнів, батьків) як систем, що перебувають у стані самоорганізації та саморозвитку та здатні до рефлексії і самонавчання, прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху й реалізації особистісних смислів професійної діяльності.

З позицій синергетичного світосприйняття школа, особистість учня та особистість педагога розглядаються як складноорганізовані системи, тому необхідно сприяти їх власним тенденціям розвитку. У цьому разі управлінню відводиться роль фактора, що активізує, спрямовує, забезпечує саморух, самозмінення, саморозвиток, самоуправління, самоорганізацію цих систем [14, с.5].

Висновки... Синергетичні методи дослідження певних проблемних локусів нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах дозволяють розкрити нові смислові аспекти цього процесу. Так, застосування синергетичного підходу в дослідженні інноваційних освітніх процесів постає важливою умовою концептуалізації категорії інновації як способу розвитку педагогічних систем на засадах принципів системного синергізму: відкритості, саморегуляції, самодетермінованості, самоорганізації, біфуркаційності, дисипативності, нелінійності, ймовірності, реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем.

Виділенні проблемні локуси постають такими, що взаємопотенціюють один одного та реалізуються як взаємопов'язані сутності. Будучи синтезованими в концепціях синергізму й педагогічної інноватики вони розглядаються у цілісному теоретичному контексті й володіють значним потенціалом і, на наш погляд, є досить перспективними при розробці нових продуктивних моделей і технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : зб. наук. праць / за ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 99–103.
2. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия: (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М., 1989. – 270 с.
3. Підласий І. Педагогічні інновації / Підласий І., Підласий А. // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
4. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
5. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / А. В. Євтодюк. – К., 2002. – 198 с.
6. Крючкова С. Е. Инновации: Философско-методологический анализ : дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / С. Е. Крючкова. – М., 2001 – 296 с.
7. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : [моногр.] / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.
8. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : [моногр.] / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
9. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
10. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/д : НМД «Логос», 1999. – 136 с.
11. Сурмин Ю. П. Теория социальных технологий : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.
12. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП : Издательство «Магистр», 1997. – 224 с.

Аннотація

И.И.Коновальчук

Проблемные локусы синергетического анализа инновационных образовательных процессов

Обоснованно правомерность и целесообразность использования синергетической методологии для исследования образовательных инноваций. Определены проблемные локусы исследования инновационных образовательных процессов, которые требуют применения синергетического подхода и могут найти решение в координатах синергетики. Синергетические методы позволяют раскрыть новые смысловые аспекты процессов и механизмов саморазвития и самоорганизации инновационных педагогических систем. В соответствии с принципами системного синергизма нововведения характеризуются самодетерминированностью, нелинейностью, вероятностью, бифуркационностью, многовариантностью изменений и творческой активностью их субъектов.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, инновационная педагогическая система, синергетический подход, проблемные локусы исследования инноваций.

Summary

I.I.Konovalchuk

Problematic Loci of Synergetic Analysis of Innovative Educational Processes

Legitimacy and expediency of the use of synergetic methodology for research of educational innovations are proved. Problematic loci of research of innovative educational processes which need the application of synergetic approach are defined and can find the decision in coordinates of synergetics. Synergetic methods allow to open new semantic aspects of processes and mechanisms of self-development and self-organization of innovative pedagogical systems. In accordance with the principles of systematic synergism innovations are characterized as being self determined, non lineal, feasible, bifurcative, multivariate in changes and the subjects of innovation are also being creative.

Key words: innovation, innovative process, innovative pedagogical system, synergetic approach, problematic loci of research of innovations.

Дата надходження статті: «28» березня 2013 р.

Аналіз професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з проектування баз даних

У статті проаналізовано особливості викладання дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» в аспекті професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів; з'ясовано компоненти професійної діяльності з проектування баз даних; розглянуто змістову та процедурну компоненти професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з проектування баз даних на основі програми дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» та професійної діяльності фахівців з проектування баз даних.

Ключові слова: професійна діяльність, майбутні інженери-педагоги, змістова компонента, процедурна компонента, програма дисципліни, концептуальне проектування баз даних, логічне проектування баз даних, фізичне проектування баз даних.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Професія інженера-педагога відноситься до складної групи професій, що функціонують одночасно у двох різномірних системах: «людина-людина», «людина-техніка» і їхніх модифікацій. Вона ставиться до системи освіти та утворює у суспільстві педагогічну інтелігенцію [1, с.148]. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів комп'ютерного профілю повинна опиратися на поглиблену теоретичну й практичну підготовку в галузі комп'ютерних технологій відповідно до сучасного рівня науки й техніки, оволодіння знаннями й уміннями використання комп'ютерної техніки в професійній діяльності та визначається замовниками з урахуванням напрямків трудової діяльності. Створення та впровадження в практику сучасних інформаційних систем висуває нові задачі проектування, які неможливо розв'язувати традиційними прийомами та методами. Велику увагу і значення необхідно приділяти питанням проектування баз даних як одній із основних складових елементів професійної підготовки. Для визначення складових професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, проведемо аналіз програми дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» і професійної діяльності фахівців з проектування баз даних.

Аналіз досліджень і публікацій... Концептуальні засади професійної підготовки фахівців у вищій школі, що розкриваються в працях А.Алексюка, Л.Барановської, В.Бондаря, В.Буряка, М.Васильової, Г.Васяновича, О.Глузмана, Р.Гуревича, С.Єрмакова, В.Козакова, О.Коцур, М.Лещенко, В.Лозовецької, О.Микитюка, М.Подберезького, В.Петрук, О.Попової, В.Шпак, В.Ягупова та інших учених.

Винайдення нових шляхів розв'язання проблеми підготовки інженерів-педагогів в контексті вимог Болонського процесу розглядали В.Андрущенко, І.Бех, В.Биков, І.Вакарчук, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кудін, З.Курлянд, В.Лозова, В.Луговий, О.Мещанинов, Н.Ничкало, В.Олійник, І.Прокопенко, С.Сисоева, Л.Товажнянський та ін..

Теоретичні основи проектування баз даних в своїх працях розглядали В.Карпуша, Б.Панченко, С.Діго, С.Здонік, Г.Гайна, Д.Майер, Т.Конноллі, К.Бегг, У.Вольфенгаген, Л.Кузін, В.Саркісян.

Проблеми проектування баз даних досліджували Є.Зіндер, Л.Калініченко, Дж.Мартін, В.Меллінг, Д.Цикриітзііс, Ф.Лоховскі. Ітераційним методам розв'язання задач присвячені роботи Е.Гарт, В.Зваридчука, О.Горика, І.Філіпенко. Формування проектувальних умінь майбутніх інженерів-педагогів досліджували В.Кошелева, В.Беспалько.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення складових професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з проектування баз даних.

Виклад основного матеріалу... Професійна діяльність майбутніх інженерів педагогів з проектування баз даних, складається з двох компонент, тому і професійна підготовка також повинна відбивати ці компоненти [4, с.17]. Першою виступає змістова компонента, яка визначається програмою дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних». Друга компонента відбиває процес вирішення задач з проектування баз даних (рис. 1).



Рис. 1. Складові професійної діяльності фахівців з проектування баз даних

Державний стандарт вищої освіти підготовки інженерів-педагогів регламентує знання та уміння з проектування баз даних, які забезпечує дисципліна «Принципи побудови і захист інформації баз даних». Програма дисципліни розкриває змістову компоненту професійної підготовки фахівців з проектування баз даних [5, с.26].

Відповідно до навчального плану підготовки майбутніх інженерів-педагогів профілю комп'ютерних технологій дисципліна «Принципи побудови і захист інформації баз даних» викладається в четвертому семестрі і розрахована на 150 годин: 40 годин лекційних занять, 40 годин лабораторних годин та 70 годин індивідуальної та самостійної роботи студентів [5, с.6]. Робоча програма дисципліни розроблена на основі системного підходу до вибору навчального матеріалу, виділенні ключових дидактичних категорій, понять і зв'язків між ними, без знання яких формування професійних якостей майбутнього інженера-педагога неможливо.

Метою дисципліни є освоєння студентом комплексу теоретичних знань і практичних умінь з проектування, створення та управління базами даних та систем керування базами даних.

Зміст дисципліни ґрунтується на таких основних поняттях: концептуальне проектування, логічне проектування, фізичне проектування. Данні поняття визначають розділи дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних».

Наступний елемент змістової компоненти – уміння. Програма дисципліни характеризує уміння, які формуються при навчанні проектування баз даних, як знаково-розумові та рівень сформованості даного уміння, як уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації [3, с.74].

В процесі вивчення дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» у студентів формуються такі уміння: формувати завдання по створенню бази даних (БД), визначати склад, призначення та мету створення БД, визначати роботи, які передбачається здійснювати в базі даних, визначати предметну область, будувати інфологічну модель, обирати тип носія, обирати організацію даних, обирати методи доступу, обирати СКБД, визначати переваги і недоліки кожної моделі та зіставляти їх з вимогами і завданнями до створюваної БД, визначати типи даних, будувати реляційну базу даних, визначати форми та види представлення інформації залежно від обраного програмного продукту, створювати таблиці, створювати звіти, створювати форми, заповнювати БД, створювати резервні копії, тестувати БД, виконувати пошук даних, сортувати данні, відбирати данні.

Програма дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» включає в себе тільки змістову компоненту. Тут виділяються знання стосовно проектування баз даних, якими повинні володіти майбутні інженери-педагоги, та уміння проектувати концептуальну, логічну та фізичну моделі даних.

Уміння направлені на виконання основних функцій діяльності інженерів-педагогів в галузі проектування баз даних. Функції поєднують в собі змістову та процедурну компоненти, і відображають професійну діяльність фахівців в галузі проектування баз даних (табл.1).

Основні функції діяльності інженерів-педагогів в межах дисципліни
«Принципи побудови і захист інформації баз даних»

Функції діяльності інженерів-педагогів в галузі проектування баз даних	Реалізація функцій у межах дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних»
Організаційна функція	Формування завдання по створенню бази даних, розробка форм організації роботи бази даних.
Управлінська функція	Керування групою розробників та проектувальників бази даних, розподіл прав доступу до бази даних, керування колективним користуванням базою даних при розробці та налагодженні додатків
Проектувальна функція	Розробка проектних робіт на концептуальному, логічному та фізичному рівнях
Виконавська функція	Розробка таблиць, форм, звітів бази даних, виконання робіт по обробці інформації в баз даних.

Друга компонента професійної підготовки фахівців з проектування баз даних розкривається в професійній діяльності. Для визначення процедурної компоненти був зроблений аналіз професій, пов'язаних з проектуванням, розробкою і керуванням баз даних, а також виділено змістову та процедурну компоненти, згідно з посадовими інструкціями.

Адміністратор даних відповідає за функціонування бази даних і розвиток схеми даних, за схоронність даних усєї установи або тієї їхньої частини, з якою зв'язана його система. Здійснює контроль за всією структурою даних. Адміністратор даних розробляє план дій, якому відповідають всі в мережі. План дій може відбивати правову сторону або технічні вимоги, що впливають із необхідності обміну інформацією. Із правової точки зору доводиться враховувати юридичні й адміністративні положення, що регулюють потоки інформації, або обмеження, пов'язані з таємністю зберігання даних і доступу до них. Консультує й дає свої рекомендації керівництву, контролюючи відповідність загального напрямку розвитку бази даних установленим корпоративними цілями [2, с.49].

Адміністратор баз даних відповідає за цілісність інформаційних ресурсів компанії. На ньому лежить відповідальність за створення, відновлення й збереження зв'язаних резервних копій файлів, виходячи із завдань підприємства. Він повинен у подробицях знати існуючі механізми відновлення програмного забезпечення баз даних. Можливі ситуації, при яких адміністраторові баз даних буде потрібно на основі логічних прикладних моделей створювати елементи фізичної схеми, а також підтримувати зв'язок користувачів із системою та забезпечувати відповідний рівень інформаційної безпеки, стежачи за тим, щоб доступ до даних мали тільки ті люди, які його потребують. Адміністратор баз даних повинен уміти визначати вузькі місця системи, що обмежують її продуктивність, налагоджувати SQL і програмне забезпечення систем керування та розробки баз даних і мати знання, необхідні для рішення питань оптимізації швидкодії баз даних. Головною функцією адміністратора бази даних є проведення тестування БД, по закінченню якої визначає на якому етапі проектування бази даних були допущені помилки та виправляє їх на етапі фізичного проектування. Якщо помилки допущені на більш ранніх етапах проектування, віддає результати тестування адміністратору даних [2, с.52].

На основі аналізу математичних моделей і алгоритмів рішення науково-технічних і виробничих завдань інженер-програміст розробляє програми виконання обчислювальних робіт, становить обчислювальну схему методу рішення завдань, моделі даних на формалізовану машинну мову, визначає інформацію, що вводиться в машину, її обсяг, методи контролю вироблених машиною операцій, форму й зміст вихідних документів і результатів обчислень, розробляє макети й схеми ведення, обробки, зберігання й видачі інформації, тестує базу даних, визначає сукупність даних, що забезпечують рішення максимального числа включених у дану програму умов, проводить налагодження розроблених програм, визначає можливість використання готових програм, розроблених іншими організаціями, розробляє й впроваджує методи автоматизації програмування, типові й стандартні програми, що програмують програми, транслятора, вхідні алгоритмічні мови, виконує роботу з уніфікації й типізації обчислювальних процесів, бере участь у створенні каталогів і карток стандартних програм, у розробці форм документів, що підлягають машинній обробці, у проектних роботах з розширення області застосування обчислювальної техніки. Керує виправленням помилок зроблених на етапі фізичного проектування баз даних. Виконує роботу по налагодженню додатків бази даних [2, с.34].

Технік-програміст виконує роботу із забезпечення механізованої й автоматизованої обробки інформації, розробки технології рішення економічних і інших завдань виробничого й науково-дослідного характеру. Бере участь у проектуванні баз даних і систем математичного забезпечення машини. Виконує підготовчі операції, пов'язані зі здійсненням обчислювального процесу, веде спостереження за роботою машин. Складає прості схеми процесу обробки інформації в базах даних, алгоритми рішення завдань, схеми комутації, макети, робочі інструкції й необхідні пояснення до них. Розробляє бази даних, проводить їхнє налагодження й експериментальну перевірку окремих етапів робіт. Виконує роботу по підготовці технічних носіїв інформації, що забезпечують автоматичне введення даних в обчислювальну машину, по нагромадженню й систематизації показників нормативного й довідкового фонду, розробці форм вихідних документів, внесенню необхідних змін і своєчасному коректуванню робочих програм. Бере участь у виконанні різних операцій технологічного процесу обробки інформації [2, с.61].

Аналіз професійних знань та умінь фахівців в галузі проектування та розробки баз даних, показав, що змістова частина представляє собою знання з проектування баз даних та умінь створювати моделі даних на різних рівнях проектування. Процедурна частина представляє собою застосування набутих знань та умінь не тільки при вирішенні задач з проектування баз даних, а й при вирішенні проблем проектування, які передбачають повернення на попередні етапи, з метою виправлення помилок або уточнення тої чи іншої інформації.

Таким чином професійна діяльність фахівців з проектування баз даних визначається знаннями та уміннями (змістова складова), які регламентує програма дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних», та методами застосування набутих знань та умінь в процесі вирішення задач з проектування баз даних (процедурна складова). Структури підготовки майбутніх інженерів-педагогів, яка направлена на професійну діяльність з проектування баз даних представлена рис.2.

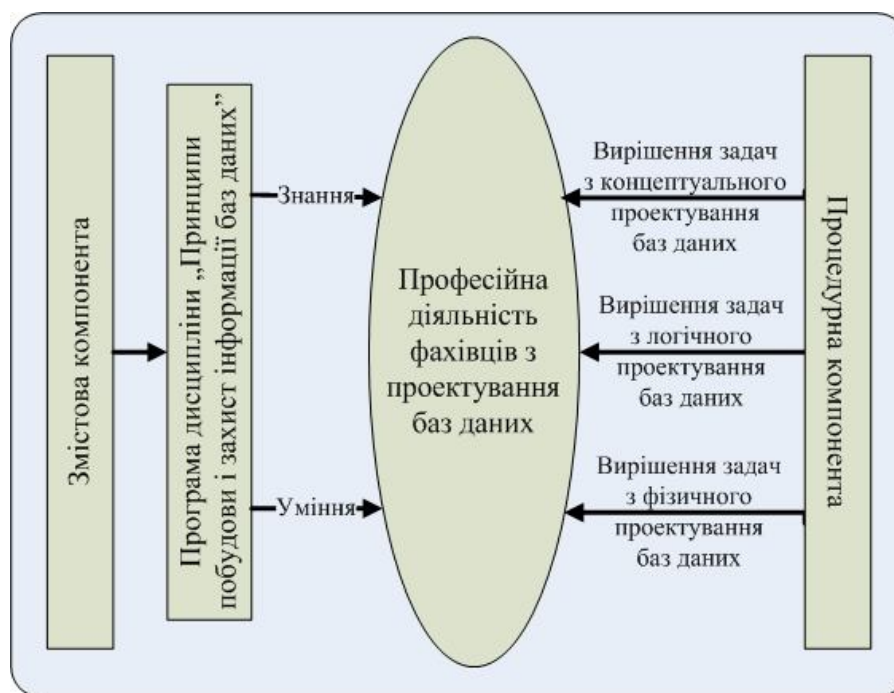


Рис. 2. Складові професійної підготовки з проектування баз даних майбутніх інженерів педагогів

Висновки... Отже, проведений аналіз професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з проектування баз даних показав, що програма дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних» відображає знання та уміння, якими повинен володіти фахівець в процесі професійної діяльності з проектування баз даних. Але програма дисципліни не відображає процедурної компоненти професійної діяльності, яка передбачає ітераційні переходи між етапами проектування БД. Ця невідповідність визначає подальші дослідження в даному напрямі та розробку методики навчання проектування баз даних майбутніх інженерів-педагогів, яка об'єднає змістову та процедурну компоненти професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.
2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників / Я. Кавторева (уклад.). – [5-те вид., перероб. і доп.]. – Х. : Фактор, 2008. – 384 с.
3. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник для инженеров-педагогов, преподавателей специализированных систем профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
4. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : [моногр.] / М. І. Лазарев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010104 «Професійна освіта» напряму підготовки «Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні». – Бердянськ, 2010. – 49 с.

Аннотація

М.Н.Коржова

Анализ профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов по проектированию баз данных

В статье проанализированы особенности преподавания дисциплины «Принципы построения и защита информации баз данных» в аспекте профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов; выяснены компоненты профессиональной деятельности по проектированию баз данных; рассмотрено содержательную и процедурную компоненты профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов по проектированию баз данных на основе программы дисциплины «Принципы построения и защита информации баз данных» и профессиональной деятельности специалистов по проектированию баз данных.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, будущие инженеры-педагоги, содержательная компонента, процедурная компонента, программа дисциплины, концептуальное проектирование баз данных, логическое проектирование баз данных, физическое проектирование баз данных.

Summary

М.М.Korzhova

Analysis of the Training of Future Engineers-Educators to Databases Design

The paper analyzes the characteristics of teaching the subject «Principles of Information Security and databases» in terms of the training of future engineers and educators; it elucidated components of professional activity on designing databases and consider the substantive and procedural components of the profession of the future engineers and educators to design databases based on program course «Principles of information Security and databases» and professional experts in database design.

Key words: professional activity, future engineers- teachers, content components, procedural component, program of discipline, conceptual database design, logical database design, physical database design.

Дата надходження статті: «22» березня 2013 р.

УДК 378.094

О.М.КОРОЛЮК,

кандидат педагогічних наук

(м.Житомир)

Деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах

У статті обґрунтовано важливість підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах. Проаналізовано й уточнено зміст понять «самостійна робота студентів коледжів», «організація самостійної роботи», «управління самостійною роботою» з урахуванням специфіки організації навчання в коледжах; визначено функції самостійної роботи в навчальному процесі коледжів; виділено основні етапи її організації, розкрито зміст і завдання управління самостійною роботою в процесі навчання математики на підготовчому, реалізаційному й завершальному етапах у коледжах.

Ключові слова: самостійна робота студентів коледжів, організація самостійної роботи, управління самостійною роботою.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап реформування системи вітчизняної освіти, процеси приєднання до Болонської конвенції зумовлюють нові вимоги до якості підготовки майбутніх педагогів, які будуть задіяні на різних освітніх ланках. Стратегічною метою стає забезпечення соціальної і професійної компетентності тих, хто навчається. З огляду на

це, перед вищими навчальними закладами постає завдання створити умови для підготовки вчителів, які володіють фундаментальними знаннями, прагнуть до постійного саморозвитку, самовдосконалення, будуть готові до втілення освітніх інновацій.

Математичні знання посідають особливе місце в загальнолюдській системі знань. Вивчення математики відкриває широкі можливості для розвитку логічного мислення, просторових бачень та уяви, алгоритмічної культури особистості, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації тощо. Математична підготовка створює методологічну основу засвоєння інших наук.

Отже, від того, як організовано вивчення математики, які методи та прийоми навчання використовуються – чи знання подаються догматично, чи ними оволодівають у результаті активної самостійної праці – залежить становлення творчої, активної, самостійної особистості. Тому на вчителів математики покладається особлива відповідальність за формування в учнів, студентів умінь і навичок самостійної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій... Реалізація в Україні програми навчання впродовж усього життя обумовила посилення уваги вітчизняних науковців до проблеми самостійної роботи. Різні її аспекти знайшли своє відображення в наукових працях А.М.Алексюка, В.К.Буряка, С.У.Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.А.Козакова, Н.В.Кузьміної, П.І.Підкасистого, Н.Г.Сидорчук, М.М.Солдатенка, В.В.Ягупова та ін.

Питанням самостійної роботи присвячені дисертаційні дослідження Н.В.Ванжі, В.О.Качуровського, Г.М.Романової, А.Я.Цюприка, І.А.Шайдур та ін. Однак окремі напрями цієї проблеми залишаються й досі не вирішеними. Так, ще не напрацьовано в повному обсязі наукової бази для забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи студентів у коледжах, які сьогодні віднесені до вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Формулювання цілей статті... Отже, метою нашої статті є висвітлення окремих аспектів підготовки майбутніх учителів до організації самостійної роботи студентів у процесі навчання математики в коледжах.

Виклад основного матеріалу... Необхідною умовою досягнення ефективності навчання математики в коледжах є розуміння майбутніми учителями особливостей організації навчального процесу в таких закладах освіти, місця й значення цієї науки у підготовці спеціаліста певного фаху. Вивчення математики тут не повинне переслідувати мету «самопізнання» науки, адже зміст і завдання цієї дисципліни залежать від спеціалізації коледжів.

Коледжі – важлива ланка в системі вищої освіти України. Їх вирізняє особлива організація навчання. Діяльність коледжів спрямована як на здійснення професійної підготовки, так і на забезпечення загальної середньої освіти, тому в навчальному процесі тут певним чином комбінуються різні організаційні форми, які властиві загальноосвітній школі та вищим навчальним закладам III-IV рівнів акредитації [4].

Значне місце в навчальному процесі коледжів посідає самостійна робота. Нормативними документами передбачено винесення суттєвого обсягу навчального матеріалу (до 2/3) на самостійне опрацювання студентами. У зв'язку з цим, перед педагогами постає необхідність вирішення таких завдань: удосконалення організації самостійної навчальної роботи студентів у процесі загальноосвітньої та професійної підготовки; виховання в молоді внутрішньої потреби в поглибленні й оновленні власних знань; забезпечення набуття студентами умінь і навичок самостійної роботи; формування вміння приймати рішення, конкретизувати завдання, визначати методи та способи розв'язання проблем, які можуть виникнути в професійній діяльності й у повсякденному житті.

Теоретичні основи методики навчання математики в коледжах ґрунтуються на таких засадах: реалізація загальноосвітньої, розвивальної та виховної функцій; диференціація змісту, форм і методів навчання; інтеграція міжпредметних знань; професійне спрямування змісту.

Під час самостійної роботи з математики студенти отримують базову підготовку, а також набувають практичних умінь і навичок проведення обчислень, оперування формулами, оцінювання результату з практичного та наукового погляду та ін. У них розвивається логічне мислення, дослідницька майстерність, формуються вміння виділяти головне, відшукувати різні варіанти вирішення проблеми тощо.

Оскільки організація навчання в коледжах має певну специфіку, то, на наш погляд, існує потреба в уточненні поняття «самостійна робота» стосовно студентів зазначених закладів освіти.

В українській педагогіці для трактування дефініції найчастіше використовують визначення С.У.Гончаренка: «самостійна робота – це різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [2, с.297]. У «Положенні про

організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженому наказом № 161 Міністерства освіти і науки України, її названо однією з основних форм організації навчання й основним засобом оволодіння студентами навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять.

Аналіз інших джерел засвідчує, що це поняття належить до складних дидактичних категорій, і дозволяє умовно виділити такі підходи до характеристики самостійної роботи: 1) один із видів (форм) навчальної діяльності; 2) пізнавальна діяльність; 3) метод навчання; 4) прийом навчання; 5) організаційна форма навчальних занять; 6) спосіб; 7) засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь; 8) засіб організації пізнання.

Серед суттєвих ознак самостійної роботи науковці виокремлюють: 1) організовується, викладачем і здійснюється під його керівництвом (прямим або опосередкованим); 2) відбувається без прямої участі викладача; 3) студент повинен сам організувати власну діяльність; 4) головною метою її є розвиток самостійності особи; 5) завдання такої роботи окреслює викладач.

Указані результати, а також дослідження особливостей процесу навчання в коледжах дозволяють уточнити: *самостійна робота студентів коледжів* – це вид навчальної діяльності в коледжі, спрямований на засвоєння студентами нових знань, удосконалення навичок самостійного пізнання, формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності; вона організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі.

У навчальному процесі коледжів самостійна робота являє собою поліфункціональне явище. Основними є: навчальна, пізнавальна, прогностична, стимулювальна, реалізаційна, діагностична, самоосвітня та виховна *функції* [3].

На якість підготовки майбутніх фахівців у коледжах, формування їх особистості значною мірою впливає те, як організований процес навчання й, зокрема, самостійна робота студентів. Самостійна робота, яку належним чином організовано, дозволяє підвищити свідомість і міцність засвоєння знань, виробити в студентів коледжів уміння й навички, що їх вимагають навчальні програми, розвивати пізнавальні здібності, навчати самоорганізації, вмінню передбачати й оцінювати можливий результат, планувати та коригувати власну діяльність, формувати навички професійної самоосвіти.

Питання організації самостійної роботи досліджували І.С.Зоренко, Є.С.Рабунський, Н.М.Терещенко, В.А.Козаков, Ю.І.Палкін, С.Б.Літвінчук, В.Т.Лозовецька, І.В.Оленюк та ін. Аналіз педагогічних джерел під *організацією самостійної роботи студентів* дозволяє розуміти впорядкування та взаємодію її структурних компонентів за певними критеріями, правилами, принципами з метою найкращої реалізації мети професійної освіти.

Самостійна робота студентів у процесі навчання математики є одним із видів діяльності щодо засвоєння знань, умінь, навичок. Тому її організація в коледжах повинна враховувати: відповідний порядок та взаємозв'язок структурних елементів процесу навчання; спрямованість на виконання навчально-виховних функцій або розв'язання пізнавальних завдань; визначення місця й умов функціонування системи; вибір і використання засобів і методів, які забезпечують виконання поставлених завдань.

Для того, щоб самостійна робота в навчальному процесі повною мірою реалізувала свої функції, за висновками науковців, вона повинна бути планомірною, систематичною й змістовною [6, с.346]. Отже, самостійна робота з математики вимагає спеціальної організації й компетентного педагогічного керівництва.

Управління самостійною роботою студентів – це діяльність викладача щодо планування, організації самостійної роботи, розробки методик і прийомів, спрямованих на її вдосконалення, підвищення продуктивності, у процесі якої передбачається формування в студентів нових знань, а також вироблення вмінь і навичок самостійної праці.

Управління викладачем навчальною діяльністю студентів визнано однією з обов'язкових умов її здійснення [1]. Отже, необхідним є дійове управління процесом самостійної роботи в процесі навчання математики в коледжах.

У коледжах управління навчальною діяльністю відбувається безпосередньо під час занять й опосередковано в процесі позааудиторної роботи студентів, яка організовується викладачем. Основними *завданнями управління* є визначення обсягу, видів, форм самостійної роботи, місця й часу її проведення, ступеня допомоги студентам, створення системи контролю й самоконтролю. Серед *функцій управління* можна назвати: функцію цілеутворення, мотиваційну, організаційну, інформаційну, контрольну, аналітичну.

Управління самостійною роботою в коледжах здійснюється на рівні навчального закладу, відділення (факультету) й циклової (предметної) комісії. Саме на рівні комісії найбільш вагомим є діяльність викладача математики, спрямована на організацію самостійної роботи. Сутність

управління тут полягає в тому, щоб підібрати навчальний матеріал, розробити систему контролю, запропонувати форми і засоби самоконтролю в ході самостійної роботи, здійснити аналіз результатів, провести коригуючі заходи. До функцій управління на цьому рівні також відносять створення сприятливої робочої атмосфери на заняттях, формування позитивного ставлення до самостійної навчальної діяльності.

Самостійну роботу можна вважати вдало організованою тоді, коли студент водночас є її об'єктом управління, і суб'єктом цього процесу, тобто відбувається постійний внутрішній зворотний зв'язок. Ми погоджуємося з думкою Н.Ф.Тализіної, яка вважає, що «управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, який суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожен вплив на процес із його логікою» [5, с.43].

Нами розроблено модель організації самостійної роботи в процесі навчання математики в коледжах, яка включає три *етапи*: 1) підготовчий; 2) реалізаційний; 3) завершальний [3].

На всіх етапах організації викладач математики управляє (прямо чи опосередковано) самостійною роботою студентів, що, на нашу думку, сприяє її продуктивності. На першому етапі – *підготовчому* – сутність педагогічного керівництва полягає в розробці викладачем стратегії власної діяльності та діяльності студентів. При цьому потрібно визначити, які питання теми, що вивчається, доцільно винести на самостійне опрацювання, а також які методи для цього рекомендувати студентам. Тут розробляється навчально-методичне забезпечення, система контролю та встановлюються графіки виконання позааудиторних самостійних робіт.

Серед основних вимог до методичного забезпечення самостійної роботи з математики назвемо: 1) реалізацію зв'язку між поняттями, фактами, методами, що вивчаються, а також міжпредметних зв'язків; 2) поступове нарощування складності завдань; 3) включення нестандартних задач (навіть для досить посередніх учнів можна підібрати нешаблонне завдання, яке вони зможуть розв'язати, наприклад, спираючись на свої спостереження за навколишнім середовищем, побутові враження тощо); 4) вміщення вправ, що мають професійну спрямованість.

Студентів коледжів характеризують різні пізнавальні можливості (що особливо простежується в їх самостійній діяльності), це обумовлює доцільність диференціювання завдань для самостійної роботи з математики. Адже так можна допомогти кожному студенту самостійно оволодіти навчальним матеріалом на достатньому рівні.

У ході підготовки до виконання самостійної роботи визначається її мета, студенти знайомляться із завданнями й обсягом роботи, їх діяльність мотивується. Безпосередньо перед початком роботи проводиться вступний інструктаж, де акцентується увага на особливостях її виконання, узгоджуються терміни й форма представлення результатів. Доречною, особливо для студентів-початківців, у коледжах стане демонстрація зразка оформлення роботи.

Наступний етап в організації – *реалізаційний* – це власне здійснення самостійної роботи. Викладач скеровує, спрямовує, коригує діяльність студентів, консультує, що допомагає їм оцінити, чи досягнуто мети окремих етапів роботи. Радимо доручити студентам, які мають кращі знання з математики, проведення консультацій із тими, хто має проблеми з виконанням завдань самостійної роботи.

Варто зауважити, що під корекцією розуміється не лише виправлення помилок, але й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених задач, а також підготовка до наступної самостійної роботи.

Управління здійснюється й опосередковано, через методичні рекомендації та дидактичні матеріали з математики. У процесі самостійних дій завдяки спеціальним інструкціям, опорним схемам студенти одержують можливість перевірити, якою мірою вони засвоїли навчальний матеріал, оцінити успішність розв'язання математичних задач, виправити помилки, коригувати власну самостійну діяльність.

Управління самостійною роботою з математики в коледжах на *завершальному* етапі зводиться до контролю й оцінювання результатів роботи, їх аналізу. Заздалегідь, ще під час планування, потрібно визначити інформативність контролю, передбачити можливість здійснення самоконтролю, розрахувати витрати часу на їх виконання.

Перевірка результатів виступає також стимулом активності, розвитку інтересу студентів до предмета. У той самий час викладач повинен бути дуже коректним, виваженим, оцінюючи працю студентів, у жодному разі не підкорятися емоціям. Важливо, щоб оцінка враховувала й особисті досягнення учнів. Такий підхід до контролю заохочує подальшу самостійну діяльність, вселяє в студентів упевненість у власних силах, виховує повагу до викладача.

Висновки та перспективи подальших досліджень... Таким чином, на якість підготовки фахівців у коледжах, формування їх особистості значною мірою впливає те, як організовано навчання математики й, зокрема, самостійна робота студентів. Вивчення й розуміння особливостей навчального процесу у вищих освітніх закладах I-II рівнів акредитації, осмислення

активної ролі викладача математики в процесі формування особистості спеціаліста середньої ланки є необхідною умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують й інші її напрями, а саме, вивчення готовності майбутніх учителів математики до організації самостійної роботи у коледжах, вивчення зарубіжного досвіду в сфері досліджуваної проблеми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть, С. И. Сокорева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 1989. – 110, [2] с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Королюк О. М. Організація самостійної роботи студентів технічного коледжу : метод. посіб. / Олена Миколаївна Королюк ; [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 94, [2] с.
4. Семушина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних учебных заведениях : [учеб.-метод. пособ.] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Высш. шк., 1990. – 192 с.
5. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учит. / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175, [1] с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 559, [1] с.

**Аннотация
Е.Н.Королюк**

Некоторые аспекты проблемы подготовки будущих учителей математики к организации самостоятельной работы студентов в колледжах

В статье обосновано значимость подготовки будущих учителей математики к организации самостоятельной работы в колледжах. Проанализировано и уточнено содержание понятий «самостоятельная работа студентов колледжей», «организация самостоятельной работы», «управление самостоятельной работой» с учетом специфики организации обучения в колледжах; определены функции самостоятельной работы в учебном процессе колледжей; выделены основные этапы ее организации, раскрыто содержание и задачи управления самостоятельной работой студентов в процессе изучения математики на подготовительном, реализационном и завершающем этапах в колледжах.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов колледжей, организация самостоятельной работы, управление самостоятельной работой.*

**Summary
O.M.Koroliuk**

Some Aspects of the Problem of Training of Future Teachers of Mathematics to the Independent Work of Students in Colleges Organization

The article substantiates the need for training of future teachers of mathematics to the organization of independent work of students in colleges. The meanings of «independent work of students in colleges», «independent work organization», «managing of independent work» are analyzed and clarified. The main stages of its organization are allocated. The contents and the objectives of the managing of independent work in learning mathematics at different stages in colleges are disclosed.

Key words: *independent work of students in colleges, independent work organization, managing of independent work.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

Контент-аналіз поняття «моніторинг»

В статті висвітленні динаміка входження поняття «моніторинг» у терміносистеми різних наук, транстермінологізація його в педагогіку і аналіз змісту поняття для його ефективного використання в освітній практиці. Виконаний контент-аналіз поняття «моніторинг» за смисловими категоріями: родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт та результат. Встановлено, що порівняння змісту поняття «моніторинг» ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу виступають: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; при цьому видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер.

Ключові слова: контент-аналіз, моніторинг, субстанціональні та функціональні ознаки, спостереження, контроль, система операцій і процедур.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміни в соціально-політичній, культурній, економічній, науково-технічній сферах проектується на лексико-семантичному рівні мовної системи, перш за все у термінології [11]. Тенденція введення в понятійний апарат педагогіки як науки і професійний лексикон практики великої кількості нових термінів, запозичених з інших сфер діяльності, таких як проектування, технологія, інформаційні технології, інновація, моніторинг тощо, призводить до подвійного ефекту: з одного боку, використання нових понять, вимагає їх визначення, уточнення смислових значень, меж застосування, що сприяє розвитку точності і строгості педагогічної науки, і, вочевидь, виступає позитивним моментом; з іншого – спостерігається тотальне оновлення понять педагогіки, заміна усталених термінів новими, інколи необгрунтовано, без вагомих підстав, що призводить до зміни тезаурусу педагогіки з кон'юнктурних міркувань, і є негативним моментом [25]. Систематизація педагогічної лексики, упорядкування її термінології також важливі для входження вітчизняної педагогіки у міжнародне освітнє середовище.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у висвітленні динаміки входження поняття «моніторинг» у терміносистеми різних наук, транстермінологізацію його в педагогіку і аналізі змісту поняття для ефективного використання в освітній практиці.

Аналіз досліджень і публікацій... Моніторинг в його прикладному розумінні не являється онтологічно заданим для педагогічної сфери, як, наприклад, учіння чи виховання. Це поняття увійшло в наукову літературу в 70-х роках ХХ століття. У 1972 р. в Стокгольмі пройшла конференція з охорони навколишнього середовища під егідою ООН, де вперше виникла необхідність домовитися про визначення поняття «моніторинг». Було вирішено під моніторингом навколишнього середовища розуміти комплексну систему спостережень, оцінювання і прогнозування змін стану навколишнього середовища під впливом антропогенних чинників [6, с.31–315].

Визначення поняття «моніторинг» в педагогіці аналізували і формулювали авторське вітчизняні науковці С.Бабінець, Н.Байдацька, І.Булах, М.Голець, М.Кічула, Г.Єльнікова, П.Матвієнко, О.Патрикеева, З.Рябова, Є.Хриков та ін.

Виклад нового матеріалу... Сьогодні межі між природничим і гуманітарним знанням стираються, відбувається «перетікання» теорій, категоріально-понятійного апарату тощо. Явище переходу терміна із однієї терміносистеми у іншу називається транстермінологізацією [19, с.24]. Завдяки цим процесам зі сфери охорони навколишнього середовища поняття «моніторинг» поступово перейшло у науковий обіг таких галузей знань як психологія, медицина, соціологія.

На пострадянському просторі поняття моніторингу з'явилося після чорнобильської катастрофи (1986 р.), як система відслідковування стану здоров'я дітей Чорнобиля [2, с.77]. У вітчизняній освіті поняття моніторингу з'явилося пізніше завдяки дослідженням світових тенденцій [15] та інтеграційним процесам у рамках Європейського простору вищої освіти. Отже, транстермінологізація як процес переосмислення вже існуючого терміна при його входженні в терміносистему іншої науки є найбільш продуктивним [11].

Для аналізу змісту поняття моніторингу звернемося, в першу чергу, до словників як інструменту, що регламентує слововикористання та норми мови, і може свідчити про поширення слів у загальномовному або спеціальному обігу, рівень сформованості тезаурусів різних наукових галузей [29, с.68].

Довідкові видання 50-80-х років ХХ століття зазвичай не містили поняття моніторингу, але розкривали значення слова «монітор» [1; 13; 17; 21]. У багатогалузевому політехнічному словнику (1956) зазначалось два значення моніторингу: як військового корабля особливої конструкції і устрою для гідравлічних гірничих робіт (розмивання рихлих порід) [13, с.569]. У третьому виданні «Большой Советской Энциклопедии» (1974) подана історія виникнення назви моніторингу для позначення групи військових кораблів – від найменування американського броньованого корабля «Монітор», побудованого федеральним урядом США у 1961-1962 р. р. для участі у громадянській війні [1, с.524].

В Педагогічній енциклопедії (1966) вперше згадується приналежність слова «монітор» до освітньої галузі, що використовувалося у двох значеннях: перше – помічника вчителя в школах так званого взаємного навчання у Великобританії, США, Франції, Швейцарії, Бельгії, Росії з кінця ХVІІІ початку ХІХ століть; друге – учня в деяких англійських середніх школах, який виконує обов'язки, схожі з обов'язками старости класу [16, с.864]. Згодом таке тлумачення монітору перейшло і в інші довідкові видання [1; 4; 5; 18].

Словник іншомовних слів за ред. О.С.Мельничука 1974 р. видання подає узагальнене значення слова «монітор» як приладу для контролю за параметрами, які мають залишатися в заданих межах [21, с.445]. Політехнічний словник (1989) розширює застосування терміну за рахунок використання в нових галузях, зокрема, у медицині – це електронний прилад, що дозволяє одночасно контролювати декілька життєво важливих параметрів пацієнта; і в обчислювальній техніці – це програму оперативної системи ЕОМ, що забезпечує узгоджену роботу декількох програм одночасно [17, с.314].

В окремих довідкових виданнях радянської доби наприкінці 80-х років ХХ століття поряд з монітором з'являється поняття «моніторинг». Так, в Українському радянському енциклопедичному словнику (1988) монітор ототожнюється з відеоконтрольним пристроєм, а моніторинг трактується як система спостереження та контролю за навколишнім середовищем і попередження проявів природних і антропогенних чинників, шкідливих або небезпечних для здоров'я людини, для існування рослин та тварин [27, с.430].

Ретроспективний аналіз довідкової літератури показав, що латинський і англійський прототипи поняття «моніторинг» базуються на дефінітивному конструкті «monitor», що перекладається у таких значеннях: остерігаючий; той, що нагадує, наглядає; той, що контролює.

Відтак переклад «остерігаючий» використовують при тлумаченні монітору як групи військових кораблів, що здійснювали охорону прибережних вод; словосполучення «той, що нагадує, наглядає» застосовується, коли дають визначення монітору як пристрою, за допомогою якого здійснюється візуальний контроль за окремими параметрами в техніці або медицині; а для педагогічної терміносистеми С.У.Гончаренко в Українському педагогічному словнику (1997) подає переклад з латинської монітору як «того, хто контролює» [4, с.214]. Йому вторить енциклопедичний словник з соціальної філософії (1997), який перекладає «monitor» з англійської як: наставляти, радити і контролювати, перевіряти [23, с.246]. Очевидно, що різні терміносистеми послуговуються дефінітивним конструктом «монітор», перекладаючи його по-різному. Однак, у тому розумінні, яке сьогодні вкладають у термін «моніторинг», він найближчий до поняття монітору як приладу для контролю за заданими параметрами.

Значного поширення термін «монітор» набув у галузі інформатики у зв'язку з стрімким розвитком комп'ютерної техніки. У 1975 р. у термінологічному словнику з інформатики, який розроблявся за дорученням Постійної Комісії РЕВ з координації наукових і технічних досліджень національними інформаційними установами Народної Республіки Болгарії, Угорської Народної Республіки, Німецької Демократичної Республіки, Польської Народної Республіки, Соціалістичної Республіки Румунії, СРСР, Чехословацької Соціалістичної Республіки восьми мовами і містив 1281 термін з загальними тлумаченнями, поняття «монітор» не ввійшло [24]. В той же час у вітчизняному Словнику іншомовних слів (1974) монітор тлумачився як «частина керуючої програми операційної системи цифрової обчислювальної машини, яка здійснює керування однієї з фаз обчислювального процесу» [21, с.445]. Дефініція монітору доповнилась у Комп'ютерному словнику 1997 року видання визначенням його як пристрою, який представляє образи, створенні комп'ютерним відеоадаптером [12, с.258], а в довідкових виданнях початку ХХІ століття – оформилось у прийняте в сучасному обігу значенні пристрою у комп'ютері для візуального відображення інформації [22, с.333]. Так з розвитком техніки і комп'ютерних технологій у загальне мовлення входить запозичений з англійської мови термін «монітор», що використовувався спочатку в професійному середовищі, а потім і за його межами.

Відтак, від технічного приладу за контролем за заданими параметрами у гірництві, судноплавстві, медицині тощо, термін «монітор» почав використовуватися в інформатиці, телебаченні, і став позначати пристрій для візуалізації інформації. І хоча в педагогічних

виданнях етимологія слова монітор має свою історію, пов'язану з діяльністю людини, а не технічними пристроями, функції цих учнів-моніторів також полягають у нагляді та контролі. Отже, монітор у різних тлумаченнях – це хтось або щось, що допомагає наглядати за об'єктом, процесом або окремими заданими параметрами і контролювати їх певним способом в залежності від поставленої мети.

Термін «монітор» є основою для словотворення «моніторинг», що стрімко поширюється в наукових терміносистемах різних галузей знань наприкінці 80-х років минулого століття. Він почав з'являтися у вітчизняній довідковій літературі: універсальних та професійних словниках за різними галузями знань, в тому числі і у педагогічних.

Перші визначення моніторингу подавались лише у контексті навколишнього середовища [26, с.430]. Автори словника іншомовних слів (2000) наводять вже два визначення моніторингу: одне – як постійний контроль за будь-яким процесом з метою вивчити чи відповідає він бажаному результату; інше – як спостереження за доквіллям, оцінка і прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини [22, с.652].

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001) уточнює значення слова моніторинг як безперервне стеження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Як приклад використання слова моніторинг авторами словника наведено таке термінологічне словосполучення «моніторинг якості навчання» [3, с.538].

Укладачі словника іншомовних слів (2009) зазначають походження слова моніторинг (monitoring) від англ. monitor – спостережний, і використовують це поняття у значенні постійного спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням [8, с.287]. Синонімами слова моніторинг є слідкування, спостереження, відслідковування.

Визначення моніторингу у такій редакції прийнято країнами-учасниками СНД як узгоджене в освітньому пострадянському просторі [20, с.106]. Аналогічні процеси транстермінологізації відбуваються у наукових тезаурусах інших країн, зокрема, Російської Федерації.

Отже, на початку XXI століття поняття «моніторинг» входить в терміносистеми багатьох галузей знань, при цьому його змістове наповнення є досить різноманітним. Виникає гостра потреба аналізу змісту нового поняття в педагогіці з метою його ефективного використання в освітній практиці.

Одиницею аналізу нами вибрані класичні визначення поняття моніторингу, наведені в універсальних та професійних довідкових виданнях кінця 80-х років минулого століття і по наш час. До класичних їх можна віднести завдяки тому, що визнані класики філософії – Сократ, Платон і Аристотель, – розглядали визначення тільки такого виду, що містили вказівку найближчої родової ознаки і видової відмінності [14, с.69].

Для забезпечення об'єктивності вивчення змісту поняття в роботі використано контент-аналіз. На думку В.Іванова цей якісно-кількісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю і жорсткістю процедури й полягає у «квантифікаційній обробці тексту» з подальшою інтерпретацією результатів [9, с.35]. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які висвітлюються, чи, навпаки, приховуються в документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження. Нами виокремлено такі смислових категорій контент-аналізу родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт та результат.

Результати структурного аналізу поняття моніторингу, наведені у довідкових виданнях періоду кінця XX – початку XXI століття, представлено у таблиці.

Представлений у таблиці огляд показав, що усі наведені визначення є емпіричними, тобто таким, що вказують на властивості і характеристики процесу моніторингу. Природно, що вони є первинними визначеннями, бо задають вихідний об'єкт вивчення. На думку І.І.Гльєсова на емпіричному рівні питання щодо відмінностей тих або інших визначень, їх «правильності» логічно некоректне, оскільки автори використовують різні підходи до вибору вихідних макрокомпонентів та рівня їх узагальнення [11, с.73].

Як приклад, у нашому дослідженні не порівнюваними є визначення моніторингу через родові макрокомпоненти «спостереження» [3; 8; 22] і «система збору інформації» [7], які є продуктами різних методів формування понять [14, с.69–70].

Таблиця

Структурний аналіз поняття "моніторинг" у вітчизняних довідкових виданнях кінця ХХ – початку ХХІ століття

Назва та рік видання	Структура і склад моніторингу на макорівні						Примітка
	родовий макрокомпонент системи спостереження	субстанціональні ознаки	функціональні ознаки	об'єкт	результат	походження	
Український Енциклопедичний словарь (1988) [26]	система спостереження	-	контроль, запобігання	стан навколишнього середовища	прояв шкідливих або небезпечних природних і антропогенних чинників	англ. monitoring, від лат. monitor – той, що нагадує, наглядає	
Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник (1997) [23]	збір інформації	засобами масової комунікації	спостереження, попередження, прогноз	економічні, політичні, соціальні ситуації		англ. monitor – 1.наставляти, радити; 2.контролювати, перевіряти	
Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. М. Попович (1999) [28]	система стандартизованих вимірів	однорідних, порівняльних вимірів	оцінювання, прогнозування	стан природного середовища	зміни в середовищі (обсяги забруднення повітря, води і ґрунту, сила шуму)	-	стосовно середовища
Словник іншомовних слів / Л.О. Пуштовіч, О.І. Скопченко, Г.М. Сютя, Т.В. Цимбалюк (2000) [22]	контроль спостереження	постійний	вивчення, оцінювання, прогнозування	будь-який процес стан довкілля	відповідність бажаному результату	англ. monitoring; від лат. monitor – той, що попереджає, наглядає	широке значення терміну стосовно середовища
Великий глумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел (2001) [3]	спостереження	безперервне	виявлення	який-небудь процес	відповідність бажаному результату	-	наведено приклад "моніторинг якості навчання"
Українсько-російсько-англійсько-німецький глумачний перекладний словник (2001) [27]	комплекс		спостереження, дослідження	довкілля	зміни, викликані діяльністю людини	англ. monitoring; від monitor – куратор, радник, староста	
Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; вип. ред. В.Г. Кремень (2008) [7]	системи збору інформації	спеціальна	обробка, збергання, поширення, прогнозування	стан освіти: лані, ді-наміки, тенденції розвитку	рекомендації для прийняття управ-лінських рішень	лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає	моніторинг в освіті
Великий універсальний словник української мови / О.Я. Загоруйко (2009) [8]	спостереження	постійне		якийсь процес	відповідність бажаному результату чи попереднім припущенням	англ. monitor – спостережний	Синоніми: слідування, спостереження, обстеження
Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник (2011) [4]	система збору інформації	спеціальна	обробка, збергання, поширення, прогнозування, розробка рекомендацій	стан освіти	динаміка і основні тенденції розвитку для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування	лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає	моніторинг в освіті

Висновки... Однак певні висновки очевидні: використання поняття «моніторинг» у різних природничих, технічних, гуманітарних сферах діяльності людини перейшло на загальномовний рівень в Україні в 90-роках ХХ століття. В педагогіку поняття «моніторинг» транстермінологізувалося з технічних галузей знань, хоча має свою передісторію використання в освітній практиці так званого «взаємного навчання» окремих європейських країн наприкінці ХVIII – початку ХІХ століть. Складність проведення структурного аналізу поняття моніторингу обумовлена різними підходами авторів до формулювання дефініцій.

Виконаний контент-аналіз поняття «моніторинг» за смисловими категоріями: родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт та результат показав, що їх наповнення залежить від галузі використання терміну. Однак порівняння змісту поняття ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу виступають: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер.

Список використаних джерел та літератури:

1. Большая Советская Энциклопедия : в 3-и тт. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [изд-е 3-е]. – М. : Советская Энциклопедия, 1974. – Т. 16. Мезия-Моршанск, 1974. – 616 с.
2. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования : учеб. пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – [в 2 ч.]. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – Ч. I. Теоретические аспекты. – 150 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Екологічна енциклопедія : [у 3 т.] / [редкол. : А. В. Толстоухов (гол. ред.) та ін.]. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007. – Т. 2 : Є-Н. – 416 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови / О. Я. Загоруйко – Х. : Торсинг Плюс, 2009. – 768 с.
9. Иванов В. Ф. Контент-анализ: Методология и методика исследования ЗМК : навч. посіб. / наук. ред. А. З. Москаленко. – К., 1994. – 112 с.
10. Ильясов И. И. Структура процесса учения : [моногр.] / И. И. Ильясов. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 199 с.
11. Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы ХХ века : автореф. дис. / И. В. Кичева – М., 2004. – 21 с.
12. Комп'ютерний словник / [пер. з англ. В. О. Соловйова]. – К. : Україна, 1997. – 470 с.
13. Краткий политехнический словарь / редакц. совет : предс. проф. Ю. А. Степанов (гл. ред.). – М. : Гос. изд-во технико-теоретической литературы, 1956. – 1135 с.
14. Логіка : підруч. [для студ. вищих навч. закл.] / [В. Д. Титов, С. Д. Цалін, О. П. Невельська-Гордеева та ін. , за заг. ред. проф. В. Д. Титова]. – Х. : Право, 2005. – 208 с.
15. Моніторинг якості освіти: досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
16. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / [гл. ред. И. А. Каиров (гл. ред.), Ф. М. Петров (гл. ред.) [и др.]]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 2. – 879 с.
17. Политехнический словарь / [гл. ред. Шиминський А. Ю.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 655 с.
18. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
19. Рыженкова Т. В. Специфика процесса транстерминологизации в отраслевой терминосистеме : автореф. дис. / Т. В. Рыженкова. – М., 2001. – 21 с.
20. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников содружества независимых государств / под науч. ред. доктора техн. наук, профессора Н. А. Селезневой. – М. : НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.
21. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція енциклопедії Академія Наук УРСР, 1974. – 774 с.
22. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопніченко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. – К. : вид-во «Довіра» УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1015 с.
23. Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник / [заг. ред. і уклад. : В. П. Андрущенко, М. Г. Горлач. – Київ – Харків : Рубікон, 1997. – 400 с.
24. Терминологический словарь по информатике. – М. : МЦНТИ, 1975. – 751 с.
25. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е. В. Титова [Электронный ресурс] // Научно-педагогический интернет-журнал «The Emissia Offlsne Letters», 2010. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/>.

26. Украинский Советский Энциклопедический Словарь : в 3-х т. / [редкол. : А. В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др.]. – К. : Глав. Ред. УСЭ, – 1988. – Т. 2, 1988. – 768 с.
27. Українсько-російсько-англійсько-німецький тлумачний та перекладний словник термінів ринкової економіки / уклад. : А. С. Дяков та ін. ; під ред. Т. Р. Кияка. – К. : Обереги, 2001. – 621 с.
28. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. – К. : Вид-во Ірина, 1999. – 1551 с.
29. Фокина В. Н. Дефинитные словари как инструмент познания / Фокина В. Н., Потоцкая Е. Д., Абрамова А. В. // Инновации в образовании. – 2012. – № 6. – С. 67–78.

Аннотація

Г.В.Красильникова

Контент-анализ понятия «мониторинг»

В статье освещены динамика вхождения понятия «мониторинг» в терминосистемы разных наук, транстерминологизация его в педагогику и анализ содержания понятия для его эффективного использования в образовательной практике. Выполненный контент-анализ понятия «мониторинг» за смысловыми категориями: родовое слово, субстанциональные и функциональные признаки, объект и результат. Установлено, что сравнение содержания понятия «мониторинг» усложнено, поскольку родовыми макрокомпонентами мониторинга выступают: наблюдение как метод исследования материального мира, контроль как процесс, система операций и процедур; при этом видовыми признаками мониторинга являются его постоянный и непрерывный характер.

Ключевые слова: контент-анализ, мониторинг, субстанциональные и функциональные признаки, наблюдение, контроль, система операций и процедур.

Summary

G.V.Krasiľnykova

Content-Analysis of the Concept «Monitoring»

In the article elucidates the dynamics of including of the concept «monitoring» in term systems of different sciences, its transterminologization in pedagogics and analysis of maintenance of the concept for its effective use in educational practice. The executed content-analysis of concept «monitoring» is after semantic categories: family word, substancial and functional signs, object and result. It is set that comparison of maintenance of monitoring concept is complicated, as come forward the family macrocomponents of monitoring: supervision as method of research of the material world, control as process, system of operations and procedures; thus the specific signs of monitoring is him permanent and continuous character.

Key words: content-analysis, monitoring, substantial and functional signs, observation, control, system of operationa and procedures.

Дата надходження статті: «5» березня 2013 р.

УДК 37.035.6:323.22(477)»1920/1924»(09)(045)

Д.П.КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ,

кандидат історичних наук, доцент
(м.Хмельницький)

**Патріотичне виховання підростаючого покоління через призму
«отаманщини» 1920 – 1924 рр. в УСРР**

В статті розглянуто проблеми патріотичного виховання серед підростаючого покоління на прикладі антибільшовицького руху повстанських загонів у 1920 – 1924 рр. Запропоновано визначення поняття «отаманщина», висвітлено політичні напрямки повстанського руху і діяльність повстанських загонів, обговорено прояви повстанцями любові до Батьківщини, самопожертви в боротьбі за незалежність України. Акцентовано увагу на необхідності використання освітянами цього історичного матеріалу, як символу патріотизму. Це вкрай необхідно для підростаючого покоління на шляху до формування всебічно розвиненої особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: патріотичне виховання, національність, отаман, повстанський загін.

Постановка проблеми в загальному вигляді... За роки незалежного розвитку України вітчизняні дослідники досягли певних успіхів у вивченні історії на основі нових джерел та історіографії. Цьому немало сприяло звільнення від колишніх ідеологічних постулатів. Так, історики знаходять чимало фактів легендарності і героїзму незборимої нації українців, що спроможні здивувати увесь світ. Однією з показових сторінок історії є антибільшовицький рух повстанських загонів в 1920–1924 рр. Вивчення цієї проблеми підростаючим поколінням вкрай доречне, окрім іншого, через потребу патріотичного збагачення на шляху формування у

населення національної свідомості. Патріотизм як піднесене відчуття, незамінна цінність і джерело, найважливіший мотив соціальної значущої діяльності слугує умовою досягнення особистістю чи соціальною групою найвищого духовно-етичного і культурного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідники антибільшовицького повстанського руху Д.Архирейський, В.Ченцов, С.Боган, О.Ганжа, К.Завальнюк, П.Ісаков, Р.Коваль, Ю.Котляр, П.Стегній та інші опосередковано аналізували цю проблему через що всебічного й детального її висвітлення у сучасній науці не відбулося.

Формування цілей статті... Метою даної статті є висвітлення проблеми патріотичного виховання серед підростаючого покоління на прикладі антибільшовицького руху повстанських (отаманських) загонів в УСРР у 1920–1924 рр.

Виклад основного матеріалу... Протягом тисячолітньої історії українці неодноразово опинялися перед питанням становлення свідомої, відповідальної, повноцінної особистості, яка відчувала себе невід'ємною частиною суспільства, усвідомлювала свою причетність до духовного світу свого народу і власної історії, вболівала за долю рідної землі. Одним із епізодів вітчизняної історії щодо вирішення цієї проблеми був антибільшовицький повстанський рух, який у 1920 р. спалахнув з новою силою. Він мав чітко виражені два політичні напрямки, які віддалено нагадують амбіційність між Гетьманщиною та Запорозькою Січчю: національний або самостійницький (під проводом С.Петлюри) та анархістський (під проводом Н.Махна). Ще одним політичним напрямком, незначним за своїм масштабом, залишався й білогвардійський або монархістський. Очолений П.Врангелем, він проіснував до кінця 1920 р., після чого залишки білогвардійців приєдналися до анархістів. Для Південної й частково Лівобережної України було характерним певне переважання анархістського та білогвардійського напрямків над національним [8, с.25]. Цікаво, що ці політичні сили, під час громадянської війни переймалися ворожістю одна до одної, але, зазнавши поразки і перейшовши до підпілля, природно були змушені поєднувати свої зусилля у боротьбі проти більшовицької влади [1, с.16]. Вони вбачали в Україні вільну і незалежну державу. Навіть центральна російська газета з м.С.-Петербурга «Русское Слово» писала, що «Юг России самоопределяется», бо населення віддало 77,8% своїх голосів за самостійну Україну [5, с.12].

В умовах, коли спалахнули політична, культурна і економічна кризи суспільства, все більше занепадало національне питання [7, с.31]. Так, населення України страждало на національну несвідомість, політичну недосвідченість, амбіційність окремих індивідів, економічну бідність, культурну відсталість, відсутність державно-національного патріотизму. Ідея незалежності України була маловідома українцям, носила проблематичний характер і не мала широкої популярності [5, с.42]. Екзильний український уряд намагався виправити становище, спираючись, в першу чергу, на національний чинник, до чого на підсвідомому рівні наближалися анархісти-махновці. Фактором, який сприяв активізації масових повстань, виступила боротьба частини українців за свої національні права, що відбувалося за підтримки українського уряду в екзилі та його дипломатичних партнерів.

Рух повстанських загонів під проводом отаманів отримав назву «отаманщина». Об'єктами нападів повстанців були поодинокі радянські службовці, активісти більшовицької партії, з'єднання радянських силових структур, установи більшовицького режиму (сільські ради, виконавчі комітети, партійні осередки, міліцейські пости), промислові (заводи, заготівельні пункти, державні склади, млини) та стратегічні (мости, залізниці, пошта, телеграф тощо) об'єкти. Після здійснення операції повстанські загоны, як правило, швидко відступали, уникаючи збройних сутичок з переважаючими військовими силами ворога. При цьому опором повстанців були ліси, гаї, балки та яри. Використовуючи партизанські методи боротьби повстанці завдавали масових поразок більшовицьким структурним підрозділам.

За своїм складом, походженням, станом дисципліни, стратегією, тактикою боротьби, політичними поглядами загоны значно відрізнялися один від одного. Зумовлювалося це рівнем підготовки та обізнаності у підпільній боротьбі самих отаманів. Як правило, це були колишні військові офіцери або представники сільської інтелігенції. Не було й якоїсь статевої перестороги щодо вступу до цих загонів і жінок. Так, дружини отаманів Я.Гальчевського, Н.Махна та інших були активними учасниками загонів своїх чоловіків. Окремі жінки навіть ставали командирами загонів. З-поміж них найбільшої легендарності здобула М. Соколовська.

Отаманські загоны національного спрямування під керівництвом військових професіоналів (С.Яворський, Я.Гальчевський, І.Трейко, Ю.Мордалевич, С.Заболотний та ін.) використовували державні атрибути екзильного уряду УНР спеціалізованого призначення: печатку, штемпель, прапор із ненормованими кольорами (жовто-блакитний, чорний тощо) та написом: «Ще не вмерла Україна» або «Українська Народна Республіка» [9, с.62–67]. Деякі отамани доповнювали українською національною символікою власні однострої. Наприклад, отаман Л. Завгородний на

правому рукаві мав нашитий квадрат світлосинього сукна з жовтою стрічкою, тризубом і літерами «УНР» [10]. А, ось у загоні «Байди» (Кирилюк), бійці розмовляли українською мовою та в своїй більшості, як і отаман, мали характерну зачіску у формі «оселедця» [9, с.153]. Між повстанцями поширювалися оповідання про Б.Хмельницького, І.Мазепу, У.Кармалюка, Т.Шевченка тощо, організовувалися співи і танці [2, с.173]. А махновці навіть створювали школи політосвіти, «вільні школи», театр і веселі атракціони, де також згадувалася козацька тематика [11, с.304]. До речі, як видно і з прикладів, вшановуючи козацькі традиції, отамани і бійці зазвичай використовували псевдоніми, приховуючи свої прізвища від терористичної політики більшовиків. Окремою рисою політичного спрямування цих загонів виступав факт виконання повстанцями (особливо під час боїв з червоноармійцями) національного гімну [9, с.66], або поширення лозунгу «За незалежність України» [4, арк.7]. Повстанці активно розгортали пропаганду серед населення через розповсюдження листівок, газет («Шлях до волі», «Набат» тощо) [11, с.243], влаштування мітингів, театралізованих вистав антибільшовицького змісту [9, с.65]. Іноді траплялися й далеко не миротворчі прокламації навернення українців на національні позиції. Наприклад, повстанці отамана «Гордія» перевдягалися в червоноармійську форму та розпитували у місцевих жителів сіл про місцезнаходження повстанських загонів і у випадку позитивної відповіді карали селян побиттям [9, с.71]. Отаман Я.Гальчевський також засуджував тих громадян, які виправдовувалися страхом навіяним більшовиками й приймали їх позиції. Як влучно він назвав себе і своїх побратимів за ідейність українського елемента, «люди з таким наставленням є святі і страшні» [6, с.200]. Все це сприяло формуванню поміж населенням національної свідомості. Відтак, навіть більшовики не змогли приховати, що національно налаштованими були учителі, фельдшери, лікарі, кооператори [3, с.13].

Однак патріотизм до Батьківщини та любов до власного народу визначалися не лише цим. Необхідно зважати на методи боротьби кожного повстанського угруповання. Значна частина загонів при виконанні окремих завдань прагнула приховати наслідки своєї діяльності (задля безпеки мешканців населених пунктів від терору більшовиків). Проте чимало повстанських загонів, особливо анархічних поглядів, цим не переймалися.

Населенні пункти, де отаманські загоны не з'являлися із своєю агітацією або робили це вкрай рідко, позбавлялися активізації політичної боротьби. Так, в селах Бахматівецької волості Подільської губернії населення демонструвало нейтральне ставлення до подій громадянської війни [9, с.74]. З'являлися й кримінальні угруповання. Разом з тим, потребуючи сильних вольових особистостей, повстанські осередки використовували окремих злочинців у своїх загонах. А це свідчить, що повстанці проводили зважену політику, спрямовуючи агресію злочинців в політичних цілях. Опинившись в 1924 р. у скрутному становищі, повстанські загоны трансформувалися у диверсійні угруповання [9, с.94]. Проте, й більшовики опинилися загнаними у глухий кут, їм вкрай потрібний був перепочинок, через що поступово набирала обертів лібералізація соціально-економічної, культурної та національної державної політики радянської влади (щоправда тимчасова). На нашу думку, незважаючи на самозбереження, більшовицька влада програла громадянську війну, оскільки вона відмовилася від ідеології побудови соціалізму, перейшовши на засади капіталістичного розвитку, реально в 1923 р. запровадивши нову економічну політику. Не змігши здолати український супротив жорстким порядком, більшовики продовжували хитрувати, запровадили українізацію. Відтак, як зазначав Ю.Горліс-Горський «Обличчя України у 1924 р., в порівнянні з минулими роками, змінилося до невпізнання... Українська держава з червоним прапором замість жовто-блакитного багатьом видавалася чимось реальним» [3, с.79–80]. Але в пам'яті українців залишилися тисячі героїчних епізодів часів громадянської війни. З-поміж них і настінний напис повстанця у камері смертників: «Вмираю за волю України, за кращу долю свого народу. Вмираю спокійно, вересень 1923 р., Сидір Андрощук. Прочитай і як зможеш сповісти про це моїх близьких» [3, с.114].

Все це завжди матиме вплив на формування патріотичних почуттів в молодіжних колах України, що вкрай необхідно для існування повноцінної української нації. Для поширення цього процесу слід оприлюднювати тогочасні події, героїзувати легендарних отаманів, викликати у підростаючого покоління відчуття гордості за своїх пращурів та Батьківщину. На жаль, історія повстанського руху 1920 – 1924 рр. обмежено використовуються педагогами як символ патріотизму і жертвності у боротьбі за незалежну Україну. Навіть не в усіх населених пунктах, де проживали науковці і краєзнавці, що займалися даною проблемою, учні або студенти цікавляться цією чи схожими темами. Але, яка висока національна свідомість сформована, наприклад, у школярів м.Вінниці, які в обласній науковій бібліотеці вже декілька років поспіль досліджують «отаманщину» 1920-х рр. Задумаймося й ми, за що вмирали тогочасні герої, чому жертвували своїм домашнім затишком чи скарбами, здобутими у громадянській війні. Патріотичне виховання повинно відповідати загальнодержавній політиці, а громадяни країни знати, за яких обставин в

місті (наприклад в м.Одесі) встановлено пам'ятник «визволителям» країни, на якому пошану віддано червоноармійським командирам, які вбивали справжніх синів України. Так само ми повинні усвідомлювати, що УРСР більше немає, а відтак м. Харків – це вже не перша столиця України. В сучасній Україні є змога вшанувати героїв «отаманщини» 1920-х рр., проводити в освітніх закладах вечори, присвячені цим подіям, встановити пам'ятні знаки, назвати площі, парки, сквери тощо іменами своїх справді видатних земляків.

Висновки... Пам'ятаймо, що без збереження національної культури, мови, мистецтва, традицій, дослідження історії, а також любові до своєї Вітчизни та народу, утвердження власної національної ідентичності сучасної особистості не може бути. Національне виховання особистості потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, духовного насичення національної виховної системи, розробки концептуальних засад виховання та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції. Прикро, але сьогодні освітяни змушені долати впровадження виховання індивідуалізму, егоцентризму, аморальності, лжепатріотизму, показової принциповості, протиставляючи цьому вічні цінності людського життя. Результатом роботи навчального закладу має бути випускник, у якого сформовано рівень соціальної зрілості, достатньої для забезпечення його самостійності у різноманітних сферах життєдіяльності, здорова (фізично, психічно, духовно, інтелектуально) людина, творча особистість з розвинутою потребою у самореалізації та самовдосконаленні, з гуманістичним світоглядом та почуттям відповідальності за долю України, її народу, людства.

Грунтовне дослідження вказаної проблеми є перспективою подальших пошукових розвідок у заданому напрямку, до яких слід долучатися педагогам та їх вихованцям. Адже українці мають знати свою історію, любити Українську державу, пишатися перед світовою громадськістю її славним, легендарним минулим.

Список використаних джерел та літератури:

1. Архірейський Д. Антирадянська національна опозиція в УСРР в 20-ті рр.: погляд на проблему крізь архівні джерела / Д. Архірейський, В. Ченцов. З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. – 2000. – № 2/4. – С. 15–54.
2. Гальчевський-Войнаровський Я. Проти червоних окупантів / Я. Гальчевський-Войнаровський : [у 2 ч.]. – Краків : Українське видавництво, 1941. – Ч. 1. – 205 с.
3. Горліс-Горський Ю. У ворожому таборі. Спогади / Ю. Горліс-Горський. – [вид. 2-ге]. – Нью-Йорк : Говерла, 1977. – 160 с.
4. Державний архів Одеської області (Громадські організації). Ф. П-3. Одесский губернский комитет КП(б)У. – Оп. 1. – Спр. 207. Сводки и обзоры Губернской чрезвычайной комиссии по борьбе с бандитизмом (24. 04. – 30. 12. 1921 г.). – 115 л.
5. Дорошенко М. Стежками холоднороськими. Спогади 1918–1923 років / М. Дорошенко. – Філадельфія, 1973. – 220 с.
6. Коваль Р. Отаман святих і страшних / Р. Коваль. – К. : Просвіта, 2000. – 288 с.
7. Котляр Ю. В. Повстанство. Селянський рух на Півдні України (1917 – 1925) / Ю. В. Котляр. – Миколаїв–Одеса : ТОВ ВіД, 2003. – 194 с.
8. Котляр Ю. Репресивна політика проти селянства Миколаївщини і повстанська боротьба в 20-х роках ХХ ст. / Ю. Котляр // Краєзнавчий альманах (Історія. Археологія. Культура. Музейна педагогіка) (Миколаїв). – 2003. – № 2. – С. 22–26.
9. Красносілецький Д. П. Антибільшовицький рух селян в правобережній частині УСРР у 1920 – 1924 роках : [моногр.] / Д. П. Красносілецький. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 276 с.
10. Логвиненко І. Вогонь з Холодного Яру / І. Логвиненко // Народна газета (Київ). – 1995. – № 32(213). – 04 серпня. – С. 4.
11. Савченко В. А. Махно / В. А. Савченко. – Харків : Фоліо, 2008. – 415 с.

Анотація

Д.П.Красносецький

Патриотическое воспитание подрастающего поколения через спектр движения «атаманщины» в УССР в 1920–1924 гг.

В статье рассмотрены проблемы проведения патриотического воспитания среди подрастающего поколения через спектр антибольшевизского движения повстанческих отрядов в 1920 – 1924 гг. Предложено определение понятия «атаманство», отражены политические направления повстанческого движения и деятельность повстанческих отрядов, обсуждены проявления повстанцами любви к Родине, самопожертвования в борьбе за независимость Украины. Акцентировано внимание на необходимости использования педагогами этого исторического материала, как символа патриотизма. Это крайне необходимо для подрастающего поколения на пути к формированию всесторонне развитой личности в современных условиях.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, национальность, атаман, повстанческий отряд.

Summary

D.P.Krasnosiletskyi

Patriotic Education of Teenagers through the Spectrum of Movement «Atamanshchyna» in Ukrainian SSR in 1920–1924

This article examines the problems of the patriotic education among teenager thought of the antibolshevik movement of the uprising detachments in 1920 – 1924. Determination of concept «ataman» is offered, political directions of uprising motion and activity of insurgent detachments are reflected, displays are discussed by the insurgents of love for Motherland, self-sacrifices in a fight for independence of Ukraine. Attention is accented on the necessity of the use of this historical material teachers, as to the symbol of patriotism. It is extremely necessary for a rising generation on a way to forming of the all-round developed person in modern terms.

Key words: patriotic education, nationality, ataman, uprising detachments.

Дата надходження статті: «04» лютого 2013 р.

УДК [811.161.2:371.671]: 303.64»1945/ 1960» (09) (045)

С.О.КУТОВА,

аспірантка

(м.Хмельницький)

Аналіз підручників з української мови для середньої школи (1945-1960 рр.)

У статті проаналізовано такі підручники з української мови для середньої школи (1945-1960 рр.): А.О.Загородський «Грамматика, ч.ІІ для 6-7класів»(1945 р.); Грамматика української мови. Частина ІІ. Синтаксис. Підручник для 6 - 7 класів семирічної та середньої школи, вид.6, перероблене (1951 р.); «Грамматика української мови. Частина І і ІІ. Підручник для 6–7 класів семирічної та середньої школи» (1953 р.); А.П.Медушевський, М.К.Тищенко «Синтаксис української мови» (1960 р.). Зазначено їх позитивні сторони: відповідність програмі, тодішньому правопису, різноманітність вправ, заміна частини старих прикладів до правил прикладами, взятими з творів кращих українських письменників. Зазначено також недоліки: переобтяженість їх теоретичним матеріалом, одноманітність завдань, обмаль вправ з розвитку мовлення. Розкрито роль Міністерства освіти УРСР в удосконаленні підручників.

Ключові слова: навчання української мови, аналіз підручників, підручники з української мови, грамматика, синтаксис.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розбудова української держави, демократизація суспільного життя, відродження національної культури, реформування освіти поставили нові вимоги до навчально-виховного процесу у ХХІ столітті. На сьогоднішньому етапі розвитку освіти в Україні підручник продовжує бути особливим предметом уваги. Удосконалення сучасного підручника з української мови буде ефективним, якщо врахувати, крім новітніх тенденцій, також історичний досвід з його недоліками та прорахунками, застосовуючи позитивні аспекти розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій... Частково цій проблемі приділяє увагу І.К.Білодід, М.С.Гриценко, В.І.Масальський, Л.П.Рожило, З.П.Тихонова, С.Х.Чавдаров. Значним внеском у вивчення наукового доробку в царині створення підручників є стаття Л.М.Симоненкової «Підручники української мови в радянській школі». С.Т.Яворська у дисертаційному дослідженні «Становлення і розвиток навчання української мови як науки (ХVІ–ХХ)» аналізує підручники з української мови більш поглиблено.

Формулювання цілей статті... Мета статті – здійснити аналіз і дати теоретично обґрунтовану оцінку підручникам, які використовувалися для навчання української мови у середній школі у 1945-1960 рр.

Виклад основного матеріалу... У перші післявоєнні роки в школах України спостерігалися відчутні труднощі в забезпеченні учнів підручниками, оскільки в роки війни всі підручники були знищені фашистськими окупантами, а після війни їх видавалося дуже мало. Тому Рада Народних Комісарів УРСР і Центральний Комітет КП(б)У 7 лютого 1945 р. видали розпорядження про друкування підручників для шкіл до кінця 1945 р. – 7 назв підручників (у тому числі підручники української мови), програм, інструктивно-методичної літератури тиражем 11.500 тис. примірників, обсягом 2.850 друкованих аркушів [12, арк.8].

Значну допомогу школам України в забезпеченні підручниками надавало Міністерство освіти РРФСР; тільки в 1946-1950 рр. навчально-педагогічне видавництво РРФСР передало школам

України 60 млн. підручників. Після Постанови ЦК КП (б) України і Ради Міністрів УРСР від 3 квітня 1948 р. «Про видання шкільних підручників» навчально-педагогічне видавництво «Радянська школа» видало 14146 тис. підручників. У створенні підручників велике значення мали Постанови ЦК КП (б) України: «Про перекидання і помилки у висвітленні історії української літератури в «Нарисі історії української літератури» (1946 р.), «Про читанки, хрестоматії і підручники з української літератури (1950 р.) та ін. [3, с.28].

У школах було запроваджено навчання дітей з 7-річного віку, і це вимагало поліпшення програм і підручників з української мови. Значну роль у поліпшенні і якості навчання української мови відіграло розпорядження про підручники з української та російської мов для початкових шкіл УРСР Ради Народних Комісарів УРСР і Центрального Комітету КП(б)У 7 лютого 1945 р. Підручники, якими школа користувалася останні 6 років, не забезпечували сталих, глибоких, систематичних знань учнів; вони не давали встановлених програмою потрібних знань, мало було навчального текстового матеріалу, на якому виховувався б патріотизм, любов до праці; оформлення підручників перебувало на низькому рівні і не забезпечувало естетичного виховання дітей. Рада Народних Комісарів УРСР і Центрального Комітету КП(б)У зобов'язала Наркомосвіти УРСР (Тичину П.Г.) оголосити не пізніше 1 квітня 1945 р. конкурс на складання нових підручників з української мови, до 1 травня 1945 р. переглянути навчальні програми з української мови, за якими авторські колективи укладатимуть нові підручники [12, арк.62].

Варті уваги підручники А.О.Загородського. Уперше «Граматику української мови» (морфологію) було опубліковано 1938 р. Підручник складався з розділів: «Наука про мову», «Речення», «Фонетика», «Морфологія»: «Склад слова», «Подвоєння і чергування приголосних», далі – частини мови (самостійні та службові). Після параграфа «Частка» подано зведення правил написання *не* і *ні* з іншими частинами мови.

В підручнику спочатку було подано визначення, потім – приклади, винятки з правил у вигляді примітки, далі – вправи для закріплення матеріалу. Букви-орфограми у словах, як і слова, на які треба звернути увагу, виділено напівжирним шрифтом. Як позитивне слід відзначити те, що теоретичні положення підкріплено багатим ілюстративним матеріалом із творів художньої літератури, фольклору, публіцистики. Більшість вправ відповідали методичним вимогам, завдання до них досить різноманітні. Однак у підручнику були і недоліки: хоча теоретичний матеріал подано повно, проте не завжди у формі, зрозумілій учням; неточні й нечіткі визначення граматики, часто зустрічалися суперечливі думки про один і той самий матеріал, зайві повторення і недоречності. Матеріал для вправ не забезпечував послідовності та системності у роботі над закріпленням правил (зокрема з орфографії), повторенням вивченого [4].

У 1945 р. підручник А.О.Загородського «Грамматика, ч. II для 6-7 класів». було видруковано в поліграфічних підприємствах м.Києва тиражем 50 тис. Примірників [1, арк.117], у м.Харкові для 5-6 кл. – тиражем 150 тис., [12, арк.119]; для 7-8 кл. – тиражем 100 тис., у Львові – для 7-8 класів – тиражем 50 тис., для 5-6 кл – 100 тис. [12, арк.125]. Однак школи не були повністю забезпечені підручниками української мови, особливо сільські.

У 1946 р. вийшла друга частина «Граматики української мови» А.О.Загородського – синтаксис, складена з урахуванням останніх вимог науки, українського правопису 1946 р. Зазнала змін і доповнень, порівняно з виданими раніше підручниками, синтаксична термінологія, орфографічні й пунктуаційні правила, тексти. Зміни торкнулися також ілюстративного матеріалу, що поліпшило якість підручника. Проте вад, огріхів, недоречностей і тут було чимало.

Виконуючий обов'язки Міністра освіти УРСР О.М.Філіпов у наказі від 26 вересня 1946 р. зауважував, що в підручниках та програмах з української мови та літератури для середніх шкіл УРСР наявні буржуазно-націоналістичні концепції. Наприклад, у підручнику з української літератури для 9 класу (автори Волинський, Волков і Устенко) «популяризуються такі «діячі», як буржуазний ліберал В.Горленко; ворог українського народу Д.Маркович та ін.» [13, арк.38].

Друге видання підручника вийшло в 1947 р., у наступні два роки – третє й четверте. Кожне з них мало багато відмінностей від попередніх, що підкреслили рецензенти І.І.Слинько (Радянська школа. – 1947. – № 4), І.К.Білодід (Радянська школа. – 1948. – № 5). Зваживши на критику, автор зробив суттєві поправки: чіткіше сформулював правила й визначення відповідно до чинних тоді вимог мовознавчої і педагогічної науки; в практичній частині поновив ілюстративний матеріал, вніс чимало нових вправ, розрахованих на самостійну творчу роботу учня. Але знову ж таки підручник не був бездоганний: майже всі приклади до правил – вірші, є недоречності і в завданнях до вправ: розставити розділові знаки, хоча вони вже були розставлені (вправа 241, с.146) тощо. Автор значно поліпшив якість четвертого видання підручника (1949 р.), яке вийшло вже після його смерті, але йому не поталанило зробити все, як прагнув і планував. Підручник став якщо не класичним, то принаймні рекордсменом у своїй категорії, витримавши не одне видання [16, с.244].

Міністерство освіти УРСР, у 1950-х рр. продовжувало роботу над удосконаленням підручника української мови для середньої школи, залучивши до цього наукових працівників і вчителів. У 1951 р. підручник А.О.Загородського був перероблений відповідно до зауважень і вимог чинної програми. Це було дванадцяте видання підручника, в якому підкреслювалося значення фонетики в курсі мови 5-7-х класів [5].

Учні 5 класу, починаючи вивчення систематичного курсу основ науки про мову, уже з першого параграфу підручника повинні усвідомити суть її як науки. Давалося чітке, наукове і зрозуміле для учнів визначення граматики. Також додавався новий параграф «Пряма мова і розділові знаки при ній. Звертання» (п.1с.17-19). Міністерством освіти УРСР у 1947-1948 н. р. було введено до програми з української мови для 5 класу теми «Пряма мова» та «Звертання», але таких тем у підручнику, за яким навчались учні у зазначеному навчальному році, не було. Треба сказати, що добірка завдань для практичної частини підручника зазнала впливу праці Й.В.Сталіна про мову «Марксизм і питання мовознавства», виданої 1951 р., мала вплив і на це тодішня політична ситуація в країні, про що свідчать такі речення із вправ: «Працею і творчістю виявляє радянський народ свої почуття вдячності, радості, щастя і відданості Комуністичній партії, вождеві народів товаришеві Сталіну» [5, с.57]. «Голосуючи за товарища Сталіна, народ голосує за своє світле майбутнє» [5, с.228]. Однак, як зазначає доцент М.К.Тищенко, частина старих прикладів до правил замінена на приклади, взяті з творів кращих українських письменників, з фольклору і газет, що забезпечує досить багатоманітну тематику, різноманітні жанри, багату українську лексику і фразеологію (с.84.). Слід згадати зауваження науковця щодо деяких недоліків цього підручника: не було вправ, у яких завдання пов'язані з морфологічним аналізом текстів, з добором граматичних форм, що їх могли виконувати учні, використовуючи тексти художніх творів з літературної хрестоматії для 5 і 6 класів [11].

Як позитивне, зазначимо й те, що у 1951 р., окрім цього підручника, були у школах ще й такі: А.О.Загородський. Граматика української мови. Частина II. Синтаксис. Підручник для 6-7 класів семирічної та середньої школи, вид.6, перероблене; С.М.Канюка. Збірник вправ з орфографії. Для 5-6 класів семирічної та середньої школи, вид. 5; Плющ П., Сарнацька О. Збірник вправ з синтаксису та пунктуації. Для семирічної та середньої школи, вид. 6 [10].

З погляду змісту і побудови заслуговує на увагу підручник А.О.Загородського. Граматика української мови. Частина I і II. Синтаксис. Підручник для 6-7 класів семирічної та середньої школи, вид.6, перероблене.

Як зазначають Л.А.Булаховський та Ф.Т.Жилко, «підручник хоч і вважається стабільним, але, як свідчать матеріали обговорення, далеко не відповідає тим вимогам, що постають перед підручником з рідної мови для середньої школи». Ціла низка формулювань у підручнику неточні або іноді й неправильні. Особливо незадовільні з цього погляду визначення, що стосуються фонетики. Неправильно в параграфі 16 визначається асиміляція звука д, який нібито втрачає дзвінкість під впливом наступного глухого к: *грядки, порядки* автори підручника радили вимовляти як *грятки, порятки*, – вимова, зовсім не типова для української загальнонародної мови. Також, на думку мовознавців, неправильним було визначення у параграфі 15: «Букви а, е, е, и, і, ї, о, у, ю, я (10) позначають голосні звуки». В учня може виникнути неправильне уявлення про кількість голосних звуків в українській мові.

Визначення займенника вчені теж вважали неточним. У підручнику було написано: «Займенником називається частина мови, яка вживається замість іменника, прикметника або числівника» (с.159). Це надто загальне визначення. Адже замість іменника в реченні може виступати й інфінітив, замість прикметника може виступати іменник тощо. Стиль підручника також мав багато недоліків: визначення правил у підручнику для 5-6 класів були важкі для учнів. Наприклад, у параграфі 110 було таке формулювання: «У прикметниках дієслівного походження, що означають можливість і неможливість виконання дії...» (с.218). Учнім треба спеціально пояснювати, що таке «можливість і неможливість виконання». Мовознавці вказали на низку вимог, яким мав відповідати підручник: визначення в підручниках повинні ґрунтуватись на сучасних даних науки про мову; підручник має бути правильно побудований з методичного погляду; забезпечувати ідейне виховання на уроках мови; повинен бути написаний зразковою літературною мовою, простим і точним у визначеннях; по можливості цікавим для тих, хто по ньому навчається [2].

Зважаючи на відгуки науковців, вчителів на підручники української мови, у лютому 1952 р. в Міністерстві освіти УРСР відбулася нарада авторів існуючих і нових підручників з граматики української мови для 5-7 класів семирічних і середніх шкіл УРСР. У роботі наради, крім авторів підручників, участь узяли: міністр освіти Української РСР Г.П.Пінчук, завідувачий сектором відділу шкіл ЦК КП(б) України В.О.Вікторов, заступник міністра освіти УРСР П.Т.Дудник, дійсний член АН УРСР Л.А.Булаховський, наукові працівники інституту мовознавства

ім.О.О.Потебні АН УРСР, Українського науково-дослідного інституту педагогіки [9].

Нарада була присвячена підсумкам рецензування підручників з української та російської мов для 5-7 класів і обговоренню проектів нових підручників. З доповіддю про «Завдання авторських колективів по поліпшенню існуючих і створенню нових підручників з граматики української та російської мов для 5-7 класів шкіл УРСР» виступили дійсний член АН УРСР Л.А.Булаховський і доцент Ф.Т.Жилко. Із співповіддю – доцент Б.М.Кулик, доцент О.Г.Кириченко, заслужена вчителька УРСР З.С.Нечипорук, науковий редактор підручника з української мови для 5-6 класів А.О.Загородського А.П.Медушевський та ін. У своїх доповідях вони зазначали про те, що група вчителів шкіл м.Києва, яка працювала над удосконаленням підручника з української мови для 5-7 класів, зробила в ньому виправлення, взявши до уваги найголовніші критичні зауваження вчителів шкіл багатьох областей. Мовознавці рекомендували приділити більшу увагу поліпшенню вправ та завдань до них, не переважувати другорядним матеріалом, увести більше вправ на систематизацію та повторення вивченого матеріалу, урізноманітнити тематику тренувальних вправ, увести речення та тексти для аналізу із творів, які вивчаються на уроках літератури, увести нові параграфи, відповідно до діючої тоді програми. Закриваючи нараду, заступник міністра освіти Української РСР П.Т.Дудник піддав критиці роботу окремих авторських колективів, які не залучили учителів шкіл та науковців до попереднього обговорення складених ними проектів, і накреслив ряд конкретних завдань у справі створення високоякісних підручників з мови для середньої школи [9].

У наказі Міністерства освіти УРСР від 23 жовтня 1953 р. була вказівка про скорочення навчального матеріалу в програмах і підручниках з української мови для 5-7 класів [15, арк.117].

У 1953 р. навчання української мови здійснювалося за перевиданим і переробленим підручником А.О.Загородського. «Грамматика української мови. Частина I і II. Підручник для 6-7 класів семирічної та середньої школи». У ньому враховано зауваження критики, проте неточності, огріхи залишилися. Вправами, наведеними в підручнику, не забезпечувалося систематичне повторення, закріплення раніше вивченого.

У 1954 р. вийшло 15 видання підручника, виправлене і доповнене [6]. Хоча підручник неодноразово виправлявся і мав багато позитивних якостей у порівнянні з попередніми виданнями, однак і вчені, і вчителі вказували на ряд недоліків. Так, Т.В.Баймут у своїй статті «До питання про підручник з мови для масової школи» зазначав, що «підручники для середньої школи розрослися до неймовірних розмірів, наприклад, «Грамматика української мови» А.О.Загородського, ч.І, вид. 1954 р. в ній 272 сторінки. Сумнівно, щоб якийсь учень чи вчитель використав увесь зміщений у цьому підручнику матеріал: для цього не вистачить навчального часу. Вчитель, як правило, даючи учням домашнє завдання, скорочує вправи. Вправи №№42, 66, 127, 333 та інші дуже великі за обсягом». Позитивними були поради Т.В.Баймута щодо того, щоб розділити підручник на дві частини: теоретичну і практичну. Оскільки практична частина потребувала порівняно частого оновлення, то зникне потреба щороку перевидавати весь підручник [1].

На 1953-1954 н.р. було затверджено план видання підручників видавництвом «Радянська школа» в кількості 26915 тис. примірників, серед яких грамматика Загородського ч.ІІ для 6-7 класів – 900 тис. примірників [14, арк.154].

Заслугове схвалення те, що у зв'язку із запровадженням нових програм і підручників з мови для 5-7 класів середньої школи в 1954-1955 рр. у пресі, зокрема, в журналі «Українська мова в школі», проводилось обговорення шкільних підручників. Хоч ця дискусія мала певні недоліки: відсутність часом наукової аргументації висловлених думок, іноді надто загальних, неконкретних або пов'язаних уже з пройденим етапом історичного розвитку радянської педагогіки й методики, – проте є всі підстави стверджувати, що вона була корисною для викладачів мови і для авторів програм і підручників. Під час дискусії було висловлено цінні міркування щодо програм з мови, про теоретичну частину, систему вправ, ілюстративний матеріал у підручниках з української мови, про типи підручників.

У статті «Яким повинен бути підручник з української мови для 5-7 класів» З.П.Тихонова пропонувала більше конкретизувати програму з мови для 5-6 класів, але тут же, виходячи за межі доцільного, пропонувала увести в неї «коло знань і» з «орфоепії, лексики і фразеології» і з «граматичної стилістики», і навіть з «історичної фонетики». На думку З.П.Тихонової, розміщення вправ у підручнику з мови має забезпечити повторення матеріалу в процесі його вивчення [7].

Мовознавець В.І.Масальський рекомендував перевидати підручник відповідно до програми на 1954-1955 н.р., адже, як показав критичний аналіз підручника, він переважаний матеріалом, містить чимало важких для учнів формулювань і деталей, не потрібних ні для засвоєння основ граматики, ні для опанування правопису, ні для розвитку мови учнів. Але вчений не поділяв думки щодо двох окремих підручників для одного класу: одну (невеличку) – з теорії граматики, правопису, другу – збірник вправ. Він вважав, що це створить додаткові труднощі під

час навчання. Для 2-10 класів В.І.Масальський пропонував видати два варіанти підручників – окремо для шкіл з російською і українською мовами навчання. Для старших (8-10 класів) вважав корисним посібник з української мови, створений за типом підручників: В.Ф.Грекова, С.С.Крючкова, Л.А.Чешко – «Пособие для занятий по руському языку в старших классах средней школы», Учпедгиз, 1953 г. [7].

З 1959-1960 н.р. школи України були переведені з семирічного на восьмирічне навчання. За новими навчальними планами, перехідними програмами, що визначали орфографічний та пунктуаційний мінімуми, вимоги до знань і навичок учнів стали окресленішими і конкретнішими. На вивчення другої мови виділено менше годин, ніж раніше, що ж до обсягу – програма залишалася майже однаковою. Такі тенденції вимагали і удосконалення підручників, тому А.П.Медушевський і М.К.Тищенко видали підручник з синтаксису української мови, який відповідав вимогам нової програми, давав достатню кількість вправ, забезпечував систематичне повторення раніше вивченого. Він містив 75 параграфів і 351 вправу.

Позитивним було те, що вправи у підручнику різноманітні, причому значна кількість серед них таких, які вимагають, щоб учень працював самостійно, думав, а не механічно переписував. Досить серйозну увагу в підручнику було приділено повторенню правопису. Однак, на жаль, підручник не був позбавлений і деяких хиб і неточностей. Параграф 6 потребував уточнення про вживання лапок: у реченні «Невгамовне ура заповнило аеродром» слово «ура» не взято в лапки, а у реченні вправі «Твое журливе «ку-ку» спливало, як слъози на плакучій березі» слово «ку-ку» взято в лапки (Впр. 31). Послідовність викладу матеріалу в програмі і в підручнику повинна бути однаковою. У проекті програми було дано повністю склад простого речення, а потім уже йшли типи простих речень, а в підручнику ж після головних членів речення дано типи простих речень, а потім – другорядні члени речення [8].

Незважаючи на наявні недоліки, підручник в цілому задовольняв вимоги того часу.

Висновки... Поцінуючи в підручниках позитивне, зазначимо деяку переобтяженість їх теоретичним матеріалом, одноманітність завдань, обмаль вправ з розвитку мовлення. Загалом стабільні підручники щодо змісту і з точки зору методики відповідали тим вимогам, що ставилися перед ними, були підґрунтям для подальших педагогічних надбань, хоча наявність чималої кількості недоглядів, нехай і дрібних, негативно відбивалися на роботі з ними учнів і вчителів, на якості засвоєння матеріалу. Звісна річ, з погляду сьогодення підручники за своїми теоретичними положеннями давно застаріли, проте як етап у формуванні граматичної характеристики будови української мови становлять неабияку наукову цінність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Баймут Т. В. До питання про підручник з мови для масової школи / Т. В. Баймут // Українська мова в школі. – 1955. – № 1 (січень – лютий) . – С. 67–69.
2. Булаховський Л. В. Підручник з української мови для середньої школи / Л.А.Булаховський, Ф.Т.Жилко //Українська мова в школі. – 1952. – №2 (березень – квітень). – С.30–39
3. Грищенко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1975) / М.С. Грищенко. За ред. С.А.Литвинова.: Радянська школа. – К., 1966.– 259с.
4. Загородський А.О. Граматика української мови: Ч. I. Морфологія: Підручн. для неповн. середн. і середн. шк./ А.О.Загородський. – К.; Х.: Рад. шк., 1938.; 2-е вид. – К.; Х.: Рад. шк., 1939 р. – 137 с.
5. Загородський А.О. Граматика української мови: Ч. I. Фонетика і морфологія: Підручник для 5–6 класу семирічної та середньої школи. – Вид. 12-е, перероб. / А.О.Загородський. – К.: Рад. шк., 1951. – 272 с .
6. Загородський А.О. Граматика української мови: Ч. I. Фонетика і морфологія: Підручник для 5–6 класу семирічної та середньої школи. – Вид. 15-е, перероб./ А.О. Загородський. – К.: Рад. шк., 1954. – 272 с.
7. Масальський В.М. Про поліпшення програм і підручників з української мови для середніх шкіл УРСР./ В.І.Масальський// Українська мова в школі. – 1955. – №3 . – С.52 – 60
8. Медушевський А.П., Тищенко М.К. Українська мова. Ч. II. Синтаксис. / А.П.Медушевський., М.К.Тищенко.–К.: Радянська школа, 1960.–189с.
9. Народа по обговоренню підручників з мови для середньої школи. // Українська мова в школі. – 1952. – №3(травень – червень). – С.88–90
10. Підручники і посібники для шкіл. //Українська мова в школі. – 1951. – №5 (листопад-грудень). – С.89
11. ТищенкоМ.К. Рецензія на підручник А.О. Загородського. Граматика української мови. Частина I.Фонетика і морфологія. Підручник для 5 – 6 класів семирічної та середньої школи, вид.12, перероблене.: Радянська школа, 1951. – 272с./ М.К.Тищенко// Українська мова в школі. 1951. – №5 (листопад-грудень). – С. 81 – 85
12. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр.54. Постанови Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР(2 січня – 22 грудня 1945р.). – 244 арк.
13. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр.134. Накази Міністерства освіти УРСР з питань основної діяльності з №4199 по №5750 (2 вересня – 31 грудня 1946року). –156арк.
14. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр.1070. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти (4 січня – 27 грудня 1952). – 169 арк.

15. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр.1237. Накази Міністерства освіти УРСР з питань основної діяльності з №516 по № 624 (1 жовтня – 30 листопада 1953 рік). – 271 арк.

16. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.): дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.02/ Яворська Стефанія Теодорівна. – Слов'янськ, 2005. – 423с.

Анотація

С.А.Кутова

Анализ учебников по украинскому языку для средней школы (1945-1960 гг.)

В статье проанализированы учебники по украинскому языку для средней школы (1945-1960 гг.): А.О.Загородский «Грамматика, ч. II для 6-7 классов» (1945 г.); Грамматика украинского языка. Часть II. Синтаксис. Учебник для 6 - 7 классов семилетней и средней школы, изд.6, (1951 г.); «Грамматика украинского языка. Часть I и II. Учебник для 6-7 классов семилетней и средней школы» (1953 г.); А.П.Медушевский, М.К.Тищенко «Синтаксис украинского языка» (1960 г.). Отмечены их позитивные стороны: соответствие программе, правописанию, разнообразие упражнений, часть старых примеров к правилам заменена на примеры, взятые из произведений лучших украинских писателей. Указано недостатки: перегруженность теоретическим материалом, однообразие заданий, недостаточность упражнений из развития речи. Раскрыта роль Министерства образования УССР в усовершенствовании учебников.

Ключевые слова: изучение украинского языка, анализ учебников, учебники по украинскому языку, грамматика, синтаксис.

Summary

S.O.Kutova

Analysis of Schoolbooks in Ukrainian Language for Secondary School in (1945-1960-s)

The schoolbooks in Ukrainian language for secondary school (1945-1960-s): A.O.Zagrodskiy «Grammar part II for the 6-7 forms»; Grammar of Ukrainian Language. Part II. Syntax. Schoolbook for the 6-7 forms of seven years and secondary school, edition 6, revised (1951); «Grammar of Ukrainian Language. Part I and II. Schoolbook for the 6-7 forms of seven years and secondary school» (1953); A.P.Medushevs'kyi, M.K.Tyshchenko «Syntax of Ukrainian Language» (1960) have been analyzed in the article. Their positive sides: accordance to the program, to orthography of that time, variety of exercises, part of the old examples to the rules changed into the ones, taken from the works of the best Ukrainian writers, have been mentioned. Their drawbacks were mentioned as well: overstrain with theoretical material, uniformity of tasks, insufficiently tasks for speech development. The role of the Ministry of Education of Ukrainian SSR in improvement schoolbooks has been revealed.

Key words: teaching Ukrainian language, schoolbooks' analysis, schoolbooks in Ukrainian language, grammar, syntax.

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 371.322:378.126:147

А.О.КУЧЕРЯВИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Донецьк)

Технологічно-проектувальні принципи управління самостійною навчальною діяльністю студентів

Розглянуто проблему відсутності регульовальних засобів управління самостійною роботою студентів, зокрема принципів, що визначають технологічні підходи до її проектування. Досліджено принципи забезпечення цілісності процесу засвоєння цінностей навчального матеріалу та цільової орієнтації на всебічне формування особистості студента як майбутнього фахівця. Перший принцип визначає спрямованість навчальних завдань з урахуванням поточного етапу процесу засвоєння навчального матеріалу: чуттєвого відображення, розуміння, закріплення та застосування знань. Другий принцип вказує, що особистісні професійні характеристики студента повинні належати до цільових орієнтирів вивчення навчального курсу разом із переліком знань і умінь.

Ключові слова: технологічно-проектувальні принципи, педагогічне управління, проектування самостійної роботи, самостійна навчальна діяльність, студенти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Аспект організації самостійної роботи студента є одним з ключових питань вищої школи. Сьогоднішні вимоги до організації навчального процесу передбачають винесення на самостійне опрацювання матеріалу навчальної дисципліни від однієї до двох третин годин загального обсягу часу, а в перспективі – доля самостійної роботи буде тільки збільшуватися. Проте, на сьогодні не існує обліку завантаженості студентів у вільний від

аудиторних занять час та технологій забезпечення необхідного ступеня цієї завантаженості. Формулювання завдань самостійної роботи, зазвичай, регулюється лише темою, а якісний та кількісний добір зазначених завдань залежить від викладача та нічим не регламентується. Таким чином, наявною постає проблема відсутності регулювальних засобів управління самостійною роботою студентів. До цих засобів, у першу чергу, мають відноситися певні принципи, що визначають технологічні підходи до проектування самостійної навчальної діяльності студентів.

Аналіз досліджень і публікацій... Підґрунтям нашого дослідження є наукові роботи, присвячені опису процесу засвоєння навчального матеріалу [1; 2], зокрема етапів чуттєвого відображення, розуміння, закріплення навчального матеріалу та застосування знань, важливих для викладача під час проектування навчальної діяльності студента. Специфіка проблеми, що розглядається в статті, вимагає вивчення робіт, присвячених засадам організації самостійної навчальної діяльності майбутнього фахівця [3-6], проте у зазначених та інших роботах, відсутні положення, що розкривають технології проектування самостійної роботи студентів, зокрема принципи, на які має спиратися педагогічне управління нею.

Формулювання цілей статті... Метою даного дослідження є визначення принципів управління самостійною роботою студентів, що обумовлюють технологічні засади її проектування. Відповідними завданнями дослідження є розкриття сутності технолого-проектувальних принципів управління самостійною навчальною діяльністю студентів та вивчення їх значущості для проектування самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу... До технолого-проектувальних принципів управління самостійною навчальною діяльністю студентів нами будуть віднесені ті, що визначають структурну побудову сукупності одиниць самостійної роботи (її модулів). Іншими словами, спираючись на зазначені принципи, викладач на етапі проектування викладання навчальної дисципліни набуває здатності щодо створення технології застосування самостійної роботи як виду навчальної діяльності майбутнього фахівця.

Першим принципом, який розглядатиметься нами в технолого-проектувальному контексті, є принцип забезпечення цілісності процесу засвоєння цінностей навчального матеріалу. Актуальність забезпечення саме цілісності цього процесу обумовлена його структурними особливостями, з якими навчальні дії упродовж аудиторних занять часто-густо бувають не скорегованими. Наприклад, протягом лекційного заняття, викладачеві майже неможливо реалізувати повноцінне повторення попереднього матеріалу, а через брак часу не завжди можливо виконати всі необхідні вправи на практичному занятті. У таких та інших випадках порушується цілісність процесу засвоєння знань й умінь, що негативно позначається на результатах навчання. Самостійна робота студента завдяки своїй змістовній гнучкості та відсутності часової регламентованості здатна забезпечити абсолютну координацію навчальних дій майбутнього фахівця зі структурними складовими процесу засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, можна констатувати, що підґрунтям для проектування навчальної діяльності студентів, зокрема чергування її аудиторної та самостійної форм, є структурні особливості процесу засвоєння.

Відомо, що існують чотири послідовні етапи засвоєння навчального матеріалу: чуттєве відображення, розуміння, закріплення та застосування знань. Вони визначають особливості цього процесу, результатом якого стає набуття студентом знань і умінь. Розглянемо зазначені етапи у зв'язку з процесом управління самостійною роботою студентів, що дасть підстави для проектування аудиторної та самостійної навчальної діяльності студентів.

Першим етапом, який нами розглядається, є етап чуттєвого відображення навчального матеріалу, його результатом є уявлення. Завжди початок вивчення нової теми ґрунтується на наявних у студентів знаннях, вміннях, досвіді з певної діяльності, але базовий рівень її засвоєння вважається нульовим. На цьому етапі відбувається відображення окремих відношень предметів і процесів зовнішнього світу, виокремлюється цілісний предмет із навколишнього середовища. Важливими для цього етапу є зорове та інші чуттєві види сприйняття, які є першою і необхідною ланкою відображення раціонального. Можливості використання різних видів сприйняття в ході аудиторної роботи більші, ніж у ході самостійного опрацювання джерел інформації. Аудиторна робота має певну перевагу й завдяки безпосередньому знайомству викладача зі своїми студентами (знання їхніх здібностей, готовності до сприйняття теми) та можливості його поточного спостереження за ходом сприйняття студентами навчального матеріалу, зокрема на лекції, чого не можна сказати про автора підручника. Проте, у практиці вищих навчальних закладів цей етап часто-густо виноситься на самостійне опрацювання, зокрема з причини відсутності чи недостатності лекційних занять. У такому випадку педагогічним проектуванням мають бути передбачені методичні, інформаційні та наочні засоби, що забезпечать умови якісної реалізації етапу чуттєвого відображення навчального матеріалу. Набуте студентом уявлення є підґрунтям

для реалізації наступного етапу. Але, якщо поточний етап не відбувся ані у ході аудиторної, ані у ході самостійної роботи, процес засвоєння навчального матеріалу втрачає цілісність від початку, що позбавляє сенсу будь-які наступні навчальні дії.

Етап розуміння навчального матеріалу, як відомо, призводить до засвоєння студентом поняття. Цей етап характеризується спрямованістю студента на розкриття зв'язків і відношень у світі, сутності предметів та явищ, виявлення значення окремих слів і сенсу суджень, включенням нової інформації в систему вже відомих понять, утворення нових зв'язків та асоціацій. Використання навчальних ситуацій, орієнтованих на засвоєння студентом поняття, є основним завданням викладача під час аудиторного заняття чи організації самостійної роботи майбутнього фахівця. Цей етап засвоєння часто припадає саме на самостійне опрацювання, що обумовлює відповідальне ставлення суб'єкта педагогічного управління до проектування відповідного модулю самостійної роботи.

На третьому етапі засвоєння навчального матеріалу, який є закріпленням, студент набуває знань. Специфіка цього етапу полягає в тому, що закріплення відбувається як у ході вивчення матеріалу, так і після нього. Зокрема, необхідними засобами набуття знань є повторення, узагальнення й систематизація матеріалу. Це означає, що система навчальних завдань, винесених на самостійне опрацювання, є дуже значущою саме для цього етапу. Зазвичай, його завершення відбувається на семінарському чи практичному занятті, що дає змогу викладачеві перейти до застосування знань – наступного етапу процесу засвоєння навчального матеріалу. Звісно, критерії засвоєння знань можуть бути різними: елементарний (репродуктивний) рівень засвоєння, здатність студента до успішного застосування знань на практиці як у звичайних, так і нестандартних умовах, рівень засвоєння, який характеризується тим, що знання стає основою переконання, світогляду, особистим здобутком майбутнього фахівця. Як проміжний результат репродуктивний рівень засвоєння є базовим для наступних, проте система навчальних завдань самостійної та аудиторної роботи має бути орієнтована на останні два рівні. Ефективність будь-якого групового аудиторного заняття залежить від якості етапу закріплення навчального матеріалу в ході самостійної роботи. Таким чином, на забезпечення цього етапу має бути орієнтований певний модуль самостійної роботи, що є одним із завдань педагогічного управління самостійною навчальною діяльністю студентів.

Результатом такого етапу засвоєння студентом навчального матеріалу як застосування знань є набуття майбутнім фахівцем умінь, передбачених навчальною програмою. Реалізація даного етапу відбувається, зазвичай, у ході самостійного (особистого) виконання завдань, яке спирається на розуміння та супроводжується свідомим контролем та коректуванням. Відповідно, вимогами до вправ, винесених на самостійне опрацювання, є розуміння студентом мети вправи, точність виконання, оптимальна кількість, системний, спланований у певній послідовності, добір вправ та відсутність перерв у їх виконанні на тривалий час. Дотримання цих вимог є завданням проектування самостійної роботи та предметом управлінської діяльності викладача. Хоча виконання підготовчих, увідних, пробних та частково тренувальних вправ виглядає більш доцільним під керівництвом викладача, воно можливо й за допомогою ретельно підготовлених методичних рекомендацій. До переваг використання самостійної форми роботи студента на цьому етапі відноситься часова необмеженість певними рамками, яка існує у випадку нормативної тривалості навчального заняття, що дозволяє більшу частину тренувальних та творчих вправ виносити саме на самостійне опрацювання. Також слід відзначити, що під час самостійної роботи студент у ході виконання тренувальної вправи свідомо контролює власний рівень засвоєння знань та умінь. Ці чинники мають бути враховані під час проектування модулів самостійної роботи.

Зазначені ситуації доцільності використання аудиторної чи самостійної форм роботи студента стосовно якогось з етапів процесу засвоєння навчального матеріалу є підставою для ретельної проектувальної роботи викладача. Саме він як суб'єкт педагогічного управління може прийняти рішення щодо чергування аудиторної та самостійної форм роботи студента залежно від багатьох чинників, зокрема рівня підготовленості студентів до засвоєння певного матеріалу, методичного забезпечення процесу навчання, часу, який відводиться на розгляд матеріалу тощо. При цьому призначенням модулів самостійної роботи є забезпечення цілісності процесу засвоєння з огляду на повноцінну реалізацію кожного з етапів процесу засвоєння навчального матеріалу та підсумкове набуття студентом знань та умінь.

Другим технолого-проектувальним принципом управління самостійною навчальною діяльністю студентів є принцип цільової орієнтації на всебічне формування особистості студента як майбутнього фахівця.

Підготовка бакалавра, спеціаліста, магістра базується на реалізації потреб держави, суспільства та особистості в ході навчання. Зокрема, вона здійснюється під час самостійної навчальної діяльності студента, що визначає виключно значущість змістовної складової цього

виду навчальної роботи. Під час виконання навчальних завдань у майбутнього фахівця відбувається формування світогляду у фундаментальній та суто професійній площині: усвідомлюються міжпредметні зв'язки, набуває системного характеру розуміння студентом наукових відомостей з різних навчальних дисциплін. У ході самостійної роботи формуються й удосконалюються уміння виконання розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та узагальнення, відбувається вдосконалення таких характеристик мислення, як самостійність, критичність, гнучкість, допитливість та креативність. Відбувається й подальший розвиток психічних процесів мислення, сприйняття, пам'яті, уваги та уяви. Самостійна навчальна діяльність створює умови для удосконалення моральних та вольових характеристик особистості: чесності, працездатності, наполегливості, рішучості, здатності до виконавчої дисципліни, почуття обов'язку, відповідальності перед собою, викладачем, батьками, державою тощо. Як функціональний результат вивчення певної навчальної дисципліни – у майбутнього фахівця відбувається формування знань та умінь, передбачених навчальною програмою. Студент під час виконання завдань самостійної роботи удосконалює навчальні уміння, необхідні для опрацювання навчальної та наукової літератури, конспектування, підготовки до доповіді, семінарського заняття, екзамену та ін., набувають досконалості його уміння самостійного навчання, самовиховання та самоуправління навчальною діяльністю. До найвищих навчальних здобутків майбутнього фахівця слід віднести розвиток творчих здібностей, адже саме вони є показником рівня кваліфікованості студента в певній науковій галузі.

У разі, якщо проектувальна діяльність викладача не зорієнтована на формування та удосконалення наведених характеристик особистості студента, вони підлягають лише стихійному та ситуативному становленню, що негативно позначається на результатах навчання та підсумковій підготовці фахівця. Таким чином, маємо констатувати, що в межах кожної навчальної дисципліни та окремого модуля самостійної роботи студента мають бути сформульовані певні цільові орієнтири формування особистості майбутнього фахівця. Відповідний добір цілей та навчальних завдань, як результат цілеспрямованого проектування самостійної роботи, обумовлений низкою наступних причин. По-перше, об'єктивно неможливо досягти студенту високого рівня оволодіння навчальним матеріалом з певної навчальної дисципліни в разі недостатньої сформованості певних особистісних характеристик. По-друге, стан сформованості певних рис особистості в деяких випадках забезпечує умови та підґрунтя для вдалого вивчення студентом наступних навчальних дисциплін та виконання ним громадянських чи професійних функцій у майбутньому. По-третє, у зоні уваги педагогічного управління мають знаходитися всі можливості цілеспрямованого виховання та розвитку особистості, що передбачено педагогічною функцією викладача.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що перелік особистісних характеристик студента, які мають підлягати удосконаленню, повинні відноситися до цільових орієнтирів вивчення навчального курсу разом із переліком знань і вмінь, зазначених у навчальній програмі, а для кожного модуля самостійної роботи слід визначати низку цілей, які й обумовлять спрямованість, зміст та кількість навчальних завдань.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Таким чином, нами встановлено два принципи, які обумовлюють технологічні засади проектування самостійної навчальної діяльності студента. Ними є принцип забезпечення цілісності процесу засвоєння цінностей навчального матеріалу та принцип цільової орієнтації на всебічне формування особистості студента як майбутнього фахівця. Зазначені принципи дозволяють визначити місце впровадження окремого модуля самостійної роботи, його цілі та здійснити відповідний добір навчальних завдань. Результати дозволяють продовжити роботу щодо визначення системи проектувальних принципів самостійної роботи студентів, зокрема тих, що регулюють зміст і якість навчальних завдань самостійної роботи, враховують особистісний аспект її виконання та характеризують діяльність педагога в ході організації самостійної роботи студента.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. Дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1982. – 219 с.
2. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др. ; под ред. В. А. Онищука]. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
3. Жуков А. Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. Дидактические средства, технологии, программы : [моногр.] / А. Е. Жуков, А. В. Симоненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004, – 220 с.

4. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 / О. В. Малихін. – Кривий ріг, 2009. – 504 с.
5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [моногр.] / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
6. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : [моногр.] / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

Анотація

А.А.Кучерявий

Технолого-проектировочные принципы управления самостоятельной учебной деятельностью студентов

Рассмотрено проблему отсутствия регулировочных средств управления самостоятельной работой студентов, в том числе, принципов, которые определяют технологические подходы к её проектированию. Исследовано принципы обеспечения целостности процесса усвоения ценностей учебного материала и целевой ориентации на всестороннее формирование личности студента как будущего специалиста. Первый принцип определяет направленность учебных заданий с учетом текущего этапа процесса усвоения учебного материала: чувственного отображения, понимания, закрепления и применения знаний. Вторым принципом указывается, что личностные профессиональные характеристики студента должны относиться к целевым ориентирам изучения учебного курса вместе с перечнем знаний и умений.

Ключевые слова: технолого-проектировочные принципы, педагогическое управление, проектирование самостоятельной работы, самостоятельная учебная деятельность, студенты.

Summary

А.О.Кучерявий

Technological-Projecting Principles of Management of Students' Independent Educational Activity

The problem of absence of regulation facilities of management by independent work of students, including, principles which define technological approaches to its projecting is considered. Principles of guaranteeing of integrity of process of mastering of values of a teaching material and target orientation to all-round formation of the personality of the student as future expert are investigated. The first principle defines an orientation of educational tasks taking into account a current stage of process of mastering of a teaching material: sensual display, understanding, fastening and application of knowledge. The second principle specifies, that personal professional characteristics of the student should concern target key points of studying of a training course together with the list of knowledge and abilities.

Key words: technological-projecting principles, pedagogical management, projecting of independent work, independent educational activity, students.

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 53:371.261(072)

А.М.ЛЕВКІВСЬКИЙ,
старший викладач
(м.Житомир)

Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів фізики до оцінювання навчальних досягнень учнів

У статті висвітлено сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів фізики до контролю та оцінки навчальних досягнень школярів. Наведено приклади найоптимальніших методик оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Визначено основні принципи створення традиційних систем оцінювання навчальних досягнень. Проаналізовано особливості використання рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізики. Окреслено переваги використання рейтингової системи у порівнянні з існуючими методиками контролю й оцінки знань, умінь і навичок. Визначено подальші перспективи дослідження оцінювання навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: система оцінювання знань, навчальні досягнення учнів, рейтингова система, професійно-педагогічна підготовка, сучасні тенденції підготовки учителів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах модернізації та реформування різних сфер суспільного життя перед національною системою освіти України, відповідно до положень Болонської декларації, постає проблема підготовки нової генерації учителів природничо-математичного напрямку, які здатні розробляти якісно нові форми і методи пізнавальної

діяльності, відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі та з урахуванням гуманістичних ідей та орієнтирів.

Вирішення поставлених завдань можливе за рахунок здійснення якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізики, які здатні до пошуку шляхів оптимізації та оновлення структурної організації навчально-виховного процесу, розробки та впровадження у навчальний процес інноваційних технологій навчання та ефективних систем оцінювання навчальних досягнень школярів.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідження психолого-педагогічної та спеціальної літератури переконливо свідчить про наявність значної кількості наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених, що пов'язані із застосуванням різних систем оцінювання навчальних досягнень школярів. Педагогічні підходи до використання систем оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів розглянуто у роботах Ю.Бабанського, В.Буряка, Р.Вінкеля, П.Еггена, І.Зязюна, К.Картера, К.Кларка, Б.Левіна, В.Ротенберга, В.Сагарди, Г.Сайкса, Р.Спіро, Б.Суся, М.Шута, Г.Щукіної та ін. Формування теоретичних і методичних засад підготовки сучасного вчителя фізики до застосування рейтингового оцінювання знань учнів знайшло відображення в дисертаційних дослідженнях Б.Є.Будного, Г.Ф.Бушка, М.Т.Мартинюка, В.Ф.Савченка, П.І.Самойленка, В.П.Сергієнка та інших.

Формулювання цілей статті... Беручи до уваги напрацювання та доробки широкого кола науковців та дослідників, зацікавлених проблемою застосування рейтингового оцінювання навчальних досягнень учнів, на нашу думку, залишається не достатньо визначеними сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів фізики до окресленої діяльності, що і стало метою написання даної статті.

Виклад основного матеріалу... Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів фізики до оцінювання навчальних досягнень школярів на сучасному етапі вимагає створення нових методик із врахуванням досвіду використання традиційних, вже перевірених систем контролю знань, умінь і навичок.

На думку В.В.Ягупова, більшість традиційних систем оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців передбачає врахування певних педагогічних вимог або так званих принципів, сутність яких полягає у:

– *плановості*: аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а за чітким дотриманням певного плану;

– *систематичності й системності*: аналіз і оцінювання повинні відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу і бути постійними;

– *об'єктивності*: аналіз і оцінювання мають бути науково обґрунтованими і базуватися на засадах гуманізму і демократизму;

– *відкритості й прозорості*: майбутнім учителям фізики необхідно володіти оцінками своїх досягнень й досягнень своїх однокурсників з метою здійснення порівняння своїх успіхів та стимулювання до підвищення активності;

– *економічності*: методи, прийоми, зміст завдань повинні бути співвідносними з наявним бюджетом часу студентів, а методи – доступними і зрозумілими;

– *тематичності*: перевірка якості знань майбутніх учителів фізики з окремих тем, розділів проводиться за блоками або модулями;

– *врахування індивідуальних можливостей студентів*: необхідно перевіряти знання, уміння, навички кожного студента; у процесі підготовки дидактичних завдань для перевірки необхідно враховувати рівень навченості студентів та їхні інтелектуальні можливості;

– *єдності вимог*: врахування загальнодержавних стандартів змісту освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики напряму або спеціальності [5].

Залежно від дидактичної мети використовують різні види контролю за навчанням: діагностичний, попереджувально-застережливий, поточний, повторний, періодичний, тематичний, підсумковий (рис. 1) [3].

Діагностичний (попередній) контроль повинен бути спрямований на визначення рівня освітньої компетентності майбутніх учителів фізики з певної проблематики. Напередодні вивчення теми, засвоєння якої має ґрунтуватися на раніше вивченому матеріалі, учитель з'ясовує рівень розуміння опорних знань, актуалізує їх.

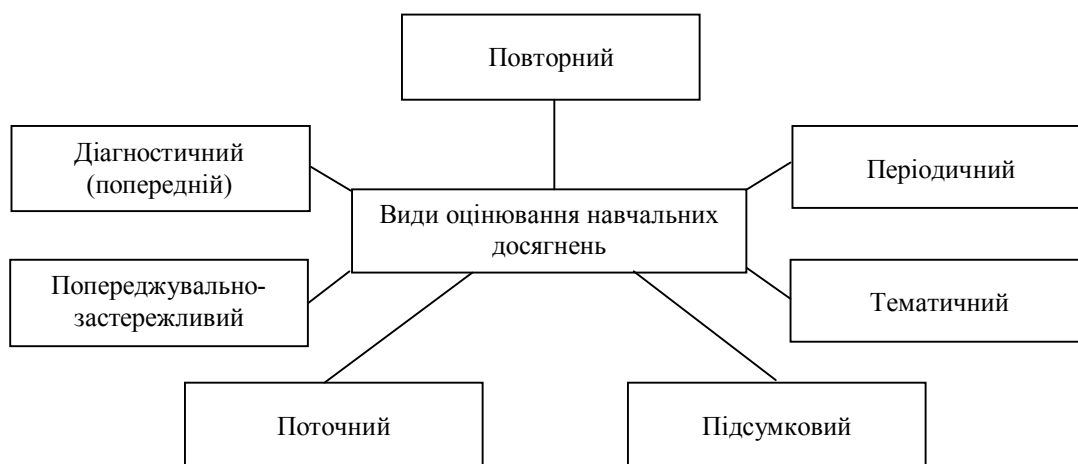


Рис. 1. Види оцінювання (контролю) навчальних досягнень майбутніх учителів фізики

Поточний контроль передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем.

Повторний контроль спрямований на створення умов для формування умінь і навичок. Повторна перевірка якнайкраще сприяє переведенню знань з короткотермінової до довготривалої пам'яті.

Тематичний контроль пов'язаний з перевіркою рівня знань, умінь і навичок в обсязі розділу чи теми конкретної навчальної дисципліни.

Періодичний контроль у відповідності до вимог програми встановлює обсяг необхідних знань студентів.

Підсумковий контроль передбачає визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу в кінці семестру або після завершення вивчення дисципліни. Він проводиться, як правило, у формі заліків, екзаменів.

В історії розвитку вищої школи існують різні методи аналізу й оцінювання знань, умінь і навичок, зокрема: усне, письмове, графічне, практичне оцінювання навчальних досягнень.

Одним із найбільш популярних методів контролю й перевірки знань, умінь і навичок є метод тестів. Сутність його полягає в тому, що майбутнім учителям фізики у певному дидактичному блоці визначають конкретні завдання (запитання), на які подані альтернативні відповіді. Студент має обрати правильну відповідь. В такому випадку, інколи, вибір правильної відповіді зводиться до простого вгадування, а тому не можна розглядати тести як універсальний метод оцінювання навчальних досягнень. Безумовно, тестовий контроль має низку безперечних переваг, основними з яких є: оперативність проведення, об'єктивність оцінки, можливість використання комп'ютерної техніки і зменшення часових витрат учителя. Проте тестовий контроль не передбачає міжособистісного спілкування, яке в процесі навчання, особливо при реалізації суб'єкт-суб'єктної концепції навчання, є достатньо важливим [4].

Врахування недосконалості методу тестової оцінки навчальних досягнень, спричинило необхідність пошуку методик, яка б враховувала усі недоліки існуючих методик і була б спрямована на опанування майбутніми учителями фізики глибокими теоретичними знаннями та формування у них умінь розв'язку якісних і кількісних задач.

Такою методикою стала рейтингова система оцінювання навчальних досягнень школярів, яка була обґрунтована на основі вивчення передового педагогічного досвіду та дослідження існуючих систем контролю знань, умінь і навичок.

У педагогіці та психології існують різні підходи до визначення поняття «рейтинг», зокрема, рейтинг – це:

- індивідуальний індекс суб'єкта навчання;
- результат опитування суб'єктів з метою емпіричної констатації наявності і ступеня вираженості певних характеристик;
- число, яке отримується або шляхом опитування суб'єктивних думок експертів, або шляхом набирання балів;
- сума балів, набрана суб'єктом навчання протягом деякого проміжку часу і за певними правилами, що не змінювалися протягом цього часу;
- кількісна оцінка якості навченості студента з певного предмету, суми предметів, які вивчаються в семестрі, і в цілому по дисциплінах, вивчених за весь період навчання, причому не разова, а сумарна (накопичувальна оцінка студента);

– деяка числова величина, виражена за багатобальною шкалою, яка інтегрально характеризує успішність і знання студента з одного або декількох предметів протягом певного періоду навчання (семестр, рік);

– метод впорядкування студентів за зайнятими місцями залежно від вимірених навчальних досягнень і одночасно як науково-обґрунтовану форму організації не тільки контролю знань, але і навчального процесу в цілому;

– сума балів, набраних студентом протягом деякого проміжку часу, розраховану за певними формулами, що не змінюються в перебігу цього проміжку [1].

З урахуванням розглянутих підходів до визначення даного поняття, під *рейтингом* ми розумітимемо суму балів, набраних учнями протягом деякого логічно завершеного періоду навчання. Слід зазначити, що рейтинг є складовою і невід'ємною частиною рейтингової системи контролю. Під рейтинговою системою розуміють науково обґрунтовану систему педагогічного контролю, направлену на виділення індивідуальної оцінки кожного учня на основі систематичного контролю.

Таким чином, під *рейтинговою системою* контролю знань ми розумітимемо сукупність діагностуючих заходів, направлених на отримання вираженої в балах сумарної оцінки ступеня навченості учня, яка при цьому враховуватиме його участь, активність і творчу самостійність у процесі навчання. Рейтингова система – це безперервні контролюючі дії в системах «викладач – студент», «викладач – група», «учитель – учень», «учитель – клас», які дозволяють спостерігати і в міру необхідності коректувати просування студента або групи, учня або класу від незнання до знання.

Мета запровадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень – активізація навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, мотивація до навчання і самостійної роботи, створення умов для обов'язкового відвідування занять, зниження ролі іспиту (в кінці року або семестру), можливість атестації за результатами поточної успішності. Цінність рейтингової системи контролю полягає в отриманні надійної, близької до об'єктивної інформації про об'єкт, що базується на конкретно-чуттєвій професійній взаємодії його з суб'єктом оцінювання.

Рейтингова система контролю знань базується на поточному, проміжному і підсумковому контролі. Вона припускає безперервне підсумовування усіх зароблених балів. Кожен студент з кожної дисципліни протягом семестру виконує певне число контрольних і оцінюваних навчальних завдань. Якість роботи студента з вивчення того чи іншого предмету визначається шляхом обчислення його рейтингу протягом всього періоду навчання. Максимальне значення суми балів на кожному етапі навчання відповідає якнайкращій якості навчальної роботи студента за цей час [2].

У порівнянні з іншими існуючими системами оцінювання навчальних досягнень, рейтингова система контролю знань, умінь і навичок має ряд переваг, зокрема, значне підвищення об'єктивності оцінювання знань і умінь, оскільки по-перше, контроль має системний характер із кожного виду навчальної діяльності, а по-друге, значно зменшується залежність оцінки від особистих відносин між учителем і учнем. Безумовною перевагою рейтингової системи контролю є й оцінювання більшого, у порівнянні з традиційним, числа видів діяльності учнів. Використання даної системи контролю вимагає від учителя залучення учнів до різноманітних видів діяльності й ознайомлення їх із системою балів, якою характеризується оцінювання кожного завдання.

Висновки... В проведеному дослідженні ми не наполягаємо, що рейтингова система контролю – це єдино можлива технологія оцінювання знань, умінь і навичок, оскільки, поряд із значними перевагами, вона зв'язана з більшими, ніж звичайно, часовими витратами для вчителів. Проте отримані результати виправдовують себе, оскільки підвищення об'єктивності оцінки і чітке відстежування критеріїв її виставлення забезпечує «прозорість» освітнього процесу і сприяє проведенню активного діалогу між усіма його суб'єктами. Крім того, використання рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень школярів майбутніми учителями фізики охоплює всі види навчальної діяльності учнів, стимулює їх до активної систематичної роботи у процесі навчання, а також є надзвичайно об'єктивною і зрозумілою щодо критеріїв оцінювання навчальних досягнень як для учителів, так і для учнів.

Звичайно, дане дослідження не висвітлює усіх аспектів окресленої проблеми, тому перспективи подальших пошуків ефективних систем оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді ми вбачаємо у розробці та впровадженні методик контролю знань, умінь і навичок на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебн. для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 576 с.

2. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
3. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.
4. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебн. пособ. / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Аннотація

А.Н.Левковскій

Современные тенденции подготовки будущих учителей физики к оцениванию учебных достижений учащихся

В статье освещены современные тенденции подготовки будущих учителей физики к контролю и оценке учебных достижений школьников. Приведены примеры оптимальных методик оценки знаний, умений и навыков учащихся. Определены основные принципы создания традиционных систем оценки учебных достижений учащихся. Проанализированы особенности использования рейтинговой системы оценивания учебных достижений учащихся в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физики. Определены преимущества использования рейтинговой системы по сравнению с существующими методиками контроля и оценки знаний, умений и навыков. Определены дальнейшие перспективы исследования оценивания учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: система оценки знаний, учебные достижения учащихся, рейтинговая система, профессионально-педагогическая подготовка, современные тенденции подготовки учителей.

Summary

A.N.Levkovsky

Modern Trends of Training Future Teachers of Physics to the Evaluation of Students' Educational Achievements

The article highlights the current trends of training future teachers of physics to the monitoring and evaluation of educational achievements of schoolchildren. The examples of best practice assessment of the knowledge and skills of students. The basic principles of traditional systems of evaluation of educational achievements. The features of the rating system for evaluation of academic achievements of students in vocational and educational training of future teachers of physics are analyzed. The article identifies the benefits of using a rating system in comparison to existing methods of monitoring and evaluation of knowledge, skills and abilities. Further research evaluating the prospects of academic achievements of students are determined.

Key words: evaluation of knowledge, academic achievement of students, ranking system, vocational and teacher training, the current trends of teacher training.

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 378:147

О.В.ЛІВШУН,
викладач
(м.Хмельницький)

Педагогічна технологія формування професійної готовності майбутнього вчителя технології

У статті розкрито значення понять «технологія, педагогічна технологія» у навчальному процесі, проаналізовано основні компоненти технології, розглянуто види технологій для різних видів діяльності. Проаналізовано акмеологічну технологію формування професійної готовності майбутнього вчителя технології. Досліджено ефективність проведення професійно-спрямованих модулів акмеологічних тренінгів та акмеологічних розвивальних занять. Розкрито змістовно-технологічну та організаційну структуру модулів акмеологічної тренінгової роботи. Визначено комплекс основних параметрів та розроблено алгоритм загальної системи акмеологічних тренінгів з формування професійної готовності майбутнього вчителя технології.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, акмеологічна технологія, навчальні технології, інтерактивні технології, соціальні технології, технологія превентивної роботи, модуль, тренінг.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Освітні системи в будь-якій країні світу повинні сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Незадоволення багатьох країн результатами системи освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. Для цього важливо було розробити стратегічний напрям розвитку

освіти на перспективу. Визначення стратегічного напрямку розвитку світових освітніх систем хвилює практично все світове суспільство. Головною є проблема визначення пріоритетів освіти та її реформування. У рекомендаціях багатьох наукових досліджень спостерігається головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти, що лежить у площині вирішення проблеми розвитку технологізації цього процесу.

Формулювання цілей статті.. Метою статті є дослідження впливу інноваційних технологій на формування професійної готовності майбутнього вчителя технології.

Виклад основного матеріалу... Поняття «технологія» в педагогіці прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхня послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Таким чином «технологія» постає алгоритмом, за допомогою якого досягається запланований результат.

До сучасної технології висуваються такі вимоги:

- високий ступінь поділу процесу на стадії (фази);
- системна повнота (цілісність) процесу, який повинен включати весь набір елементів, що забезпечують необхідну завершеність дій людини в досягненні поставленої мети;
- регулярність процесу і однозначність його фаз, що дають можливість застосовувати середні величини при характеризованні цих фаз, а отже їх стандартизація та уніфікація;
- технологія є нерозривно пов'язаною із процесом – сукупністю дій, які виконуються у часі;
- технологічний процес здійснюється в штучних системах, створених для забезпечення реалізації певних потреб.

Технологія – це набір способів, засобів вибору і здійснення керуючого процесу з множини можливих його реалізацій.

В основі будь-якого процесу лежить певна технологія, до компонентів якої належать:

- 1) мета реалізації процесу;
- 2) предмет, що підлягає технологічним змінам;
- 3) способи і методи впливу;
- 4) упорядкованість та організація, які протиставлені стихійним процесам;
- 5) засоби технологічного впливу [5].

У «Словнику основних термінів і понять з превентивного виховання» наводяться нижченаведені технології.

Педагогічні технології – комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби і методи організації діяльності для реалізації проблем, що охоплюють основні аспекти навчання і виховання.

Виховні технології – обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємодії вчителя з дітьми з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта; як система знань, необхідних учителю для реалізації стратегії, тактики, процедури виховання.

Соціальні технології – упорядкована система процедур та операцій, за допомогою яких реалізується певний соціальний проект або конкретна цілеспрямована ідея перетворення (реорганізації, модернізації або вдосконалення) соціальної роботи.

Технологія превентивної роботи – сукупність прийомів, методів і впливів, що застосовуються педагогами, психологами, соціальними, медичними працівниками, правоохоронними органами з метою досягнення успіху превентивного виховання.

Інтерактивні технології – це взаємодія партнерів, у спілкуванні яких інтерпретується ситуація і конструюються особистісні дії [1].

Навчальні технології – спрямовані на підвищення рівня знань, умінь і навичок протидії негативним явищам та формування відповідальної поведінки.

Однією із суттєвих характеристик педагогічного процесу є його технологізація – дотримання змісту і послідовності навчально-виховних етапів, що потребує особливої уваги до використання, розвитку і вдосконалення педагогічних технологій.

Педагогічна технологія (грец. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення) – сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів у навчально-виховному процесі [3].

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності.

Поняття «педагогічна технологія» останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті, широко використовується в психолого-педагогічній літературі і має понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Трансформація терміну – від «технології в навчанні» до «технології освіти», а потім до

«педагогічної технології» – відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди [2].

Проблема підготовки в системі вищого професійного навчання викладача технології з високим ступенем професійної готовності є складним освітньо-фаховим завданням. Одним із ефективних напрямів вирішення такого завдання є можливості застосування, в ході педагогічного процесу підготовки у ВНЗ майбутнього вчителя технології, розвивально-стимулювальних технологій педагогічної акмеології. Вважаємо, що саме спрямованість таких акмеологічних технологій на актуалізацію потенціалу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, на розвиток акмеологічних інваріантів його професіоналізму й сприятиме підвищенню рівня та якості професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної праці.

Акмеологічні методи і, перш за все, акмеологічна діагностика, експертиза, акмеологічний опис і акмеограма дають досить повне уявлення про стартові можливості і потенціал суб'єкту, який націлений на досягнення високого професіоналізму особистості і діяльності. Наступний крок – це виявлення того, яким чином чи за допомогою яких методів необхідно здійснювати прогресивний особистісно-професійний розвиток до рівня високого професіоналізму. Концептуально ці методи і способи називаються акмеологічними технологіями.

Технологічний аспект здійснює вплив на уточнення базових акмеологічних категорій, зокрема, деякі акмеологи вважають, що професійну майстерність можна розглядати як оволодіння комплексом продуктивних психотехнологій і технологій професійної діяльності. Дуже часто акмеологічні технології ототожнюють із психологічними технологіями, проте вони лише близькі, але зовсім не тотожні. Зокрема, їх принциповою відмінністю є спрямованість дій.

Акмеологічні технології відрізняються, в першу чергу, гуманістичною спрямованістю, тому, що вони покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, тоді як психологічні впливи по своїй суті є маніпулятивними. Гуманістична спрямованість акмеологічних технологій стала основою для гуманітарно-технологічного розвитку особистості.

В акмеології розроблені й успішно використовуються гуманістичні технології самопізнання, самооцінки, саморозвитку. Акмеологічні технології завжди є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості.

Узагальнюючи проаналізовані матеріали, можемо констатувати, що формування професійної готовності майбутнього педагога (вчителя технології) на основі акмеологічних технологій у педагогіці можна розглядати як системний організований педагогічний процес активації та закріплення в мисленневих структурах психічних новоутворень, які, за рахунок цілеспрямованого акмеологічного впливу, визначають розвиток акмеологічних інваріантів професіоналізму майбутнього вчителя. В умовах нашого дослідження в якості акмеологічних інваріантів професіоналізму майбутнього вчителя технології при вивченні дисциплін агровиробничого профілю визначено комплекс параметрів його професійної готовності.

Акмеологічні технології професійної підготовки майбутніх учителів відрізняються від власне педагогічних технологій тим, що вони не «пасивно» ведуть студента за етапами навчання у ВНЗ, а стимулюють його до активного створення власних природовідповідних способів, прийомів, динамічних технік ефективної теоретико- і практикоорієнтованої професійної самоосвіти та саморозвитку.

На основі аналізу та характеристики організаційно-методичних принципів побудови акмеологічної технології формування професійної готовності майбутнього вчителя технології, в якості її основи нами було визначено проведення професійно-спрямованих модулів акмеологічних тренінгів та акмеологічних розвивальних занять.

Модульна структура акмеологічних професійно-спрямованих тренінгів побудована відповідно до комплексу визначених нами параметрів формування професійної готовності майбутнього вчителя технології, а саме: 1) екологічна відповідальність; 2) креативність (інноваційність); 3) адаптивність і рефлексивність; 4) емпатійність; 5) аутопсихологічна компетентність; 6) організаторські якості; 7) комунікативні якості. Модульний комплекс професійно-спрямованих тренінгів є складовою загальної системи акмеологічних тренінгів з формування професійної готовності майбутнього вчителя технології (рис.1).



Рис. 1. Алгоритм загальної системи акмеологічних тренінгів з формування професійної готовності майбутнього вчителя технології

Розкриємо змістовно-технологічну та організаційну структуру модулів акмеологічної тренінгової роботи:

– *розвиток екологічної відповідальності* як параметру формування професійної готовності майбутнього вчителя технології при вивченні дисциплін агровиробничого профілю акмеологічно забезпечує: закріплення у самосвідомості фахівця необхідності в самореалізації його особистісного та професійного «Я» на основі відповідального усвідомлення наслідків здійснюваних вчинків для навколишнього середовища, розвиток на цій основі мотиваційної бази засвоєння професійно-педагогічних знань і вмінь в агроекологічній сфері; формування екологічно-відповідальної професійної педагогічної позиції; формування навичок еколого-педагогічного моделювання та еколого-організаційної діяльності у навчальному процесі; розвиток навичок педагогічної ініціативності та самостійності при перенесенні екологічних знань у практику навчально-викладацької діяльності; розвиток здатності до самоконтролю; закріплення потреби у самопізнанні та саморозвитку на основі розвитку екологічної культури; закріплення навичок екологічно-відповідальної поведінки як системної якості вчителя технології.

– *розвиток креативності* як параметру формування професійної готовності майбутнього вчителя технології забезпечує формування в нього: здатності до творчо-конструктивного, нестандартного професійно-педагогічного та особистісного мислення й поведінки; здатності до дослідництва, до винайдення ним нових способів вирішення проблем, які виникають у процесі вивчення та засвоєння навчальних дисциплін; здатності до творчого засвоєння та застосування новітніх освітніх технологій (інноваційність) в умовах мінливості навчального процесу; здатності до усвідомлення і творчого розвитку власного досвіду на основі навичок нестереотипного мислення у ході фахового саморозвитку.

Розвиток параметру формування професійної готовності майбутнього вчителя технології – **адаптивності**, як комплексу соціально-комунікативних навичок ефективного навчально-педагогічного спілкування. Метою застосування такого акмеологічного модуля є формування у майбутніх викладачів технології, учасників тренінгових занять, комплексу: адаптаційних навичок групової взаємодії, ефективного спілкування, активного слухання; розвиток педагогічного оптимізму; відпрацювання професійно-педагогічних умінь ефективного слухання та реагування на звернення іншої особи (учня); навичок гнучкого адаптаційного реагування (перебудови) системи мотивів, спрямованості та цілепокладання діяльності майбутнього вчителя у мінливих умовах процесу міжособистісного спілкування; умінь із подолання бар'єрів у спілкуванні; адаптаційна актуалізація позитивних сторін учасників спілкування через оцінку та ставлення інших; зняття напруження, отримання позитивної підтримки від оточення.

Розвиток **рефлексивності** майбутнього вчителя технології, як параметру формування його професійної готовності, забезпечує акмеологічний модуль розвитку рефлексивності. Мета тренінгового модуля рефлексії – створення для майбутнього вчителя технології ефективних можливостей розвитку його педагогічної самосвідомості, сприятливих умов для засвоєння активного стилю педагогічного спілкування, розвитку співробітництва, соціальної чутливості, методів передачі інформації та прийомів зворотного зв'язку; надання можливості майбутньому вчителю технології подивитися на себе збоку, усвідомити свої, раніше неусвідомлені, звички, особливості мовлення та поведінки, які є важливими для ефективної професійно-педагогічної

діяльності; продовження саморозкриття й усвідомлення сильних сторін своєї особистості, таких якостей, навичок, умінь, які людина приймає та цінує, які надають педагогу почуття внутрішньої стійкості та довіри до самого себе.

Акмеологічний розвиток емпатійності. Метою проведення модуля таких акмеологічних тренінгових занять є формування в майбутніх педагогів психолого-педагогічних вмінь та навичок: встановлювати емпатійний контакт, взаємодіючи з особистістю іншого; конструктивного вираження своїх емоцій, розуміння емоційного стану іншого; розвиток емпатійного ставлення до іншого; підсилення позитивного образу «Я» майбутнього вчителя технології; набуття вмінь і навичок саморегуляції в умовах педагогічної взаємодії; розвиток уміння педагогічно аргументувати свою позицію у суперечці; розширення репертуару моделей поведінки майбутнього вчителя технології; закріплення навичок прояву педагогічно-конструктивної поведінки на основі емпатійного контакту; розвиток уміння до встановлення соціальної та навчальної взаємодії на основі емпатійного відгуку; формування вміння на основі розвиненості емпатії гнучко приймати інші позиції, використовуючи конструктивні засоби педагогічної комунікації.

Розвиток аутопсихологічної компетентності. Метою такого модуля з розвитку аутопсихологічної компетентності майбутнього вчителя технології є: стимуляція самоперетворювальної діяльності майбутнього педагога на основі актуалізації процесу професійно-особистісної мотивації та цілепокладання; прагнення допомогти учасникам занять усвідомити важливість прийняття свого «Я» з метою ефективної фахової самоідентифікації; гармонізація «Я-концепції» майбутнього педагога (вчителя технології); розвиток у майбутнього вчителя технології аутопсихологічних умінь самопізнання як потенціалу розвитку та самовдосконалення його педагогічного професіоналізму; усвідомлення важливості для соціально-професійної та інтроіндивідуальної діяльності майбутніх вчителів технології, їх позитивного самоусвідомлення та самосприйняття; формування аутопсихологічних умінь та навичок педагогічної саморефлексії, самоконтролю, самоаналізу в умовах професійної діяльності як бази для особистісно-професійного саморозвитку майбутнього вчителя; розвиток саморегуляції у процесі навчально-педагогічного спілкування; вироблення навичок адекватної самооцінки майбутнім учителем на основі усвідомленого прийняття фахової «Я-позиції»; активізація процесів особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вчителя технології тощо.

Розвиток організаторських якостей як параметру формування професійної готовності майбутнього вчителя технології. Метою такого модуля з розвитку організаторських якостей майбутнього вчителя технології є: розвиток умінь та навичок організації оптимального спілкування в умовах педагогічної діяльності, організації конструктивної взаємодії в колективі (навчальному колективі); розвиток навичок самопроекування та планування діяльності майбутнім учителем технології; стимуляція та формування організаторського мислення; розвиток навичок організаційної самостійності та самоорганізованості майбутнім учителем.

Розвиненість комунікативних якостей у майбутнього педагога визначає високу ефективність його можливостей при встановленні та підтриманні контактів у спілкуванні (професійно-педагогічному спілкуванні), проведенні навчальної діяльності, прогнозуванні поведінки та діяльності учнів (інших людей) тощо.

Метою модуля з розвитку комунікативних якостей майбутнього вчителя технології є: формувати вміння комунікативно налагоджувати нові контакти; розвиток навичок ефективного спілкування та встановлення контакту на основі емпатійного слухання; вдосконалення комунікативних умінь та навичок педагогічно-вірного висловлення власної думки; розвиток педагогічної рефлексії як умінь звернення майбутнього вчителя до свого досвіду спілкування; підвищення рівня соціально-комунікативної активності; розвиток навичок емпатійного розуміння комунікативного напарника, формування вмінь з усунення комунікативних бар'єрів і труднощів у спілкуванні; розвиток умінь і навичок педагогічно-ефективної поведінки у конфліктній ситуації.

Висновки... Спрямованість акмеологічних технологій на актуалізацію потенціалу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя технології, на розвиток акмеологічних інваріантів його професіоналізму може бути реалізовано на основі застосування модульної системи педагогічно-професіоналізованих акмеологічних тренінгів та акмеологічних розвивальних занять. Модульна структура таких акмеологічних професійно-спрямованих тренінгів побудована у відповідності до комплексу параметрів формування професійної готовності майбутнього вчителя технології, а саме: екологічна відповідальність; креативність (інноваційність); адаптивність та рефлексивність; емпатійність; аутопсихологічна компетентність; організаторські якості; комунікативні якості. Націленість на «акме» передбачає при проведенні модулів акмеологічних тренінгів інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні та удосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу як результату їх подальшого особистісного

саморозвитку й професійного самовдосконалення. Акмеологічна технологія формування професійної готовності майбутнього вчителя технології в умовах ВНЗ творчо охоплює навчальні, розвивальні, екологічні, виховні, організаційно-управлінські, рефлексивні, діагностичні, корекційні, консультаційні та самоосвітні аспекти фахової діяльності вчителя.

Таким чином, змістовно-технологічна та організаційна структура акмеологічної технології застосування професійно-спрямованих модулів акмеологічних тренінгів та акмеологічних розвивальних занять забезпечує за рахунок дотримання організаційних та методологічних принципів тренінгової роботи підвищення рівня професійного розвитку та більш ефективного формування професійної готовності майбутнього вчителя технології при вивченні дисциплін агровиробничого профілю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / під заг. ред. докт. пед. н., проф. Оржеховської В. М. – Тернопіль : Терно-граф, 2007. – 200 с.
2. 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.
3. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [3-те вид., стереотип.]. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
5. Томашевський О. М. Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів : навч. посіб. / О. М. Томашевський, Г. Г. Цегелик, М. Б. Вітер, В. І. Дубук. – К. : Вид-во «Центр учбової літератури», 2012. – 296 с.

Анотація

А.В.Лившун

Педагогическая технология формирования профессиональной готовности будущего учителя технологии

В статье раскрыто значение понятий «технология, педагогическая технология» в учебном процессе, проанализированы основные компоненты технологии, рассмотрены виды технологий для разных видов деятельности. Проанализирована акмеологическая технология формирования профессиональной готовности будущего учителя технологии. Исследована эффективность проведения профессионально-направленных модулей акмеологических тренингов и акмеологических развивающих занятий. Раскрыта содержательно-технологическая и организационная структура модулей акмеологической тренинговой работы. Определен комплекс основных параметров и разработан алгоритм общей системы акмеологических тренингов по формированию профессиональной готовности учителя технологии.

Ключевые слова: *технология, педагогическая технология, акмеологическая технология, учебные технологии, интерактивные технологии, социальные технологии, технология превентивной работы, модуль, тренинг.*

Summary

O.V.Livshun

Pedagogic Techniques for Forming Professional Readiness of the Future Technology Teachers

The article reviews meanings of such notions as «technology», «pedagogic techniques» in the education process, analyzes main components of the technique, reveals kinds of techniques for different types of activity. The acmeologic approach to the formation of professional readiness of Technology teachers to be is studied. The author focuses on the efficiency of profession-oriented modules of acmeologic trainings and acmeologic developmental classes. The content, technological and organizational structures of the training modules are studied.

Key words: *technology, pedagogic technique, acmeologic technique, training techniques, interactive techniques, social techniques, preventive work techniques, module, training.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

Впровадження «українізації» у систему вищої освіти УСРР в 1920-х рр.

У статті на основі вивчення архівних документів й узагальнення наявних публікацій висвітлено діяльність Народного комісаріату освіти УСРР щодо реалізації політики «українізації» у вищих навчальних закладах в 1920-х рр. Проаналізовано законодавчу базу політики «українізації». Розглянуто особливості українізації навчально-виховного процесу вищів УСРР. Приділено увагу об'єктивним та суб'єктивним чинникам повільного впровадження українізації у вищих навчальних закладах. Простежено вплив урядової політики на розвиток системи вищої освіти УСРР.

Ключові слова: українізація, вищі навчальні заклади, Наркомос УСРР, декрети, постанови, об'єднання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розбудова Української держави на сучасному етапі, інтеграція в європейський та світовий простір зумовлюють динамічні соціально-політичні перетворення в багатьох галузях суспільного життя нашої країни, особливо в освіті, з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. Саме освіта повинна забезпечити результати, які б відповідали цілям розвитку особистості й вимогам суспільства. На шляху реалізації основних напрямів розвитку освіти на початку ХХІ ст. доцільним є екскурс в історію з метою уникнення помилок, виявлення досягнень, інноваційного потенціалу сучасних реформ, збереження і примноження передових здобутків.

Аналіз досліджень і публікацій... Розбудова української загальноосвітньої та вищої школи в 1917-1920 рр. відображена у працях В.Даниленка, О.Завальнюка, В.Майбороди, Ю.Телячого та ін. Реформуванню шкільної системи освіти в Україні у 1919-1930 рр. приділено значну увагу в дослідженнях Л. Березівської, О. Мушки, О. Сухомлинської та ін. У публікаціях В. Лозицького, О. Рябченко, С.Сірополка та ін. розглянуто процес «українізації» як суспільства в цілому, так і освіти зокрема. Однак багато аспектів цієї проблеми на сьогоднішній день залишаються недостатньо розкритими.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є висвітлення питань впровадження «українізації» у систему вищої освіти УСРР.

Виклад основного матеріалу... Період 1923-1927 рр. в історії нашої держави характеризується політикою «українізації», що здійснювалася ЦК КП(б)У й урядом УСРР з метою зміцнення радянської влади в Україні засобами поступок у вигляді запровадження української мови в школі, пресі й інших ділянках культурного життя, а також в адміністрації – як державної мови республіки, прийняття в члени партії та у виконавчу владу українців [17].

Найбільший вплив політика «українізації» мала на освіту, якій більшовики приділяли значну увагу. Перші заходи щодо українізації вищої школи почали впроваджуватися ще у 1920 р. після виходу постанови РНК УСРР «Про введення української мови в школах і радянських закладах» з метою забезпечення українському народові виховання і навчання його рідною мовою для більш повного розвитку національно-культурних форм його життя.

10 липня 1923 р. методком Головпрофосу затвердив положення №251 «Про введення викладання на українській мові по школах сільськогосподарської вертикалі» [8], згідно якого вводилося викладання українською мовою (лише деякі кафедри тимчасово залишалися російськомовними) в Київському, Кам'янець-Подільському сільськогосподарських інститутах, Київському ветеринарно-зоотехнічному інституті, Херсонському, Кам'янець-Подільському, Уманському, Сутиському сільськогосподарських технікумах. З 1919-1924 н.р. запроваджувалися обов'язкові курси української мови, української літератури та історії України у Харківському сільськогосподарському інституті та Дергачівському, Полтавському і Сумському технікумах. В інших інститутах і технікумах сільськогосподарської вертикалі пропонувалося в міру можливостей викладати предмети українською мовою [8].

Положенням «Про введення викладання на українській мові по педагогічній вертикалі» [9], затвердженому методкомом Головпрофосу 10 липня 1924 р., пропонувалося ввести викладання рідною мовою у Вінницькому, Кам'янець-Подільському, Херсонському, Полтавському, Харківському та Київському інститутах народної освіти на всіх факультетах, крім факультету професійної освіти, на яких заняття тимчасово проводилися російською мовою [9].

Із метою завершення прийнятих радянською владою заходів по забезпеченню українському народові виховання та навчання його рідною мовою РНК УСРР 27 липня 1923 р. прийняла декрет «Про заходи по українізації навчально-виховних і культурно-освітніх установ» [5]. У ньому зазначалося, що в найближчі два навчальні роки треба було завершити перехід на викладання українською мовою. Наркомосу доручили провести облік викладачів, які не володіли українською мовою і здійснити термінові заходи щодо її вивчення, а також розвернути широку діяльність по підготовці кадрів викладацького складу, які володіють українською мовою, для забезпечення як початкової, так і вищої школи українськими викладачами. При заміщенні вакантних посад пропонувалося надавати перевагу викладачам, які володіли українською мовою. Наркомос повинен був видати академічний словник і український переклад наукової термінології [5].

У 1923/24 н.р. Наркомос УСРР запроваджував викладання українською мовою на вищих педагогічних курсах, факультетах соціального виховання інститутів народної освіти, факультеті професійної освіти Київського інституту народної освіти, в сільськогосподарських навчальних закладах, профшколах, технікумах та інститутах, закладах соціально-економічної освіти з кооперації. З 1924/25 н.р. у вищезазначених навчальних закладах вводились вступні випробування на знання української мови. У медичних вишах викладання українською мовою запроваджували лише у Київському медичному інституті та в медичних школах, які обслуговували українськомовне населення. Вищі навчальні заклади художньої освіти переходили на українську мову викладання по мірі можливостей. У всіх без винятку закладах професійної освіти запроваджувалося вивчення української мови, відкривалися спеціальні курси українознавства [5, с.53].

Відповідно до постанови Колегії Наркомосу УСРР до 15 березня 1924 р. усім навчальним закладам професійної освіти зобов'язувалося заповнити і прислати анкету про хід українізації, зокрема щодо того, які предмети викладаються українською мовою, кількість викладачів та студентів, що володіють українською мовою, чи є можливість повного переходу на викладання українською мовою у 1924/25 н.р. [10].

Вищезазначеними нормативними актами уряд санкціонував піднесення статусу української мови. Однак кількість українських шкіл не задовольняла потреби населення. Потрібні були вчителі для викладання української мови в освітніх закладах, на підприємствах. Про це свідчить обіжник №41 від 20 лютого 1924 р., в якому пропонувалося здійснити такі заходи: «Взяти на облік усіх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, які не володіють українською мовою і тих, хто вміє читати і писати по-українськи, але викладає російською мовою. [...] Викладачі педагогічних і сільськогосподарських закладів переходять на українську мову викладання в першу чергу» [2].

Для технічних вишів викладання українською мовою було не обов'язковим, однак і в них були помітні зрушення у справі підготовки кадрів української національної інтелігенції, успішно реалізовувались ідеї українізації. Так, у Київському політехнічному інституті питома вага студентів-українців постійно зростала і в 1924/25 н.р. досягла 45% [6].

У вересні-жовтні 1924 р. на підставі матеріалів про стан українізації було розроблено її орієнтовний план для всієї мережі вищих навчальних закладів. Пропонувалося скласти конкретні календарні плани українізації із зазначенням точних термінів переходу на українську мову викладання окремих дисциплін, ураховуючи підготовку викладачів. Протягом року після видання зазначеного обіжника всі вузи склали календарні плани, затверджені Укрпрофосвітою, і на їх основі розроблявся схематичний план українізації вишів.

Управління професійної освіти Наркомосу УСРР 12 червня 1925 р. видало обіжник «Про українізацію педперсоналу і студентів ІНО», в якому зазначалося, що «студентство [...] повинно влаштувати гуртки української мови. При кожному ІНО повинно бути консультаційне бюро живої української мови, що дає поради для вірного вживання української фразеології. Студентів, які не вміють читати, писати та говорити українською мовою, забороняється переводити на старші курси (за відповідальністю ректора). [...] на вільні вакансії закликають лише тих ректорів, що володіють українською мовою. Найголовнішу увагу звертати на придбання наукової та художньої літератури» [13]. Кожного триместру інституту народної освіти повинні були сповіщати НКО про хід українізації.

До 1 листопада 1925 р. усі установи профосвіти були зобов'язані подати дані в справі українізації, вказавши причини викладання навчальних дисциплін російською мовою, серед яких були брак українських підручників, незнання української мови, небажання слухачів та ін. [1].

Повний перехід на викладання українською мовою у всіх вищих навчальних закладах за всіма дисциплінами передбачався у 1930/31 н.р. Щоб не допустити зриву державного плану, правліннями інститутів розроблялися заходи щодо українізації, результати яких обов'язково перевірялися. Державним планом передбачалося введення на перших курсах вивчення

української мови для тих студентів, які не знають її в обсязі програми, встановленої для вузів (так званий укрлікнеп). Він вводився по 4 години на тиждень за рахунок годин інших дисциплін. Для всіх студентів випуску 1925/26 н.р. було встановлено обов'язковий іспит в обсязі вузівського мінімуму перед спеціальною комісією. Без його складання ніхто із випускників не мав права отримати свідоцтво про закінчення інституту [14]. Але, незважаючи на це, частина навчальних закладів все ж таки випускала своїх студентів без іспитів. Наприклад, Київська окружна інспектура народної освіти зазначала, що у таких вузах, як ІНО, інститут ім.М.Лисенка, електротехнікум, усі залізничні технікуми, вечірній технікум, курси сходознавства та юридичні ніколи таких іспитів не проводили. А випускники будівельного технікуму, хоч і складали їх, при вступі на роботу виявляли цілковите незнання української мови [20].

Планом українізації системи вищої освіти передбачалося також проведення студентами практики в установах профосу українською мовою, у зв'язку з чим викладачі методичних дисциплін повинні були давати їм належні інструкції українською мовою. Правління стимулювало заснування та розвиток спеціальних гуртків серед студентів, а студентські літературні організації повинні були систематично влаштовувати прилюдні літературні вечори. Діловодство у вузах також повинно було вестись українською мовою [19].

23 вересня 1926 р. був виданий об'єднаний №51498 «Про порядок іспитів з української мови для тих осіб, що їх призначається на посади викладачів у вузах» [12]. На початку навчального року у присутності комісії, до складу якої входили декан, представники окружної комісії у справах українізації та правління вузу, викладачам пропонувалося провести українською мовою так звану «зразкову працю з студентами» (лекцію, бесіду, практичні роботи тощо). Якщо іспит виявив недостатній рівень володіння українською мовою, його можна було перенести на інший термін, але не пізніше 1 лютого 1927 р. Затвердження на посаду викладача відбувалося, коли він «виявляв достатню підготовку до ведення праці українською мовою» [12].

Відповідно до проведеної раніше роботи в напрямі українізації та ступеня підготовленості викладачів, усі школи профосу поділялися на дві групи: навчальні заклади першої групи переходили на викладання українською мовою усіх предметів з 1926/27 н.р., другої групи – з 1927/28 н.р. Викладачі, які не володіли українською мовою, бралися на облік, де детально вказувалися причини неможливості викладання українською мовою і повідомлялося про це Наркомос УСРР до 15 липня 1926 р. [14].

З початком 1926/27 н.р. у плані проведення українізації сталися деякі зміни. При прийомі до вузів усі абітурієнти здавали іспити з української мови, тому у навчальні плани не було внесено спецкурс для укрлікнепу. Ті ж студенти, які приймалися як виняток, без іспиту, зараховувалися умовно, поки не складуть його. А недостатнє знання української мови вони зобов'язані були поповнювати самостійно, відвідуючи індивідуальні та гурткові заняття [21, арк.174]. З цього ж навчального року знання української мови стало обов'язковим не для всіх студентів – від випускних іспитів з даного предмета звільнялися студенти соціально-історичних відділів факультетів [21, арк.173]. З 1925/26 н.р. вищезазначені відділи почали комплектуватися виключно з комуністів [18, арк.6], причому взагалі серед членів КП(б)У сфера вживання української мови практично не розширювалася. Сучасний дослідник В.Лозицький наводить такі дані: «Із 1898 відповідальних партійних працівників, які були обстежені на знання української мови, лише 345 вважали себе українцями і володіли мовою» [7]. О.Шумський з цього приводу говорив, що «темп українізації нашої партії є темп чумацького обозу порівняно з експресом розвитку української культури» [4, с.258]. Не кращим було становище і серед працівників Наркомосу. Проведені серед них перевірки на знання української мови (у липні, листопаді 1928 р. та у квітні 1929 р.) показали, що співробітники НКО засвоїли її незадовільно і більшість із них української мови не знали [20, арк.21]. Таке становище, звичайно, негативно впливало на весь хід українізації, а розпорядження Наркомосу УСРР про звільнення студентів-комуністів соціально-історичних відділів від іспитів з української мови було одним із перших проявів поступового згортання процесу українізації системи вищої освіти [16].

Політика «українізації» справила значний вплив на розвиток національної освіти. Вона збігалась у часі з розгортанням більшовиками так званої «культурної революції», одним із головних напрямів якої була ліквідація неписьменності. Якщо до революції 1917 р. в Україні взагалі не було українських шкіл, то наприкінці 1920-х рр. 97% українських дітей навчалися рідною мовою, частка вищих навчальних закладів з українською мовою викладання зростає з 19,5% у 1923 р. до 69% у 1929 р. [11]. Однак, як свідчать архівні джерела, українізація вузів йшла повільно. Більшість із них у зазначені терміни не вкладалися, особливо це стосувалося медичних вузів. Так, Харківський медичний інститут на 1927/28 н.р. було українізовано лише на 9,7%, а фармацевтичний технікум – на 2,6% [22, арк.305]. Серед вузів сільськогосподарського напрямку не вкладалися у зазначені терміни Харківський сільськогосподарський, геодезичний та ветеринарний

інститути, з технікумів – Дергачівський зоотехнічний. Відкладалася на рік українізація вузів соціально-економічного напрямку – Харківського інституту народного господарства та Київського торгово-промислового технікуму. Це ж саме стосувалося художніх вузів. Деякі кращими були справи серед педагогічних вузів. На початок 1927-1928 н.р. повністю було українізовано 43 педтехнікуми та 2 інститути народної освіти. Із 605 викладачів педтехнікумів вели заняття українською мовою 90%, а з 658 викладачів ІНО – 75% [22, арк.305]. Повністю українізувалися Херсонський та Миколаївський ІНО, Київський було українізовано на 94%, Чернігівський – на 91,7%, Ніжинський – на 86,2%, Харківський – на 74,4%, Одеський – на 62,2%, Луганський – на 50%, Дніпропетровський – на 46,6% [22, арк. 304].

Хід українізації, як зазначає О. Рябенко, гальмували як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. По-перше, нерозробленість наукової термінології та номенклатури. Для української наукової мови того часу характерним було вживання одночасно кількох номенклатурних систем. У деяких галузях науки (наприклад, хімія) для однієї речовини застосовувалось 5 назв, які можна було зустріти у виданнях. По-друге, не вистачало підручників і термінологічних словників. Траплялося, що викладачі, які читали лекції українською мовою, користувались російською термінологією. Факультети соціального виховання інститутів народної освіти у 1927/28 н.р. були забезпечені підручниками на 50%, а факультети професійної освіти – на 20%. Медичні, сільськогосподарські та інші інститути – на 25%. І лише педагогічні технікуми були забезпечені українськими підручниками на 60% [22, арк.304].

Крім об'єктивних, на уповільнення темпів українізації впливали і суб'єктивні причини: неухвалене ставлення керівництва окремих вузів до вказівок Наркомосу УСРР, а це, у свою чергу, пояснювалося відсутністю контролю за розпорядженнями та небажанням викладачів. У серпні 1928 р. на засіданні окружної комісії у справах українізації Одещини розглядалося питання українізації Одеського інституту народного господарства, де українською мовою викладали фактично два викладачі. Також відмічалось, що ставлення до українізації зі сторони деяких професорів було навіть ворожим [22, арк.151].

Народний комісар освіти О.Шумський (1924-1927рр.) наголошував, що поняття «українізація» означає вивчення української мови, відродження культури, не слід вбачати в цьому «перетворення будь-кого в українську національність» [2, с.291]. Його діяльність в цьому напрямі була досить плідною і спочатку не викликала заперечень. Та в 1927 р. О.Шумського було звільнено з посади за національний ухил. З 1932-1933 рр. була остаточно припинена українізація в усіх сферах суспільного життя. У телеграмі Й.Сталіна ЦК КП(б) України (1933 р.) йдеться про згортання українізації. Російська мова, згідно з партійними та урядовими документами, набула статусу державної мови та мови інтернаціонального і патріотичного єднання народів СРСР.

Висновки... В цілому можна стверджувати, що політика «українізації», як свідчить аналіз різноманітних джерел, досягла певних успіхів. Важливою складовою частиною українізації вищої освіти стало впровадження української мови в навчальний процес технікумів та інститутів, збільшення кількості студентів-українців у навчальних закладах, видання українськомовних підручників, посібників та ін. Незважаючи на короткочасність проведення і ряд недоліків, вона мала позитивний вплив на розвиток національної системи вищої освіти, створення нових кадрів української інтелігенції. Українізація була згорнута вищим партійним керівництвом СРСР на чолі з Й.Сталіним в контексті боротьби з націоналізмом в Україні та інших союзних республіках. Однак й до сьогодні залишаються малодослідженими ряд аспектів з її впровадження, трансформації історичного досвіду в систему освіти України на сучасному етапі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анкета у справі українізації викладання по установах профосвіти // Бюлетень Нарком освіти. – 1925. – Ч. 11. – С. 34–35.
2. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. / Л. В. Артемова – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Во исполнение постановления ВУЦИК'а и СНК УССР от 1-го августа 1923 г. «О мерах обеспечения равноправия языков и о содействии развитию украинского языка» // Бюлетень Українського комітета професійного і спеціального образования. – 1924. – №1(январь-февраль). – С. 43–44.
4. Даниленко В. М. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки / В. М. Даниленко, Г. В. Касьянов, С. В. Кульчицький – К. : Либідь, 1991. – 344 с.
5. Декрет Совета Народных Комиссаров УССР «О мерах по украинизации учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений» // Бюлетень українського головного комітета професійно-технічного і спеціально-научного образования. – 1923. – № 7–8. – С. 52–54.
6. КПП в період громадянської війни [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kpi.ua> (дата звернення 14.03.2013 р.).
7. Лозицький В. С. Політика українізації в 20-х-30-х роках: історія, проблеми, уроки / В. С. Лозицький // Український історичний журнал. – 1989. – № 3. – С. 46–55.

8. О введении преподавания на украинском языке по школах с.-х. вертикали // Бюлетень українського головного комітета професійно-технічного і спеціально-научного освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 55–56.
9. О введении преподавания на украинском языке по пед. вертикали // Бюлетень українського головного комітета професійно-технічного і спеціально-научного освіти. – 1923. – № 7–8 – С. 56.
10. О ходе украинизации учебных заведений // Бюлетень Українського головного комітета професійно-технічного і спеціально-научного освіти. – 1923. – № 11–12 – С. 21.
11. Політика «українізації»: форма і зміст [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://histua.com/knigi/istoriya-ukraini-zaruba-vaskovskij/politika-ukra> (дата звернення 10.03.2013 р.).
12. Про порядок іспитів з української мови для тих осіб, що їх призначається на посади викладачів у вузах // Бюлетень Наркомосвіти. – 1926. – № 12(30). – С. 30.
13. Про українізацію педперсоналу і студентів ІНО // Там само. – 1925. – № 6(11). – С. 71.
14. Про українізацію профшкіл // Там само. – 1926. – № 8(26). – С. 48.
15. Про хиби в роботі у справі українізації // Там само. – 1925. – № 10(15). – С. 23.
16. Рябченко О. Л. Українізація вищої школи в Україні у 1920-х – на початку 30-х років / О. Л. Рябченко // Вісник Харківського університету: Історія. – 1997. – Вип. 29. – № 396. – С. 145–150.
17. Українізація 1920-х-30 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення 14.03.2013 р.).
18. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 5, спр. 567 Матеріали про стан та роботу інститутів народної освіти України (протоколи, звіти, доповіді, доповідні записки, учбові плани, програми, кошториси), Т.2. (12 червня – 22 жовтня 1925 р.), 1114 арк.
19. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, спр. 419 Протоколи засідань правління Харківського інституту народної освіти і матеріали до них. Листування з Полтавським та Харківськими інститутами народної освіти про організацію і проведення курсів по перепідготовці і підвищення кваліфікації учителів, внесення змін в учбові плани інститутів, прийом та затвердження професорсько-викладацького складу Харківського ІНО (4 січня – 4 лютого 1926 р.), 50 арк.
20. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, спр. 10840 Постанови ВУЦВКу і РНК УСРР про організацію районних і міських комісій українізації, виписи з протоколів ВУЦВКу, обіжники та листування з інспектурами народної освіти, центральними курсами українізації та ЦК КП(б)У про стан українізації народної освіти на Україні (20 листопада 1926 р. – 2 квітня 1930 р.), 94 арк.
21. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, спр. 10842 Матеріали про українізацію учбових та наукових установ УСРР (постанови, протоколи, виписи з протоколів, обіжники, доповідні записки, відомості, листування) (25 липня 1926 – 25 серпня 1927), 484 арк.
22. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, спр. 10843 Матеріали про проведення українізації вузів України (протоколи, виписи з протоколів, обіжники, доповідні записки, відомості, списки, методичні вказівки, листування), (4 травня 1927 – 2 листопада 1928), 459 арк.

Анотація

М.В.Мазуренко

Внедрение «украинизации» в систему высшего образования УССР в 1920-х гг.

В статье на основании изучения архивных документов и обобщения имеющихся публикаций отражено деятельность Народного комиссариата просвещения УССР относительно реализации политики «украинизации» в высших учебных заведениях в 1920-х гг. Проанализировано законодательную базу политики «украинизации». Рассмотрены особенности украинизации учебно-воспитательного процесса вузов УССР. Уделено внимание объективным и субъективным факторам медленного внедрения украинизации в высших учебных заведениях. Прослежено влияние правительственной политики на развитие системы высшего образования УССР.

Ключевые слова: украинизация, высшие учебные заведения, Наркомос УССР, декреты, постановления, циркуляры.

Summary

M.V.Mazurenok

Introduction of «Ukrainization» in the Higher Education System in the USSR of the 1920-s

The activities of People's Commissariat of Ukrainian Social Soviet Republic for introduction the policy of «Ukrainization» in higher education in 1920 are highlighted. The legislative base of «Ukrainization» policy is analysed. The features of Ukrainization in educational process in the USSR's higher educational establishments are observed. Attention is paid to the objective and subjective factors of slow introduction of ukrainization in higher education. The impact of government policy on the development of the higher education system in USSR is investigated.

Key words: Ukrainization, higher educational establishments, People's Commissariat of Ukrainian Social Soviet Republic, decrees, decisions, circulars.

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників

У статті розкрито сутність інтегративного підходу в професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників. Виявлено можливості вдосконалення навчальних програм з гуманітарних дисциплін у напрямі їх професійного спрямування. Подано алгоритм конструювання заняття для професійно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців зовнішньоекономічної сфери. Наведено приклади використання засобів інтерактивних технологій у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін з метою формування важливих професійних якостей майбутніх економістів-міжнародників.

Ключові слова: інтегративний підхід, професійна підготовка, економісти-міжнародники.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти визначають вплив цілісної освіти, зокрема, на розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування професійної зрілості студентів. Результатом інтегративного підходу може бути *цілісність знань*, яка формується на основі узагальненого розуміння спільних для гуманітарних і фахових дисциплін понять, застосування однакових *методів і форм* навчання (зокрема, інтерактивних), *контролю та корекції* навчальних досягнень студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [3, с.356]. Тому забезпечення інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників визначається однією з важливих педагогічних умов навчання студентів у ВНЗ і передбачає використання фахової спрямованості в гуманітарній підготовці (зокрема, у вивченні дисциплін психолого-педагогічного профілю та іноземної мови).

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що науковці акцентували увагу на особливостях підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [4], визначали шляхи формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [5], систематизували основні напрямки та результати використання практичної психології в економіці та бізнесі та ін. Особливу увагу дослідників привертала проблема інтеграції професійної, психолого-педагогічної та іншомовної підготовки. Визначалася специфіка конкретних дисциплін, а також фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості [1] і сприяють формуванню готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців економічної сфери [5].

Формулювання цілей статті.. Невирішеними частинами загальної проблеми залишається застосування педагогічних інновацій, зокрема, засобів інтерактивних технологій, для реалізації інтегративного підходу у вивченні психолого-педагогічних дисциплін майбутніми економістами-міжнародниками у процесі професійної підготовки.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити практику використання інтерактивних вправ для реалізації інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.

Виклад основного матеріалу... Узагальнення наукових досліджень із зазначених проблем та аналіз робочих програм з фахових і гуманітарних дисциплін дає змогу дійти висновку, що «одним із головних протиріч вищої школи є нетотожність предметів навчальної діяльності та майбутньої професійної» [4, с.6]. Подолати це протиріччя можна реалізацією «знаково-контекстного типу навчання». За цих умов основною одиницею навчально-пізнавальної діяльності викладачів і студентів стає професійна ситуація, яку можна змоделювати в ігровій формі інтерактивного навчання. Відтак діяльність студентів як учасників таких ситуацій набуває ознак і навчальної, і професійної спрямованості. Тому дослідники вважають, що в оптимальному варіанті контекстне навчання є професійно орієнтованим навчанням, у якому всі знання набуваються в контексті майбутньої професійної діяльності [4]. Це актуалізує реалізацію визначеної нами педагогічної умови *забезпечення інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників*.

Водночас, інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників у нашому дослідженні реалізується за допомогою інтеграції інтерактивних форм, методів, засобів, прийомів у «інтерактивну модель навчання» студентів.

Інтерактивна модель навчання передбачає реалізацію технологічного підходу і бачиться науковцями як застосування в освітньому процесі сукупності інтерактивних технологій, загальною

ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі і функціях майбутніх фахівців і викладачів [3, с.358]. Інтегративність інтерактивних технологій полягає в такій організації навчального процесу, за якої неможлива «неучасть» студента в колективному, взаємодоповненому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання.

Отже, викладачем має здійснюватися проектування і конструювання змісту навчального процесу підготовки економістів-міжнародників у контексті майбутньої професійної діяльності, що передбачає структурованість навчального матеріалу, обґрунтованість управління пізнавальною діяльністю студентів. Викладач стає автором *проекту навчального процесу* на основі сформованості його технологічного бачення, урахування особливостей і специфіки у відповідності з предметним змістом навчальної дисципліни, реалізація якого дозволить сформувати у майбутніх фахівців необхідні професійні якості, підготувати їх до майбутньої діяльності в зовнішньоекономічній сфері.

Таким чином, з метою *інтеграції* фахової і психолого-педагогічної підготовки відбувається проектування і конструювання професійно-орієнтованого навчання, яке покликане забезпечити формування у студентів значущих для їхньої майбутньої професійної діяльності особистісних якостей, а також знань, умінь і навичок, які забезпечуватимуть виконання функціональних обов'язків за призначенням.

Проектування і конструювання дидактичного комплексу з урахуванням міжпредметно-інтеграційних процесів має на меті створення викладачем спеціального професійно-навчального середовища, яке дає змогу в межах кількох навчальних дисциплін гуманітарного циклу організувати професійно-спрямоване навчання студентів.

Важливою проблемою за цих умов є і особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників, оскільки відбувається спрямування студентів не тільки на засвоєння знань, умінь і навичок, але й на «формування певної структури особистісних якостей» [4, с.7], які можуть проявитися в діях студентів у віртуально-професійних ситуаціях інтерактивної взаємодії. Це положення визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм професійної освіти, завдяки яким забезпечується формування інтегративних професійних якостей студентів – майбутніх фахівців.

Дослідження багатьох науковців показали, що у проектуванні і конструюванні професійно-орієнтованого навчання найбільш доцільним є певний алгоритм дій викладача. Таким алгоритмом у нашому дослідженні було: визначення діагностичних цілей навчання майбутніх економістів-міжнародників у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (це знання специфіки міжособистісних взаємин у психолого-педагогічному аспекті на професійному рівні; вміння використовувати навички спілкування у фахових ситуаціях та в умовах іншомовної взаємодії); обґрунтування змісту психолого-педагогічної підготовки в контексті майбутньої професійної діяльності фахівця зовнішньоекономічної сфери (удосконалення змісту навчальних програм); виявлення структури навчального матеріалу, його інформаційної ємкості, а також системи смислових зв'язків між його елементами; визначення необхідних рівнів засвоєння вивченого матеріалу і вихідних рівнів навченості студентів (з метою порівняння результатів експериментального дослідження); розробка процесуального аспекту навчання: використання віртуально-професійних симуляційно-ігрових ситуацій у вигляді комплексу взаємопов'язаних пізнавальних і практичних завдань у формі тренінгу; пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду, відбір організаційних форм, методів, засобів індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів; вияв логіки організації педагогічної взаємодії зі студентами на рівні суб'єкт-суб'єктних взаємин з метою перенесення засвоєного досвіду на нові сфери діяльності; відбір процедур контролю і оцінки якості засвоєння програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності майбутніх економістів-міжнародників.

Зазвичай, об'єм зазначеної роботи не завжди під силу одному викладачу, особливо, якщо дослідження проводиться в умовах вивчення різних дисциплін. Тому доцільно вдосконалити програмне забезпечення з дисциплін психолого-педагогічного циклу для реалізації інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників. Так, згідно з навчальним планом на першому курсі студенти вивчають дисципліну «Основи педагогіки та психології» (1,5 кредитів – 36 год. аудиторних занять). Для реалізації педагогічної умови з інтеграції спеціальної фахової та гуманітарної підготовки майбутніх економістів-міжнародників було удосконалено змістове наповнення і професійно-практичне спрямування дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Наприклад, вивчення дисципліни «Основи педагогіки та психології» спрямовується на формування, розвиток та систематизацію знань, умінь та навичок психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у сфері міжособистісних, ділових та

професійних стосунків; виявлення психологічних можливостей студентів у фаховій діяльності та проектування їх програми культурного зростання та соціалізації. Курс «Основи педагогіки та психології» охоплює основні категорії й актуальні методологічні проблеми сучасної психології і педагогіки, психологічні закономірності пізнавальної діяльності розвитку особистості, особливості прояву та розвитку емоційно-вольової сфери особистості, сторін, функцій та видів спілкування, характеристику темпераменту, характеру, здібностей, індивідуальності, становлення соціальної зрілості особистості. Навчальний курс розкриває основні закономірності цілісного педагогічного процесу, актуальні проблеми дидактики і теорії виховання та спрямований на актуалізацію мисленнєвої діяльності студентів й розвиток пізнавального інтересу до власного професійного зростання як психолого-педагогічної проблеми.

Інтегративні процеси у вивченні курсу «Основи педагогіки та психології» передбачають наявність систематичних і ґрунтовних знань з таких навчальних курсів, як «Філософія», «Етика і естетика». «Культурологія», «Релігієзнавство», а також є основою для вивчення дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів».

Основними завданнями вивчення курсу «Основи педагогіки та психології» є: розробка напрямків та програми індивідуальних вмінь самоаналізу, міжособистісних стосунків, спілкування та самореалізації на основі знань про типи темпераменту, характеру, рівні розвитку здібностей, сутності виховання та самовиховання; досягнення органічного поєднання знань програми курсу із їх використанням у майбутній професійній діяльності; розвиток наукового інтересу до вивчення окремих проблем психології і педагогіки шляхом самоосвіти.

Вдосконалюючи програму курсу «Основи педагогіки та психології» в напрямку реалізації інтегративних процесів, ми доповнювали її зміст матеріалом, який має професійне спрямування, і застосовували конкретні засоби інтерактивних технологій.

Так, у темі 1 – «Особа як предмет психології і педагогіки» – доповнювальними були питання: особистість фахівця зовнішньоекономічної діяльності; напрями саморозвитку майбутнього економіста-міжнародника. Для розгляду цих питань застосовувалися такі інтерактивні вправи, як «Мое професійне майбутнє», «Модель професіогенезу економіста-міжнародника». Студенти обґрунтовували власне бачення свого професійного зростання. У темі 2 – «Соціокультурний простір життєздійснення» – використовувалося поняття «професійний соціокультурний простір», що конкретизувало уявлення студентів про організаційне та соціально-психологічне середовище майбутньої фахової діяльності. У ході бесіди і гри «Склади пазли» студенти формували загальну модель майбутньої професійної діяльності з окремих складових власного бачення себе у професії. У темі 3 – «Життєвий світ людини та його соціально-психологічні характеристики» – додатково розглядалися типові програми поведінки, діяльності, спілкування, вчинення з позиції виконання професійних функцій майбутніми економістами-міжнародниками. Особлива увага зверталася на проблему аналізу життєвого світу, планування життєвого шляху і конструювання життєвого проекту в поєднанні з професійним самовизначенням і подальшим професійним зростанням студентів. Вчинок, як методологічна модель життєвого світу вивчався також і як модель оптимальних професійних дій. У темі 4 – «Індивідуально-психологічна характеристика особистості» – під час вивчення особливостей стимулювання та гальмування психологічної діяльності людини та соціальної неповторності особистості інтегрувалися зразки можливих професійних дій у моделях фахового спілкування. Студенти мали змогу продемонструвати вміння використовувати психологічну підготовку у віртуально-професійних ситуаціях інтерактивної взаємодії. У темі 5 – «Соціально-психологічна характеристика особистості», на основі вивчення закономірностей становлення соціальної зрілості особистості, студенти виявляли результати творення і самотворення особистісної позиції та установок у життєздійсненні власної програми професійного зростання. Під час вивчення теми 6 – «Я – концепція» особи – студенти мали змогу здійснити самоусвідомлення власної життєвої програми, визначити найважливіші складники особистісного життєплану, і під час полілогічної взаємодії дати їм характеристику у світлі цілеспрямованого професійного становлення. Тема 7 – «Соціально-психологічна готовність до професійної діяльності» – повністю адаптована для інтеграції фахової підготовки і вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Студенти розглядали такі питання, як: кар'єра особистості; професіограма та психограма фахівця економічної сфери діяльності; психологічні основи професійного самовизначення; причини виникнення професійної дезадаптації; критерії психологічної готовності до професійної діяльності; творчість у професійній діяльності майбутнього економіста-міжнародника.

Особливо інтегративні процеси проявлялися під час вивчення теми 8 – «Психологічні особливості комунікативної взаємодії в міжособистісних контактах та професійній діяльності». Студенти мали змогу використати результати вивчення окремих питань (Мова як засіб спілкування. Специфіка мови в життєствердженні особистості. Види комунікацій та їх

характеристика. Техніка спілкування. Прийоми ефективного ділового спілкування. Психологічні установки у спілкуванні. Психологічні тонкощі взаєморозуміння у спілкуванні) як під час вивчення дисципліни «Основи педагогіки та психології», так і на практиці в ситуаціях іншомовного спілкування та під час ділових ігор у процесі фахової підготовки. Тема 9 – «Утвердження особистості в професійній діяльності» – також супроводжувалося активними інтегративними процесами. Студенти мали змогу використовувати знання з фахових дисциплін у розгляді питань з психології формування особистої кар'єри, планування професійної кар'єри та стадій ділового життя людини, визначаючи психологічні та моральні засади формування привабливого професійного іміджу. Під час вивчення теми 10 – «Розвиток і становлення духовного світу особистості, природних задатків і таланту» і теми 11 – «Психолого-педагогічні умови самотворення особистості» – студенти в умовах інтерактивної взаємодії могли виявити свій творчий потенціал. А вивчаючи педагогіку перспективних ліній у розвитку й саморозвитку особистості, майбутні економісти-міжнародники мали змогу конкретизувати шляхи власного інтелектуального самовдосконалення, розвитку своїх здібностей і таланту як фахівця. Саме використовуючи змодельовані професійні ситуації симуляційно-ігрової взаємодії, викладачі організували такі умови реалізації інтегративних процесів, у яких студенти демонстрували творення суспільно-значимих вчинків і дій, що сприяло наслідуванню студентами окремих прикладів та професійних ідеалів.

Зазвичай подібні ділові ігри застосовуються в процесі вивчення майбутніми економістами-міжнародниками фахових дисциплін, з метою професійної адаптації студентів до подібних ситуацій, які можуть виникнути в їхній зовнішньоекономічній діяльності. Однак, знаходження оптимальних шляхів вирішення таких професійно-спрямованих задач потребує від студентів не тільки знань фахових дисциплін, але й умінь логічно і переконливо доводити свою точку зору в процесі діалогічної взаємодії з партнерами. Тому в процесі нашого експериментального дослідження подібні віртуально-професійні та ігрові ситуації використовувалися під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, конфліктології та іноземної мови.

По-перше, такий підхід дає змогу навчити студентів на підставі знань з психології правильно конструювати діалогічну взаємодію, оскільки вони на практиці переконуються у своїй уміннях і навичках (або їх недостатності) будувати ефективні міжособистісні стосунки, впливати і переконувати інших, доводити правомірність своїх міркувань тощо. По-друге, студенти можуть удосконалити свої практичні навички іншомовного спілкування. Поєднання вмінь студентів вирішувати логічно-професійні задачі в ділових іграх з психолого-дипломатичними вміннями вирішувати конфліктні ситуації потребує від майбутніх економістів-міжнародників сформованості навичок вільного володіння іноземною мовою у подібних ситуаціях. По-третє, професійна спрямованість ситуативно-інтерактивних завдань у вивченні таких гуманітарних дисциплін, як педагогіка, психологія, конфліктологія, іноземна мова, має на меті мотивувати студентів до ґрунтовного вивчення усіх зазначених дисциплін. Адже у майбутніх економістів-міжнародників під час участі у змодельованих фахово-спрямованих ситуаціях відбувається професійна адаптація і студенти мають змогу визначити рівень своєї готовності до виконання професійних функцій на високому рівні професійної компетентності. По-четверте, методи інтерактивного навчання змушують студентів виконувати певні професійні дії і водночас думати про те, що вони роблять, рефлексувати власну діяльність і нести відповідальність за її результати.

Висновки... Отже, реалізація інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників ґрунтується на використанні інтерактивних технологій і сприятиме кращому засвоєнню теоретичного матеріалу з гуманітарних дисциплін, апробації набутих знань і вмінь студента в умовах інтерактивної взаємодії, що оптимізує практичну підготовку майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробці спеціального методичного забезпечення для активізації інтегративного підходу в професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у неможливіх вищих навчальних закладах України : зб. статей наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 40–49.
2. Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі / О. В. Данчева, Ю. М. Швалб. – К. : Лібра, 1998. – 269 с.
3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – [вид. 2-ге, доп.]. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

5. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Б. Поясок. – К., 2004. – 22 с.

Анотація

Л.В.Максимчук

Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих экономистов-международников

В статье раскрыта сущность интегративного подхода в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников. Установлена возможность усовершенствования учебных программ гуманитарных дисциплин в их профессиональном направлении. Представлен алгоритм конструирования занятия для профессионально-ориентированного обучения будущих специалистов внешнеэкономической сферы. Приведены примеры использования средств интерактивных технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин с целью формирования важных профессиональных качеств будущих экономистов-международников.

Ключевые слова: интегративный подход, профессиональная подготовка, экономисты-международники.

Summary

L.V.Maksymchuk

Integrative Approach to the Professional Preparation of the Future Economists- International Affairs Experts

The article explores the essence of integrative approach to training future international economists. The possibilities of improving the curriculum of humanities toward their professional area. Presented algorithm design classes for professional-oriented education of future professionals of foreign sphere. Examples of the use of interactive technologies in the study of psychological and educational courses to form important professional qualities of future international economists.

Key words: integrative approach, professional training, economists- international affairs experts.

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 37.016:34

В.В.МАНЬГОРА,

кандидат педагогічних наук

(м.Київ)

Болонський процес і професійна підготовка юристів

У статті розглянуто вплив Болонського процесу на професійну підготовку юристів в Україні з метою підвищення її якості та ефективності. Охарактеризовано нормативно-правове забезпечення впровадження Болонського процесу в Україні. Визначено шляхи вдосконалення професійної підготовки юристів. Аргументовано необхідність прийняття стандартів юридичної освіти відповідно до європейських стандартів, перехід на двоступеневу систему: бакалавр, магістр. На підставі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що вища юридична освіта потребує реформування відповідно до вимог Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, професійна підготовка, професійна підготовка юристів, юридична освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сьогодні в Європі відбуваються інтеграційні процеси, які впливають на розвиток держав, управління, економіку, торгівлю, освіту, науку, суспільство в цілому. Процеси глобалізації потребують створення європейського наукового та освітнього простору з метою конкурентоспроможності європейської вищої освіти.

Входження України до Болонського процесу потребує змін в системі освіти України з метою гармонізації національного освітнього законодавства. Підготовка конкурентоспроможних кваліфікованих кадрів вимагає модернізації освіти на основі міжнародних та європейських стандартів професійної підготовки. Важливе місце в системі освіти України займає юридична освіта, яка має забезпечити прогресивний розвиток держави, розбудову громадянського суспільства, закріплення демократичних прав і свобод людини і громадянина, розвиток ринкової економіки.

Аналіз досліджень і публікацій... Окремі питання, пов'язані із впливом Болонського процесу на професійну підготовку юристів в Україні у своїх працях досліджували: Б.Андрусин, О.Бандурка, Є.Герасименко, А.Гуз, С.Гусарев, М.Задояний, О.Клименко, О.Кошиленко, Р.Майданик, І.Оксьом, О.Скакун, С.Сливка, Л.Стецюк, О.Тихомиров, Ю.Шемшученко та інші дослідники.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути і проаналізувати вплив Болонського процесу на фахову підготовку юристів.

Виклад основного матеріалу... Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. в Україні почався процес інтеграції в європейський освітній простір. В 2002 р. було прийнято Закон «Про вищу освіту», який закріпив процеси модернізації в вищій школі.

Болонською декларацією (1999 р.), передбачено реалізацію багатьох ідей і перетворень: формування єдиного, відкритого європейського простору у сфері освіти, упровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону, прийняття системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка складається з двох циклів, спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці, розвитку європейської співпраці у сфері контролю за якістю вищої освіти та підсилення європейського виміру освіти [13, с.9].

Болонський процес у нашій державі офіційно розпочався після приєднання України на Бергенській конференції 19 травня 2005 р. до Болонської декларації «Європейський простір у сфері вищої освіти», підписаної міністрами освіти європейських країн 19 червня 1999 р. У процес реформування освітньої системи за болонськими стандартами Україна включилась раніше, прийнявши відповідну Програму дій на 2004-2005 роки, затверджену наказом Міністерства освіти і науки України № 49 від 23 січня 2004 р. [9]. У 2006 р. в м. Страсбурзі міністр освіти і науки України підтвердив зобов'язання, прийняті нашою країною, підписавши Підсумковий документ неформальної конференції міністрів освіти країн, які приєдналися до Болонського процесу. Наказом Міністерства освіти і науки № 612 від 13.07.2007 р. було затверджено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року.

У Програмі економічних реформ Президента України В.Ф. Януковича на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», передбачається реформування системи освіти шляхом вдосконалення управління освітою, підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, забезпечення доступності освіти, підвищення ефективності фінансування освіти.

Прийняття нових нормативно-правових актів направлених на вдосконалення системи підготовки юристів в умовах Болонського процесу не вирішило проблем юридичної освіти. Однією з проблем вищої юридичної освіти є неузгодженість нормативно-правових актів, які регулюють підготовку юристів. Вхідження України до Болонського процесу вимагало внесення змін до національного законодавства з метою імплементації зобов'язань країни відповідно до Болонської декларації. Модернізація вищої освіти вимагає прийняття нового Закону України «Про вищу освіту». З 2004 р. на розгляд Верховної Ради неодноразово вносилися законопроекти, які передбачали оновлення законодавства відповідно до вимог Болонського процесу, але на жаль, Закону України «Про вищу освіту» не було прийнято, що негативно впливає на розвиток вищої освіти в Україні в цілому та юридичної освіти, зокрема.

На думку Є.Герасименка, серед основних проблем, які необхідно подолати на шляху вдосконалення системи підготовки юристів є оновлення стандартів юридичної освіти та запровадження Болонського процесу навчання [4].

Відповідно до ст. 30 Закону України «Про освіту» від 1996 р. та Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. в Україні встановлено багатоступеневу систему вищої освіти, яка включає такі освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Існуюча структура підготовки фахівців, в тому числі юристів потребує реформування, тому що поєднує стару радянську модель (молодший спеціаліст, спеціаліст) і європейську модель (бакалавр, магістр).

Велика кількість навчальних закладів першого-другого рівнів акредитації готують молодших спеціалістів, які після закінчення, як правило працюють помічниками юристів, виконують допоміжну функцію, що зменшує потребу в молодших спеціалістах.

Навчальні заклади другого-третього рівнів здійснюють підготовку бакалаврів протягом чотирьох років. Бакалаври, як і молодші спеціалісти, виконують допоміжну діяльність, тому немає потреби в існуванні двох схожих освітньо-кваліфікаційних рівнів. В Україні освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» сприймається як тимчасовий, перехідний, для отримання освітньо-кваліфікаційних рівнів – «спеціаліст» або «магістр». Натомість, вимоги Болонського процесу, вказують, що отримання особою освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» означає здобуття нею так званої «базової вищої освіти», яка дає право на здійснення юридичної діяльності [12, с.7].

Є.Герасименко, вважає, що статус «бакалавра права» необхідно підвищити, визнавши їх базовим ОКР вищої освіти на заміну ОКР «спеціаліст права», який потрібно ліквідувати. Бакалавр права повинен мати право на заміщення всіх посад, за виключенням викладацької, наукової та іншої діяльності, яка вимагає спеціальних наукових знань (наукові консультування, аналітична та прогностична робота, законопроектна робота та ін.) [4].

Підготовку магістрів права розпочали здійснювати наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Навчальні програми з підготовки магістрів мало чим відрізнялися від підготовки спеціалістів. Термін підготовки магістрів, як правило складав один рік, що не давало можливості підготувати кваліфіковано спеціаліста. Магістратура спрямована на підготовку наукових і викладацьких кадрів, у той час як світова практика дає чимало взірців використання цих програм як школи лідерів у професійній та бізнесовій діяльності виходження [3, с.14].

Реформування структури професійної підготовки юристів має відбуватися шляхом переходу на двоступеневу систему вищої освіти: бакалавр, магістр. Запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу знаходиться на початковій стадії. В Україні збережена система присудження двох наукових ступенів: кандидата та доктора наук.

На сьогодні в Україні відсутні стандарти вищої школи з правознавства за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра. Така ситуація не відповідає принципам Болонського процесу. Розробка нових стандартів вищої школи з правознавства має сприяти модернізації професійної підготовки юристів.

На думку Р.Майданика, державні стандарти вищої юридичної освіти мають важливе значення в системі вищої освіти, оскільки визначають методичні основи організації навчального процесу в юридичних вишах. Більше того, державний стандарт вищої юридичної освіти встановлює державні вимоги до змісту юридичної освіти, рівнів професійної кваліфікації випускників юридичних ВНЗ, основних обов'язкових засобів навчання та освітнього рівня вступників до юридичних вузів. Державний стандарт повинен містити перелік основних нормативних юридичних дисциплін, обов'язкових для підготовки фахівців за спеціальністю «Правознавство» [11].

Державні галузеві стандарти встановлюють державні вимоги до змісту юридичної освіти, визначають професійні компетенції випускників ВНЗ. На сьогодні науковці дискутують щодо змісту галузевого стандарту вищої освіти, зокрема щодо співвідношення дисципліни гуманітарної чи соціально-економічної підготовки. Наприклад, пропонується викладати юристам не загальну філософію, а філософію права для більш глибокого їх розуміння практичності усіх галузей права, тощо [14, с.123].

Єдині на всій території України стандарти вищої школи з правознавства, які відповідають Європейським стандартам повинні забезпечити високу якість освіти та мобільність студентів в середині країни та за її межами.

Рівень якості освіти є основним показником, що враховується при ліцензуванні та державній акредитації закладів освіти, нострифікації документів про освіту, атестації науково-педагогічних кадрів, проведенні сертифікації фахівців, встановленні рейтингу вищих навчальних закладів [5, с.121].

4 березня 2008 р. Україна стала повноправним членом Європейського реєстру забезпечення якості. З метою адаптації національної системи якості вищої освіти було розроблено план дій з покращення адаптації відповідно до Європейської мережі якості, створено спеціальні органи МОН та в регіональних управліннях освіти. Реалізація цього плану відбувається повільно. В Україні не сформовано систему моніторингу і визначення рейтингу ВНЗ за міжнародними показниками.

Мобільність студентів є важливим аспектом впровадження в Україні Болонського процесу. Спостерігається тенденція щодо підвищення рівня внутрішньої мобільності студентів і викладачів. Проте, майже всі поїздки за кордон українське студентство здійснює коштом батьків, спонсорів, закордонних благодійних фондів, тощо. Більшість таких візитів є наслідком двосторонніх договорів обміну студентами між університетами України та Європи. Стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах ніяк не координується і не фінансується українськими ВНЗ або державою; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами не набуло поширення; укладання міжуніверситетських двосторонніх договорів щодо обміну кадрами відбувається епізодично; виконання спільних наукових програм із провідними університетами ЄПВО має одиничний характер [2].

Міжнародна мобільність студентів, викладачів юридичних вузів залежить не тільки від матеріального забезпечення, а від знання іноземних мов, які дають можливість навчатися, стажуватися в провідних європейських університетах. Обсяг годин відведених на вивчення

іноземної мови в вищих навчальних закладах не сприяє досконалому оволодінню іноземними мовами.

Найактуальнішою залишається проблема оптимізації мережі юридичних навчальних закладів з урахуванням їх можливостей здійснювати освітню діяльність. Водночас слід звернути увагу на потенціал мережі вузів у розріз регіонів (індикатор потужності). Він істотно диференційований. Так, приблизно розподіл загального ліцензійного обсягу з напрямку «право» за регіонами становить: Північний – 39%, Східний – 27%, Південний – 14%, Західний – 11%, Центральний – 9%. Нерівномірний розподіл вищих навчальних закладів і ліцензованого обсягу породжує певні соціальні проблеми, оскільки для молоді різних регіонів створюються нерівні можливості для здобуття вищої юридичної освіти [14, с.124].

До 1991 р. в Україні було лише п'ять ВНЗ, які готували юристів. На 1995 р. в Україні 60 закладів готували юристів, а за неофіційними даними – 100. У 1998р. вже 160 ВНЗ готували таких фахівців. В Україні на початку XXI ст. функціонує понад 150 навчальних закладів, які готують юристів. З них понад 120 державних (загальний ліцензований обсяг прийому в державних закладах становив понад 20 тис. осіб) та понад 30 недержавних навчальних закладів (близько 6 тис. осіб) [1, с.5]. В 2012 році в Україні спеціалістів у галузі «Право» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» готує понад 110 ВНЗ. При цьому, 13 ВНЗ готують фахівців за напрямом «Правоохоронна діяльність». Серед цих закладів 16 приватних вищих навчальних закладів [6]. Аналіз статистичних даних свідчить про те, що скорочується кількість навчальних закладів, які готують юристів. Це зумовлено тим, що зменшено обсяги держзамовлення на підготовку юристів, яких на ринку праці є надлишок. В умовах конкуренції та зменшенні кількості абітурієнтів у 2011-2012 рр. багато ВНЗ, особливо недержавних не набрали відповідної кількості студентів за наявності ліцензій. Ці факти, а також рівень підготовки випускників, кадрове і навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база повинні бути враховані при видачі нових ліцензій ВНЗ на підготовку юристів.

Реформування вищої юридичної освіти в Україні ускладнюється через відомче підпорядкування навчальних закладів та підготовку юристів в непрофільних ВНЗ (педагогічних, економічних, технічних, аграрних, кооперативних). Необгрунтоване збільшення ліцензованого обсягу призвело до перенасичення ринку праці юристами, збільшення безробіття.

Вирішити зазначені проблеми, на думку М. Задояного та І. Оксьома, можливо тільки за умови створення єдиної системи адміністративного та методичного управління вищою юридичною освітою, підпорядкування всіх державних ВНЗ МОН України, створення реальної конкуренції між вищими юридичними закладами різних форм власності [7, с.282].

С.Леонова підкреслює, що сучасна модель підготовки юриста в провідних країнах світу передбачає докорінно інший зміст та порядок формування навчальних планів, а відтак і зміст освіти.

Зокрема, принципові відмінності полягають в наступному: самостійність ВНЗ в формуванні навчального плану. Кожен вищий навчальний заклад самостійно визначає перелік навчальних дисциплін, що пропонуються для вивчення студентам; варіативність навчальних планів, які надають студентам широкі можливості вибору навчальних дисциплін при збереженні мінімального набору обов'язкових для вивчення дисциплін (переважно на молодших курсах). При цьому, обсяг обов'язкових для вивчення дисциплін в середньому не перевищує 20% загального навчального часу; професійна орієнтованість навчальних планів – вивченню навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу відводиться в середньому не більше 10% навчального часу [11].

Реформування юридичної освіти в умовах Болонського процесу потребує перегляду навчальних планів, включення нових дисциплін, які поглиблюють знання з порівняльного правознавства окремих галузей права, права Європейського Союзу, міжнародно-правового механізму захисту прав людини, етики, естетики, філософії права.

Д.Фіолевський пропонує введення в навчальні плани вищих навчальних закладів усіх форм власності спеціалізованої дисципліни «Етика юриста», головною метою якої було б формування у майбутнього спеціаліста етичних поглядів щодо моральності й високої поваги до законів держави [15, с.16].

Навчальний процес вищої юридичної освіти в Україні, а він побудований згідно з усталеним поглядом на роль юриста в суспільстві, перевантажений нормативно-теоретичним навчанням, слабо орієнтований на практику фахівців. Навчальні плани не завжди враховують неправову сферу діяльності юриста (ділову комунікацію, тактику дій, конструктивний аналіз, моделювання ситуацій та ін.) – сфер, що не є суто правовими, але становлять важливу прагматичну складову повсякденної активності фахівця у праві [7, с.282].

У 2006/2007 навчальному році у всіх ВНЗ України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS. Ця система не була прямою проекцією ECTS, а базувалася на комбінації європейських рекомендацій та вітчизняної модульно-рейтингової системи. Введення шкали оцінювання ECTS не призвело до скасування старої національної шкали, що зумовлює виставлення кожної оцінки в трьох шкалах (ECTS, старій національній шкалі та внутрішній шкалі ВНЗ, яка пов'язує дві попередні). Далеко не повною мірою реалізується трансферний потенціал ECTS для розвитку міжнародної та внутрішньої академічної мобільності, що обумовлено приматом консервативних традицій стосовно перезарахування дисциплін [3, с.17].

Запровадження системи ECTS призвело до збільшення навантаження методистів та викладацького складу кафедр ВНЗ. Введення європейської системи ECTS не супроводжується в Україні приведенням до Болонських стандартів навантаження викладачів, яке на сьогодні в Україні в середньому складає 900 годин на навчальний рік для доцента ВНЗ і є найбільшим в Європі [2].

Використання системи ECTS має підвищити якість вищої освіти та забезпечити конкурентоспроможність випускників.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень... Участь України в Болонському процесі потребує реорганізації вищої юридичної освіти та проведення наступних заходів:

1. Прийняття необхідних нормативно-правових актів відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу. З метою вирішення проблем юридичної освіти в умовах Болонського процесу було розроблено проект Концепції вищої юридичної освіти в Україні, але вона досі не прийнята.

2. Завершення розробки і прийняття галузевих стандартів вищої школи з правознавства відповідно до європейських стандартів, перехід на двоступеневу систему: бакалавр, магістр.

3. Узгодження освітньо-професійних програм кваліфікаційних рівнів підготовки юристів на основі наступності та неперервності.

4. Згідно вимог Державних стандартів юридичної освіти провести реформування змісту юридичної освіти.

5. Розробити і затвердити перелік посад, які можуть займати випускники юридичних ВНЗ відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

6. Перегляд навчальних планів, включення нових навчальних дисциплін відповідно до вимог часу та європейських стандартів.

7. Створення системи оцінки якості вищої юридичної освіти за європейськими нормами, реформування органів державної влади, відповідальних за вищу юридичну освіту з метою оптимізації мережі юридичних ВНЗ.

8. Зміна підходів до формування державного замовлення на підготовку юристів на основі впровадження прогнозу потреб держави, окремого регіону.

9. Якість вищої юридичної освіти залежить від забезпечення ВНЗ кваліфікованими кадрами, які мають високий рівень професійної компетентності. Реалізація основних положень Болонського процесу вимагає змін правового статусу викладачів та наближення навантаження викладачів до європейських стандартів.

10. Розширення співробітництва між юридичними ВНЗ в Україні та європейськими ВНЗ з метою забезпечення мобільності студентів та викладачів. Державна підтримка та фінансування внутрішньої та міжнародної мобільності. Вдосконалення застосування ECTS для розвитку міжнародної та внутрішньої мобільності.

11. Важливим напрямком у підготовці юристів є забезпечення сучасними підручниками, посібниками, методичним забезпеченням, комп'ютерними освітніми програмами.

12. Достатнє фінансування є важливою передумовою проведення реформ вищої юридичної освіти відповідно до європейських стандартів підготовки юристів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання правознавства у вищому навчальному закладі : навч. посіб. / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 241 с.
2. Богачевська І. Болонський процес в Україні: стан та проблеми реалізації / І. Богачевська, М. Карпенко / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>.
3. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг, дослідж.: аналіт. звіт / міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.
4. Герасименко Є. С. Стандарти юридичної освіти та Болонський процес в Україні / Є. С. Герасименко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://educationconferenceua2012.org.ua>.
5. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К. : ВІРА-Р, 2002. – 506 с.

6. Журавська А. Юридична освіта – престиж чи викинуті гроші / А. Журавська // Наголос / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nagolos.com.ua>.
7. Задояний М. Сучасні підходи щодо модернізації юридичної освіти в Україні / М. Задояний, І. Оксьом // Публічне право. – 2012. – № 4(8). – С. 276–284.
8. Концепція розвитку вищої юридичної освіти в Україні / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univer.km.ua>.
9. Копиленко О. Л. Проблеми вищої юридичної освіти в Україні в умовах упровадження Болонської системи / О. Л. Копиленко, О. М. Клименко / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com>.
10. Леонова С. Проблеми реформування вищої юридичної освіти в контексті Сорбонсько-Болонського процесу / С. Леонова / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com>.
11. Майданик Р. Державні стандарти вищої юрсовіти в Україні: стан, проблеми, перспективи / Р. Майданик // Правовий тиждень. – № 21(147). – 26 травня 2009 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legalweekly.com.ua>.
12. Мандич Л. Державні стандарти юридичної освіти / Л. Мандич // Юридична газета. – 2007. – № 25. – С. 7.
13. Освіта в Україні. Нормативна база / О.М. Роїна. – [2-е вид., виправл. та доп.]. – К. : КНТ, 2006. – 484 с.
14. Стецюк Л. О. Проблеми вищої освіти та шляхи їх вирішення / Л. О. Стецюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 123–124.
15. Фіолевський Д. Актуальні проблеми юридичної освіти / Д. Фіолевський // Право України. – 2004. – № 2. – С. 114–117.

Анотація
В.В.Маньгора

Болонський процес и професіональна підготовка юристів

В статті розглянуто вплив Болонського процесу на професіональну підготовку юристів в Україні з метою підвищення її ефективності. Дано характеристику нормативно-правового забезпечення впровадження Болонського процесу в Україні. Визначено шляхи удосконалення професіональної підготовки юристів. Аргументовано необхідність прийняття стандартів юридичного освіти в відповідності до європейських стандартів, перехід на двоступенчасту систему: бакалавр, магістр. На основі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що юридичне освітнє формування потребує реформування відповідно до вимог Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, професіональна підготовка, професіональна підготовка юристів, юридичне освітнє формування.

Summary
V.V.Mangora

Bologna Process and the Professional Education of Lawyers

The article considers the effect of Bologna Process on the professional education of lawyers in Ukraine aimed at improvement of its quality and effectiveness. Legal maintenance of implementation of Bologna Process in Ukraine is characterized. The ways of improvement of the professional education of lawyers are defined. The necessity of acceptance of legal educational standards in accordance with European standards, transition into double leveled system: a Bachelor, a Master is argued. On the basis of analysis, that took place, the conclusion that higher legal education needs reforms according with the demands of Bologna Process can be done.

Key words: Bologna Process, professional education, professional education of lawyers, law education.
Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 378.091.12–054:811.11

О.В.МАРТИНЮК,

кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Роль методу симуляцій в оцінюванні іншомовних комунікативних навичок студентів філологічного напрямку підготовки

У статті розглянуто особливості оцінювання іншомовних комунікативних навичок студентів філологічного напрямку підготовки з використанням методу симуляцій. Характеризовано основні стратегії оцінювання та чинники, що беруться до уваги під час організації комунікативної діяльності. Визначено переваги та недоліки використання методу симуляцій для оцінювання навичок усної іншомовної комунікації.

Ключові слова: метод симуляцій, комунікативні навички, іншомовна комунікація, оцінювання, стратегія оцінювання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У процесі професійної підготовки студентів філологічного напрямку (вчителів іноземної мови, перекладачів) на основі компетентнісного підходу відбувається формування та розвиток їх ключових і предметних компетентностей. Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю підводить майбутніх фахівців до

адекватних мовленнєвих дій (висловлювання власної думки, побажань, намірів, міркувань тощо) з використанням як мовних, так і позамовних засобів (невербальної знакової системи), інтонаційних засобів виразності мовлення, готує до мовленнєвої практики в умовах іншомовного спілкування.

Чинниками, які впливають на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, є лексична компетентність (наявність певного словникового запасу для обслуговування професійно-мовленнєвої та інших видів діяльності і спілкування; здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів (фігур і троп), приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів тощо); фонетична компетентність (правильна вимова усіх звуків, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, наголосів, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення такими як темп, тембр, сила і висота голосу, логічні наголоси тощо); граматична компетентність (вживання граматичних форм згідно з законами й нормами граматики, відчуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм); діалогологічна компетентність (володіння діалоговими і монологічними техніками спілкування, технікою ведення дискусій та суперечок, технікою упізнавання невербальної знакової системи, технікою роботи з текстовим матеріалом тощо).

Педагогічний досвід свідчить про те, що для активізації процесу розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з іноземної мови необхідно раціонально поєднувати традиційні та ігрові, проектні, проблемні, соціальні, інформаційні технології, запроваджувати інноваційні методи усної комунікативної діяльності. Одним з ефективних методів розвитку умінь та навичок усної професійної комунікації у процесі іншомовної підготовки є метод симуляцій.

Аналіз досліджень і публікацій... У вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі висвітлюються окремі аспекти використання методу симуляцій на заняттях з іноземної мови у середніх та вищих навчальних закладах, зокрема у працях А.Гарсія, Д.Терещук (організація мовленнєвих симуляційних ігор, комп'ютерні симуляції у навчанні англійської мови студентів ВНЗ), І.Холодінської (використання методу симуляцій під час навчання іноземній мові у немовному ВНЗ), О.Ножовніка (симуляції у навчанні іноземної мови майбутніх фахівців з міжнародної економіки) Р.Девіса, К.Джоунса, Т.Лін та ін. (організаційні аспекти застосування методу симуляцій). Однак, залишається недостатньо висвітленою проблема *оцінювання* іншомовних комунікативних навичок студентів, які задіяні у навчальній симуляції.

Формулювання цілей статті... З огляду на це визначимо **метою** нашої статті окреслення особливостей оцінювання іншомовних комунікативних навичок студентів філологічного напрямку підготовки з використанням методу симуляцій. Дослідження передбачає звернення до зарубіжного досвіду у цій галузі.

Виклад основного матеріалу... Симуляція – це навчальна діяльність, учасники якої приймають необхідні рішення від свого імені чи, виступаючи у певних соціальних ролях, обговорюють одну чи кілька взаємопов'язаних проблем у спеціально змодельованих ситуаціях [4, с.160]. Іншими словами, студенти симулюють реальну професійну комунікативну діяльність в умовах навчальної аудиторії.

У процесі симуляції майбутні філологи отримують можливість асоціювати себе з носієм мовлення, який спілкується з іншими носіями; зосереджувати увагу на передаванні змісту висловлювання, а не на звичайній практиці мовлення; використовувати розмовну мову; навчатись правильної поведінки під час асоціювання себе з певною соціальною групою; знаходити взаєморозуміння, працюючи у групі; вести перемовини для досягнення мети; застосовувати свої лінгвістичні знання і уміння в наближеній до реальної комунікативній ситуації; отримати досвід контролю над ситуацією; усвідомити, що іноземна мова є рушійною силою професійної комунікації.

Комунікативна симуляція організовується трьома основними етапами: 1) брифінг або інструктаж, на якому відбувається ознайомлення з матеріалами роботи, постановка завдання, розподіл ролей; 2) власне симуляція – хід мовленнєвої взаємодії учасників з метою реалізувати свої стратегічні комунікативні цілі в обставинах конкретної вихідної ситуації, що включає складний комплекс реакцій та передбачає зміни ситуацій; 3) дебрифінг – етап обговорення результатів та оцінювання діяльності студентів [1; 6].

Найважчим, на нашу думку, завданням, яке постає перед викладачем у процесі організації навчання з використанням методу симуляцій, є оцінювання комунікативних навичок студентів. Звернімось до зарубіжного досвіду вирішення цієї проблеми. Р. Девіс наголошує на необхідності комплексного використання трьох основних стратегій: 1) тестова самоперевірка; 2) відеозапис процесу; 3) дебрифінг [5].

За умовами першої із зазначених вище стратегій студенти готують під керівництвом викладача перелік пунктів (критеріїв), за якими вони пізніше самостійно оцінюють результати власної комунікативної діяльності. Наведемо приклад критеріїв, які можуть братись до уваги під час оцінювання усної комунікативної діяльності майбутніх вчителів – учасників симуляції фрагменту уроку англійської мови під час вивчення теми «Education. Learning and teaching» (табл. 1):

Таблиця 1

Assessment criteria	Score (3/2/1)
1. I can speak English fluently.	
2. I can easily pick up all the necessary lexical means to explain the material, ask the questions, paraphrase the sentences, give the tasks, express my point of view, and develop the idea.	
3. I know how to pronounce the words which I use or come across at the lesson (at least nobody corrects me though I asked them to do it).	
4. I can hear and understand what the other participants say.	
5. I can understand native speakers (comprehend audio and video materials), guess the main idea even if there are some unknown words.	
6. I know what intonation patterns to use to express statements, interrogations, exclamations, uncertainty, doubts, listing, emotions etc.	
7. I don't make grammar mistakes (at least nobody corrects me though I asked them to do it).	
8. I express my point of view clearly and logically; the other participants can easily understand me.	
9. I know how to make up dialogues, negotiate, argue, express agreement, appraisal, disagreement, correct others without offending them etc.	
10. I am always polite, patient; I'm able to find compromise, work in groups.	
11. I know how to evaluate other students' performance and I am not afraid of it.	
Final score (3 – well done; 2 – fair – needs improvement; 1 – not satisfactory)	

Перевагами такого самооцінювання є формування у студентів уміння власноруч визначати свої сильні та слабкі сторони, не потребуючи при цьому сторонньої експертної допомоги; самоперевірка може здійснюватися як в аудиторних умовах, так і згодом під час безпосередньої професійної діяльності; студенти чітко усвідомлюють важливість об'єктивного системного оцінювання комунікативної діяльності відповідно до зрозумілих їм критеріїв.

Недоліком може бути упередженість студентів та небажання бути об'єктивними в оцінюванні власних комунікативних навичок. У цьому випадку доцільно практикувати стратегію взаємного оцінювання або паралельного оцінювання студентів викладачем. Згодом можна порівняти отримані результати і обговорити причини їх розбіжностей.

Відеозаписи симуляцій є надійною основою для самоперевірки, взаємокорекції та корекції комунікативних навичок студентів викладачем. Важливо, щоб відеокамера гармонійно вписувалась в оточення, не привертала зайву увагу студентів, не змушувала їх почуватись незручно під час відеозапису. Р.Девіс радить розмістити її в аудиторії на тривалий час, не акцентуючи увагу на тому, коли вона увімкнена [5]. Корисною, на наш погляд, є практика групового перегляду відеозаписів, обговорення та виправлення помилок, формулювання рекомендацій щодо можливих шляхів вдосконалення усних комунікативних навичок студентів.

Ефективність використання симуляції також залежить від правильної організації її завершального етапу – дебрифінгу. Саме на цьому етапі викладач та студенти отримують змогу відкрито обговорювати результати симуляції, поведінку учасників, лінгвістичні труднощі, контекстуальну доцільність їх мовного дискурсу. Оскільки викладач не бере участі у симуляції, він може виступати на дебрифінгу у ролі незалежного спостерігача, експерта, який здійснював моніторинг процесу, даючи власну авторитетну оцінку комунікативній діяльності студентів.

Дослідники дотримуються різних поглядів щодо організації процесу дебрифінгу. Так Д.Терещук вважає оптимальним проводити усі етапи симуляції впродовж одного заняття (одна-дві пари) або ж брифінг одного заняття, а власне симуляцію та дебрифінг – іншого (якщо студенти повинні виконувати додаткову самостійну роботу з підготовки). Дебрифінг, на її думку, не варто відкладати на пізніше, оскільки на момент завершення власне симуляції у студентів зникає скутість, психологічний бар'єр спілкування, значно активується мисленнево-мовленнева діяльність [2, с.71]. Ми поділяємо думку Р.Девіса, який зауважує, що дебрифінг потребує

попередньої підготовки: перегляду та аналізу відеозаписів студентами і викладачем, оцінювання діяльності студентів, формулювання необхідних коментарів, рекомендацій чи побажань з боку учителя, підготовку рольових завдань для відпрацювання проблемних моментів та закріплення окремих комунікативних навичок. У процесі дебрифінгу студенти можуть повторно переглядати окремі епізоди, виконувати роботу над помилками, характеризувати окремі лексичні, граматичні, фонетичні чи стилістичні явища тощо.

Під час оцінювання комунікативної діяльності студентів викладач має також взяти до уваги такі чинники: розуміння студентами характеру їх діяльності; здатність працювати самостійно; ефективність виконання поставлених завдань; уміння приймати необхідні рішення; наявність мотивації; реалістичність та природність лінгвістичної взаємодії студентів; усвідомлення студентами переваг методу симуляцій в організації навчального процесу.

Останнім часом зростає популярність комп'ютерних симуляційних програм. Д.Терещук зазначає, що існуючі комп'ютерні симуляції не забезпечують формування комунікативних умінь студентів на заняттях з англійської мови, оскільки інформаційні розробки такого рівня складності ще не здійснені. А отже, вони можуть лише доповнити традиційні симуляції, у ході яких учасники необмежені у виборі синтаксичних та граматичних конструкцій, лексичних одиниць і стилістичних засобів і можуть максимально вдосконалитися під час усного спілкування. Найдоцільніше у навчанні англійської мови студентів використовувати комп'ютерні симуляції типу галузевих історій та віртуальних продуктів і лабораторій, а також частково ігрові симулятивні моделі [3].

Корисним, на нашу думку, є зарубіжний досвід використання в аудиторних або домашніх умовах програмного забезпечення на зразок «language evaluator», що здійснює запис мовлення та пропонує коментарі щодо зроблених у ньому помилок. Така програма дає змогу зробити аналіз мовлення студентів, визначити недоліки та шляхи їх виправлення, зосередити увагу на суттєвих помилках за допомогою індикатора їх значення, переглянути записаний файл, обговорити результати з викладачем.

Викладачі, у свою чергу, можуть використовувати програму «language evaluator» під час симуляцій на аудиторних заняттях, щоб уникнути необхідності переривати мовлення студентів для коментарів та виправлень, полегшити процес оцінювання комунікативних навичок.

Ще однією мультимедійною програмою, що може використовуватися у навчальному процесі для практики симуляцій та оцінювання навичок усного спілкування іноземною мовою, є система «language partner». Вона дозволяє викладачам створювати бази даних з коротких відеосегментів мовлення різної тематики. Студенти можуть з їх допомогою симулювати реальні комунікативні ситуації та розігрувати діалоги з інтерактивними партнерами. Програма дає можливість записувати власне мовлення, прослуховувати його і порівнювати з мовленням носіїв, навіть практикувати жести, що супроводжують процес спілкування. Викладачі з її допомогою заохочують студентів до навчання, а також отримують більше часу для інших видів аудиторної роботи, оскільки не змушені вислуховувати діалогічне мовлення усіх пар студентів по чергові.

Наведемо переваги та окремі недоліки використання методу симуляцій в оцінюванні навичок усної комунікативної діяльності студентів філологічного напрямку підготовки. До переваг симуляції віднесемо забезпечення мотивації студентів; створення вільної атмосфери спілкування; можливість оцінювати навички професійної комунікації у змодельованих ситуаціях, що максимально наближаються до реальних; групову роботу, само- та взаємооцінювання комунікативної діяльності; можливість самостійно приймати рішення, опираючись на власний досвід; розвиток креативності студентів; позиціонування викладача як незалежного спостерігача, який здійснює моніторинг, але не втручається у процес симуляції. Недоліки вбачаємо у неможливості запобігти неправильній вимові, недоречному використанню лексичних одиниць або граматичних структур; обмеженні використанню симуляцій на початкових етапах навчання; значних затратах часу на організацію процесу.

Висновки... Отже, метод симуляцій може ефективно використовуватись для оцінювання усних комунікативних навичок у підготовці фахівців з іноземної мови. Важливою умовою тут є комплексне використання трьох основних стратегій оцінювання: тестової самоперевірки; відеозапису процесу; організації дебрифінгу. Беруться до уваги й такі чинники як розуміння студентами характеру їх діяльності; здатність самостійно приймати рішення; ефективність виконання поставлених завдань; реалістичність та природність лінгвістичної взаємодії студентів тощо. В організації комп'ютерних симуляцій в нагоді стає програмне забезпечення на зразок «language evaluator», «language partner» та ін. До основних переваг симуляції належать такі: мотивація студентів; можливість оцінювати навички професійної комунікації у ситуаціях, близьких до реальних; само- та взаємооцінювання комунікативної діяльності.

До напрямів подальших наукових досліджень віднесемо розробку та перевірку на практиці програмного забезпечення для комп'ютерних симуляцій, яке б ефективно використовувалось у процесі формування комунікативних навичок майбутніх перекладачів та вчителів іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ножовнік О. М. Досвід використання симуляцій у процесі навчання іноземної мови майбутніх фахівців із міжнародної економіки [Електронний ресурс] / О. М. Ножовнік // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2012. – Вип. №36. – Ч. 1. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_36_1/nojovnik.pdf.
2. Терещук Д. Г. Організація мовленнєвих симуляційних ігор у процесі розвитку стратегічної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов / Д. Г. Терещук // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : у 3 т. – Д. : Біла К. О., 2012. – Т. 2 : Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі. – С. 70-72.
3. Терещук Д. Г. Особливості використання комп'ютерних симуляцій у навчанні англійської мови студентів вищих навчальних закладів / Д. Г. Терещук // Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Черкаси, 2009. – Вип. 147. – С. 118–121.
4. Холодинская И. И. Симуляция как эффективный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. И. Холодинская // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Междунар. науч. конф., посвящ. 89-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2010 г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2010. – С. 160-161.
5. Davis R. Simulations: a Tool for Testing «Virtual Reality» in the Language Classroom [Електронний ресурс] / R. Davis. – Режим доступу : <http://www.esl-lab.com/research/simul.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers / K. Jones. – London : Kogan Page Ltd., 1995. – 145 p.

Анотація

Е.В.Мартынюк

Роль метода симуляций в оценивании иноязычных коммуникативных навыков студентов филологического направления подготовки

В статье рассмотрены особенности оценивания иноязычных коммуникативных навыков студентов филологического направления подготовки с использованием метода симуляций. Охарактеризованы основные стратегии оценивания и факторы, которые берутся во внимание во время организации коммуникативной деятельности. Определены преимущества и недостатки использования метода симуляций для оценивания навыков устной иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: метод симуляций, коммуникативные навыки, иноязычная коммуникация, оценивание, стратегия оценивания.

Summary

E.V.Martyniuk

The Role of Simulation Approach in Evaluating Foreign Language Communicative Skills of Philology Students

The article describes how to use the simulation approach to evaluate the foreign language communicative skills of philology students. The author characterizes the main evaluation strategies, defines the major factors to be considered during the communicative activity, gives the advantages and disadvantages of the simulation approach in the evaluation of students' oral foreign language communicative skills.

Key words: simulation approach, communicative skills, foreign language communication, evaluation, evaluation strategy.

Дата надходження статті: «25» лютого 2013 р.

УДК 821.161.2'06.02

В.П.МАЦЬКО,

доктор філологічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Екзистенціал свободи в художньо-публіцистичній практиці Володимира Винниченка (на прикладі публікації «В.Винниченко про себе й про українських «однобічників»)

«Я бачив сенс свого життя в тому, щоб допомагати іншим побачити сенс у власному житті» (В.Франкл)

Присвячено статтю світоглядній позиції В.Винниченка, що характеризується синтезом суперечливих підходів до осмислення загальнолюдських цінностей, здобуття свободи. Через раціональне потлумачення людської природи, бачення прозаїком суспільних процесів і явищ, аналізуючи твори письменника, виходимо на простір екзистенційної філософії: внутрішнє

розчарування, відчай, відчуження, що проривається на зовні у формі розмислів над сенсом буття. У статті вперше розкрито внутрішній світ В.Винниченка в діалогічному дискурсі, розмові з кореспондентом газети «Українські вісті». В інтерв'ю письменник називає причини упадку УНР, що сфокусовано через призму винниченківського конкордизму й дискордизму (погодженні та розладу) поміж українськими суспільно-громадськими діячами, державниками.

Ключові слова: *екзистенція, людина і світ, сенс, інтенціональність, конкордизм і дискордизм, «однобічники».*

Теоретично обґрунтовуючи твори українського любомудра, письменника, звернімо увагу на контекст вітчизняної та світової культури, у межах якого здійснювався генезис та функціонування філософсько-літературної, екзистенційної та раціональної парадигми В.Винниченка. Його філософські ідеї моделюють відповідність особистісному, екзистенціально-кордоцентричному типу мислення, що є однією з домінант національної світоглядно-філософської ментальності. І конкордизм, і дискордизм є відгуком-запозиченням класичного вияву традиції «філософії серця» Г.Сковороди та П.Юркевича, а в західноєвропейському контексті – потужне джерело сучасної екзистенціальної філософії. Отже, екзистенціалізм розглядаємо як філософсько-літературну модель, що розкриває внутрішню сутність, внутрішнє буття людини саме першої половини ХХ віку (час активної творчої праці письменника), яка відчувала на собі абсурдність світу, відтак не мала певного задоволення, співпереживала відчуження, знаходилась у стані відчаю, розчарування. У цьому дослідженні більше уваги приділимо образу автора, його внутрішній потребі відбутися в світі. Через раціональне потлумачення людської природи, бачення ним суспільних процесів і явищ виходимо на простір екзистенційної філософії: внутрішнє розчарування, відчай, відчуження, що проривається на зовні у формі розмислів над сенсом буття. Така екзистенція іноді дешифрується в риторичних реченнях письменника і не потребує відповіді.

У світовій культурі помітне місце належить Сьорену Кьєркегору. Саме він увів одне з головних понять екзистенціалізму – «екзистенція», під яким треба читати неповторне буття людини, спрямоване до «ніщо» в усвідомленні свого «завершення». Взагалі екзистенційні філософи вважали соціальний світ «недійсним», «ворожим». Про дійсне існування можна говорити лише тоді, коли людина залишається усамітненою, наодинці з собою, власними помислами про невідворотність смерті і абсурдності існування.

Екзистенціал свободи сприймається як особлива «доля» людини. В.Винниченко у «революційних» творах моделює свободу крізь призму проблем моралі й людського сприйняття, зображуючи складні колізії своєї доби. Зразком такого мисленнєвого потоку свідомості є драми «Дизгармонія», «Великий Молох», «Базар», «Гріх», романи «Чесність з собою», «Рівновага», «Посвій», «Хочу». Образ революційної інтелігенції, його особлива «доля» постає в оповіданнях «Дрібниця», «Тайна», «Промінь сонця», «Талісман», «Студент», «Зіна», «Чудний епізод», «Історія Якимового будинку». У центрі уваги Винниченка – дисгармонійна особистість, людина, що переживає внутрішній конфлікт сама з собою.

Особистість людини визначається тим, як вона сама вибудовує власне існування. Роблячи вибір і несучи за нього відповідальність, людина стає особистістю, знаходить власну сутність. Як вважав Жан-Поль Сартр, людина вільна від навколишнього пасивного світу до тих пір, поки він (світ) самовдосконалюється. Австрійський психолог Віктор Франкл (1905–1997), який в роки минулої війни піддавався тортурам в концтаборах, задумуючись над питанням: «Що ж таке людина?», знайшов сакраментально-сповідальну чітку відповідь: «Це істота, яка винайшла газові камери, але це та істота, яка йшла в ці газові камери з гордо піднятою головою і молитвою на устах». У праці «Людина в пошуках сенсу» (1979) науковець виділяє три онтологічні моделі існування людини: біологічний, психологічний і поетичний (він його називав ще духовний). В останньому локалізовано сенс і аксіологічні виміри, що відіграють певну роль в детермінації поведінки: здатність людини до самотрансценденції, спрямованості до «внутрішньої» еміграції; спрямованості до замкненості, самовідчуженості; до прийняття позиції щодо зовнішнього світу і до самого себе. Свобода, за версією В.Франкла, нерозривно пов'язана з відповідальністю за свій вибір, без чого вона може перерости у свавілля.

Якщо йти за концепцією В.Франкла, то ментальна модель Винниченка, його точка зору, його свідомість, сенс життя якраз спроектовувались на сприйняття зовнішнього світу й осмислення, пошуку самого себе в довіллі. А відтак письменник інтенціонально переосмислене, пережите в собі викладав художніми засобами на папір. За Е.Гусерлем, інтенціональність – це характерна властивість переживань «бути свідомістю про щось», є сутність трансцендентальної суб'єктивності. Таким чином почуття тривоги персонажа переростає в занепокоєння (тут маємо на увазі твори В.Винниченка «Момент», «Слово за тобою, Сталіне!», «Сонячна машина»). Неспокій при прийнятті рішень, тривога за власне існування – невід'ємний атрибут повноцінного буття. Тривога

приводить до перегляду життєвих орієнтацій і осмислення існування. Особливу роль в житті людини може відігравати й нудьга. Остання є результатом автоматичного (машиного) життя, але вона ж приводить в рух свідомість (А.Кам'ю). Тривога і нудьга змушують шукати сенс життя. А він для кожного унікальний. Унікальним він був й для Винниченка, творчість якого стала популярною, здобула визнання. Праці, написані ним в еміграції, блискуче підсвічують його тверду політичну лінію, якої письменник не міг зректися до кінця днів своїх, хоча й виїхав за кордон, аби обтрусити «з себе всякий порох політики». А все ж, завважимо, «на переправі» історії соціалістичних поглядів він ніколи не міняв. Про це нагадує його брошура «Розлад і погодження» (Відповідь моїм прихильникам і неприхильникам) [2, с.32].

Винниченкова спадщина вказує на потребу її поділу: до і після четвертої еміграції письменника (вересень 1920 року). Перший період – соціалістично-комуністичний, віра в розбудову незалежної України на справедливих «соціалістичних рамках», превалує внутрішня комуністична філософія, другий – антитоталітарний, антикомуністичний, але соціалістичний з вірою в конкордизм (погодження) – мирного співіснування усіх держав на планеті «без бомб і барикад» (В.Винниченко). До речі, Галина Сиваченко в газетному інтерв'ю також слушно завважує, що «після еміграції, починаючи з «Сонячної машини», це вже зовсім інший митець» [1, с.11].

Одначе, не з «Сонячної машини» відбулася безповоротна зміна світогляду. Причиною цьому посприяла розмова в Москві з наркомом закордонних справ Г.Чичеріним, який буквально розтоптав віру відомого письменника, політичного діяча доби УНР у справу поладити мирним шляхом існування на практиці (нехай навіть у федеративній формі) незалежної української держави.

У праці «Володимир Винниченко та його доба» основоположник наукового винниченкознавства Григорій Костюк зацентровує на записниках письменника, а також на місії Винниченка в Москві і Харкові 1920 року. Апелюючи до щоденників та газетних публікацій того періоду, автор книжки зазначає, що «хронологічно місія В.Винниченка тривала рівно чотири місяці. Її визначають такі дати: 24 травня 1920 року...переїхав радянський кордон і виїхав до Москви. Рівно через чотири місяці – 23 вересня 1920 року – він уже повернувся за кордон» [4, с.218].

Чому виїхав за кордон, то постає образ далекоглядного письменника в розмові з наркомом закордонних справ Георгієм Чичеріним. Літературознавець уточнює: «Вже з цієї розмови Винниченко побачив, що для всіх тих, які стоять за плечима Чичеріна, не комунізм, а цілість імперії важить найбільше. Націоналізм починає перебивати комунізм. Одне слово, почалася нещира дипломатична гра з Винниченком» [4, с.219]. Повернувшись до Відня, Винниченко виступає з критикою національної і соціальної політики РКП(б) та Радянського уряду. Через те ідеологи ЦК РКП (б) швидко зреагували й поставили його поза законом, навішавши ярлик «ворог трудового народу».

Наш посол С.Мазуренко прямим проводом протелеграфував текст угоди, підписаної ним і Леніним та членами Політбюро ВКП. Телеграф на українському боці був в руках військової влади. На чолі тої влади стояв «Головний Отаман» Симон Петлюра. Семен Мазуренко йому особисто протелеграфував точний текст договору з Москвою. **С.Петлюра ніколи ні одним словом про той текст Директорії не доповів** (*тут і далі в тексті жирним шрифтом виділено В.Винниченком. – В.М.*).

С.Мазуренко, не дочекавшись конфірмації договору Директорією, виїхав на Україну, але його, з наказу С.Петлюри, військовою прикордонною владою не було допущено на територію України, і він мусив вернутись у Москву. (Це мені потім, у 1920 році, розповів сам С.Мазуренко і Народний Комісар Закордонних справ РСФСР Чичерин, який, здається, був теж підписаний на договорі)» [2, с.11].

Розчарування друге. Директорія (уже з відомих причин), не дочекавшись відповіді з Москви, більшістю голосів посилає делегацію до командира антантської групи полковника Фреденберга. Але він категорично відкинув перемовини щодо самостійності України, «прийняв делегацію з найбільшою брутальністю й поставив їй вимогу: **«Вигнати з українського уряду Винниченка і Петлюру, як собак. Винниченка як большевика, Петлюру як бандита!»** (Точні його слова). Ніякого протесту, ніякої гідної реакції на таку образу вищої державної влади України з боку делегації не було. Так само не було її з боку більшості самої Директорії» [2, с.12].

Наводячи розлогу цитату В.Винниченка, пригадався афоризм французького письменника XVII століття Франсуа де Фенельона: «Хто шкодить своїй Батьківщині, той діє проти природи». Справді, якби відбулося так, як запланував Винниченко (маю на увазі мирову угоду з Москвою), то, можливо, збереглися б і незалежність України, і найдорожче – людські ресурси, людське життя не однієї тисячі борців за національне відродження. І хто зна, певне, отією мировою угодою Ленін

дав би спокій та свободу Україні, яку отримали Фінляндія (6.XII.1917), Польща (11.XI. 1918). На жаль, доля України вирішилася у двобої з більшовицькою та петлюрівською арміями і повернулася до нас іншим боком. Саме про це йдеться у брошурі Винниченка.

Винниченко в «театрі життя» подивився на себе з боку, перебуваючи на еміграції. Він самокритично ставився до «однорічників» (тих, хто бачив державу лише в національній формі) і до «всебічної» течії. У Центральній Раді створилося дві течії, до «всебічної» течії зараховував себе. Ця течія, пише прозаїк, чітко бачила помилку Центральної Ради і з усієї сили намагалася виправити її. На жаль, вона («всебічна» течія) була в меншості. «Всебічна» течія намагалася будувати Україну не лише в національно-державній формі (думка «однорічників»), а й у формі соціального та економічного розвитку. Міцна економіка – міцна держава [2, с.6–7]. Таку ідею Центральна Рада різко відхилила, і Винниченко змушений був емігрувати до Австрії (Відень). Перед тим він ще спромігся у серпні 1918р. очолити опозиційний до гетьманського владарювання П.Скоропадського Український національний союз, рішуче наполягав на відновленні УНР, створенні її найвищого органу – Директорії, головою якої став у листопаді 1918 р. Однак, через наведені вище обставини та суперечності із С.Петлюрою, письменник пішов у відставку й покинув Україну, як писав у «Щоденнику»: «Я їду за кордон, обтрушую з себе всякий порох політики, обгороджуюсь книжками й поринаю в своє справжнє, єдине діло – літературу...». Насправді, письменник і політик, не задоволений належним очікуваним результатом внутрішнього потенціалу (задуму), не відчувши свободи внутрішнього і зовнішнього світу в революційну добу, вирішив зреалізувати творчий потенціал в чужомовному середовищі.

Дослідники творчості В.Винниченка звертають особливу увагу на тональність його творів, що «визначаються їх жанровою приналежністю, в кожному із своїх оповідань він створює особливу стильову атмосферу» [3, с.97]. Політолог Іван Лисяк-Рудницький слушно резюмував, що В.Винниченко належав до людей, які не можуть жити без утопії [5, с. 108]. Однак І.Лисяк-Рудницький ніяк не міг збагнути, що саме у такий спосіб висунута письменником ідея «колектократії» розглядалася як найбільш ефективний засіб подолання соціальних конфліктів, побудови справедливого суспільства. З такими ідеями Винниченко навіть звертався до урядів усіх держав, до Організації Об'єднаних Націй, обстоюючи пріоритети політичної гармонізації світу «без бомб і барикад».

У газетному інтерв'ю Галина Сиваченко заторкує питання висунення письменника на Нобелівську премію: «Намір був: 1951 року хтось із політичних діячів емігрантських до Винниченка приїздив, про висунення на Нобелівську премію розмовляли, але, здається, не йшлося про конкретні твори» [1, с.11]. Унісонуючи автору попередньої цитати, наведемо з цього приводу розлогу думку В.Винниченка із праці «Розлад і погодження» (1948): «Мої кореспонденти запитують мене, чи правда те, що мені була присуджена премія нобеля за «Сонячну машину» та інші праці. Я їм тут одповім. Так, деякими моїми прихильниками з українців і прихильниками української культури з інших націй було зроблено початок заходів щодо премії мені, як представникові української літератури. Але на перешкоді стали руські елементи (більшевицькі і антибільшевицькі) та українці з унерівців і націоналістів... додаю, що перекладчики моїх праць (на французьку мову. – В.М.) були в одчаю від перешкод не стільки руських противників, як українських... Але для чого це робити українцям. Для чого їм треба було відраджувати французьких видавців видавати мої праці? Для чого робити зусилля, щоб мені не було присуджено Нобелівську премію? Для чого було ховати від українців про переклади моїх праць, про вистави моїх п'єс? Щоб зробити мені шкоду? Щоб виявити своє чуття ненависти до мене? Але чи це було на користь справі української державности, культури, відродження?» [2, с.20–21].

Питання не потребує відповіді. Моралізувати не варт, а все ж – це була внутрішня потреба письменника виговорити наболіле не стільки за особисте, як за суспільне, викрити отой «розлад», незгуртованість нації особливо в момент, коли йдеться про авторитет держави на міжнародному рівні. У такому разі особисті інтереси, заздрість людська мусять поступитися місцем національному пріоритету. Крик душі письменника – цілком нормальне обстоювання етичного самозахисту та самовиправдання в довготривалому стані «внутрішньої» еміграції. Проте під суто літературним поглядом це враження зворушливе і викликає співчуття українській нації, яка досі не встоялася, за визначенням В.Винниченка, премії Нобеля. Розмисли прозаїка над сенсом буття, про людину і довкілля, про найсокровенніше – це його раціональна концепція.

У 1947 р. письменник дав розлоге інтерв'ю газеті «Українські вісті», відгукнувшись на запитання й на публікацію Василя Чапленка «Трагедія генія чи суспільства?», надруковану в цьому ж часописі. На наше переконання, в матеріалі він детально заторкує проблему, що винесена в заголовок цієї статті й ствердно констатує, ніби цілком погоджений із собою та суспільством. Власні принципи, життєве кредо підкріплює словами Т.Шевченка: «не маю неправди за собою». Перефразовуючи В.Франкла, скажемо, Винниченко-гуманіст бачив сенс

власного життя в тому, аби допомагати іншим розкрити сенс, щоби світ подобрішав. В цьому й полягав його екзистенціал свободи – свободи не однієї людини, а всього людства. Винниченкова концепція глобалізації свободи, про яку науковці заговорили лише на початку XXI століття, змодельована письменником у художньо-публіцистичних працях, як основоположна, ще в 40-х рр. минулого віку.

Насамкінець дозволю невеличке уточнення: щотижнева газета «Українські вісті» почала виходити 1945 р. в Новому Ульмі (Німеччина) й підтримувала позицію Української Національної Ради. Оскільки роздуми В.Винниченка маловідомі широкому загалу, нижче пропонуємо матеріал без будь-яких змін й коментарів, у такий спосіб уводячи в науковий обіг.

В.Винниченко про себе й про українських «однобічників»

Відгукнувшись на моє запитання і на ст. В. Ч-п-л. «Трагедія генія чи суспільства?», надруковану в «Українських вістях» (на жаль, з купюрками), великий український письменник В. Винниченко дав про себе нижченаведені відомості. Подаємо їх у повному вигляді, пропустивши тільки декілька речень з початку, що являють собою несуттєву частину його листа.

Коли б це робилося для моєї тільки особи, – пише він, – то, щиро кажучи, я б не відповідав на ваші запитання. Бо для мене особисто досить того, що я сам перед собою і перед майбутнім українським великим колективом (нацією, вільною, самостійною) почуваю себе цілком погодженим з ним, сам перед собою знаю, що «не маю неправди за собою». Я не маю ніякісного сумніву, що історія (а вона є дама чесна, об'єктивна) виявить у справжньому вигляді і мене, і моїх противників. Та це буде колись. А тепер я розпочинаю велику справу, яка готувалася і свідомо, і підсвідомо усім моїм попереднім життям. Справа не особистого, а громадського характеру. Тому як носій її ідей я маю за свій обов'язок розчистити їй шлях, знищити, скільки сила і змоги моя, перешкоди на ньому. Одною з тих перешкод є те недовір'я до моєї особи, яке створилось у певній частині української еміграції, та несправедлива оцінка, яка збазована у широких кіл головним чином на незнанні. А через те я щиро й гаряче дякую Вам за поміч мені в цьому. І через це я відповім Вам на Ваші запитання з найбільшою увагою й докладністю.

Отже, перше Ваше запитання: стан Вашого здоров'я?

Відповідь: Тепер, дякувати можливості хоч у маленькій мірі вживати того способу годування і життя, який рекомендується конкордизмом, цей стан почав кращати. Війна була відняла цю можливість. Я мусів фізично (і «тяжко працювати годин по 12–14 в день, і годування було півголодне весь час. Ці дві причини викликали таке знесилення організму і хворобу артерій, що лікарі категорично заборонили мені яке-будь фізичне усилення.

Друге питання: як Ви перебули німецьку окупацію?

Відповідь: Я ніде не переховувався, як то були чутки. Німці мене не чіпали, крім одного разу, коли я був арештований разом з усіма чужинцями у Франції на кілька днів.

Третє запитання: що у Вас написано, зокрема з белетристичних творів?

Відповідь: Написано за все перебування в еміграції (27 років) багато речей, які не варто перераховувати. Я мав колись намір видати деякі з них в українських видавництвах на еміграції, але ставлення до мене керівних елементів її унеможливило реалізацію цього наміру. Я зробив переклади деяких своїх речей на фр(анцузьку) мову і зробив заходи у фр(анцузьких) видавництвах щодо видання їх. Але на перешкоді стало те саме вороже ставлення отих керівних елементів, – вони вживали всяких заходів, щоб не допустити до видання перекладів моїх праць, головним чином виставляючи мене перед видавцями за большевика. (На цій же підставі мене не було допущено ні до Швейцарії на Соціалістичний Конгрес, ні до Америки, і все заходами українців). А на Україні після смерті Скрипника і посилення наступу російського націоналізму на українську культуру так само увірвалася яка-будь змога видання моїх творів. Позбавлений змоги мати збут витворів моєї праці, я припинив усякі заходи щодо видання їх, не припиняючи роботи, коли обставини мого життя те дозволяли.

Одночасно з фізичною роботою і белетристичними працями я останнім часом працював над обробкою того матеріалу, який я виніс із усього свого попереднього життя та з досвіду і шукання різних шляхів розв'язки насущних проблем людського існування. Обробка та скомпонувалась у цілу систему висновків, у цілу концепцію життя і діяльності людей, яку я назвав конкордизмом. Про неї в еміграції ширяться цілком неправдиві чутки. І наскільки вони обґрунтовані, може посвідчити той факт, що конкордизм називають «толстовством», яке в дійсноеті є цілковитою протилежністю конкордизмові в усіх відношеннях. Я виклав цю систему в книзі, що має заголовок «Конкордизм», і хотів би видати її, але розмір її (біля 500 сторінок) ставить здійсненню цього хотіння велику перешкоду, не кажучи вже про зміст її. Я зробив стислий виклад її (сторінок на 150–200) під назвою «План будування щастя», але боюсь, що й його не зможу видати. Тому я

закінчив тепер ще стисліший виклад у брошурі під заголовком «Основи конкордизму і самостійність України». Але чи найдуче видавця хоч на неї?

Четверте питання: Ваш матеріальний стан, з чого живете?

Відповідь: І в цій галузі є багато неправдивих чуток. До 1932 року я жив на еміграції за свій літературний гонорар, який почало було висилати з України кооперативне видавництво «Рух», що мало намір видати повне зібрання моїх праць за тридцять років літературної діяльності. Зміна національної політики на Україні увірвала як видання, так і висилку мого гонорару. На нього я встиг (на настійне побажання моїх друзів на Україні) збудувати в Парижі ательє для спокійнішої літературної та малярської праці. Але надалі припинення висилки гонорару позбавило мене засобів існування. Тому я на рештки висланого гонорару купив на півдні Франції півтора гектара дикої землі з руїнами старої селянської хати, щоб мати можливість своєю фізичною працею здобувати свій хліб. Своїми руками я збудував у цих руїнах житло для себе і своїми руками обробив усю дику землю, засадивши її виноградом, фруктовими деревами і т. і. Робота була важка, але вона годувала мене і мою родину. Але війна примусила ненормально посилити роботу і тим надірвала моє здоров'я. Заробляти на землі я вже не міг, літературна праця мені унеможливлена.

Ательє моє в Парижі було захоплене комуністами, потім як комуністичне помешкання було запечатане урядом Даладье, а потім і німецькою окупаційною владою, довгі роки воно стояло без догляду, руйнуючись, ніякого прибутку не приносячи. А після війни знову було захоплене комуністами і приведенне до такого стану, що ремонт його для мене абсолютно неможливий. Я хочу продати його, щоб покрити ті борги, які мусів робити під час війни для життя, але без ремонту його можна продати тільки за таку мізерну ціну, яка не покриє боргів.

Я люблю малярське мистецтво і, коли маю вільний час, працюю в ньому. Знавці оцінюють мої праці дуже прихильно. Коли в мене настала матеріальна скрута, мої приятелі, малярі всяких націй, настійно радили мені послати збірку моїх картин до Америки, запевняючи, що американці розкуплять їх і тим виведуть мене із матеріальних труднощів на певний час. Вони так самі робили, і їхні компатріоти охоче розкуповували їхні полотна. Чого б цього не могло бути з українськими земляками? Я послухався і запитав людей, які ставляться до мене не вороже серед амер(иканських) українців, чи не схотіли б вони допомогти мені в цій справі. Це було Товариство ім. Володимира Винниченка. Вони охоче згодилися. Але ні мої приятелі-малярі, ні я, ні Т(оварист)во ім. Винниченка не взяли на увагу одної обставини: ставлення до мене, до моїх соціально-політичних переконань певної (і то тої, яка має матеріальну змогу купувати картини) частини укр (аїнської) еміграції (однобічників). Вона поставилась до моїх картин з тою самою ворожістю. І до такої міри, що не дозволила навіть виставу картин зробити. Пролетарська, незаможна частина, яка цієї ворожості не має, охоче кушила б, так не має до того матеріальних засобів. І таким чином і в цій галузі увірвалася мені можливість піддержки. Збірка картин лишилась в Америці, захоплена війною. Отже: фізично працювати я вже не можу через стан здоров'я. Літературна, інтелектуальна, мистецька робота моя українському еміграційному громадянству не потрібна. І тому в мене є мрія: знайти посадку нічного сторожа при якомусь панському маєтку.

Я прохаю вибачення у читачів газети за ці довгі немов би особисті деталі. Але дозволю собі навести з моєї брошури «Перед новим етапом» (В.Винниченко. *Перед новим етапом.* – Торонто, 1938. – 62 с. *Прим. наша.* – В.М.) таке місце: «... Не в мені річ, а все в тому самому нашому національному колективі, в тій нації, яку однобічники (так я зву людей, які бажають однобічного, національного, визволення України, нехтуючи її визволенням соціальним, політичним, ставляючись до нього або байдуже, або навіть вороже) немов би так люблять і яку вони в даному разі, наприклад, виставляють на такий сором і навіть на шкоду. Ось його приклад:

«Я ніколи не кажу там, де живу, що я колись був письменником і головою українських урядів. Мені або не повірили б, судячи з мого життя, або, повіривши, мали б несправдиві думки про мою націю. Одначе, не зважаючи на мою «скромність», мене іноді знаходять чужинці, що цікавляться нашою батьківщиною. В зв'язку з сучасними подіями, з майбутньою війною* та з тою трагічною ролею, яку мимоволі гратиме в ній Україна (на жаль, моє передбачення справдилося у більшій мірі, ніж я гадав), до мене недавно звернулись чужинці-журналісти з бажанням узяти в мене дані для книги про Україну. З українським питанням вони виявили ознайомлення в таких деталях, які мене здивували. А про мою особу, очевидно, заздалегідь зібрали всякого роду інформації, як про моє минуле життя, так і про сучасне становище. І треба сказати, що, не зважаючи на своє добре ознайомлення, вони, очевидно, розгубилися, коли довідалися од сусідів, як я живу, коли зрозуміли, що моя робота на землі є зовсім не розвага, не спорт, не туризм, а, видно, тяжка необхідність, якийсь примус. Вони знали, що мене і Москва, і однобічники-«патріоти» посадили в ізолятор. Але щоб він мав отакий серйозний вигляд, цього вони не чекали. І тому ніяк не могли зрозуміти, за що ж саме виявляють до мене таку серйозність українські тюремники. «Адже це ви були головою першого уряду України, ініціатором та автором чотирьох універсалів Центральної

Ради про визволення вашої нації?». «Я». «Адже це ви ставили умови самостійності вашої нації Москві й не згодні уступити ні в чому?». «Я». «Адже ж за це Москва поставила Вас поза законом і примусила вас до цього вашого становища?». «Очевидно». «Так у чому ж ваша зрада нації?! За що ж вас і ваші патріоти поставили поза законом?!».

Вони цього не могли зрозуміти. Мої пояснення про різницю в соціальних та політичних позиціях їх зовсім не задовольнили. «Ну, добре. Ми знаємо, що самі українці називають вас «найбільшим сучасним українським письменником». Ми знаємо, що так само вас називають большевики. Що большевики ставляться так до найбільшого письменника України, що не допускають його книжок до видання, що поставили і ці книжки, і його самого поза законом і, можливо, готові були б і фізично його знищити, – ми це добре розуміємо. Але ми, вибачте, не розуміємо, за що роблять те саме ваші українці? Ну, нехай політичні ваші праці й писання деяким із них не подобаються. Але ж ви, як нам відомо, маєте більше тридцяти томів, серед яких більшість видана ще до революції, була допущена до видання навіть царською владою, частина аполітична, суто літературна. За що ж ці книжки не допускаються українцями? Та, видно, ви можете працювати і тепер. Замість того, щоб копати землю, виконувати тяжку фізичну роботу, ви ж могли б давати вашій нації інші, корисніші, загально-культурні цінності. Через що ж самі українці цього не дозволяють вам? Ви кажете, що українська нація має 55 мільйонів членів. Хай 30–35 мільйонів із них під диктатурою сталінізму. Але ж 20–15 мільйонів є, значить, поза межами сталінізму, в Галичині, Америці, Чехо-Словаччині? Як же вони, ці 20–15 мільйонів допускають, що їхній бувший голова першого уряду визволення України, їхній письменник мусить для підтримання свого існування тягати мішки, копати землю, чистити помийні ями і робити це роками?! Вибачте, ми ніде нічого подібного не бачили. Ми цікавимося національним питанням по всьому світі. Ми знаємо багато націй поневолених і менших за вашу. Але ніде, навіть у крихітних, ми такого явища не помічали, навіть у їхній еміграції. Найменші з них уміють цінити культурні цінності й дорожити культурними робітниками, письменниками, навіть найменшими. Що ж це за нація така, яка так ставиться до культурних цінностей?!».

Мої пояснення хоробливістю, покаліченістю провідних елементів однобічної течії їх теж не задовольнили. Вони все ж таки ніяк не могли зрозуміти й заспокоїтись. Вони хотіли навіть висловити своє здивування та навіть протест у пресі. Але я вмовив їх цього не робити, – крім зайвого сорому нашої нації це нікому нічого не дало б. Але вони мені почали ставити такі питання, з яких я міг зрозуміти, що у них виник сумнів, чи правильні були їхні зібрані раніше інформації, чи можна взагалі нашу націю зачислити до націй культурних, чи не є це півдикунська орда під проводом шаманів, яким, очевидно, просто не зрозумілі й непотрібні ні культурні цінності, ні культурні робітники, які (шамани) через це так легко «викидають із нації» тих робітників, якщо вони їм чимось не догодили. Книжку про Україну, яку збирались ці журналісти писати, вони не видали.

Через що саме, не знаю. Може, через те, що писати про незалежність і державність півцивілізованої нації, яка ще не доросла до самостійності і гідна бути, власне, тільки колоніальною нацією, є для їхнього реноме європейських журналістів річ ризиковна?

Таке було моє матеріальне становище перед війною. Таким, якщо не гіршим воно є й тепер. Але цікава маленька деталь. В той час, як я мрію про посаду нічного сторожа, щоб мати змогу купувати досить капусти і трохи яблук, в цей час однобічники-большевики на Україні інформують читачів своїх газет, що я, продавши Україну капіталістам, об'їдаюсь кав'ярами і заливаюсь шампанським. А однобічники українські в своїх газетах розповідають, як я, продавши Україну большевикам, проводжу свій час по паризьких каварнях та шинках. Хіба ж не пречудесна гумористика життя?

Та й ще одна, зовсім маленька, але теж досить гумористична і характерна деталька. Ті самі журналісти здивовано спитали мене: «Які це дивні українці давали до енциклопедичного словника Ляруса відомості про українських видатних діячів? Вони подали ім'я руського генерала Скоропадського, який, як нам відомо, до окупації німцями в 1918 році України ніколи нічим не виявляв себе як українець, взагалі нічим ніде не відомий. Німецькі генерали зробили його на два місяці оперетковим гетьманом, його разом з німцями український народ вигнав із України, і тепер раптом його ім'я вміщено українцями (бо хто інший міг подавати дані про Україну, як не українці?) як ім'я видатного діяча України, як майже національного героя. А вас, першого голову українського революційного уряду, голову Директорії, найбільшого письменника України, вас – навіть по імені не згадано. Як же це можна зрозуміти!?. Це ж якийсь комічний абсурд? І комічний, і шкідливий для вас самих, українців!».

Я пишу це тепер без ніякого недоброго почуття до колишніх однобічників, які подавали ці відомості, і які взагалі ставились і ставляться до мене з ворожістю. Ні ворожести, ні тим паче ненависти в мене до них немає. Але немає й того непротивенства злу чи християнської любови до

ворогів своїх, які мені приписують люди, що не знають іншого ставлення до людей. Ні ненависти, ні любови, а тільки конкордистське ставлення. А яке саме воно, не в цьому короткому інтерв'ю пояснити трудно. Якщо коли-небудь з'явиться в друку хоч одна із тих праць про конкордизм, за які я згадував, і коли кого-небудь питання ставлення конкордистів навіть до тих людей, які почувають до них з тої чи іншої причини ворожість, цікавить, то хай прочитають ту працю.

** Це писано 1938 року. (Примітка редакції газети «Українські вісті». – В.М.)*

Список використаних джерел та літератури:

1. Винниченка гідно вшанують в Україні не за нашого життя... // Урядовий кур'єр. – 2011. – 5 березня. – С. 11.
2. Винниченко В. Розлад і погодження (Відповідь моїм прихильникам і неприхильникам) / В. Винниченко. – Регенсбург : Наша боротьба, 1948. – 32 с. Місця і року видання брошури не вказано. Однак цю прогалину в датуванні заповнив академік Г. Костюк, який у праці «Володимир Винниченко та його доба» на 71 стор. занотував, що книжку видруковано 1948 р. в Регенсбурзі. Йдучи за Г.Костюком, саме так позначаємо рік і місце видання означеної брошури. Винниченкова праця потрапила до мене після смерті Олександра Смотрича. З ним листувався В. Винниченко. Вдова О. Смотрича (Флоринського) Ніна Євгенівна Флорук (дівооче прізвище Данильців) надіслала невеликий архів письменника. Серед цінних паперів знайшов маловідому брошуру В.Винниченка, на яку в Україні мало хто посилається. Зокрема відсутнє посилання на цю поважну працю В.Винниченка в монографічному дослідженні: Висоцький О. Ю. Українські соціал-демократи та есери: досвід перемог і поразок. – К. : Основні цінності, 2004. – 272 с.
3. Гнідан О. Д. Володимир Винниченко. Життя, діяльність, творчість / О. Д. Гнідан, Л. С. Дем'янівська. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 256 с.
4. Костюк Г. Володимир Винниченко та його доба / Григорій Костюк. – Нью-Йорк, 1980. – 286 с.
5. Лисяк-Рудницький І. Суспільно-політичний світогляд Володимира Винниченка // Лисяк-Рудницький І. Історичні есе. – К. : Основи, 1994. – Т. 2. – С. 95–112.

Анотація

В.П.Мацько

Екзистенціалізм свободи в художественно-публицистической практике Владимира Винниченко (на примере публикации «В.Винниченко о себе и об украинских «одноби́чнику»»)

Стаття посвячена мировоззренческой позиції В.Винниченко, которая характеризується синтезом дискусійних підходів к осмыслению общечеловеческих ценностей, приобретения свободы. Посредством рационального толкования человеческой природы, видения прозаиком общественных процессов и явлений, анализируя произведения писателя, выходим на пространство экзистенциальной философии: внутреннее разочарование, отчаяние, отчуждение, которое прорывается наружу в виде размышлений над смыслом бытия. В статье впервые раскрыто внутренний мир Винниченко в диалогическом дискурсе, разговоре с корреспондентом газеты «Украинский вестник». В интервью писатель называет причины падения УНР, сфокусировано через призму винниченковского конкордизма и дискордизма (согласования и расстройтва) между украинскими общественными деятелями, государственниками.

Ключевые слова: екзистенція, человек и мир, смысл, интенциональність, конкордизм и дискордизм, «одноби́чнику».

Summary

V.P.Matsko

Existential of Freedom in Artistic and Journalist Practice of Volodymyr Vynnychenko (by the Example of Publication «V.Vynnychenko about Himself and about the Ukrainian «Odnobichnyky»»)

The article deals with the world outlook position of V.Vynnychenko that is characterized by the synthesis of contradictory approaches to interpreting common to mankind values, to obtaining liberty. Through the rational explanation of man's nature, vision of the writer social processes and phenomena, we find ourselves in the space of existential philosophy: inner disappointment, despair, estrangement, which breaks through in the form of contemplations about the sense of living. The article reveals the inner world in V.Vynnychenko dialogical discourse, conversation with the correspondent of the newspaper «Ukrainian news». In the interview the writer calls the reasons of the fall UPR, which are focused in the light of Vynnychenko's concordism and discordism (coordination and disorder) among the Ukrainian public figures and decision-makers.

Key words: existence, person and world, sense, intentionality, concordism and discordism, «odnobichnyky».

Дата надходження статті: «30» січня 2013 р.

Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Визначено основні компоненти готовності студентів до такого навчання, як от: мотиваційний, змістовий, методичний. Мотиваційний компонент, зокрема передбачає сформованість мотивів і цілей особистісно орієнтованої педагогіки; змістовий – спрямований на системне оволодіння знаннями особистісно орієнтованого навчання із дисциплін педагогічного і предметно-методичного циклів, а методичний компонент націлює на технологічні вміння в контексті вищезазначеного навчання. Висвітлено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вчителів до особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: майбутній педагог, особистісно орієнтоване навчання, компоненти готовності, педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах розбудови держави, національної школи суспільство не влаштовує існуючий рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Демократичні процеси в країні вимагають використання нових методів підготовки вчителя, котрий покликаний втілювати в життя основи якісних змін вітчизняної системи освіти. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися би до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності [5].

Нові економічні відносини не можуть не впливати на всі сфери життя України. Соціальна потреба у педагогах нового типу є природною. Однак складний етап реформ, непрості економічні умови негативно впливають на статус учителя в суспільстві. Незважаючи на всі труднощі, вітчизняній школі потрібні педагоги-професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість і можуть привести освіту України до європейського освітнього стандарту. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно якнайраніше ознайомлювати майбутніх фахівців з особливостями особистісно орієнтованого навчання, із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи, що постійно розвивається.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема готовності особистості до діяльності широко висвітлюється у теорії та практиці як у психології (соціальной, інженерній, військовій, космічній, спортивній), так і в педагогіці. До перших можна віднести роботи, де автори досліджували готовність як психологічний феномен (А.Д.Танюшкін, М.І.Дяченко і Л.А.Кандибович, М.Д.Левітов, В.О.Моляко, Л.С.Нерсисян, О.В.Проскура, В.Н.Пушкін, А.Ц.Пуні, О.Н.Чебикін, О.О.Ухтомський та ін.). Дослідженню готовності викладача до різних видів педагогічної праці, зокрема до особистісно орієнтованого навчання приділено увагу в роботах таких дослідників, як А.О.Деркач, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, А.Ф.Петченко, В.О.Сластьонін, П.Р.Чамата, Є.С.Шевчук, О.Г.Ярошенко та ін. [1].

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях, де висвітлені питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О.А.Абдулліна, А.М.Алексюк, І.А.Зязюн, Г.О.Балл, Н.В.Кузьміна, Д.Ф.Ніколенко, Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховська, В.О.Семиченко, С.О.Сисоева, Р.І.Хмелюк та ін.).

Серед зарубіжних учених, зокрема американських (Г.Оллпорт, Д.Кац, М.Сміт та ін.) цінними є праці, в яких приділяється увага дослідженню соціальної установки на особистісно орієнтоване навчання.

Значний інтерес для розуміння суті готовності майбутніх педагогів до впровадження педагогічних технологій мають дослідження вітчизняних та зарубіжних учених про свідомість, самосвідомість, у контексті реалізації особистісно орієнтованого навчання (М.Й.Боришевський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, Р.Бернс та ін.)[2].

З огляду на викладене стає очевидною актуальність проблеми підготовки студентів педагогічних університетів до впровадження сучасних педагогічних технологій, в тому числі особистісно орієнтованого навчання.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити сутність та складові компоненти підготовки майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання, визначити педагогічні умови його ефективної організації.

Виклад основного матеріалу... Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [2].

За таких умов відбувається гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття неповторної індивідуальності. Тому основними функціями стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освіта, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, її інтелектуальному, духовному й фізичному зростанню, соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Для переходу до особистісно орієнтованого навчання в середній школі особистісно орієнтовану освіту майбутній педагог має отримати у вищому навчальному закладі.

Майбутній вчитель повинен бути готовим до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Це має стати важливим завданням професійно-педагогічної підготовки фахівця. В процесі такої підготовки у майбутнього педагога повинно бути сформовано:

- сприйняття актуальності і значимості ідей і цінностей особистісно орієнтованого навчання;
- самообґрунтування вчителем своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- неперервний пошук альтернатив існуючій практиці освіти і виховання;
- цілепокладання і цілереалізація на основі авторської моделі освіти і виховання;
- спільне з учнями осмислювання елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів в зміст освіти і виховання;
- рефлексія власної і професійної поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення;
- прийняття чи відторгнення форм діяльності і спілкування з позиції власного педагогічного ідеалу;
- орієнтація на діалог і власні зміни в процесі педагогічного спілкування тощо [3].

Особистісно орієнтоване навчання має свої особливості, що ґрунтуються на врахуванні мотивів, визначенні мети і задач навчання, знаннях студентами способів досягнення поставленої мети; оволодіння базовою освітою (стандартом); систематичному науково підтвердженому виявленні динаміки процесу навчання рівню засвоєних знань, вмінь, навичок; інтегрованого використання їх власного досвіду та формуванні на цій основі індивідуально-прийнятної дидактичної системи знань. На основі сучасних досліджень готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання у подальшій професійній діяльності розглядається як система, що забезпечує внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності студента педагогічного вищого навчального закладу щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання. Готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання науковці розглядають як єдність таких складових компонентів: мотиваційного, змістового та методичного [3].

Мотиваційний компонент передбачає сформованість мотивів і цілей особистісно орієнтованої педагогічної діяльності вчителя як запоруки власної самореалізації і саморозвитку; зацікавленість працею вчителя як важливим джерелом професійних потреб і особистісного росту; стійкий інтерес до предмету викладання як результату усвідомленого вибору майбутньої предметно-професійної діяльності; гуманне ставлення до дитини; високий рівень емпатійності і

поваги до особистості кожного учня, розуміння його потреб, бажань і устремлінь; врахування досвіду дітей та стійку орієнтацію на особистісний розвиток учнів; усвідомлення і привласнення ціннісних гуманних орієнтацій.

Змістовий компонент готовності до особистісно орієнтованого навчання передбачає системне володіння знань особистісно орієнтованого навчання із дисциплін педагогічного і предметно-методичного циклів; продуктивний рівень відтворення теоретичних положень та понять особистісно орієнтованого навчання в практичній діяльності, при баченні особливостей педагогічного процесу в школі та перспектив його розвитку. Також вищезазначений компонент спрямований на розвиток творчого рівня предметно-професійних умінь щодо реалізації технологій особистісно орієнтованого навчання та застосування моделей такого навчання в школі [3].

Методичний компонент передбачає впевненість у власних професійних можливостях; творче ставлення до своєї практичної діяльності та її реалізації залежно від змін в освіті та суспільстві; стійке бажання самопізнання і системне володіння навичками самоаналізу, саморегуляції, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації; вміння будувати навчальний процес на доступній технології особистісно орієнтованого навчання; здатність у створенні індивідуальної самодостатньої методики і на її основі технології викладання предмету; коригування процесу власного розвитку через розроблення та втілення системи оптимальних технологічних прийомів викладання предмету під час педагогічної практики [4].

Засобами здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання можуть бути педагогічні умови її ефективної організації. Вдосконалити професійну педагогічну підготовку і забезпечити якість підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання можливо при дотриманні певних умов. Перш за все необхідно збагатити курси «Педагогіки», «Психології», «Методики виховної роботи» та ін. теоретичним матеріалом особистісно орієнтованої педагогіки.

Також потребують введення на лекційно-семінарських та лабораторних заняттях елементи особистісно орієнтованого навчання (монолог студента, діалог, полілог, опора на творчий потенціал та індивідуальні можливості і здібності студентів, співпраця, співтворчість, ігрова форма навчання з вільним вибором ролей, проблемні та навчальні ситуації; забезпечення кожному студенту успіху в педагогічному процесі). Важливого значення набуває формування у майбутнього вчителя почуття толерантності і емпатійності, які можна розвинути за допомогою такого технологічного прийому, як обмін думок.

При вивченні дисциплін професійно-педагогічного блоку слід враховувати соціальне замовлення суспільства на розвиток особистості та враховувати фундаментальні педагогічні дослідження з цієї проблематики, реалізацію методологічних знань з особистісно орієнтованого навчання в практиці на основі поступовості, оновлення, традицій і новаторства. Також дуже важливо враховувати сучасне методологічне осмислення особистісно орієнтованої педагогіки, її конкретно-історичний аналіз на основі моделювання і прогнозування процесу особистісно орієнтованого навчання та на цій основі вивчати пріоритетні і альтернативні напрями розвитку педагогічної науки. Також слід звертати особливу увагу на розвиток професійно-прикладної підготовки майбутнього вчителя, здатного до постійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення в процесі практичної діяльності в школі [1].

Перегляд навчальних планів в їх практичній частині, звернення до організованої самостійної праці студентів; вивчення світового досвіду професійної підготовки вчителів є проблемою, що заслуговує негайної уваги працівників вищої школи.

В сучасних наукових дослідженнях простежуються можливі шляхи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Це:

- створення позитивної мотивації і особистої установки студента на розуміння, оволодіння системою знань і вмінь з особистісно орієнтованого навчання в школі;
- самовизначення студентів через надання їм права вибору змісту підготовки з предметів педагогічного блоку і способів їх засвоєння, а також свобода переходу на різні етапи навчання через введення модульно-рейтингової системи організації навчання;
- гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту і організаційних форм навчання по відношенню до індивідуальних особливостей студентів і умов підготовки шляхом вільного вибору студентами спецкурсів і спецсеминарів з педагогічної тематики;
- насичення педагогічних курсів методологічними, теоретичними, практичними положеннями особистісно орієнтованого навчання;
- педагогічний практикум під час педагогічних практик з елементами спостереження, вивчення і впровадження технологій особистісно орієнтованого навчання;
- комплексна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у сфері особистісно орієнтованого навчання;

– різноплановість та пріоритет інтенсивних, в першу чергу, дослідницьких методів навчання;
– особистісно-гуманітарна організація майбутнього педагога на основі поваги до особистості і вибору студента [3].

Цілеспрямована робота над створенням педагогічних умов для професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання дасть студентам підґрунтя для розуміння необхідності і актуальності реалізації в освітньому середовищі технологій особистісно орієнтованого навчання; сформує у майбутнього вчителя позитивну мотивацію організації процесу особистісно орієнтованого навчання; покладе основу науковим студентським дослідженням у галузі особистісно орієнтованих технологій навчання (рефератам, курсовим, дипломним, магістерським роботам); сприятиме формуванню і розвитку особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя.

Створення необхідних педагогічних умов у стінах педагогічного вищого навчального закладу є однією з головних умов підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до реалізації мети й завдань особистісно орієнтованого навчання.

Висновки... Таким чином, одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів ми вважаємо вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження особистісно орієнтованих технологій зокрема. Саме в педагогічному університеті, у процесі навчання закладаються основи особистісно орієнтованої педагогіки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності. Такий підхід дає можливість молодому педагогові впевнено почувати себе в професійній діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи з особистісно орієнтованих позицій, вміти вивчати особистісні якості й особливості учнів, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності.

Перспективи подальшого розвитку проблеми... Подальшої розробки сьогодні вимагає проблема підготовки майбутніх педагогів до здійснення особистісно орієнтованого навчання в процесі педагогічної практики, позааудиторній діяльності та ін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 495 с.

Анотація

Л.А.Машкина

Підготовка майбутнього педагога к реалізації особистісно-орієнтованого навчання

В статті раскрыто особливості підготовки майбутніх педагогів к реалізації особистісно орієнтованого навчання. Определены основные компоненты готовности студентов к такому обучению: мотивационный, содержательный, методический. Мотивационный компонент, в частности, предусматривает сформированность мотивов и целей лично ориентированной педагогики; содержательный – направленный на системное овладение знаниями лично ориентированного обучения из дисциплин педагогического и предметно-методического циклов, а методический компонент нацеливает на технологические умения в контексте вышеупомянутого обучения. Освещены педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей к лично ориентированному обучению.

Ключевые слова: *будущий педагог, лично ориентированное обучение, компоненты готовности, педагогические условия.*

Summary

L.A.Mashkina

Preparing of the Future Pedagogue to Realization of Person-Centered Learning

In the article the features of training of the future teachers to implement learner-oriented learning are revealed. The main components of the readiness of students for such training: motivational, informative, methodical are determined. Motivational component, in particular, provides for the formation of the motives and goals of personality oriented pedagogy; substantial - a system aimed at the acquisition of knowledge of personality-oriented training courses teaching methods and subject-cycles, and the methodological component aims at technological skills in the context of the above teaching. Pedagogical conditions of effective preparation of the future teachers to personally oriented learning are elucidated.

Key words: *future teacher, person-oriented learning, components of readiness, pedagogical conditions.*

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

І.Р.МИХАЙЛЮК,
кандидат педагогічних наук;
Т.О.ВАВРИК,
асистент
(м.Івано-Франківськ)

Розвиток педагогічної творчості у студентів вищих технічних навчальних закладів

У статті розглянуто формування педагогічної творчості у студентів вищих технічних навчальних закладів як складового компонента готовності до професійної педагогічної діяльності. Зосереджено увагу на становленні та розвитку професійно-педагогічних здібностей особистості майбутнього педагога з технічною освітою. Запропоновано форми та методи стимулювання та активізації професійної педагогічної діяльності з урахуванням виявлених недоліків щодо становлення творчих фахівців. Викладено основні шляхи формування педагогічної творчості у навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна творчість, педагогічна діяльність, майбутній викладач технічних дисциплін.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливою категорією у реалізації педагогом своєї професійної діяльності виступає педагогічна творчість. Досліджуючи проблему формування готовності до педагогічної діяльності у студентів вищих технічних навчальних закладах, вважаємо, що саме творчість є невичерпним джерелом ініціативності, активності, інноваційності педагога та його постійного натхнення до вдосконалення всього педагогічного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій... У результаті теоретичного аналізу наукової літератури (В.Андрущенко, Г.Полякова, М.Поташник, В.Радомець, С.Сисоєва) та особистих спостережень ми прийшли до висновку, що стимулювання педагогічної творчості створюють умови для самовтілення творчого потенціалу майбутнього викладача. Насамперед, відзначимо, що формування творчої особистості майбутніх викладачів ВТНЗ є складним процесом. Творчій майстерності фахівця притаманні певні особливості, вона певною мірою індивідуалізована та суттєво залежить від сформованості наукового світогляду та рівня креативності особистості.

Формулювання цілей статті... Формування наукового світогляду студентів, розвиток їх творчих здібностей, навичок самостійності у навчально-пізнавальній діяльності зумовлені вимогою вдосконалення освітнього процесу відповідно до вимог Болонського процесу. Сьогодні у вищій освіті спостерігаються зумовлені зовнішніми впливами суперечності між потребами особистості та процесом її професійного становлення та розвитку. Вважаємо, що студентам ВТНЗ, як потенційним педагогам, слід закласти певну систему знань із психолого-педагогічних дисциплін задля їхньої самореалізації безпосередньо на викладацькій ниві. Це сприятиме розвитку креативності в особистісній та професійній сфері.

Нам імпонує твердження з цього приводу Є.Зеєра [3]. Науковець наголошує на тому, що на професійне становлення особистості інженера-педагога впливає розвиток його творчого потенціалу. Згідно з дослідженнями автора у підготовці майбутніх педагогів із технічною освітою варто звертати велику увагу на розвиток та поступове становлення професійно-педагогічних здібностей, умінь і навичок. Ми переконані, що в умовах сьогодення вища технічна освіта повинна забезпечити майбутньому фахівцю засвоєння не лише теоретичної бази, а й ґрунтовної практичної. Головне завдання ВТНЗ щодо підготовки майбутніх викладачів до педагогічної діяльності вбачаємо у сприянні професійно-педагогічній самореалізації та готовності до неї на ринку праці, що неможливе без належного розвитку творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу... Недосконалість системи стимулювання творчої роботи педагога, неефективність функціонування, узагальнення, поширення передового педагогічного досвіду і творчих знахідок викладачів-новаторів негативно впливають на самореалізацію майбутнього викладача, що працюватиме у ВТНЗ. Зазначимо, що творчість та прагнення творчого натхнення суттєво впливають на успіхи студентів у навчанні. Ми повністю поділяємо думку Г.Полякової [5] у тому, що сучасну систему вищої освіти характеризує відсутність чітко розроблених критеріїв розвитку творчої діяльності педагогів. Автор переконливо доводить, що сьогодні можна спостерігати такі явища, як:

- ігнорування творчості як цінності;
- відсутність технічної й технологічної основи для реалізації творчого потенціалу фахівців;
- обмеження свободи особистості, що розвивається за умови суворого регламентування всіх видів її роботи;

- відсутність орієнтування вітчизняної освіти на творчих фахівців із поведінкою, в якій пріоритетною є дисциплінованість із чітким виконанням наказів;
- низька обізнаність викладачів із технологією формування творчих умінь і здібностей студентів [5, с.3–4].

Таким чином, саме творчий потенціал майбутніх викладачів технічних дисциплін дасть можливість для пошуку конструктивних шляхів активізації професійної діяльності. Одним із напрямів розвитку педагогічної творчості в навчально-виховному процесі ВТНЗ розглядаємо впровадження активних форм і методів навчання, які сприяють досягненню очікуваних результатів. Особливої уваги у цьому аспекті набуває інтегрування нормативних дисциплін. З-поміж них виокремлюємо такі: загальну педагогіку (досліджує проблеми системи навчання), загальну психологію (вивчає розвиток психічних процесів), інформатику (розглядає питання обробки інформації), педагогічний менеджмент (оптимальне управління навчальним процесом).

Вважаємо за доцільне реалізацію нової, альтернативної методики викладання, яка спрямована на виховання творчої особистості майбутнього викладача. Стимулювання педагогічної творчості, створення умов для самовтілення творчого потенціалу студента розглядаємо як одну із найважливіших обставин, що впливають на весь процес навчання у сучасному ВТНЗ України.

Основними шляхами формування творчої особистості студента ВТНЗ визначаємо ознайомлення із сучасними досягненнями методики викладання предметів фундаментального та гуманітарного циклів, проведення семінарів – тренінгів, створення ситуативних творчих груп для розв'язання актуальних проблем методичного забезпечення викладання модульних курсів. Під впливом зазначеного вище, студент ВТНЗ навчиться самостійно оцінювати і творчо застосовувати будь-які традиційні чи новітні підходи до викладання технічних дисциплін.

На нашу думку, систематичне вправлення студентів у розв'язанні педагогічних симуляційних задач дозволяє сформувати їхню готовність до творчої реалізації педагогічної діяльності на нормативно-репродуктивному та нормативно-адаптивному рівнях. Учені (М.Поташник [6], С.Сисоева [7]) визнають, що на розвиток творчості вагомий вплив має свідомий добір і використання різних технологій, рекомендацій науковців та практиків, які базуються на врахуванні конкретних умов праці. Суттєву роль відіграє поступовість перенесення власного і запозиченого педагогічного досвіду в нові ситуації.

Отже, студенти ВТНЗ повинні уміти створювати такі програми та навчально-виховні плани предмета, що будуть сприяти детальному, поглибленому вивченню найважливіших проблем, ідей і тем, в яких інтегруються навчальні знання зі структурами мислення; вчити творчо викладати навчальний предмет із забезпеченням ефективного засвоєння базових знань, оволодіння вміннями та навичками розвитку продуктивного мислення, а також формуванню навичок його практичного застосування. Надалі це забезпечуватиме переосмислення одержаних знань і генерування нових ідей, оволодіння вміннями так організувати навчально-виховний процес, щоб він поєднував можливості студентів самостійно опановувати нову інформацію, складніші вміння самостійного набуття знань.

На основі аналізу наукового дослідження Р.Ваврик [2], ми прийшли до розуміння того, що організація навчально-виховного процесу у ВТНЗ на основі стимулювання творчого потенціалу буде сприяти:

- формуванню у студентів потягу до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення;
- розвитку вміння стимулювати ініціативу та самостійність у навчанні, вихованні та розвитку;
- створенню атмосфери психологічної свободи і незалежності зі збереженням взаєморозуміння, взаємоповаги і взаємодопомоги відповідно до обставин;
- розумінню взаємозв'язків, взаємозалежностей із іншими людьми, природою, культурою тощо;
- оволодінню вміннями вправлення і тренування особистісних якостей і задатків, що сприяють розвитку творчої особистості у подальшому.

Аналізуючи початок педагогічної діяльності молодих викладачів, ми звернули увагу на те, що вони, зазвичай, прагнули подавати навчальний матеріал відповідно до нормативного змісту. Згодом, вивчаючи міжпредметні зв'язки, здійснюючи наукові дослідження та маючи доступ до високоякісних баз даних, молодий викладач, який має належний рівень творчості, починає усвідомлювати, що нормативний зміст навчального матеріалу не завжди досконалий і його слід творчо переглянути задля переструктурування власної ідентичності відповідно до специфіки її нових елементів. Науковці [4] переконані, що на початковому етапі власного професійного зростання молодий викладач опановує здатність створювати новий нормативний зміст навчального матеріалу, тобто нову норму вищого рівня. Надалі навчальні програми, які регламентують нормативний зміст навчального матеріалу з кожної дисципліни, регулюються

нормою ще вищого рівня – освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами для певної професії. Отже, викладач повинен постійно визначати ієрархію нових елементів і порівнювати її з попереднім комплексом його особистісно-рольових цінностей.

Таким чином, молодому викладачеві технічних дисциплін необхідне використання креативного потенціалу, який сформувався під час навчання у ВТНЗ. Здатність творчо визначати норму, незалежно від її місця в ієрархічній структурі нормативної педагогічної діяльності викладача, розглядаємо як важливу особистісну професійно значущу рису. Під час експериментального дослідження встановлено, що, чим глибший взаємозв'язок між нормовідповідними і творчими компонентами діяльності, тим вищий рівень професійної майстерності викладача. Водночас, важливим для нас є прагнення студента до посилення цього взаємозв'язку, яке ми розглядаємо як важливий чинник його професійної придатності.

Творчість допомагає у перетворенні студентів ВТНЗ у педагогів-професіоналів, здатних не лише створювати корисні для суспільства продукти діяльності, а й активно впливати на розвиток професійно-педагогічної діяльності загалом. Професійний розвиток студентів починається ще на першому курсі навчання у вищій технічній школі. Ми переконані, що для розвитку їхнього творчого потенціалу значної уваги необхідно надати процесові коригування й узгодження робочих навчальних програм, затверджених Вченою радою університетів, між навчально-методичними комісіями випускних кафедр технічних факультетів із інститутом гуманітарної та фундаментальної підготовки. Вагомий потенціал у розвитку творчості студентів несе запровадження інтегрованих форм і методів навчання та цілеспрямована організація педагогічної практики. Саме на практиці студенти можуть переймати досвід кращих педагогів-новаторів із високим рівнем творчого потенціалу. Під час проходження практики студенти займаються вивченням передового досвіду викладачів, дослідженням специфіки навчально-виховного процесу ВТНЗ, виконанням педагогічних завдань, участю у громадському житті студентства та педколективу.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Ми вважаємо, що функціонування професійно-педагогічної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності залежить від рівня розвитку його творчого потенціалу, готовності до самовдосконалення, що передбачає роботу студента над собою на стадії самостійного професійного самовизначення та самовдосконалення. На нашу думку, готовність до самовдосконалення виступає вищим рівнем розвитку творчості. Водночас, готовність до самовдосконалення розглядаємо в широкому розумінні його змісту, виокремлюючи у ньому соціально-культурний, професійно-духовний і особистісно-розвивальний аспекти. Випускник ВТНЗ лише тоді здатний ефективно виконувати професійні функції, коли він уміє оцінювати себе як фахівця за потенційними можливостями розвитку, і може систематично самовдосконалювати якості, які у нього вже сформовані.

Високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця передбачає оволодіння педагогічною технікою, майстерністю, досвідом. Майбутньому викладачеві важливо не лише дати певну суму знань, а й спонукати його до самонавчання, самовдосконалення, навчити самостійно прислухатися до вимог часу, які поставлені навчально-виховним процесом ВТНЗ. Отже, становлення студента ВТНЗ як педагога значною мірою залежить від його педагогічної компетентності та уміння творчо підходити до організації навчально-педагогічного процесу.

Фахівці інженерної галузі зосереджують увагу на творчому підході до розв'язання проблем активізації пізнавальної діяльності студентів у вивченні фундаментальних, психолого-педагогічних і гуманітарних дисциплін, шляхом організації групових форм роботи, самостійної діяльності, застосування активних та інтерактивних методів навчання, використання проблемно-евристичних задач як базової складової міжпредметних зв'язків у розвивально-модульній системі. Застосування новітніх технологій на заняттях із студентами вищої технічної школи у професійно-педагогічній галузі не тільки розвиває творчий потенціал, а й сприяє підвищенню рівня їх пізнавальної самостійності, досягненню високого рівня самоконтролю, засвоєння знань та умінь, формування необхідних фахових компетенцій. Отже, модернізацію навчального процесу у ВТНЗ доцільно скеровувати на досягнення позитивних результатів на основі традиційних форм навчання студентів та збільшення питомої ваги занять дослідницького спрямування, організацію пошукової, навчально-пізнавальної діяльності в межах навчально-дослідницької та наукової роботи, що дозволить стимулювати творчість студентів ВТНЗ. Надалі вважаємо за актуальне розглянути досвід зарубіжних колег, дотичний до порушеної теми, а також ширше проаналізувати етапи формування готовності до педагогічної діяльності у процесі підготовки студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр → магістр.

Список використаних джерел та літератури:

1. Болонський процес: цикли, ступені, кредити: [моногр.] / [Л. Л. Товаржянський, Є. І. Сокол, Б. В. Клименко та ін.]. – Харків : НТУ «ХП», 2004. – 144 с.
2. Ваврик Р. В. Розвиток професійної готовності викладачів загальної середньої освіти до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Ваврик. – К., 2005. – 22 с.
3. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 116 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Полякова, Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психологія. – 2006. – № 35 (227). – С. 3–4.
6. Потапшик М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Потапшик. – М. : Просвещение, 1987. – 216 с.
7. Сисоева С. О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів / С. О. Сисоева – К. : ІСДОУ, 1991. – 39 с.

Анотація

И.Р.Михайлюк, Т.А.Ваврик

Развитие педагогического творчества у студентов высших технических учебных заведений

В статье рассмотрено формирование педагогического творчества у студентов высших технических учебных заведений как составного компонента готовности к профессиональной педагогической деятельности. Сосредоточено внимание на становлении и развитии профессионально-педагогических способностей личности будущего педагога с техническим образованием. Предложены формы и методы стимулирования и активизации профессиональной педагогической деятельности с учетом выявленных недостатков относительно становления творческих специалистов. Изложены основные пути формирования педагогического творчества в учебно-воспитательном процессе высшего технического учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическое творчество, педагогическая деятельность, будущий преподаватель технических дисциплин.

Summary

I.R.Mykhaiiuk, T.O.Vavryk

Development of Pedagogical Creativity in Students of Higher Technical Educational Establishments

The article focuses on the formation of pedagogical creativity in students of higher technical educational establishments as a constituent of component of readiness for the professional pedagogical activity. It deals with the growth and development of professional pedagogical aptitudes of the future technically educated lecturer personality. The ways and methods of incentives and promotion of the professional pedagogical activities considering the drawbacks being in the process of creative specialist formation have been offered. The basic ways of shaping the pedagogical creativity in the educational process of higher technical educational establishment have been given.

Key words: pedagogical creativity, pedagogical activity, future teacher of technical subjects.

Дата надходження статті: «13» лютого 2013 р.

УДК [378.2:001.891]:78(045)

М.А.МИХАСЬКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Особенности написания научно-исследовательских работ из учетом специфики фахової підготовки спеціальності «Музичне мистецтво»

В статті розглядається науково-дослідницька робота як науково-практична категорія, аналізуються види та функції наукових робіт, специфіка їх написання зі спеціальності «Музичне мистецтво». Окремо в статті акцентується увага на напрямках та орієнтирах дипломних робіт з музичної педагогіки та методики музичного виховання, подається орієнтовний перелік тематики робіт з цих галузей. Автором статті підкреслюється, що охоплення педагогічної, естетичної, мистецької та фахово-предметної галузі в процесі написання є обов'язковим елементом наукових робіт майбутніх учителів музики. Вони допомагають фахівцям вирішувати наукові завдання й демонструвати здатність вести науковий пошук, бачити професійні проблеми й застосовувати шляхи, методи, прийоми для їх подолання.*

Ключові слова: науково-дослідницька робота, дипломна та магістерська робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі особливої ваги набуває тип навчальної роботи, який передбачає залучення майбутнього педагога до науково-дослідницької

діяльності протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Все це свідчить про необхідність єдності науково-дослідного і навчального процесів, бо без відповідних знань і вмій студент не може здійснювати наукову роботу. Її ціллю є набуття функціональних навичок дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвиток здібності до дослідницького типу мислення, активізація особистісної позиції студента в освітньому процесі на основі здобуття суб'єктивно нових знань[1].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема формування компетентності вчителя досліджувалася здебільшого у сфері професійної діяльності (О.Бігич, Л.Ващенко, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Овчарук, О.Отич, О.Пометун, Р.Рогожнікова, О.Савченко, В.Стрельников та ін.). Питанням фахової підготовки майбутнього вчителя музики присвячені праці Е. Абдулліна, Л.Арчажнікової, Л.Гусейнкової, І.Малашевської, В.Орлова, Г.Падалки, А.Растригіної, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щербініної, О.Шолокової та ін. Більшість із дослідників відзначають, що рівень сформованості професійної компетентності характеризує ступінь підготовленості педагога-музиканта до музично-освітньої роботи в школі, викладацької діяльності у вищому навчальному закладі, організації і змісту науково-дослідницької роботи, без якої не може відбуватися пошук ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності й професіоналізму. Разом з тим, науково-дослідницькій компетенції студентів музичного профілю присвячено недостатню кількість праць (А.Болгарський, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Петрушин, О.Рудницька), тому й очевидна її значущість, важливість і актуальність.

Формування цілей статті... Мета статті полягає в обґрунтуванні видів та функцій науково-дослідницьких робіт, аналізі специфіки написання дипломних та магістерських робіт з проблем музичної педагогіки та методики музичного виховання.

Виклад основного матеріалу... Під науково-дослідницькою роботою студентів розуміється їхня цілеспрямована навчальна, наукова, методична та організаційна діяльність, у процесі якої вони оволодівають навичками планування, організації, методики, реалізації та відповідного оформлення результатів наукового пошуку[1, с.17]. У педагогіці під науково-дослідною роботою розуміється вид діяльності, який розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички, ініціативу, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та їх практичне застосування при вирішенні професійних завдань.

Сумісним за значенням є поняття «навчально-наукова робота», яка включає реферативні повідомлення, курсові та дипломні проекти тощо. Функції науково-дослідницької роботи наступні:

- по-перше, вона виконує загальнопедагогічну функцію: контролюючу, навчальну, виховну;
- по-друге, специфічну функцію виявлення, виміру та оцінки професійно-педагогічної компетентності студента [2, с.176].

Види робіт у галузі педагогіки та методики музичного виховання: історичні, теоретико-експериментальні й методичні. Вони можуть виконуватись у межах загальної педагогіки або предметної (спеціальної) методики.

За твердженням С.Горбенка, самостійна навчально-наукова робота зі спеціальності «Музичне мистецтво»* повинна виконуватись особисто студентом, являти собою закінчену розробку або її закінчений етап, в якому розкриваються та аналізуються актуальні проблеми музичної педагогіки; демонструвати достатню компетентність студента у питаннях, що розглядаються; мати навчальну, наукову та практичну спрямованість і значущість. Навчально-наукова робота студента створює передумови освоєння дослідницьких умінь, формування наукового стилю мислення, оволодіння сучасними інформаційними технологіями, засобами інтенсифікації творчої діяльності, пошуку нових ідей, алгоритмізованих евристичними методами вирішення педагогічних завдань майбутньої професійної діяльності [1].

Визначальними орієнтирами дипломних робіт із музично-педагогічної проблематики є цілісна єдність педагогічної, естетичної, загальномистецької та фахово-предметної підготовки майбутнього вчителя, що інтегруються в професійно вагомій якості особистості.

У процесі роботи над реферативними повідомленнями, курсовими та дипломними проектами потрібно розглядати теми, які охоплюють проблеми формування в учнів різних вікових категорій музичного сприйняття, здібностей, співацьких навичок, естетичного смаку, основ виконавської культури, музичного досвіду; виховання інтересу до музичного мистецтва різноманітними засобами: народної, класичної, легкої музики; творчих завдань, музично-дидактичних ігор, спеціальних вправ, використання музикотерапії та арт-терапії тощо. Логічно і добре, коли бакалаврське дослідження є продовженням виконаної на молодших курсах курсової роботи. Темі досліджень обираються із врахуванням інтересів та здібностей студентів і повинні мати теоретичну, методико-практичну або історико-педагогічну спрямованість стосовно музичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів або позашкільної освіти [1].

У дипломних роботах із музично-педагогічних проблем основну групу складають психолого-педагогічні, загальногуманітарні, фахові знання. Здатність самостійно визначати і використовувати міждисциплінарні зв'язки, керуючись тими чи іншими завданнями наукової роботи, конкретними педагогічними явищами, певними теоріями розгляду матеріалу, характеризує ерудицію, професіоналізм та готовність студента до науково-пошукової діяльності. Адже взаємозв'язок педагогіки з суміжними галузями знань збагачує зміст дипломної роботи, надає їй наукової вагомості та професійної компетентності [2].

Згідно з логікою наукового пошуку майбутній фахівець повинен ґрунтовно засвоїти відповідні науково-теоретичні праці, що стосуються його проблеми, з історії, естетики, музичної педагогіки, психології, мистецтвознавства, вікової фізіології, історії мистецької освіти, ознайомитися з передовим педагогічним досвідом в цій галузі, відомими в усьому світі системами музично-естетичного виховання дітей тощо.

Визначення теми дипломної роботи – складний і відповідальний процес і, як показує досвід, при визначенні його напрямку нерідко виникають складнощі, які пов'язані з тим, що дослідники не завжди торкаються проблем застосування сучасних методик та досягнень музично-педагогічної науки. Через це теми не коректно сформульовані, нерідко повторюються, не несуть у собі хоча б теоретичного відображення останніх досягнень, вимог, підходів, поглядів та ідей у галузі музичного мистецтва.

У сучасній музичній педагогіці досить популярною є тема особистісно орієнтованого навчання, в якій досліджуються аспекти особистості дитини, її можливості та самоактуалізація. В процесі дослідження цієї теми С.Горбенко звертає увагу на врахування низки положень:

- особистісно орієнтоване навчання і виховання має забезпечити музичний розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання;
- процес особистісно орієнтованого навчання і виховання повинен надавати кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в музично-пізнавальній діяльності;
- зміст музичної освіти, засоби і методи його реалізації добирають і організують так, щоб учень міг виявити вибірковість до того чи іншого виду музичної діяльності чи форми навчання;
- музичний навчально-виховний матеріал повинен бути різноманітним за характером і стилем та виявляти зміст об'єктивного досвіду учня як знанневого, так і емоційно-чуттєвого;
- активне стимулювання самоцінної музичної діяльності має забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення, самовибору найзначущіших для нього музичних творів;
- надання учневі свободи вибору засобів реалізації своїх музичних умінь, навичок, почуттів та способів організації музичної діяльності;
- використання як традиційних, так і нетрадиційних методів музичного навчання і виховання;
- організація музичних занять на основі дискусій, творчих завдань, діалогу, імітаційно-рольових ігор, інсценізації музичного матеріалу тощо [1, с.119].

Особливої актуальності на сучасному етапі розвитку музичної освіти набуває змінений підхід до будови уроку музики, де основний акцент переноситься з подачі знань на реалізацію можливостей дітей, підтримки їх творчих прагнень тощо. В цих умовах змінюється режисура уроку, учні не просто слухають інформацію вчителя, а постійно співпрацюють з ним, діляться своїми почуттями, переживаннями, розумінням змісту музичних творів; обговорюють та аналізують їх, приходять до логічних і правильних висновків.

На уроці музики відбувається своєрідний обмін знаннями та досвідом музичного сприймання, думками про характер і результат творчої діяльності. Учитель повинен ставитись до учня як до особистості, надавати йому змогу саморозвиватися і самореалізовуватися, враховувати його можливості, особливості мислення, музичні здібності та уподобання. Взаємодія між ними будеться на основі невимушеного спілкування.

Вивчення музично-освітніх проблем можна здійснювати за такими напрямками:

- діалог між учнем та вчителем, який спрямовано на спільне конструювання уроку музики чи позакласного виховного заходу;
- різноманітні види, зміст та форми музичної діяльності, в яких реалізуються прагнення самостійно використовувати отримані музичні знання, уміння і навички, в тому числі й набуті поза навчальним процесом;
- творчість, актуалізація життєвого досвіду учня, пошук зв'язків із програмовим музичним матеріалом;
- вивчення індивідуального підходу до учня, врахування інтересів, характеру музичного мислення та диференціація навчального музичного матеріалу;

- індивідуалізація та диференціація навчання, вибірковість музично-пізнавальних уподобань дітей, стійкість їх проявів, активність і самостійність у здійсненні своїх музично-творчих намірів;

- вивчення оцінного ставлення вчителя до успіхів учня, його бажань, поглядів, творчих здібностей;

- періоди розвитку системи мистецької освіти та естетичного виховання у навчальних закладах різного типу, педагогічні ідеї видатних діячів культури, мистецтва і освіти тощо.

Дослідження останніх років у галузі музичної педагогіки доводять необхідність використання наступних *методів та прийомів*: заохочення, музично-пізнавальної гри, музично-творчих завдань, створення яскравих образно-наочних уявлень, спонукання до пошуку альтернативного рішення, створення ситуації успіху, проблемної ситуації, взаємодопомоги; методу проекту, моделювання художньо-творчого процесу, діалогу тощо.

Особливістю науково-дослідницьких тем з музичної педагогіки має бути:

- орієнтація на дітей однієї вікової категорії;
- вивчення впливу музики на розвиток музично-творчих здібностей дітей;
- розвиток емоційної сфери дітей в процесі спілкування з музичним мистецтвом;
- оптимізація навчально-виховного процесу на уроках музики.

Цілком зрозуміло, що діагностування розвитку особистості є різнобічним комплексним дослідженням, проведення якого вимагає великих витрат сил і часу. Тому на практиці, як правило, обмежуються вивченням окремих характеристик учнів, серед них слід назвати такі:

- інтенсивність потреби індивіда у спілкуванні з мистецтвом;
- реальна поведінка респондента у сфері музичної культури;
- орієнтація у світі художньої культури, інформованість;
- навички музичного спілкування;
- музичні уподобання індивіда;
- адекватність художнього сприйняття;
- здатність до самооцінки своїх художніх вражень.

Наведемо приклади тем з музичної педагогіки та методики музичного виховання:

- Методика формування навичок сприймання пісенно-хорової музики в учнів першого класу.

- Методика формування початкових навичок сприймання фортепіанної музики в учнів другого класу.

- Формування готовності учнів п'ятого класу до творчої діяльності.

- Особливості впровадження оцінювання за кредитно-трансферною системою в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики.

- Формування естетичного смаку учнів молодшого підліткового віку на уроках музичного мистецтва.

- Активізація навчально-пізнавальної діяльності на уроках музики в середніх класах засобами мультимедійних технологій.

- Виховання інтересу до музичного мистецтва в учнів першого класу засобами музично-дидактичної гри.

- Вплив молодіжної музичної субкультури на формування морально-ціннісних орієнтирів учнів підліткового віку.

- Розвиток музичних здібностей учнів початкової школи в процесі гри на дитячих музичних інструментах

- Розвиток співацьких навичок в учнів третього класу на основі взаємозв'язку урочної та позакласної музично-виховної роботи.

- Формування уявлень про музичний образ в учнів першого класу на основі інтеграції музичного і образотворчого мистецтва.

- Реалізація особистісно орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання учнів п'ятого класу.

- Креативний розвиток шестикласників у процесі музично-пізнавальної діяльності.

- Реалізація технології інтерактивного музичного навчання учнів сьомого класу в процесі слухання сучасної естрадної пісні.

- Реалізація технології розвивального навчання учнів восьмого класу в процесі інтеграції різних видів мистецтва.

- Формування готовності учнів п'ятого класу до творчої діяльності за допомогою використання нетрадиційних методів навчання.

Бакалаврська та магістерська науково-дослідна робота різняться, перш за все, у ступеневій відмінності. Адже ступінь бакалавра передбачає достатню професійну підготовку в галузі

музичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а магістерське дослідження призначене становити реальний внесок слухача магістратури в теорію та методику музичного навчання і виховання. Виконання зазначеної роботи повинно бути спрямоване не тільки на вирішення наукових завдань, а й засвідчити, що її автор здатний належним чином вести науковий пошук, бачити професійні проблеми і давати їм оцінку, знати шляхи, методи, прийоми і засоби їх усунення[1].

Наукові роботи з педагогіки та методики музичного виховання висвітлюють взаємопов'язані педагогічні і фахові знання. Вони не виключають, а доповнюють один одного, відтворюючи процеси взаємопроникнення головних компонентів підготовки кваліфікованих педагогів музичного профілю.

Теоретико-експериментальні дипломні роботи з музичної педагогіки та методики музичного виховання спрямовані на висунення студентом власного вихідного теоретичного положення, розробку на його основі методики практичної роботи з учнями та апробацію її ефективності. Проведення експерименту вимагає творчого підходу, виявлення самостійності, досвіду спілкування з учителями, вихователями та адміністративними працівниками школи, вміння аналізувати результати дослідів, що є досить копіткою роботою, пов'язаною зі значними витратами часу та зусиллями [2].

Як зазначає О.Рудницька, дипломні роботи з предметної методики становлять вид прикладного дослідження, метою якого є використання фахових знань в умовах практики. Як правило, в них пропонується методика проведення невеличкого фрагменту навчально-виховного процесу. Для цього вибирається відома концепція, ідея, теоретичне положення, що описується у формі організації практичної діяльності вчителя та учнів. Результат методичної роботи має вигляд розробленої технології класних або позаурочних занять, що забезпечує успішне вирішення поставленого завдання і характеризується достатньою ефективністю [2, с.176]. Варто приділяти увагу працям, присвяченим дидактиці музичної освіти, новим підходам до викладання у школі мистецьких дисциплін, реалізації ідей інтеграції предметів естетичного циклу, концепціям індивідуалізації процесу навчання тощо.

Специфічними і вельми важливими для професії педагога мистецького профілю є музично-критичні роботи, що охоплюють такі жанри, як хронікальні огляди, рецензії, фейлетони, творчі портрети тощо. Всі вони спрямовані на те, щоб на ґрунті аналізу та інтерпретації твору висловити аргументоване судження про нього[2].

Недоліками написання науково-дослідницьких робіт науковці визнають:

- одноманітність та розкриття близьких тем, що призводить до невинновданого паралелізму та дублювання;
- орієнтування тем дипломних робіт на дослідження не педагогічної, а мистецтвознавчої проблеми, в якій не простежується вихід у педагогічну практику загальноосвітньої школи;
- розпливчастість формулювання теми, в якій не зазначається, що треба досліджувати, учні якої вікової групи братимуть участь в експерименті;

Висновки... Отже, визначальними орієнтирами у написанні навчально-наукових робіт зі спеціальності «Музичне мистецтво»* є спрямування дослідницької діяльності студентів на предметну (фахову) тематику. Охоплення педагогічної, естетичної, мистецької та фахово-предметної галузі в процесі написання є обов'язковим елементом робіт майбутніх учителів музики. Науково-дослідницькі роботи допомагають майбутнім фахівцям вирішувати наукові завдання й демонструвати здатність вести науковий пошук, бачити професійні проблеми й застосовувати шляхи, методи, прийоми для їх подолання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Горбенко С. С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання : навч.-метод. посіб. / С. С. Горбенко. – К. : Освіта України, 2010. – 180 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІПППО, 2002. – 270 с.

Анотація

М.А.Михаськова

Особенности написания научно-исследовательских работ с учётом специфики профессиональной подготовки специальности «Музыкальное искусство»*

В статье рассматривается научно-исследовательская работа как научно-практическая категория, анализируются виды и функции научных работ, особенности их написания по специальности «Музыкальное искусство». Отдельно в статье акцентируется внимание на направлениях и ориентирах дипломных работ по музыкальной педагогике и методике музыкального воспитания, подаётся примерный список работ. Автором статьи подчёркивается, что охват педагогической, эстетической, искусствоведческой и специальной предметной области в процессе написания есть обязательным элементом научных работ будущих учителей музыки. Они помогают специалистам решать научные*

задания и демонстрировать способность вести научный поиск, видеть профессиональные проблемы и использовать пути, методы, приёмы их решения.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, дипломная и магистерская работа.

Summary

М.А.Мыкхас'кова

Peculiarities of Writing Research Projects Taking into Account Specificity of Professional Preparation of Speciality «Music Art»

Research project as a scientific-practical category has been studied in the article, the kinds and functions of research projects, specificity of writing them on speciality «Music Art» have been analyzed. The attention in the article is paid apart to the directions and reference points of diploma projects on music pedagogics and methods of music education, approximate enumeration of the thematics of research projects on these sciences have been given. The author of the article underlines that scoping of pedagogical, aesthetic, artistic and professional-subject sphere in the process of writing is the necessary element of scientific works of the future teachers of music. These help professionals to solve scientific tasks and display their ability to conduct scientific research, to see professional problems and to apply the ways, methods and modes to overcome them.

Key words: research work, diploma and master project.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 378.091.33-027.22:004.383.2

О.В.НАУМУК,
аспірант
(м.Мелітополь)

Можливості Hyper-V для організації практичних занять з адміністрування операційних систем

У статті проаналізовано ролі сучасного учителя інформатики і шляхи удосконалення його професійної підготовки під час вивчення курсів «Адміністрування комп'ютерних мереж» та «Комп'ютерні мережі». Висвітлено можливі ускладнення та проблеми при підготовці устаткування для практичних занять з цих дисциплін. Розглянуто встановлення та деякі особливості налаштування Microsoft Hyper-V версій Server Core та Full Instalation, використання консолі Hyper-V Manager для керування системою віртуалізації. Здійснено огляд технології віртуалізації для організації практичних занять. Виходячи з можливостей, які надає гіпервізор можна зробити висновок, що впровадження використання віртуалізації на практичних заняттях сприятиме підвищенню практичних навичок та умінь, покращеному засвоєнню теоретичного матеріалу з адміністрування операційних систем та комп'ютерних мереж.

Ключові слова: Hyper-V, операційні системи, адміністрування, комп'ютерні мережі.

Постанова проблеми в загальному вигляді... Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти України» система освіти повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні і впровадженні новітніх наукомістких та інформаційних технологій (ІТ) [2, с.24]. Тому для повноцінного розвитку вітчизняних ВНЗ, їх інтеграції у світове наукове співтовариство, потрібно комплексно вирішувати проблему інформатизації освітньої галузі, враховуючи множинність напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [1].

Зміни у сфері комп'ютерних мереж викликають необхідність у постійному оновленні і вдосконаленні матеріально-технічної та методичної бази спеціальностей, пов'язаних з інформаційними технологіями. Особливого значення набувають знання, уміння та навички отримані на практичних чи лабораторних заняттях. При викладанні предметів, з встановлення та адміністрування операційних систем, виникають проблеми пов'язані зі створенням нових мереж, які будуть безпечні для внутрішньої мережі ВНЗ, виділення окремих комп'ютерів для встановлення операційних систем, збереження цілісності та стану налаштованого середовища, для подальшої роботи.

Аналіз досліджень і публікацій... Бурхливий розвиток інформаційних технологій сприяв вивченню та впровадженню різноманітних засобів у різноманітних формах навчання, вітчизняними і зарубіжними вченими. Серед вітчизняних вчених підходи до методик навчання мережевих технологій відображені в працях В.Бикова, Л.Брескіної, Н.Морзе, М.Жалдака, Р.Гуревича, Ю.Рамського, О.Спіріна, В.Хоменка та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення можливостей технології віртуалізації, які можуть бути використанні у підготовці практичних занять з налаштування операційних систем та комп'ютерної мережі.

Виклад основного матеріалу... У своїй роботі, проаналізувавши методичну літературу та галузеві стандарти вищої школи, В.П.Олексюк зазначає, що учитель інформатики в сучасній школі виступає як [3, с.7]:

- вчитель-предметник;
- організатор впровадження ІКТ у навчальний процес школи;
- розробник освітніх інформаційних ресурсів;
- консультант із застосування засобів ІКТ у навчальному процесі інших предметів;
- консультант щодо впровадження ІКТ для цілей автоматизації управління школою.

Однією із складових підготовки фахівця є курс «Адміністрування комп'ютерних мереж» та «Комп'ютерні мережі».

Програма курсу «Комп'ютерні мережі» відображає такі основні поняття сучасної інформатики: розподілені системи, принципи передавання даних, зокрема, поняття про багаторівневі моделі, технології та мережні протоколи.

Зміст курсу складають модулі:

1. Основи мереж передавання даних.
2. Технології локальних мереж.
3. Складені мережі.

Головним завданням курсу «Адміністрування комп'ютерних мереж» є формування компетентностей, необхідних для самостійної організації навчальних мережних комплексів у школі. У курсі пропонується організація тем у такий спосіб, щоб в межах одного модуля розглядати засоби, які більшою мірою стосуються специфіки конкретної операційної системи. На відміну від дистанційного курсу, розробленого в межах проекту «Інтел@ Навчання для майбутнього», який передбачає підготовку адміністратора робочої станції, запропоновані у дослідженні курси орієнтовані на формування у майбутніх вчителів інформатики вмінь управління мережами освітніх закладів, які мають виділений сервер.

Зміст курсу «Адміністрування комп'ютерних мереж» складають модулі:

1. Адміністрування сервера з використанням ОС Windows Server 2003.
2. Організація доменних мережних структур засобами служби каталогів ОС Windows (Active Directory).
3. Адміністрування сервера під управлінням ОС Linux.
4. Організація доменних структур засобами ОС Linux.
5. Програмне забезпечення клієнт-серверного призначення.

Запропоновано узагальнену орієнтувальну основу дій конфігурування мережних сервісів:

1. Вивчення теоретичних основ функціонування служби.
2. Ознайомлення з документацією розробника.
3. Конфігурування сервісу.
 - редагування файлів у ОС Linux;
 - встановлення параметрів у консолі MMC ОС Windows.
4. Запуск (перезавантаження) служби.
5. Аналіз журналів (файлів) повідомлень ОС [3,12-13 с.].

При реалізації лабораторних та практичних занять можуть виникнути проблеми пов'язані з наданням кожному студенту доступу до декількох операційних систем, можливі проблеми у роботі мережі ВНЗ, при налаштуванні мережеслужб, відсутність можливості повернутися до попереднього стану налаштованої операційної системи у разі потреби та ін.

Віртуальні комп'ютери є одним із засобів організації навчального процесу, що являють собою програму, за допомогою якої емулюється робота реальних комп'ютерів. Вивчення інформаційно-комунікаційних технологій часто відбувається із значними проблемами, що може призвести до зриву навчального процесу. Це викликано тим, що для виконання переважної більшості лабораторних робіт необхідні адміністративні повноваження, що може призвести до зниження рівня безпеки як операційної системи окремого комп'ютера, так і усєї локальної мережі комп'ютерної лабораторії. У зв'язку із цим студенти не повинні мати можливість пошкодити операційну систему комп'ютера, за яким працюють, або операційну систему іншого комп'ютера [5, с.12].

Hyper-V – це платформа віртуалізації на основі гіпервізора. Система надає можливість запуску віртуальних клієнтів та гостьових операційних систем на базі хост-сервера Microsoft Windows Server 2008 R2, а також створювати віртуалізовану інфраструктуру для консолідації старих серверів, розгортати та керувати новими віртуальними машинами, та робити інші

завдання пов'язані з фізичними машинами [7, с.1].

Першого жовтня 2008 року була випущена окрема версія Hyper-v Server (Server Core), яка є базовим варіантом Windows Server 2008, з вимкнутими додатковими ролями та обмеженнями деяких служб Windows [6]. Однією із переваг даної редакції є безкоштовність.

Перевагами Hyper-V є [4]:

- підвищення інтенсивності використання обладнання для ефективного використання ресурсів за рахунок консолідації серверів;
- скорочення енергоспоживання і використовуваного простору в центрі обробки даних;
- скорочення витрат на ліцензування та інших попередніх витрат;
- спрощення процесу управління життєвим циклом додатків і настільних систем;
- зниження операційних витрат на обслуговування та навчання;
- підвищення рівнів обслуговування та зведення порушення роботи служб до мінімуму;
- скорочення часу на розгортання додатків і настільних систем за допомогою віртуальних додатків і віртуальних настільних систем;
- забезпечення безперервності роботи співробітників організації.

Однією із найважливіших вимог до обладнання є підтримка процесором технології AMD-V або Intel VT. У разі використання процесорів Intel Westmere або Sandy Bridge можуть виникнути проблеми пов'язані із запуском гостьових операційних систем або зниженням продуктивності, для вирішення цієї проблеми необхідно оновити систему до SP1.

Безкоштовна версія гіпервізора включає в себе вже встановлену роль Hyper-V. Налаштування операційної системи: підключення до домену, ім'я комп'ютера, параметри мережі, віддалений доступ та ін. виконуються за допомогою утиліти SConfig.

У разі використання повної версії або Server Core, роль Hyper-V необхідно встановлювати через консоль керування сервером або за допомогою PowerShell.

Після завершення інсталяції та налаштуванню системи, керувати гіпервізором можна віддалено через консоль Hyper-V Manager (Рис. 1).

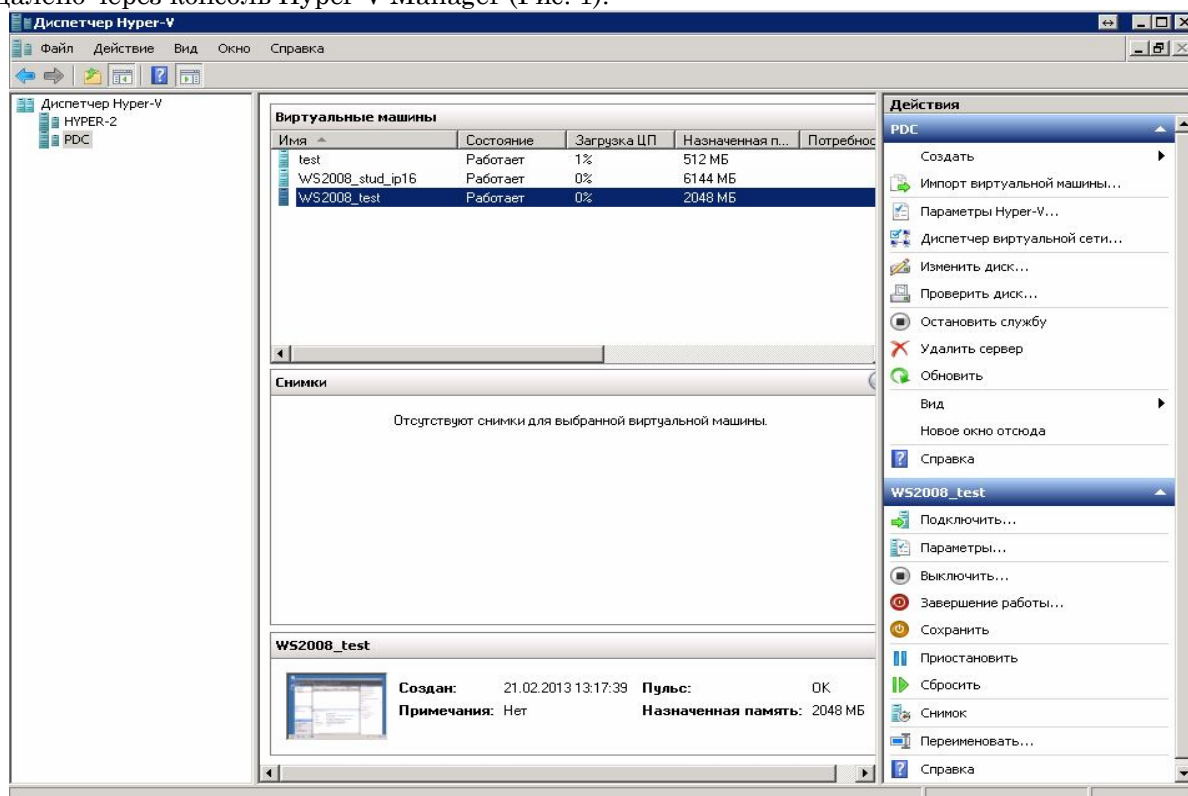


Рис. 1. Консоль Hyper-V Manager

Розглянемо можливості консолі Hyper-V Manager, які можуть бути використані для організації занять:

- налаштування роботи мережевих карт, створення віртуальних внутрішніх та зовнішніх мереж;
- збереження знімку стану віртуальної машини, та у разі необхідності повернення до попередньої конфігурації;
- імпорт конфігурацій віртуальних машин;
- налаштування розміру оперативної пам'яті, кількості процесорів, жорстких дисків,

мережевих карт та ін.

Зазначені вище можливості дозволяють реалізувати основні цілі проведення практичних занять:

- утворення у студентів вмінь та практичних навичок роботи з операційними системами;
- набуття практичних навичок з налаштування і застосування методів і способів для організації роботи мережі;
- засвоєння теоретичного матеріалу з дисципліни.

Висновки... Переваги використання Microsoft Hyper-V, такі як: зменшення витрат на мережеве обладнання та додаткові комп'ютери, економія електроенергії, імпорту віртуальних машин, що надає змогу заздалегідь підготувати шаблони віртуальних машин, які можуть знадобитися на заняттях, значно скорочує час на розгортання та налаштування операційної системи, можливість збереження стану віртуальної машини і в разі потреби повернути стан машини до попереднього, додавання жорстких дисків, процесорів, мережевих карт, та ін. надає змогу створити необхідні умови для організації повноцінних лабораторних занять з адміністрування операційних систем, без ризику для локальної мережі ВНЗ і максимально ефективно використовувати потенціал комп'ютерного парку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про освіту» № 1060-ХІІ, із змінами від 19 грудня 2006 р. : за станом на 1 берез. 2008 р. [Електронний ресурс] / Верховна рада України // Освітній портал. – Режим доступу до порталу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (329). – 24 с.
3. Олексюк В. П. Методичні основи застосування навчальних мережних комплексів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / В. П. Олексюк. – К., 2007. – 7–13 с.
4. Преимущества виртуализации [Електронний ресурс] / Microsoft TechNet // Центр по виртуализации. – Режим доступу до порталу : <http://technet.microsoft.com/ru-ru/virtualization/gg715015>.
5. Франчук В. М. Навчання адміністрування систем управління освітніми web-порталами майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / В. М. Франчук. – К., 2010. – 12 с.
6. Hyper-V [Електронний ресурс] / Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступу до порталу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Hyper-V>.
7. Thurrott P. What You Need To Know About Hyper-V 2.0. Windows IT Pro 15.11 (2009): 10. Computers & Applied Sciences Complete. Web. 27 Mar. 2013.

Аннотация

А.В.Наумук

Возможности Hyper-V для организации лабораторных занятий по администрированию операционных систем

В статье проанализированы роли современного учителя информатики и пути совершенствования его профессиональной подготовки при изучении курсов «Администрирование компьютерных сетей» и «Компьютерные сети». Освещены возможные осложнения и проблемы при подготовке оборудования для практических занятий по этим дисциплинам. Рассмотрены установка и некоторые особенности настройки Microsoft Hyper-V версий Server Core и Full Installation, использование консоли Hyper-V Manager для управления системой виртуализации. Осуществлен обзор технологии виртуализации для организации практических занятий. Исходя из возможностей, которые предоставляет гипервизор можно сделать вывод, что внедрение использования виртуализации на практических занятиях будет способствовать повышению практических навыков и умений, улучшению усвоению теоретического материала по администрированию операционных систем и компьютерных сетей.

Ключевые слова: *Hyper-V, операционные системы, администрирование, компьютерные сети.*

Summary

О. V. Naumuk

Organizing Labs for Administering Operating Systems Using Hyper-V

The article analyzes the role of the modern computer science teachers and how to improve its training courses in the study of the «Administration of Computer Networks» and «Computer Network». It highlights potential complications and problems in the preparation of equipment for practical training in these disciplines. It explains how to install and configure some features of Microsoft Hyper-V versions Server Core and Full Installation, using console Hyper-V Manager to manage virtualization. The review of virtualization technology to organize workshops is carried out. Based on the opportunities provided by the hypervisor it can be concluded that the implementation of virtualization on a practical training will enhance practical skills, improved absorption of the theoretical material on administration of operating systems and computer networks.

Key words: *Hyper-V, operating systems, administration; computer networks.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

Організація навчання курсантів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення

У статті подано рекомендації щодо організації навчання курсантів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення. В результаті експериментального навчання було встановлено, що дотримання вказаних у статті методичних рекомендацій сприяє покращенню навчання курсантів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення. Зазначені рекомендації стосуються організаційних форм навчання курсантів, ступеня навчання професійно спрямованого монологічного мовлення, етапів навчання професійно спрямованого монологічного мовлення, оптимального варіанту розміщення парт в аудиторії, режимів роботи курсантів на занятті, ступеня керування викладача, виправлення помилок курсантів, забезпечення взаємоконтролю тощо.

Ключові слова: курсант, англомовне монологічне мовлення, рекомендації, навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Посилення ролі іншомовної підготовки майбутніх офіцерів зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, участю українських військових у міжнародних програмах і операціях, вимогами Державної програми реформування та розвитку ЗС України, особливостями реформування ЗС України. Без умінь підготовленого монологічного мовлення (ММ) сьогодні неможливо ефективно керувати підрозділом, підготувати публічний виступ та самореалізуватися як особистість та професіонал.

В наказі Міністра оборони України № 267 «Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та Плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України» від 01.06.2009 зазначено, що навчання військових фахівців іноземної мови не забезпечує досягнення значною частиною випускників цільового рівня мовної підготовки СМР 2 [11], а відповідно і рівня ЗСР В 2 [4]. Опитування курсантів Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (ВІТІ НТУУ «КПІ») та аналіз їхніх монологічних висловлювань також свідчить про недостатній рівень сформованості їхніх умінь ММ.

Цим зумовлена необхідність надання рекомендацій щодо покращення організації навчання курсантів професійно спрямованого англомовного ММ.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема навчання курсантів ВВНЗ України англомовного ММ дотепер є нерозглянутою. Більшість досліджень надають рекомендації щодо організації навчання ММ студентів немовних спеціальностей [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10], які були враховані у даній статті.

Формулювання цілей статті... Метою статті є надання рекомендацій щодо організації навчання курсантів професійно спрямованого англомовного ММ.

Виклад основного матеріалу... Основою створення методичних рекомендацій щодо організації навчання курсантів англомовного ММ стали результати проведеного експериментального дослідження на базі ВІТІ НТУУ «КПІ».

З метою ефективного навчання курсантів англомовного ММ сформулюємо основні рекомендації з організації такого навчання.

Навчання курсантів англомовного ММ доцільно реалізувати в межах дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в умовах кредитно-модульної системи.

Основними організаційними формами навчання курсантів підготовленого ММ повинні бути аудиторні заняття та позааудиторна робота. Під час позааудиторної роботи курсанти виконують домашні завдання.

Розпочинати навчання курсантів професійно орієнтованого ММ слід у тому семестрі, коли майбутні офіцери різних спеціальностей вивчають загальній військові теми, що, як правило, відбувається на старшому ступені навчання курсантів. Так, навчання курсантів ВІТІ НТУУ «КПІ» відбувалося на третьому курсі *на прикладі блоку змістовних модулів за темою* «Збройні сили країни, мова якої вивчається і НАТО». Реалізувався розроблений комплекс вправ в межах одного ситуативно-тематичного циклу, дотримуючись етапів навчання професійно спрямованого ММ. На першому етапі слід навчати об'єднувати зразок мовлення рівня фрази в понадфразову єдність, необхідність якого зумовлена складністю професійно спрямованого ММ. Цей етап було визначено

підготовчим. На основному етапі курсанти повинні будували самостійні мінімонологи *за допомогою штучно створених опор* та створювати монологи текстового рівня з використанням лише природних опор або без опор.

Важливо реалізувати навчання професійно спрямованого ММ на тому ступені, коли курсанти досягли середнього рівня володіння загальною англійською мовою – рівень В2 ЗЄР [4].

Враховуючи ступінь навчання курсантів, слід уникати перекладних способів семантизації нових ЛО. Для розкриття значення доцільно використовувати наочну семантизацію, ілюстративне речення, антоніми або синоніми, дефініцію тощо.

Навчання курсантів усного підготовленого ММ повинно охоплювати практичну, розвивальну, освітню та виховну мету.

Бажано проводити заняття в просторій аудиторії, де курсанти можуть вільно пересуватися, мають можливість спілкуватися з іншими курсантами свої мінігрупи, презентувати командні виступи, швидко проводити опитування тощо. Найбільш оптимальним варіантом розміщення парт є літерою «П» або колом. Це стимулює навіть немотивованих курсантів брати активну участь у навчанні.

Під час навчання доцільно використовувати різні режими роботи, однак особливо ефективними виявилися режими роботи в парах та в мінігрупах, що дозволяє значній кількості курсантів одночасно продукувати монологічні висловлювання. Такі режими роботи зменшують рівень напруги на занятті, оптимізують атмосферу навчання, при звичають курсантів до динамічного темпу заняття.

Викладачу важливо постійно слідкувати за навчанням курсантів, хвалити за старання та успіхи, вміти підтримувати позитивний психологічний клімат на уроці, нейтралізувати можливі конфлікти між курсантами на занятті.

Пропонуючи курсантам вправи для формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок ММ, слід керувати діями курсантів, уникати занадто тривалого виконання вправ, такі вправи повинні характеризуватися ясністю форми та жорсткістю інструкцій.

На наступних етапах навчання професійно спрямованого ММ викладачу слід уникати жорсткого керування діями курсантів, на цих етапах у них повинна проявлятися творчість та самостійність.

Навчаючись професійно спрямованого ММ курсанти роблять чимало помилок, однак їх краще записувати, щоб не заважати курсанту продукувати монологічне висловлювання. Допускаються також невербальні підказки з боку викладача, що стимулюють курсантів самостійно виправити помилки. Після закінчення продукування ВБ викладач може пропонувати курсантам разом проаналізувати та виправити допущені помилки або відтворити виправлений варіант.

З метою ефективного навчання курсантів англомовного ММ слід застосовувати само- та взаємоконтроль. Оскільки ми реалізували навчання курсантів професійно орієнтованого ММ на матеріалі військових брифінгів, то з метою взаємооцінювання курсантами виступів один одного, їм пропонувалося заповнити форму взаємоаналізу військового брифінгу, представлену у табл.1.

Таблиця 1

Peer Assessment Form for Military Briefing

Put either «+» or «-» next to each criterium

		Cadet A	Cadet B	Cadet C
Opening	The opening is appropriate: a) includes briefer's name, rank and organization; b) the type is correctly identified; c) the purpose is clearly identified.			
	The speaker outlines well what he will be briefing on.			
Delivery	The points are accurate, brief, clear, and concise.			
	The briefing is right to the point.			
	The briefer: - uses clear, appropriate language: a) the vocabulary is suitable for the audience; b) correct pronunciation of words; c) mostly the Active Voice, simple words and phrases, short sentences and paragraphs.			
	- knows necessary material well			
	- analyzed all the aspects of the problem			
	- adheres to topic			
	- maintains logical organization using one of the following types of organization: a) chronological;			

	b) geographic; c) order of importance; d) cause and/or effect.			
	- uses appropriate transitions between points: a) smooth flow from point to point; b) keeping to outline.			
	- emphasizes important points.			
	- effectively uses his voice: a) speaks loud enough; b) speaks distinctly and clearly.			
	- uses body language properly: a) avoids distracting gestures with his arms or legs (e.g., putting his hands in his pockets or tapping his foot unconsciously); b) maintains upright posture.			
	- has appropriate appearance.			
	- makes sufficient eye contact.			
	- is perceived as a credible briefer.			
	- uses visual aids effectively: a) one aid for each major point of the briefing; b) no complex or distracting graphics; c) no spelling mistakes.			
	- uses the time frame effectively.			
	- uses brief notes or an outline.			
	- shows proper military respect and bearing.			
Conclusion	The briefer summarizes well.			
	The ending is appropriate.			
	The briefer :			
	- - opens for questions and answers.			
	- listens carefully to the questions.			
	- - gives appropriate specific answers .			

Курсанти можуть заповнювати форму для взаємоаналізу одразу після монологічного висловлювання курсанта або здійснити оцінку у вигляді домашнього завдання, попередньо записавши виступ курсанта на телефон або відеокамеру.

Навчання майбутніх офіцерів слід здійснювати з урахуванням загальнодидактичних та загальнометодичних принципів.

Під час заняття необхідно моделювати максимально наближені до реальних умов ситуації професійного спілкування.

З метою ефективного навчання курсантів професійно спрямованого ММ, викладачу слід узагальнювати вивчений матеріал, порівнювати його з раніше вивченим та забезпечувати його повторення в нових мовленнєвих ситуаціях.

Важливо забезпечити інтелектуальне напруження на занятті, що досягається шляхом виконання курсантами проблемних завдань, складанням схем, діаграм тощо.

Врахування гендерних особливостей груп (переважання юнаків) можна реалізувати шляхом висування нових нестандартних рішень та підходів, підтримки впевненості курсантів, поєднання окремих дій в систему, зниженням вимог до акуратності та ретельності виконання завдань, швидкості мови, наполегливості.

З метою нейтралізації негативних явищ соціальної ізоляції курсантів необхідно застосовувати засоби емоційного розвантаження, такі як драматизація, рольові ігри, жарти тощо.

Під час навчання курсантів викладачу слід бути особливо справедливим, приділяти увагу всім курсантам, дослухатися до різних точок зору, уникати повчання, частого повтору матеріалу, що спричинено досить високим рівнем агресивності курсантів та психоемоційними навантаженнями.

Не варто занадто великої уваги приділяти балам, шкалі оцінювання, рейтингу, адже це зміщує акцент з самого навчання до формальної його сторони. Не слід оголошувати низькі оцінки при всій групі, акцентувати надмірну увагу на помилки окремого курсанта.

Викладач повинен забезпечити зміну видів діяльності на занятті, задати оптимальний для групи темп.

Для підготовки власних монологічних висловлювань курсанти повинні використовувати ресурси Інтернет, зокрема, сайти військових організацій, фахові журнали іноземною мовою тощо.

З метою ефективного навчання за розробленою методикою викладач повинен забезпечити курсантів достатньою кількістю роздрукованих або представлених на слайдах наочних матеріалів.

Навчання курсантів професійно спрямованого ММ бажано реалізувати з використанням мультимедійного проектора.

Враховуючи психологічні особливості курсантів, викладач може обирати спосіб ознайомлення курсантів з новим матеріалом: пояснення, евристична бесіда, комбінований спосіб тощо.

Слід враховувати часовий фактор. Викладач завжди повинен готуватися до занять, змінювати застарівші теми на більш актуальні.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Таким чином, у даній статті сформульовано основні методичні рекомендації щодо організації навчання курсантів професійно спрямованого англомовного ММ. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці рекомендацій щодо організації навчання курсантів інших видів мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Авсюкевич Юлія Сергіївна. – Запоріжжя, 2009. – 303 с.
2. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – К., 2011. – 336 с.
3. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іноземного професійно спрямованого монологічного мовлення (монолог-презентація) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Леонідівна Драб. – К., 2003. – 201 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійноспрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіржнер Світлана Єстланівна. – К., 2009. – 171 с.
6. Лытнева А. П. Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе (I и II степени обучения англ. языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анна Павловна Лытнева. – К., 1992. – 251 с.
7. Петранговська Н. Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Романівна Петранговська. – К., 2004. – 290 с.
8. Соловьева Н. Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе (2 этап, английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловьева Наталья Дмитриевна. – К., 1990. – 253 с.
9. Сунцова Е. Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов (Английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сунцова Евгения Николаевна. – Томск, 2005. – 215 с.
10. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федорова Інеса Анатоліївна. – К., 2006. – 176 с.
11. NATO Standardization Agreement STANAG 6001 «Language Proficiency Levels» [4th Edition]. – Brussels : NATO Standardization Agency, 2010. – 21 p.

Аннотація

Ю.М.Несин

Организация обучения курсантов профессионально направленной англоязычной монологической речи

В статье приведены рекомендации касательно организации обучения курсантов профессионально направленной англоязычной монологической речи. В результате экспериментального обучения было установлено, что соблюдение указанных в статье рекомендаций способствует улучшению обучения курсантов профессионально направленной англоязычной монологической речи. Указанные рекомендации касаются организационных форм обучения курсантов, курса обучения курсантов профессионально направленной англоязычной монологической речи, этапов обучения профессионально направленной англоязычной монологической речи, оптимального варианта размещения парт в аудитории, режимов работы курсантов на занятии, степени управления преподавателем, исправления ошибок курсантов, обеспечения взаимоконтроля и т.д.

Ключевые слова: курсант, англоязычная монологическая речь, рекомендации, обучение.

Summary

I.M.Nesyn

Organization of Teaching of Cadets Professionally Oriented English Monologue Speaking

The article gives the main recommendations concerning organization of teaching cadets professionally oriented English monologue speaking. The results of the experimental teaching showed that recommendations can improve

teaching cadets professionally oriented English monologue speaking. The given recommendations concern organizational forms of teaching cadets, term of teaching cadets professionally oriented English monologue speaking, stages of teaching cadets professionally oriented English monologue speaking, optimal classroom desk arrangement, performance regimes in the class, level of teacher control, error correction, cadets assessment of each other and so on.

Key words: *cadet, English monologue speaking, recommendations, teaching.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 37.013

О.М.НОВАК,
викладач
(м.Хмельницький)

Методи підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі

У статті розглядається використання методів підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі у процесі вивчення спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі». Узагальнено підходи науковців до методів навчання та виокремлено методи навчання за ступенем самостійного мислення студентів при засвоєнні знань, щодо підготовки готовності майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. Методи виділяються на основі оцінки ступеня творчої активності майбутніх вихователів у процесі навчального процесу: репродуктивні, проблемного викладання знань, частково-пошукові та дослідницькі методи.

Ключові слова: *методи, підготовка майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Головним завданням вищого навчального закладу є забезпечення якісної підготовки фахівців, які будуть відповідати вимогам суспільства, а саме, будуть компетентними, конкурентоздатними на ринку праці, спроможними ефективно і якісно виконувати свої професійні обов'язки. На сучасному етапі розвитку освіти педагог несе особистісну відповідальність за дії, що здійснюються під час організації навчально-виховного процесу.

Майбутні фахівці мають вміти обирати ефективні способи організації виховання та навчання дітей, що будуть забезпечувати готовність дитини до навчання у наступній ланці освіти. Здійснення продуктивної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах можливе тільки за умови, що вона буде відповідати змісту Держаних стандартів вищої освіти із спеціальності «Дошкільна освіта», Базовому компоненту дошкільної освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти, виховання і навчання дітей від 2 до 7 років – «Дитина».

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема формування особистості педагога як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки займались В.Бондар, С.Гончаренко, В.Гриньова, І.Зязюн, Н.Кичук, В.Кравець, М.Кузьміна, С.Максименко, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Пометун, В.Семиченко, С.Сисоева, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є висвітлення методів підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Виклад основного матеріалу... Будь-який навчальний предмет, окрім загальних методів навчання, має свої методи, зумовлені специфікою його змісту. Розглянемо особливості методів навчання, які використані у процесі вивчення спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі» для студентів спеціальності 6.010101 «Дошкільна освіта» та отримують кваліфікацію «Вихователь дітей дошкільного віку». Нам імпонує, згідно предмету дослідження, класифікація методів навчання за ступенем самостійного мислення студентів при засвоєнні знань. Методи цієї групи виділяються на основі оцінки ступеня творчої активності майбутніх вихователів у процесі навчального процесу: репродуктивні, проблемного викладання знань, частково-пошукові та дослідницькі методи. Розглянемо їх більш детально.

Репродуктивні методи. Репродуктивний характер мислення приводить до активного

сприймання навчальної інформації та її запам'ятовування, але такий підхід до побудови навчального процесу ми застосовуємо тільки при вивченні теоретичного матеріалу спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі».

Метод проблемного викладання знань. В основі даного методу є навчальна проблема – це, як правило, проблема, вже розв'язана наукою, але для студента вона виступає як нова, невідома. Навчальна проблема – це пошукове завдання, для виконання якого студенту необхідні нові знання, у процесі яких ці знання повинні бути засвоєні [1; 8].

Застосування методів проблемного навчання неможливе без чітко побудованої системи завдань, за допомогою якої створюються проблемні ситуації.

Проблемна ситуація – це психічний стан інтелектуального ускладнення, викликане, з одного боку, гострим бажанням розв'язати проблему, а з іншого, – неможливістю це зробити за допомогою наявного запасу знань або за допомогою знайомих способів дії, що створює потребу в засвоєнні нових знань або пошуку нових способів дій [2; 9].

У вирішенні навчальної проблемної ситуації можна виділити чотири головні етапи [4]:

створення проблемної ситуації (під час проведення практичних занять із спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі» нами було запропоновано для студентів проблемні ситуації, серед яких, наприклад, така:

– після проведення діагностики майбутніх першокласників, з'ясовано, що у Олега М. такі особливості розвитку: його поведінка у групі є невпевненою, боязкою; хлопчик не вміє підтримувати гру з дітьми; плутається в поняттях дня тижня, пори року, часу доби та ін.; під час навчальних занять завдання робить повільно і не уважно; непосидючий, не доводить справу до кінця; багато розмовляє, має деякі труднощі в переказуванні, говорить одноманітно. (Складіть план дій вихователів та батьків щодо підготовки Олега М. до навчання у першому класі);

– аналіз проблемної ситуації, формулювання проблеми й подання її у вигляді однієї або декількох проблемних завдань (майбутні вихователі здійснюють аналіз даної проблеми);

– розв'язання проблемних завдань (завдання) шляхом висунування гіпотез і послідовної їхньої перевірки (під час бесіди майбутні вихователі висловлюють свої припущення щодо розв'язання даної проблеми);

– перевірка розв'язання проблеми.

Частково-пошуковий метод навчання. Цей метод вимагає від майбутніх вихователів високого рівня пізнавальної активності й самостійності. Реалізовується даний метод в процесі вивчення спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі» майбутніми вихователями виконуючи такі завдання, наприклад:

– скласти план засідання педагогічної ради на тему «Наступність у роботі дошкільного навчального закладу та початкової школи, як умова забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до освітньо-виховного процесу);

– висвітлити питання які необхідно розглянути під час наступних спільних семінарів-практикумів вихователів дошкільного навчального закладу та учителів початкової школи: «Знайомство учителів із програмою виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі»; «Обговорення планів роботи щодо підготовки дітей до навчання у школі»; «Знайомство вихователів із програмою для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів»; «Аналіз відвідування вихователями уроків математики, читання, основи здоров'я у 1 класі»; «Аналіз відвідування педагогами початкової школи занять у дошкільному навчальному закладі на початку навчального року з метою знайомства з дітьми старшої групи і формами роботи; у другій половині навчального року з метою знайомства з рівнем отриманих знань, та здібностями дітей дошкільного навчального закладу);

– розробити план екскурсії «Дошкільників до школи з метою знайомства із приміщенням школи, класом, спортивною залом, бібліотекою);

– скласти план організації спільних виставок дитячих робіт: «Квітковий вернісаж», «Що ми вміємо»; участі учнів 1 класу в святі «Прощавай, дитячий садок»; участь дошкільників у святі «Першого дзвоника»;

– розробити методичну розробку батьківських зборів на теми: «Завдання дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей до навчання у школі», «Підсумки засвоєння програми дітьми старшої групи», «Що повинен вміти першокласник», «Вступ до школи – важлива подія у житті дітей».

Дослідницький метод навчання передбачає підготовку майбутніх вихователів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної і самостійної активності. В межах даного методу передбачена у процесі вивчення спецкурсу розробка педагогічного навчального проекту «Наступність дошкільної та початкової ланок освіти».

Термін «проект» у перекладі з латини означає «виступаючий», «впадаючи в око». В останні роки у суспільному житті його розуміння як ідею, якої індивід може і має право послуговуватися, втілюючи задумки. Специфічного використання даний термін набув в освітній практиці. Проект в дидактиці – це комплекс дій, спеціально організований педагогом, який самостійно виконується студентом і завершуються створенням творчого продукту [3].

Навчальний проект ґрунтується на наступних моментах:

- розвитку пізнавальних, творчих навичок майбутніх вихователів, умінь самостійно шукати інформацію, розвитку критичного мислення;
- самостійній діяльності майбутніх вихователів: індивідуальною, парною, груповою, яку виконують на протязі певного відрізка часу;
- вирішенні важливої проблеми для майбутніх вихователів, що моделює діяльність фахівців певної предметної області;
- подання висновків виконаних проектів у вигляді звіту, доповіді, презентації, причому у формі конкретних результатів, готових до впровадження;
- співпраці майбутніх вихователів між собою та педагогом [7].

Під час організації навчального проекту від викладача вимагається: уміння побачити і відібрати найцікавіші та практично важливі теми проектів; володіння всім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, уміння організувати дослідницьку самостійну роботу майбутніх вихователів; переорієнтація всієї навчально-виховної роботи майбутніх вихователів на пріоритет різноманітних видів самостійної діяльності студентів, на пріоритет індивідуальних, парних, групових видів самостійної діяльності дослідницького, пошукового, творчого планів [5]. Мова не йде про повну відмову від традиційних видів робіт, пояснювально-ілюстративного та репродуктивних методів, класно-урочної системи, колективних, фронтальних форм роботи. Йдеться про пріоритети, зсув акцентів і не більш того. Майбутній вихователь може розвивати свої потенційні природні здібності лише тоді, коли матиме можливість працювати, виявляючи індивідуальну самостійну діяльність, незалежно від запропонованих загальних умов роботи; володіння мистецтвом комунікації, яке передбачає уміння організувати і вести дискусії, не нав'язуючи свою точку зору; здатністю генерувати нові ідеї, спрямувати на пошук вирішення поставлених проблем; володіння комп'ютерною грамотністю (текстовим редактором, телекомунікаційною технологією, користуванням базою даних) [7]; уміння інтегрувати знання з різних областей для вирішення проблематики вибраних проектів [5].

Від майбутніх вихователів вимагається: знання та володіння основними дослідницькими методами (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір і обробка даних, наукове пояснення отриманих результатів, бачення та висунення нових проблем, висунення гіпотез, методів їх вирішення) [6]; володіння комп'ютерною письменністю, що передбачає: уміння вводити і редагувати інформацію (текстову, графічну), використовувати комп'ютерну телекомунікаційною технологією, обробляти одержані кількісні дані за допомогою програм електронних таблиць, користування базами даних [5]; володіння комунікативними навичками [7]; уміння самостійно інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних дисциплін для вирішення пізнавальних завдань, що містяться в телекомунікаційному проекті [5].

Висновки... Таким чином, підібрані та застосовані нами методи підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі дали можливість удосконалити навчально-виховний процес, спрямувати подальше дослідження на побудову моделі такої підготовки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Генкал С. Е. організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Світлана Едуардівна Генкал. – Суми, 2008. – 226 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
5. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Алла Миколаївна Коломієць. – Вінниця, 2008. – 526 с.
6. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В'ячеслав Володимирович Осадчий. – К., 2005. – 242 с.

7. Пеньковець О. В. Метод проектів в навчальному процесі / О. В. Пеньковець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – Серія : педагогічні науки. – Вип. 80. – С. 118–122.

8. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России. – 1999. – 354 с.

9. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

Анотація

Е.М.Новак

Методы подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе

В статье рассматривается использование методов подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе в процессе изучения спецкурса «Преемственность обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе». Обобщены подходы ученых к методам обучения и выделены методы обучения согласно степени самостоятельного мышления студентов при усвоении знаний, что к подготовке готовности будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе. Методы выделяются на основе оценки степени творческой активности будущих воспитателей в процессе учебного процесса: репродуктивные, проблемного преподавания знаний, частично-поисковые и исследовательские методы.

Ключевые слова: методы, подготовка будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе.

Summary

O.M.Novak

Methods of Preparing of the Future Educators for Providing Succession of Teaching at Pre-School Establishments and Elementary School

The author of the article considers using methods of preparing future educators for providing succession of teaching at pre-school establishments and elementary school in the process of studying the special course «Succession of teaching at pre-school establishments and primary school». Generalized scientific approaches to teaching methods and teaching methods are allocated according to the degree of independent thinking of students in mastering knowledge, commitment to training future educators to ensure continuity of learning in pre-school and elementary school. Methods are allocated on the basis of assessment of the creative activity of future teachers in the educational process: reproductive, problem teaching knowledge, partly retrieval and research methods.

Key words: methods, preparing of the future educators for providing succession of teaching at pre-school establishments and primary school.

Дата надходження статті: «28» березня 2013 р.

УДК 374,3+377.36:7(477,43/44)(045)

Н.А.ОЛІЙНИК,

викладач

(м.Хмельницький)

Позашкільні навчальні заклади художньо-естетичного напрямку м.Хмельницького

Визначено місце та роль позашкільної освіти в системі сучасної освітньої діяльності. З'ясовано, що позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти учнівської молоді, яка значною мірою впливає на соціалізацію особистості, розкриття її творчого потенціалу, формування ціннісних і моральних орієнтацій. Висвітлено питання діяльності позашкільних навчальних закладів художньо-естетичного напрямку м.Хмельницького. На конкретних прикладах продемонстровано досягнення та здобутки творчих колективів, які існують у даних закладах. Доведено необхідність існування цих закладів у загальній системі освіти України.

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільні навчальні заклади, творчі колективи, керівники.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Дитина ніколи не буває вільною від самої себе. І саме позашкільна освіта створює простір для навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості. Вчасне визначення творчих здібностей, які закладені в дитини природою, їх розвиток – складний процес, у якому особливу роль відіграють позашкільні навчальні заклади. Адже саме в них кожна дитина має можливість розвивати свої здібності, здобувати певні знання та навички.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичні основи позашкільної освіти як соціально-педагогічного феномена закладені в працях відомих педагогів Є.Мединського, А.Зеленько,

С.Шацького, які побачили світ на початку минулого сторіччя. Окремі питання позашкільної освіти піднімалися також у працях В.Вахтерова, Г.Ващенко, С.Русової, В.Сухомлинського, а починаючи з 2000-х років цією проблемою активно почали займатися сучасні науковці О.Биковська, В.Вербицький, Г. Пустовіт, А.Щетинська та ін. Аналіз праць перелічених авторів демонструє, що позашкільна освіта є багатоаспектним об'єктом, невід'ємною частиною мікро середовища, яке сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, що розвивається, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально значущих якостей. Зокрема, О.Биковська позашкільну освіту визначає як складову системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях [1, с.24].

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття ролі позашкільних навчальних закладів художньо-естетичного напрямку у розвитку особистості.

Завдання статті: прослідкувати наявність позашкільних навчальних закладів безпосередньо у Хмельницькому, описати творчі колективи, які у них існують, та їх досягнення.

Виклад основного матеріалу... Система позашкільної освіти – освітня підсистема, що включає державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади; позашкільна освіта – сукупність знань, умінь та навичок, що отримують вихованці, учні і слухачі в позашкільних навчальних закладах у час, вільний від навчання в загальноосвітніх та інших навчальних закладах [2].

Сучасний етап розвитку суспільства, утвердження позашкільної освіти як складової структури освіти України зумовили переосмислення її місця і ролі, визначення основних засад підвищення якості. Позашкільна освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями щодо природи, людини, суспільства, культури. Також вона забезпечує застосування знань на практиці, опанування вміннями та навичками творчої діяльності, вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей. Водночас сприяє забезпеченню потреб особистості у творчій самореалізації та соціалізації.

Особливістю позашкільної освіти є забезпечення вільного часу особистості, її перебування в позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях. Традиційно організація освітньої підсистеми визначається роботою закладів освіти, культури, мистецтва, фізкультури та спорту. Серед них – позашкільні навчальні заклади, гуртки, творчі об'єднання, клуби за місцем проживання, дитячо-підліткові фізкультурно-спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні майданчики, клубні заклади, центри дозвілля, школи естетичного виховання, бібліотеки, театри тощо.

Система позашкільної освіти в Україні широко організована. Внаслідок цього забезпечується доступність позашкільної освіти для дітей і молоді, функціонують та розвиваються її різноманітні форми та напрямки, зокрема: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний або спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний [2].

Розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття вихованцями (учнями і слухачами) практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва забезпечує художньо-естетичний напрям позашкільної освіти.

Хмельниччина завжди славилась талановитими людьми у культурній сфері, і багато з них починали свій шлях у позашкільних навчальних закладах. На сьогоднішній день у м.Хмельницькому функціонує достатня кількість установ у яких можна здобути початкову художньо-естетичну освіту, серед них: три дитячі музичні школи, дві школи мистецтв, дитяча художня школа, школа іконопису «Нікош», центр національного виховання учнівської молоді, палац творчості дітей та юнацтва [4]. На діяльності деяких зупинимось детальніше.

Дитяча музична школа №1 ім. М.Мозгового – заклад з найдавнішою історією свого існування, який виник у 1935 р. Альма-матер цілої когорти відомих музикантів Хмельниччини, серед яких: Є.Кураєв – лауреат міжнародних конкурсів, соліст Київської філармонії, О.Воловников – професор Сан-Петербурзької консерваторії, А.Молотай – народний артист України, професор національної музичної академії ім. П. Чайковського, В.Пірог – заслужений артист України, І.Олексійчук – композитор, доцент національної музичної академії ім.П.Чайковського, А.Белов – лауреат міжнародних конкурсів, В.Щур – заслужена артистка України.

Директори, які очолювали навчальний заклад назавжди увійшли у літопис школи: Г.Грінфільд, В.Целушко, М.Дубров, Г.Мельников, П.Гевал, В.Супронов, О. Карпенко, О.Апонюк. На даному етапі школу очолює М.Бухта.

У школі навчається близько 600 учнів, плідно працюють такі колективи: квартет акордеоністів (керівник Л.Цуркан), камерний оркестр (керівник О. Луценко), оркестр народних інструментів (керівник Ю.Лукін), ансамбль віолончелістів (керівник М.Заворотна), ансамбль

гітаристів (керівник О.Боцура), ансамбль скрипалів (керівник Л.Купальська). Окрасою закладу є широко відомий на Україні зразковий дитячий хор «Подільські солов'ї» (художній керівник – Н.Бухта), який був створений у 1988 р. В 2002 р. дитячий хор «Подільські солов'ї» отримав звання «Дитячий зразковий хор».

Дитячий хор «Подільські солов'ї», майстерність якого постійно зростає, є активним учасником міських та обласних культурно-мистецьких заходів. Колектив відзначений Подякою Міністра культури і мистецтв України, є лауреатом міжнародних та всеукраїнських конкурсів, при хорі створено вокальні ансамблі «Весна» і «Скерцо».

Дитяча музична школа №2 заснована у 1979 р. З початку заснування школи директорами були – В.Лісовий, В.Посадецький, Л.Хунович, а на даний час керівником закладу є Г.Ладанська. У школі навчається близько 450 дітей, створені і працюють такі колективи: інструментальний ансамбль «Константа» (керівник Козовик В.), народний аматорський вокально-інструментальний ансамбль «Експромт» (керівник В.Бабій), вокальна група викладачів під керівництвом Т.Килимник, ансамбль бандуристів (керівник Г.Ладанська), ансамбль гітаристів (керівник С.Бережанська). Серед відомих випускників можна назвати сучасних співаків Л.Нетичук, Н.Валевську, А.Клименка, скрипальку М.Онишук та інших.

Дитяча музична школа № 3 – відносно молодий навчальний заклад заснований у 1991р. Директорами закладу були у свій час – І.Гаврецький, В.Маслюк, зараз очолює школу В.Богуцький. Навчальний заклад вміщує близько 400 учнів, які отримують початкову музичну підготовку. У школі існують такі творчі колективи: ансамбль бандуристів «Озеречко» (керівник Р.Міноцька), ансамбль скрипалів «Світлячки» (керівник Н.Ярова), ансамбль гітаристів (керівник О.Брилянт), вокальний ансамбль викладачів «Кантілена» (керівник О.Назарова), інструментальний ансамбль викладачів під керівництвом В.Анісімова.

Крім дитячих музичних шкіл, де можна здобути початкову музичну освіту, значне місце займають дитячі школи мистецтв, які охоплюють більше відділень, де діти можуть займатися музикою, образотворчим мистецтвом, хореографією, конструюванням тощо.

Хмельницька дитяча школа мистецтв – заснована у 1991 р. Керівниками школи були у свій час А.Чабан, С.Нагорний, Є.Пивоварова, А.Торчевський, на даний час школу очолює Т.Бондаренко.

У школі навчається близько 1300 учнів на різних відділах, заклад посідає почесне місце у рейтингу переможців у Всеукраїнських та Міжнародних конкурсах. Школа славить місто своїми колективами, які є постійними учасниками культурно-масових заходів що проводяться у місті.

Зразковий ансамбль бандуристів «Намистечко» (художній керівник М.Ковбасіста) заснований у 1991 р. На базі колективу існують дуети та тріо, які також виконують ведучу роль у концертній діяльності. Доволі яскравими є виступи й досягнення солістів колективу – лауреатів всеукраїнських, регіональних та обласних конкурсів. Солісти: К.Ясенчук, Т.Ковальська, М.Волкова – стипендіати міської ради. Упродовж 2006-2008рр. колектив виборював звання лауреата обласних конкурсів виконавців на народних інструментах.

Зразковий дитячий фольклорний гурт «Берегиня» (художній керівник – У.Прокопишина) створений у вересні 1994 р. з ініціативи викладача школи мистецтв С.Цимбалюк. Учасниками колективу є діти і молодь віком від 6-ти до 19-ти років. Гурт «Берегиня» репрезентує народне мистецтво Поділля, зокрема, у його репертуарі пісні календарного циклу: колядки, щедрівки, гаївки, купальські, обжинкові; родинно-обрядові (весільні пісні); родинно-побутові та лірико-епічні пісні (баллади). Географія гастрольних поїздок «Берегині» пролягає через Польщу, Болгарію, Францію, Іспанію. За 15 років свого існування гурт «Берегиня» брав активну участь у шкільних, міських та обласних концертах.

Зразковий дитячий театр-студія «Чарівна скринька» (керівник М.Лукевич) працює з 1998 р. Колектив проводить велику громадську роботу, підтримує зв'язки з міським будинком культури, центром національного виховання учнівської молоді, загальноосвітніми школами міста. Кожного року демонструє вистави для дітей-сиріт та дітей-інвалідів. В 2003 р. театру було присвоєно почесне звання «зразковий», неодноразово був нагороджений дипломами та Почесними грамотами.

Ансамбль народного танцю «Сяйво» (художній керівник І.Андрушко) був створений на базі хореографічного відділу Хмельницької дитячої школи мистецтв в 1999 р. Ансамбль народного танцю «Сяйво» є учасником, дипломантом та лауреатом міжнародних, всеукраїнських та обласних фестивалів-конкурсів. В 2009 р. колективу присвоєно звання «Зразковий».

Зразковий ансамбль сучасного танцю «Юлія» (художній керівник Ю.Суворова) – створений в 2006 р. В арсеналі колективу є чимало здобутків, він є лауреатом та переможцем різноманітних конкурсів та фестивалів. Активну просвітницьку роль виконують різноманітні творчі колективи школи, а саме: фольклорний ансамбль «Зернятко» (керівник Т. Підберезна), хор школи (керівник

Н.Шевчук), ансамбль скрипалів (керівник У.Злочевська), ансамбль трубачів (керівник В.Ожеван), естрадний оркестр (керівник П.Максименко), ансамбль сучасного танцю «Шок-денс» та інші [4].

Хмельницька дитяча школа мистецтв «Райдуга» вважається наймолодшим навчальним закладом, який заснований у 2003 р. Директором школи є Л.Хунович. У закладі працює три відділення: музичне, хореографічне та художнє. Особливим у даному навчальному закладі є те, що у закладі працюють групи естетичного розвитку дітей від 3-х років. У школі є такі колективи: фольклорний гурт «Джерельце» (керівник Т.Мицель), вокальний ансамбль викладачів «Консонанс» (керівник І.Красовська), ансамбль бандуристів (керівник О.Слободян), ансамбль гітаристів (керівник О.Балкіна), камерний ансамбль (керівник В.Василець), ансамбль сопілкарів (керівник Т.Сидорчук), ансамбль скрипалів (керівник Г.Ковальчук), хореографічний ансамбль «Райдуга» під керівництвом Д.Кучер та О.Богач. Кількість учнів, що навчаються – 460 осіб.

У місті Хмельницькому результативно працює один із найбільших позашкільних навчальних закладів України – Хмельницький палац творчості дітей та юнацтва, який у квітні 2012 р. відзначив 75-річний ювілей.

Палац творчості – це колектив односторонців, велика дружна родина дорослих і дітей, в якому навчається понад 2000 дітей у гуртках за напрямками: науково-технічним; еколого-натуралістичним; фізкультурно-спортивним; художньо-естетичним; військово-патріотичним; соціально-реабілітаційним; гуманітарним.

На сьогодні даний заклад очолює М.Пилипак, під її керівництвом працює – 86 педагогів, серед яких 1 заслужений працівник освіти, 1 заслужений працівник культури, 13 відмінників освіти, 15 лауреатів персональних премій Хмельницької міської ради для кращих педагогічних працівників міста. Варто зазначити, що сама директор є колишньою вихованкою цього закладу. Палац творчості по праву займає перше місце за кількістю творчих колективів, які у ньому існують: з 2000 р. театр пісні «Злагода» (керівник О.Казімірова) дарує насолоду та радість глядачам. У 2005 р. колективу було присвоєно звання «Зразковий художній колектив України», а у 2012 р. колектив набув звання – народний.

У 2002 р. створена студія естрадного співу «Перлинка Поділля» (керівник Д.Ремська). У 2008 р. колективу було присвоєно звання «Зразковий художній колектив України».

Ансамбль бандуристів «Мрія» (керівник Н.Кузьмюк). Колектив веде активну концертну та культурно-просвітницьку діяльність, пропагуючи національне мистецтво ширшому колу слухачів у школах, музеях, концертних залах, на телебаченні.

У палаці працюють відомі на Хмельниччині хореографічні колективи – Народний художній колектив України ансамбль танцю «Подільчани» (керівник І.Гур'єв), створений восени 1964 р. Ю.Гуресвим. Ансамбль добре відомий по всій Україні та далеко поза її межами. Беручи участь у різноманітних фестивалях, конкурсах та інших культурно-мистецьких заходах, «Подільчани» побував на гастролях в багатьох кутках України, Білорусі, Болгарії, Польщі, Югославії, Словенії, Хорватії, Молдови та Прибалтики.

Народний художній колектив України ансамбль стилізованого танцю «Альборода» (керівники Н.Мильнікова, О.Мильніков). Колектив знаний не тільки в Україні, але й у Польщі, Греції, Угорщині, Сербії, Литві, Казахстані, Італії. Неодноразовий лауреат та дипломант Всеукраїнських, Міжнародних фестивалів і конкурсів: «Бі-Фолк», «Веспремські ігри», «Інтер-шоу», «Фест», «Чарівна свічка», «Медефік у Європі», «Елія Гулі запрошує друзів» тощо.

Народний художній колектив України ансамбль бального танцю «Крок» (керівники О.Чолан, М.Чолан). Вихованці колективу – чемпіони України зі спортивного танцю, півфіналісти чемпіонату світу і відкритих чемпіонатів Англії та Італії, переможці відкритих чемпіонатів Словаччини, Чехії, Угорщини, Польщі, Німеччини, Австрії, Голландії, переможці телепроекту «Танці з зірками-2» та володарі III місця на Євробаченні.

Колектив започаткував та успішно проводить два власні фестивалі: «Кубок «Кроку» та «Подільські барви». У палаці стрімко розвиваються ансамбль сучасних танців «Step Dance» (керівники Н.Личко, Д.Басистий), ансамбль бального танцю «Едельвейс» (керівник Р.Губицька), клуб сучасного танцю «Liv. Legends» (керівник Г.Федоров), гурток «Ритми» (керівник В.Франко) [3].

Висновки... Отже, проаналізувавши діяльність позашкільних закладів освіти художньо-естетичного напрямку у місті Хмельницькому, з'ясовано, що такі заклади існують, розвиваються, плідно працюють, створюються нові. Описано роботу творчих колективів, в яких діти здобувають певні знання, природно реалізують інтереси і потреби, особистісні і соціальні амплуа, розвивають активність, творчу ініціативність, здійснюють пошук нових ціннісних орієнтирів шляхом вільного вибору видів діяльності. Продемонстровано досягнення творчих колективів та їх здобутки у професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Биковська О. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти / О. Биковська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 2. – С. 24–29.
2. Закон України «Про позашкільну освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2000. – № 46. – С. 393.
3. Офіційний сайт Хмельницького палацу творчості дітей та юнацтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Palactv.km.org.ua (Дата звернення 06.02.2013р)
4. Офіційний сайт Хмельницької міської ради [Електронний ресурс]. – Режим доступу : portal.khmelnytsky.com/ses/V-12/12-20.doc (Дата звернення 05.03.2013р).

Анотація

Н.А.Олійник

Внешкольные учебные заведения художественно-эстетического направления г.Хмельницкого

Определено место и роль внешкольного образования в системе современной образовательной деятельности. Выяснено, что внешкольное образование является составляющей системы непрерывного образования ученической молодежи, которое значительно влияет на социализацию личности, раскрытие ее творческого потенциала, формирование моральных ориентаций. Освещен вопрос деятельности внешкольных учебных заведений художественно-эстетического направления г.Хмельницкого. На конкретных примерах показано достижения творческих коллективов, которые существуют в этих заведениях. Определено необходимость существования таких заведений в системе образования.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольные учебные заведения, творческие коллективы, руководители.

Summary

N.A.Oliinyk

Extracurricular Educational Establishments of Artistic and Aesthetic Direction in Khmelnytskyi

The place and role of extracurricular establishments in the contemporary educational activity are relieved. It is found out that school education is a component of continuing education students, which greatly affects the socialization of the individual, the disclosure of its creative potential, the formation of values and moral orientations. The questions of school extracurricular educational establishments of aesthetic and artistic direction in Khmelnytskyi are observed. Achievements and accomplishments of creative teams that exist in these institutions are demonstrated on concrete examples. The necessity of the existence of these institutions in the public education system in Ukraine is proved.

Key words: extracurricular education, extracurricular establishments, creative teams and leaders.

Дата надходження статті: «15» березня 2013 р.

УДК 378.015.31

І.П.ОСОВОВ,

аспірант

(м.Луганськ)

Діагностика креативності як початковий етап в її формуванні у студентів гуманітарних спеціальностей

У статті представлено діагностику рівня сформованості креативності у студентів гуманітарних спеціальностей. Показано творчі завдання, які сформульовано з урахуванням підсумків проведеного тестування. Обґрунтовано роль інформаційно-комунікаційних технологій як способу стимулювання розвитку креативності. Аналізується можливість впровадження в навчально-виховний процес вишу спеціального курсу креативних тренінгів.

Ключові слова: діагностика, креативність, тренінг, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап розвитку наукового знання свідчить про великий інтерес до феномена креативності й її впливу на освітній процес. Підвищену увагу до даної проблеми обумовлено роллю креативності у формуванні особистості, здібної до швидкого генерування безлічі ідей, конче необхідних для сучасного інформаційного суспільства, що розвивається з величезною швидкістю.

Цілеспрямований процес, пов'язаний із розвитком креативних здібностей студентів, можна здійснити лише в разі врахування його ефективності, визначення початкового рівня креативності й вимірювання результатів впливу на нього. У зв'язку з цим, одним із найважливіших питань діагностики креативності у студентів гуманітарних спеціальностей в навчально-освітньому процесі вишу є визначення рівня її сформованості. Зокрема, аналіз результатів діагностування дозволяє вибрати, сформулювати ряд тренінгових завдань із розвитку креативності учнів: адже «кожне пізнавання будь-чого нового про вихованця у вихователя негайно повинно перетворитися на практичну дію, практичну раду, прагнення допомогти вихованцеві» [4, с.91].

Формулювання цілей статті... Мета даної статті – показати декілька творчих завдань, що сформульовані з урахуванням підсумків діагностичного дослідження рівня сформованості креативності у студентів гуманітарних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій... У світовій науковій практиці склався неоднозначний підхід до проблеми діагностики креативності. Початок розробки методів її дослідження деякі автори [10] пов'язують із працями Ф.Гальтона, Л.Термена, М.Вертгеймера і К.Дункера. У 50-х роках ХХ століття теоретичні дослідження в даній галузі продовжив Дж.Гілфорд, а потім і Е.П.Торренс. Після робіт даних авторів розрізнення інтелекту як загальної здібності до застосування знань і креативності як загальної здібності до їх перетворення стало загальноприйнятим (В.М.Дружинін), а вивчення креативності за допомогою тестування стало самостійною галуззю психодіагностики [1]. Подальші дослідження в галузі вивчення креативності свідчили, що вона містить сукупність інтелектуальних і особистісних якостей і їх прояв обумовлено різними чинниками (Т.О.Барішева, Д.Б.Богоявленська, В.М.Дружинін, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов, Р.Стернберг та ін.). Також креативність вивчається як продукт, як процес, як когнітивна здатність, як властивість особистості [3, с.96].

У сучасній психолого-педагогічній практиці утворилося декілька основних підходів до експериментального вивчення креативності: дослідження за допомогою стандартизованих методик (Д.Б.Богоявленська, Дж.Гілфорд, Н.Ф.Каліна, С.Меднік, Р.Стернберг, Е.П.Торренс, Е.Е.Тунік та ін.) дивергентних здібностей, коли оцінюють не число правильних відповідей, а їх відповідність завданню, що вимагає здійснювати пошук нестандартних рішень; дослідження мотивації, характеристик особистості; дослідження за допомогою творчих завдань, проблемних ситуацій безпосередньо в діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, А.І.Савенков, А.В.Хуторський і ін.); психолого-математичне дослідження енцефалограм як відображення особливостей особистості й її можливостей; психофізіологічне дослідження особистості, засноване на впровадженні комп'ютерних технологій (О.М.Лебедев). Дані положення слугують основою при розробці методики з визначення рівня розвитку креативності.

Виклад основного матеріалу... У сучасній діагностиці для оцінки креативності використовуються різні набори тестових методик, відповідно до яких відповіді випробовуваного у вибірці оцінюються за критерієм тієї частоти, що зустрічається. Тобто оцінка рівня креативності в значній мірі залежить від характеристик тієї вибірки, за якою проводиться діагностика, а також умов, у яких вона відбувається [7].

Приступаючи до проведення діагностики, ми виходили з такого визначення креативності: це «комплексна, складноорганізована особистісна освіта, яка включає, разом з дивергентними інтелектуальними функціями, цілу плеяду власне особистісних якостей, що сприяють прояву й розвитку цієї властивості» [5, с.309]. Ми вважаємо за доцільне використовувати в експерименті тести дивергентного мислення при визначенні таких здібностей, як швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. Тим більше, що дані тести широко використовуються й іншими українськими й російськими сучасними дослідниками проблеми формування креативності (О.М.Кущевол, І.Ю.Шахіна, І.В.Грінченко, О.В.Морозов, Т.І.Желткова й ін.). Зокрема, було відібрано тест віддалених асоціацій (RAT) С.Медніка, орієнтований на виявлення вербальної креативності, а також тест «Закінчи малюнок» Е.П.Торренса, направлений на вивчення невербальної креативності. Тестування було націлено на отримання конкретних, досить легко порівнюваних даних, щоб зробити об'єктивні висновки про вираженість того або іншого показника.

Приступаючи до проведення експериментальної роботи, ми взяли до уваги основні параметри креативного середовища, які спеціально розроблені для підвищення якості тестування креативності. Це відсутність обмеження за часом, мінімізація мотивації досягнення, відсутність мотивації змагання й критики дій [7].

В анкетуванні й тестуванні на констатувальному етапі педагогічного експерименту взяли участь студенти перших курсів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (усього 71 особа) і Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (усього 82 особи), які навчаються на гуманітарних факультетах за спеціальностями «Соціологія», «Політологія», «Історія і основи правознавства», «Реклама і зв'язки з громадськістю». Експеримент здійснювався в 2010–2012 рр. Вік випробовуваних 18-19 років. Також в експертному опитуванні, яке проводилося за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (Skype, Icq, e-mail, телефонний зв'язок) взяв участь 21 викладач (кандидати й доктори наук). Опитування було направлено на виявлення ставлення експертів щодо гіпотези дослідження, пов'язаної з формуванням креативності за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі експерименту було сформовано чотири експериментальні (71 особа) і чотири контрольні групи (82 особи). Вибір експериментальних і контрольних груп відбувався випадковим чином на гуманітарних факультетах вищих навчальних закладів, а при проведенні експерименту

виконувалися всі вимоги із застосування статистичних методів обробки результатів педагогічних досліджень: усі вибірки були однорідними й незалежними (В.Ядов, Р.Немов). Однією з основних умов ефективності даного етапу педагогічного експерименту було забезпечення рівних початкових умов і стану контрольних і експериментальних груп (вік, кількісний склад випробовуваних і приблизно рівна успішність) [6].

Для визначення рівня вербальної креативності студентам було запропоновано однойменний тест (RAT) С.Медніка. Його призначено для діагностики вербальних творчих здібностей по базовому показнику «оригінальність», яка характеризує здатність пропонувати унікальні ідеї, відмінні від очевидних, загальноприйнятих, банальних. Рівень розвитку творчих здібностей визначається як процес перекомбінування елементів ситуації. Випробовуваним пропонувалися словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних галузей. Необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб з кожним із них воно утворювало словосполучення: наприклад, однією з відповідей до тріади «вечірня, папір, стінний» є слово «газета» (вечірня газета, папір для газети, стінна газета). Як стимульний матеріал у тесті використовувалося 30 словесних тріад, де кожен елемент узятий з видалених асоціативних галузей. Процес розв'язання таких тріад було направлено на фіксацію рівня творчості у досліджуваних. Розроблену методичку направлено на виявлення й оцінку креативного потенціалу (часто прихованого й блокованого), який має випробовуваний.

При проведенні тестування за допомогою інструментарію, розробленого С.Медніком, нами були отримано достатньо низькі результати вербальної креативності в респондентів (див. рис.1).

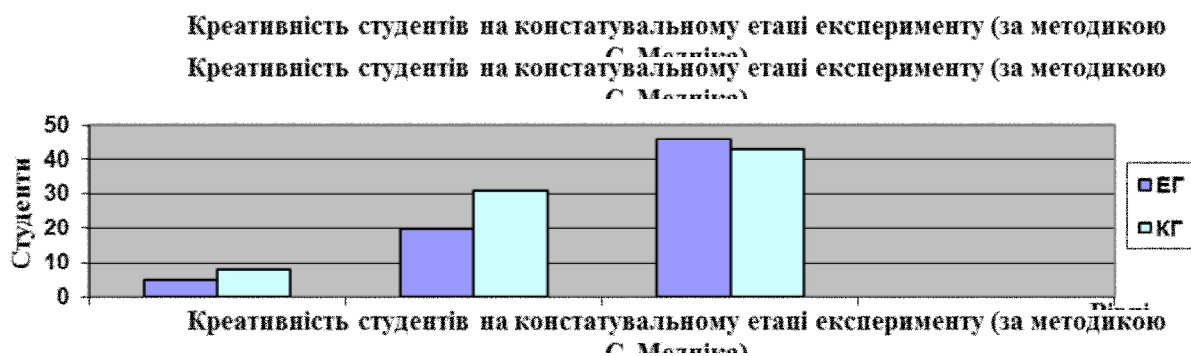


Рис. 1.

Отримані дані свідчать про низький рівень розвитку вербальної креативності. Основною причиною таких негативних результатів може слугувати бідний словниковий запас, слабкі словесні асоціації у випробовуваних.

При оцінці показника оригінальності, який є одним із критеріїв творчих здібностей, використано також тест невербальної креативності Е.П.Торренса «Закінчи малюнок». Випробовуваним було запропоновано 10 незавершених малюнків, які необхідно було завершити. До малюнків потрібно було придумати оригінальні назви.

У результаті тестування невербальної креативності за допомогою інструментарію, розробленого Е.П.Торренсом (див. рис.2.), було виявлено зворотну закономірність щодо показника вербальної креативності, який було діагностовано за допомогою тесту С.Медніка.

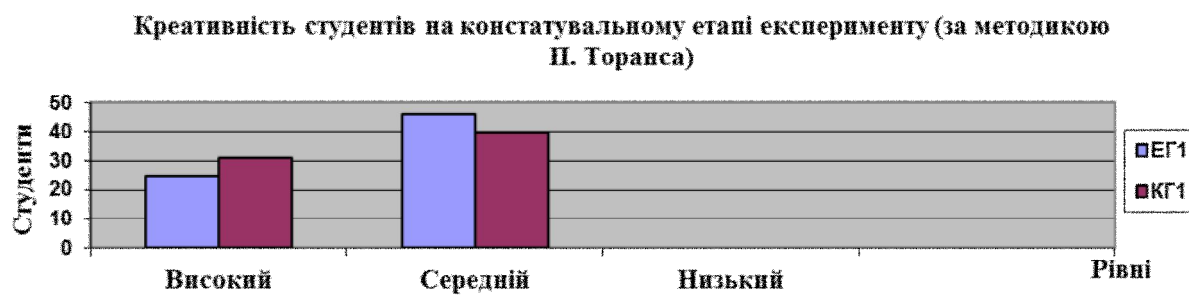


Рис. 2.

Таким чином, працюючи з візуалізованим матеріалом, студенти показали вищий результат за основним критерієм креативності (оригінальність). Цим результатом підтверджено висновки фахівців про те, що процес формування вербальної креативності є складнішим у порівнянні з формуванням невербальної креативності [2, с.143].

За підсумками вище згаданих тестів було розроблено вправи, розраховані на розвиток мовлення, розширення асоціативних зв'язків, вміння переводити невербальну інформацію у вербальну. Наведемо деякі з них.

Завдання за підсумками тесту С.Медніка

1. Визначте потенційну сполучність слів із тріади «гість, випадково, вокзал», що викликала утруднення при тестуванні. Використовуйте при цьому [8] і веб-сервер-довідник «Візуальний словник», у якому для кожного слова показано його понятійне оточення: переміщаючись цим оточенням за допомогою візуального інтерфейсу можна швидко ознайомитися з необхідною предметною галуззю.

2. Знайдіть слова, які можуть утворити словосполучення з кожним із компонентів заданої тріади.

3. Включить усі отримані словосполучення до складу однієї пропозиції.

Найоригінальнішим словом-відповіддю, серед тих, що запропонували студенти, виявився іменник «сайт». Словосполучення «гість на сайті», «випадковий сайт», «сайт вокзалу» увійшли до складу речення: *«Адміністратор сайту залізничного вокзалу помітив, що гість на сайті, який зайшов через випадковий сайт невідомої пошукової системи в Інтернеті, не зміг знайти необхідну інформацію».*

Як продовження вправ із розвитку мовлення й асоціативних зв'язків пропонується самотестування на основі тесту «Словесна асоціація» [9], відповідно до якого потрібно привести якомога більше визначень для загальноживаних слів. Можна провести також тренінг на основі творчих завдань «Буриме» і «Акровірш» (підбирати слова, що римуються, допомагає заснована на ІКТ програма «Rhymes»).

Завдання на основі Е.П.Торренса.

1. Оберіть із малюнків на основі незавершеної фігурки (див. рис. 3) варіант для будь-якої реклами. Придумайте відповідний слоган. (рисунки виводяться на екран монітора.)

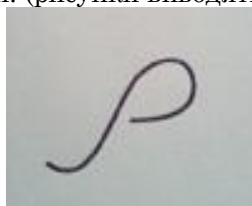


Рис. 3

У ході виконання завдання студентами було запропоновано, зокрема, слоган до зображення дамської зачіски – реклама в перукарні: «До літнього сезону зачіска «Хвиля» (див. рис.4). Тільки у салоні «Прибій!»».



Рис. 4

2. Напишіть міні-розповідь, об'єднавши в ній варіанти рисунків, виведених на екран монітора, із загальною графічною (див. рис.5) основою: дерево, кішка, парасолька, турка, годинник (див. рис.6).



Рис. 6

Ось, одна з міні-розповідей, яку написав студент Б. (стилістику і правопис збережено) - «Пригода букви У».

Так трапилося, що буква У, упала з алфавіту: увірвалася, увалилася, увігнулася. Уважно поглянула на себе в дзеркало й устрахнулася: «У-у-у-у! Яка ураза!»

- Це про мене? - донеслось із дзеркала.
- А ви хто? - убоїлася буква У.
- Угав, я твоє відображення. Угамуйся.
- Удвох ми не пропадемо.
- Ужах! Я така увалена, ну, просто убита.
- А ти притулилася до мене. Подивися, як удаю виходить: сильний стовбур, дві міцні гілки. Якщо в думках домальовувати, вийде уродливе дерево. (Рис. 7)

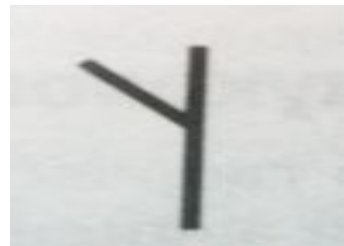


Рис. 5

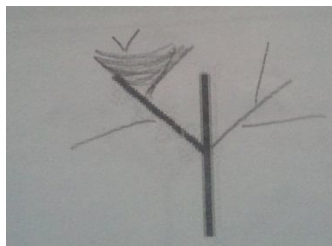


Рис. 7

- Няв, - усміхнулася кішка. - Я зібралась на прогулянку, але, здається, дощик убризкає.
- Натякаєш на укриваннячко, - угадало Відображення.
- У нас і парасолька є. Уворужуйся! (Рис. 9)

- Схоже, - заспокоївшись, промовила буква У.
- А ми таких дерев скільки хочеш можемо намальовати. Цілу алею. Для прогулянок.
- Ну й хто ж нею гулятиме?
- Та ось хоча б ця симпатична кішка. Із дзеркала виглянула котяча мордочка. (Рис. 8)



Р

Рис. 8



Рис. 9

Кішка відправилася гуляти, а буква У й Відображення довго увічливо розмовляли удвох, угощалися кавою (до речі, у них і турка знайшлася). (Рис. 10)

Угасало світло у вечорі.
- Як у нас утішно. Проте, на жаль, мені вже час уходити, - зітхнуло Відображення.

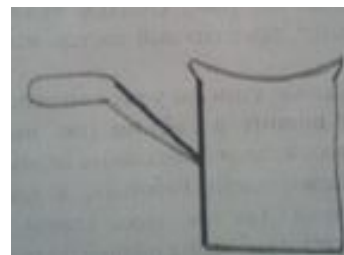


Рис. 10

- Але ти не сумуй. Укладайся спати, заспокойся. Уранці годинник тебе розбудить.
- Який годинник? (Рис. 11) У мене його немає, - знову улякалася буква.



Рис. 11

- Усе в тебе є. І ранок буде добрий. І гарний настрій увесь денечки. Відображення зникло. Стало зовсім темно, потім ясно. Уранці годинник пробив сім разів, і дівчинка Уля убудилася.

Сіла на ліжку, протерла очі. Узяла з тумбочки «Абетку», яку учора увечері розглядала. Погладила пальцем букву У и сказала: «Доброго ранку! Яка ти на диво уродниця!». І їй здалося, що буква У усміхнулась у відповідь.

Подібні завдання, що враховують результати діагностування креативності, стимулюють самостійну індивідуальну роботу студентів з її формування. Відзначимо, що інформаційно-комунікаційні технології до певної міри сприяють продуктивності такої роботи.

Підводячи загальні підсумки діагностування, проведеного в ході констатуючого етапу педагогічного експерименту, можна оцінити рівень розвитку креативності в експериментальних групах як середній. Виявлено, що у студентів спостерігається відсутність досвіду вирішення завдань пошукового, творчого характеру; зафіксована обмеженість уяви; недостатньо розвинена здатність до комбінування; слабке вміння висувати нестандартні ідеї, гіпотези, а також синтезувати нові нешаблонні знання; недостатній рівень розвитку вмінь із використання в своїй діяльності інформаційно-комунікаційних технологій і слабкі уявлення про методи й прийоми дій

при моделюванні різних ситуацій цими технологіями. Студенти на даному етапі слабо орієнтовані на творчу діяльність, хоча цінність креативних здібностей визнається більшістю.

Висновки... Таким чином, на основі отриманих у результаті констатувального етапу педагогічного експерименту даних, експертних оцінок викладачів вишів, вивчених психолого-педагогічних джерел, шляхом якісного аналізу зроблено припущення, що для ефективнішого формування креативності у навчально-виховному процесі вишу потрібно розробити й упровадити спеціальний курс креативних тренінгів (зокрема для студентів гуманітарних спеціальностей). Цей спецкурс повинен поєднувати теоретичні й практичні заняття, направлені на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців, а також передбачати доцільне застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анастасі А. Психологічне тестування / А. Анастасі, С. Урбіна. – [7-е вид-во]. – Спб. : Пітер, 2005. – 688 с.
2. Грінченко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Грінченко І. В. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
3. Желткова Т. І. Формування креативності в майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності у вузах культури і мистецтв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Желткова Т. І. – М., 2007. – 222 с.
4. Макаренко А. С. Загальні питання теорії педагогіки / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – М. : Акад. пед. наук СРСР, 1957. – Т. 5 : Загальні питання теорії педагогіки. Виховання в радянській школі. – 588 с.
5. Морозов О. В. Формування креативності викладача вищої школи в системі безперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов О. В. – М., 2004.
6. Полонський В. М. Оцінка якості науково-педагогічних досліджень / В. М. Полонський. – М. : Педагогіка, 1987. – 142 с.
7. Попова Н. М. До питання про діагностику креативності [Електронний ресурс] / Н. М. Попова // Людина і її цінності в сучасному світі. – № 12. – Режим доступу : <http://econf.rae.ru/article/5907>.
8. Словник сполучуваності слів російської мови : близько 2500 словарних статей / ред. П. М. Денісов, В. В. Морковкін. – [вид-во 2-е, випр.]. – М. : Російська мова, 1983. – 688 с.
9. Фетіскін Н. П. Психодіагностика дитячої обдарованості / Н. П. Фетіскін. – М. ; Кострома, 2001. – С. 127–128.
10. Яковлева О. Л. Психологія розвитку творчого потенціалу особистості / О. Л. Яковлева. – М. : Флінта, 1997. – 224 с.

Анотація

И.П.Особов

Диагностика креативности как начальный этап в ее формировании у студентов гуманитарных специальностей

В статье представлена диагностика уровня сформированности креативности у студентов гуманитарных специальностей. Показаны творческие задания, которые сформулированы с учетом итогов проведенного тестирования. Обоснована роль информационно-коммуникационных технологий как способа стимулирования развития креативности. Анализируется возможность внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза специального курса креативных тренингов.

Ключевые слова: *диагностика, креативность, тренинг, информационно-коммуникационные технологии.*

Summary

I.P.Osobov

Diagnostics of Creativity as the Initial Stage of its Formation of Students of Humanitarian Specialties

The article focuses attention on the diagnostics level of formation of creativity in students of humanitarian specialties in university teaching. The author shows the creative tasks that are formulated based on the outcome of the testing. The role of information and communication technologies as a way to stimulate creativity is substantiated. The author analyzes the possibility of introducing in the educational process of high school special course creative training.

Key words: *diagnosis, creativity, training, information and communication technology.*

Дата надходження статті: «5» лютого 2013 р.

Педагогічні умови професійної взаємодії соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі

У статті відмічено важливість і необхідність взаємодії соціального педагога з педагогічним колективом у процесі соціалізації учнів. Автором акцентовано увагу на визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, які сприятимуть забезпеченню професійної взаємодії соціального педагога з адміністрацією закладу, практичним психологом, учителями, батьками учнів. Висунуто пропозиції щодо вивчення практичних шляхів взаємодії соціального педагога з практичним психологом, адміністрацією і учителями у закладі освіти, а також визначення рівня професійної взаємодії фахівця у реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: соціальний педагог, педагогічний колектив, загальноосвітній навчальний заклад, умова, професійна взаємодія.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Орієнтиром у розвитку навчально-виховного процесу в навчальному закладі є повноцінний психофізичний, духовний, моральний, розумовий розвиток кожної особистості. Забезпечити створення сприятливого соціального середовища для повноцінного розвитку соціальної особистості, її здібностей, для повного розкриття потенціалу, які б підготували входження дитини в сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства в освітньому процесі, покликаний соціальний педагог. Сучасна демократична модель освіти вимагає вироблення відповідної системи взаємовідносин між учителями, адміністрацією закладу, батьками учнів та працівниками психологічної служби. Відтак, невід'ємною складовою комплексного підходу до розвитку та виховання учнів стає активна взаємодія соціального педагога з педагогічним колективом, батьками учнів та фахівцями інших галузей (медичної, правової, соціальної). Процес цілеспрямованого взаємовпливу соціального педагога і педагогічного колективу, батьків учнів відображає категорія «взаємодія». У науковій літературі сформувалась стійка думка, що організована взаємодія у колективі є найкращим виховним і соціалізуючим засобом, найбільш сприятливою умовою для освіти і розвитку дітей. Педагогічні працівники не можуть змінити внутрішній світ дитини без її власної волі, бажання, але можуть взаємодіяти, пропонуючи різні шляхи вирішення проблем, організовувати співробітництво, спрямоване на самопізнання та самовдосконалення [2, с.10]. Серед вітчизняних дослідників у галузі соціальної педагогіки утвердилася думка, що сучасний загальноосвітній заклад слід вважати соціально-педагогічною системою, у якій діяльність соціального педагога реалізується як:

- функціонально-рольова взаємодія з членами педагогічного колективу;
- професійна взаємодія з фахівцями різних соціальних служб;
- гармонізація відносин у педагогічному колективі [6, с.85].

Організуючи взаємодію з педагогічним колективом, батьками учнів, соціальний педагог вирішує три основні завдання:

- створює у школі сприятливі умови для саморозвитку та самореалізації особистості дитини;
- досягає єдності, односпрямованості у розв'язанні соціально-педагогічних завдань;
- формує з ними відносини співпраці, взаємної довіри.

Аналіз досліджень і публікацій... Наразі, у педагогічній літературі приділяється значна увага вивченню професійної взаємодії соціального педагога. Зокрема, його взаємодія з адміністрацією закладу та педагогічним колективом розкривається у працях К.Моїсеєнко, А.Капської, з батьками учнів – у роботах І.Трубавіної, О.Безпалько, А.Конончук, Н.Сейко, Л.Харченко, І.Козубовської, Ф.Мустаєвої, Т.Кравченко, Т.Решної, Л.Алексєєвої; також шляхи розвитку взаємодії сім'ї та школи відображено у дослідженнях В.Бочарової, Б.Вольфова, Л.Назаренко. Взаємодію школи, сім'ї та правоохоронних органів у правовому вихованні учнів вивчає О.Карпов.

Для того, щоб професійна взаємодія була ефективною й мала позитивний результат – адаптованість дітей, соціальному педагогу необхідно створити умови, які б сприяли успішній акомодатції учнів до освітнього процесу. Попри те, що дослідниками розглядаються різні умови взаємодії, означена вище проблема не втрачає своєї актуальності. Причина цього полягає у тому, що у фахівців можуть бути різні передумови для необхідної взаємодії.

Формулювання цілей статті... **Метою** статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов, які детермінують професійну взаємодію соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Соціальний педагог закладу освіти у виконанні своїх професійних обов'язків спирається на взаємодію з психологом, заступником директора з виховної роботи, директором школи, учителями, службою у справах дітей та іншими державними службами й громадськими організаціями. Аналіз педагогічної літератури, вивчення соціально-педагогічної діяльності в школі засвідчив, що професійна взаємодія соціального педагога здійснюється з урахуванням педагогічних умов, які забезпечують таку ситуацію, яка сприятиме здійсненню професійної діяльності фахівця.

Визначаючи умови взаємодії, доцільно спиратися на сучасне наукове розуміння поняття «умова», яка трактується, з одного боку, як сукупність об'єктів (речей, процесів, стосунків та ін.), необхідних для виникнення, існування або зміни якогось об'єкта, а з іншого – як синонім до понять «середовище», «обставини», «становище» [8, с. 286]. Тобто, умови представлені і як чинники, які слугують причиною виникнення й існування певного об'єкта або суспільного явища, і як певне середовище, у якому розгортається процес. У тлумачному словнику вказується, що умова – це «...3. Необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. ... 4. Обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [3, с.316]. Отже, умови забезпечують таку ситуацію, яка сприятиме здійсненню певної діяльності.

Для визначення педагогічних умов професійного співробітництва шкільного соціального педагога опора лише на аналіз існуючих наукових здобутків з визначеної проблеми є недостатньою без пред'явлення власного концептуального підходу до досліджуваної проблеми. Отримані раніше знання стануть методологічною основою побудови такої концепції.

На основі цих міркувань сформулюємо деякі концептуальні положення, які ляжуть як в основу дослідження у цілому, так і у визначення педагогічних умов професійної взаємодії соціального педагога, зокрема:

1. Професійна взаємодія соціального педагога виступає важливим чинником підвищення ефективності його діяльності в освітній установі і здійснюється під впливом соціального педагога, у результаті чого відбувається постійний зв'язок з педагогічним колективом і залученими до співпраці суб'єктами.

2. Професійна взаємодія розглядається як цілісна система взаємозв'язків фахівців, що обумовлює їхній взаємний вплив і націленість на вирішення проблем.

3. Професійна взаємодія є ключовим фундаментальним напрямом діяльності соціального педагога, який забезпечується комунікаційним (обмін думками, знаннями, інформацією), діяльнісним (реалізація спільних проєктів, допомога колегам) та перцептивно-емоційним (сприйняття партнерами один одного) компонентами.

4. Ефективність професійної взаємодії досягається лише тоді, коли соціальний педагог, психолог, класні керівники, батьки та ін. чітко розрізняють свої функції і можливості (соціальний педагог не підмінює ні психолога, ні класного керівника, ні заступника директора з виховної роботи; психолог – ні соціального педагога, ні батьків тощо) і не протистоять один одному.

5. Створення системи професійної взаємодії соціального педагога з педагогічним колективом і батьками учнів сприятиме особистісному зростанню й розвитку учнів, а також профілактиці та корекції негативних соціальних проявів в учнівському середовищі.

6. Професійна взаємодія соціального педагога з залученими суб'єктами ґрунтується на взаємному інформуванні та участі кожного у заходах, що забезпечує створення сприятливого середовища для розвитку кожної особистості, розкриттю її здібностей, талантів, того потенціалу, який сприятиме успішній соціалізації у суспільстві.

Спираючись на сформульований у такий спосіб підхід до проблеми професійної взаємодії соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі, можемо приступити до визначення і обґрунтування педагогічних умов.

Аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми, а також вивчення реального стану даної проблеми на основі дослідження досвіду роботи соціальних педагогів серед шкіл м. Чернігова та м. Ніжина, районного центру Чернігівської області, дозволяють визначити наступні педагогічні умови професійної взаємодії фахівця.

Першою умовою є компетентність соціального педагога, вміння організовувати роботу. У процесі модернізації змісту організаційно-педагогічної діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу з'являються нові підходи до розвитку професійності фахівця, зокрема – компетентнісний підхід. Компетентність є результатом доброї базової підготовки, творчої діяльності та безперервного підвищення світоглядного, професійного і загального культурного рівня в різних формах і, головним чином, шляхом самоосвіти [7, с. 139]. Роль соціального педагога полягає у організації праці колективу виконавців на основі знання професійних та особистісних якостей, що є необхідним при розподілі повноважень та

відповідальності за окремі ланки роботи. Важливими виступають знання фахівця при виконанні роботи, наявність чітких інструкцій. Дана умова передбачає також урахування психологічної сумісності виконавців.

Другою умовою є стимулювання професійної взаємодії. Обов'язковим елементом у професійній взаємодії є мотивація – те, що спонукає учасників до спільної діяльності задля досягнення загальної мети. Поняття мотивація є широко досліджуваним у психології. К.Платонов, О.Леонтьєв, В.Ковальов, С.Рубінштейн, О.Гребенюк, Є.Кузьмін, П.Якобсон та ін. зверталися до визначення і трактування даного поняття. Одні вчені під мотивом розуміють психічне явище, яке спонукає до дії (К.Платонов), інші – усвідомлену причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн). На їхню думку, мотивом виступає не сама потреба, а предмет цієї потреби. Можна погодитися з підходом Т.Алексєнко, яка визначаючи мотиви професійної взаємодії соціального педагога, характерні для суб'єктів групової діяльності будь-якого віку і в різних сферах соціального життя, виділяє: мотив досягнення (прагнення досягти високих результатів у своїй діяльності); мотив самоствердження (бажання отримати чи підтвердити певний соціальний статус, реалізувати в честолюбних намірах), мотив саморозвитку (прагнення до самореалізації в нових сферах діяльності, перевірки своїх здібностей і вмінь, власних можливостей у ризикованих ситуаціях), мотив ідентифікації (прагнення до ототожнення із собі подібними), мотив афіліації (прагнення до соціальних контактів, бажання до встановлення і підтримки взаємин з іншими людьми) [1, с.25]. Долучаючись до спільних дій із соціальним педагогом, учителі, спеціалісти різних галузей мають як власні, так і спільні цілі, мотиви й очікування від взаємодії. Для реалізації цієї умови необхідно розуміння учасниками співпраці її результатів, їхня зацікавленість в досягненні певного результату, задоволеність співпрацею, а також визначення й узгодженість індивідуальних і колективних мотивів. Зміст даної умови полягає у підвищенні особистої відповідальності виконавців за організацію діяльності й відносин між усіма учасниками, що в свою чергу призводить до необхідності визначення характеру горизонтальних зв'язків між ними.

Забезпечення чітко організованої системної взаємодії є третьою педагогічною умовою. Школа в контексті системного підходу – це складна соціально-педагогічна система, яка включає низку підсистем [5, с.4]. Відтак, загальноосвітній навчальний заклад слід розглядати як систему, що здійснює нові соціально-педагогічні функції через діяльність, яка передбачає активність усіх її учасників, підсистем. Соціально-педагогічна діяльність загальноосвітнього навчального закладу складається із складних систем, які включаються у структуру школи в якості підсистем. В основі досягнення ними оптимального результату лежить планомірна діяльність на рівні взаємодії усіх елементів. Вступаючи у певний контакт один з одним, учасників навчально-виховного процесу формуються певні відносини. Серед загальноприйнятих підсистем загальноосвітньої школи – системи навчання, системи виховання, системи позашкільної роботи, системи роботи з сім'ями учнів, системи роботи окремих педагогів, слід виокремити і систему організаційної діяльності соціального педагога, яка базується на уявленні про структуру організаційної взаємодії соціального педагога з педагогами різних спеціальностей і визначається за допомогою розподілу основних і додаткових функцій у процесі їхньої спільної діяльності. Відносини, які при цьому виникають об'єктивно відображають процеси розподілу і кооперації праці. Будь-яка діяльність відбувається у певних умовах і часі. Під час побудови системної взаємодії слід врахувати особливості соціально-педагогічного простору, в якому відбувається професійна взаємодія усіх членів педагогічного колективу на основі їхнього професійної спеціалізації, досвіду суб'єктів, індивідуальних можливостей. Запорукою досягнення ними оптимального результату є планомірна діяльність на рівні взаємодії усіх елементів.

Загальноосвітній навчальний заклад виступає основним соціально-педагогічним осередком для здійснення цієї взаємодії, оскільки саме в ньому учні проводять значну частину свого часу. Тому, як базове середовище, діяльність школи має бути спрямована на розвиток взаємодії усіх суб'єктів виховання, а соціальний педагог – виступати координатором їхніх дій та взаємовідносин. Виконання даної умови вимагає від соціального педагога високої організаційної культури.

Четвертою умовою є розробка системи організаційних форм взаємодії соціального педагога з педагогічним колективом, батьками учнів, та іншими фахівцями. Взаємодія проявляється у формі її організації, тобто спільних діях, спрямованих на загальний предмет праці. Вона забезпечує узгодженість дій та швидкість прийняття рішень. Форма організації співпраці соціального педагога з визначеними фахівцями має бути стійка, системна та цілісна.

Практика показує наявність різних форм організації співпраці. В одному випадку, соціальний педагог працює з декількома суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, використовуючи їх лише в якості своїх помічників, в іншому – існують відповідні цілком самодостатні служби, проте їхні дії не узгоджені – відсутній керуючий і координуючий центр – соціальний педагог. Однак,

оптимальною формою організації діяльності виявляється лише та, у якій керуючим центром є соціальний педагог. Вона забезпечує узгодженість дій, швидкість та ефективність прийняття рішень. Соціальний педагог організовує роботу класного керівника, психолога, сім'ї, громадськості таким чином, щоб їхні функції не дублювалися, не повторювалися, оскільки на практиці деякі з них дуже наближені або ж перекриваються при вирішенні спільних завдань – формується зона функціональної інтерференції – діяльність, яка входить у сферу обов'язків як соціального педагога, так і психолога, класного керівника, заступника директора з виховної роботи та ін. [4, с.162]. В результаті складається ситуація, за якої відбувається перекладання відповідальності за діяльність між членами шкільного колективу, нехтування посадовими обов'язками, навіть конфлікти на ґрунті неузгодженості дій, що може вести до дезорганізації діяльності. Подолання цієї проблеми полягає в усвідомленні існування багатоканального впливу суб'єктів соціально-педагогічної діяльності на процес соціалізації учня, повноцінної самостійної ролі кожного з них у цьому процесі. У такому разі, результатом ефективної діяльності буде сукупний внесок суб'єктів соціально-педагогічної діяльності у виховання учня/учнів, де соціальному педагогу відведено роль організаційного/координаційного центру. Правильно організована взаємодія забезпечить певну послідовність та сталість етапів соціально-педагогічної діяльності.

Висновки... Отже, у статті були визначені ті умови, які, на нашу думку, будуть сприяти взаємодії соціального педагога з учасниками навчально-виховного процесу. Зазначені умови є не лише взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, а й системно організуючими та стимулюючими до професійної взаємодії. Дотримання вищезазначених умов професійної взаємодії соціального педагога сприятиме створенню позитивного середовища для адаптації дітей як до шкільного життя так і готуватиме їх до побутування у світі дорослому. Реалізація зазначених умов підвищить ефективність забезпечення організації професійної взаємодії соціального педагога у школі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті широких можливостей взаємодії у професійній діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу, а також вивченні рівнів та практичних шляхів співпраці фахівця з педагогічним колективом та батьками учнів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеенко Т. Ф. Мотивація й цінності групування школярів у малі групи / Т. Ф. Алексеенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 2. – С. 24–30.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н.р. // Соціальний педагог. – 2012. – № 9. – С. 6–14.
3. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / [укладачі Василь Яременко, Оксана Сліпущко]. – [вид. 2-ге, виправл.]. – К. : Аконіт, 2003. – Т. 3. – 862 с.
4. Острянюк Т. С. Синергетична модель організаційної діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу / Т. С.Острянюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С. 160–162. (Серія : Педагогічні науки).
5. Сидоров С. В. Педагогіка (управління образовательними системами): Методические материалы для подготовки студентов к семинарским занятиям / С. В. Сидоров. – Шадринск, 2004. – 32 с.
6. Соціальна педагогіка : підруч. / [за ред. А.Й. Капської]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
7. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у двох частинах / [В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза та ін.]. – Харків : Веста : Ранок, 2004. – Ч. 2. Ключ до професійного успіху. – 152 с.
8. Философская энциклопедия : в 5 т. / [под ред. Ф. В. Константинова]. – М. : Сов. Энцикл., 1970. – Т. 5. – 740 с.

Анотація

Т.С.Острянюк

Педагогические условия профессионального взаимодействия социального педагога общеобразовательного учреждения

В статье отмечена важность и необходимость взаимодействия социального педагога с педагогическим коллективом в процессе социализации учащихся. Автором акцентировано внимание на определении и обосновании педагогических условий, которые будут способствовать обеспечению профессионального взаимодействия социального педагога с администрацией учреждения, практическим психологом, учителями, родителями учеников. Сделаны предложения по изучению практических путей взаимодействия социального педагога с практическим психологом, администрацией и учителями в образовательном учреждении, а также определению уровней профессионального взаимодействия специалиста в процессе реализации социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *социальный педагог, педагогический коллектив, общеобразовательное учреждение, условия, профессиональное взаимодействие.*

Summary

T.S.Ostrianko

Pedagogical Conditions of Professional Interaction of the Social Pedagogue of Educational Institution

In article the importance and need of interaction of the social pedagogue with pedagogical collective in the course of socialization of pupils is noted. The author focused attention on definition and justification of pedagogical conditions which would promote ensuring professional interaction of the social pedagogue with secondary school administration, the practical psychologist, teachers, and parents. Offers on studying the practical ways of social pedagogue interaction with the practical psychologist, administration and teachers in educational institution, and also definition of levels of professional interaction of the specialist in the course of realization of social and pedagogical activity were made.

Key words: social pedagogue, pedagogical collective, educational institution, condition, professional interaction.

Дата надходження статті: «26» березня 2013 р.

УДК 371.13:37.09

Н.Г.ОСЬМУК,

кандидат педагогічних наук
(м. Суми)

Зарубіжний педагогічний досвід як чинник модернізації професійної підготовки українського вчителства: до історії питання

У статті охарактеризовано використання досвіду зарубіжної реформаторської педагогіки в процесі модернізації вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів. Акцентовано увагу на змістових та організаційно-методичних зарубіжних інноваціях, що вивчалися і апробувалися українськими вчителями. Визначено роль зарубіжного досвіду в підвищенні професійного рівня вітчизняних педагогів. Розкрито основні завдання освітньої галузі у ретроспективному вимірі державних документів. Відзначено, що загальнопедагогічна підготовка педагогів передбачала опанування знаннями з педології, фізіології, анатомії, гігієни тощо, а змістовим компонентом зазначених дисциплін виступали ідеї і погляди представників реформаторської педагогіки – Д.Дьюї, Р.Зейделя, Г.Кершенштейнера, М.Монтессорі, П.Наторпа, С.Холла та інших в інтерпретації радянських педагогів-науковців. Доведено, що інновації реформаторської педагогіки виступали факторами модернізації системи фахової підготовки вчителства

Ключові слова: підготовка вчителя, досвід реформаторської педагогіки, модернізація педагогічної освіти, змістові й організаційно-методичні інновації професійної підготовки.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні завдання фахової освіти в будь-якій сфері детермінуються вимогами, що передбачають врахування суперечностей між потребами ринку праці в конкурентоздатній активній особистості та системою підготовки, переважно знаннево-адаптивної орієнтованості. Модернізація професійної освіти передбачає підготовку спеціалістів, які не лише володіють певним обсягом знань, умінь, навичок, але й здатні виявляти активність та ініціативу в швидко змінюваних реаліях сьогодення.

Одним із провідних завдань сучасної педагогічної освіти виступає впровадження інновацій, що покликані зберегти досягнення минулого і, водночас, забезпечити модернізацію освітньої сфери відповідно до вимог часу. Особливого значення в цьому аспекті набуває вивчення вітчизняного досвіду використання зарубіжних педагогічних інновацій у фаховій підготовці українських учителів у період кардинальних змін у системі освіти минулого століття.

Аналіз досліджень і публікацій... Різні аспекти фахової підготовки вчителства досліджуваного періоду стали предметом уваги широкого кола педагогів, науковців, освітніх діячів. Серед них слід відмітити В.Арнаутова, Ф.Бельського, А.Володимирського, А.Готалова-Готліба, І.Зеленського, М.Зотіна, І.Зязюна, Е.Кагарова, І.Кліцакова, І.Лікарчука, О.Лавріненко, В.Майбороди, Я.Мамонтова, Н.Ничкало, О.Овчарук, О.Пометун, Л.Пуховської, С.Сисоевої, Л.Сігаєвої та ін.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у характеристиці використання провідних змістових і організаційно-методичних інновацій зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX століття у процесі модернізації системи підготовки українського вчителства 20-х років минулого століття.

Виклад основного матеріалу... Становлення системи підготовки вчительських кадрів у радянській Україні у 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. здійснювалося під впливом широкої сукупності соціально-політичних, культурно-освітніх й економічних чинників. У державних документах нової влади основними завданнями освітньої галузі проголошувались: «1) встановлення системи професійної та спеціально-наукової освіти, яка всупереч старій словесній школі створює нову школу, пристосовану до певних життєвих завдань, що готує людей до певної професії; 2) введення нових методів викладання, побудованих на зв'язку виробничих процесів (практики) з науковим і навчальним узагальненням цих процесів (теорії); 3) систематична індустріалізація й агрономізація школи з тим, щоб ті, хто навчає й навчається, були невід'ємними від справжньої суспільно необхідної праці й набували виробничих навичок, гармонійно виробляючи й поєднуючи звичку до розумової праці з працею фізичною» [3, с.33].

Дореволюційний досвід підготовки вчителів для схоластичної, словесної школи не міг задовольнити потреби нового суспільства ні з ідеологічної, ні зі змістової, ні з методичної точок зору. Прагнення побудувати найпрогресивнішу школу й систему освіти загалом зумовили звернення освітніх діячів до новаторського досвіду реформаторської педагогіки.

Підготовка педагогічних кадрів з урахуванням зарубіжного досвіду становила одне з невідкладних завдань державного значення й розглядалась на найвищому рівні. Так, планами Державного науково-методологічного комітету (ДНМК) НКО УСРР було передбачено «... заново уточнити освітню систему УСРР у зв'язку з вивченням систем освіти по великих державах – Німеччини, Франції, Англії та Америки з метою вдосконалення типів наших освітніх установ, особливо по лінії профосвіти, та їхньої цільової установки...» [4, с.140–141].

Аналіз наукових публікацій та архівних матеріалів засвідчує, що організацією педагогічної освіти в Європі цікавилась значна частина освітніх діячів. Загальні питання підготовки вчителів за кордоном стали предметом вивчення Ф.Бельського, А.Готалова-Готліба, І.Зеленського, М.Ільїна, Е.Кагарова. Досвід використання методичних новацій системи нових шкіл досліджували С.Ананьїн, М.Астерман, А.Готалов-Готліб, Е.Кагаров, Я.Мамонтов, О.Музиченко та ін.

Варто зазначити, що саме досвід підготовки педагогічних кадрів у Німеччині та США вважався радянськими освітянами найбільш передовим і вартим запозичення. На цьому наголошували С.Ананьїн, М.Ільїн, Е.Кагаров, І.Зеленський, Б.Манжос та інші діячі, які безпосередньо досліджували проблеми підготовки вчителів за кордоном і брали активну участь в організації системи радянської педагогічної освіти.

Перші систематизовані заходи щодо масового підвищення кваліфікації радянського вчителів були намічені III Всеукраїнською нарадою працівників освіти у червні 1921 року. Вони передбачали організацію мережі курсів перепідготовки вчителів (як короткострокових, так і тривалих), проведення з'їздів, конференцій та семінарів. Зрозуміло, що за таких умов зберігалась провідна роль вищих трирічних педагогічних курсів (1920–1924 рр.), з 1924 року – педагогічних технікумів та інститутів народної освіти (ІНО) у кваліфікованій підготовці вчителів.

Центром роботи з підвищення кваліфікації вчителів у республіці з березня 1924 року стало Бюро з перепідготовки робітників освіти при Головоцвху НКО УСРР [7, с.85]. Провідними формами перепідготовки вчителів за визначенням Бюро стали: курси, педагогічні гуртки, індивідуальна самоосвіта, конференції і з'їзди, обстеження та екскурсії, практикуми, семінари, прикріплення до науково-дослідних, педагогічних та інших закладів та ін. [7, с.102].

До справи перепідготовки радянського вчителів залучалися всі можливі осередки освітньої роботи на губернському рівні: ІНО, дослідні станції, губернські будинки просвіти, губернські радпартшколи; на окружному рівні – педагогічні курси, окружні Будинки просвіти, районні школи, дослідні школи; а також дитячі заклади (дитмістечка, дитбудинки, дослідні школи) та навчально-допоміжні заклади – бібліотеки, музеї, виставки тощо [3, с.54–55]. З 1927 р. підвищення кваліфікації вчителів стало провідним завданням заочних ІНО (Центрального у Харкові, у Дніпропетровську та при НКО УСРР).

Серед масових форм роботи з учителем найбільш популярними стали курси. Їх провідною метою було визначено підвищення кваліфікації педагогічних працівників трудової радянської школи прискореним способом, проте конкретні завдання визначалися на місцях відповідно до нагальних потреб. Як свідчать архівні дані, курси були покликані задовольнити місцеве вчительство у загальнопедагогічних новітніх знаннях, ознайомити з новими формами й методами роботи, допомогти у набутті особистого досвіду в їх практичному запровадженні у школах сільськогосподарського та промислового ухилу. Загалом, як зазначав один із провідних організаторів перепідготовки вчителів М.Зотін, «ІНО і педкурси повинні бути першими пропагандистами педагогічних ідей і навичок серед трудящих», а їх педагоги – в курсі усієї новітньої педагогіки та педагогічної літератури [1, с.3].

Зміст навчальних курсів, які викладали освітні діячі, безпосередньо відображав розвиток тогочасної педагогічної науки, містив опрацьовані джерела реформаторської педагогіки. Підтвердженням можуть бути дисципліни, що викладалися педагогами: С.Ананьїн «Педологія»; Г.Ващенко «Система соціального виховання», «Сільськогосподарський ухил трудової школи»; А.Володимирський «Педагогіка особи», «Нервова система як органічна основа поведінки», «Практика соціального виховання й педагогічного процесу»; А.Гендрихівська «Організація педагогічного процесу»; А.Готалов-Готліб «Сучасні педагогічні системи і комуністична педагогіка», «Дидактичні проблеми сучасності», «Основи школознавства»; А.Грабаров «Трудова педагогіка», «Педологія й основи педагогіки з методами роботи»; Я.Мамонтов «Сучасні педагогічні течії»; Б.Манжос «Дальтон-план», «Комплекси»; О.Музиченко «Системи освітньої праці»; В.Помагайба «Сучасні напрямки педагогічних ідей»; С.Лозинський «Вступ до педології».

Аналіз навчальних програм предметів загальнопедагогічного циклу вищих трирічних педагогічних курсів (1920–1924 рр., з 1924 року – педагогічних технікумів), ІНО (1924–1933 рр.), курсів з перепідготовки засвідчує, що перше місце серед загальнотеоретичних знань, якими повинні були оволодіти вчителі, посідала педологія як комплексна наука про дитину разом з основами анатомії, фізіології, рефлексології, гігієни тощо. Програми вказаного періоду містили самостійні й інтегровані (еклектичні) курси: «Педологія», «Активність дитини і форми її виявлення», «Дитяча психологія», «Рефлексологія», «Педагогіка в новій школі», «Педагогіка особи», «Сучасна наукова педагогіка», «Педологія та вчення про поведінку» тощо. Зарубіжний досвід педагога опановували і в межах вивчення інших дисциплін, зокрема: «Американський метод навчання грамоти», «Дальтон-план», «Американська та німецька школа» тощо.

Використання зарубіжного реформаторського досвіду в процесі підготовки вчительства впливало не тільки на оновлення змісту загальноосвітньої підготовки. Надзвичайно важливим в умовах становлення методики трудової радянської школи вважався досвід використання організаційно-методичних новацій, покликаних забезпечити активність, самостійність, творчість учителів й учнів у перетворенні життя. Саме тому поряд з педологією, рефлексологією, новітніми педагогічними течіями українськими педагогами вивчались Дальтон-план, «комплексова система, лабораторна метода, екскурсійна метода, дослідницька та інші» [6]. Привертала увагу українських освітян й інші системи, що ґрунтувались на активно-трудовах та колективних методах роботи, зокрема системи роботи Р.Кузіне, Віннетка-плану, методу проєктів тощо.

Відповідного до цього, найбільш поширеними методами навчання вчителів на курсах перепідготовки вчителів ставали «колективні проробки, гурткова робота, семінари», а на факультетах соціального виховання ІНО основним методом роботи було визначено «активно-творчий з перевагою семінарських і практичних занять над лекціями і теоретичними курсами» [5, с. 45].

Популярним серед учителів був колективний метод розробки (проробки) питань, які потім виносились на загальні збори і дискутувались цілим колективом. Не менш популярною була гурткова робота, що давала змогу більш ґрунтовно опрацювати поставлене питання, перечитати й проаналізувати літературу, залучала до роботи найменш активних слухачів. Гуртківці ще раз осмислювали, перевіряли матеріал, обговорений на конференції. Гуртки стали масовим явищем, що охопило багато міст і регіонів, формою роботи, до якої дуже прихильно ставилися самі вчителі. Важливе значення мало те, що на гурткових заняттях відбувалося взаємонавчання педагогів з різним рівнем підготовки [9, с.99]. Семінарські заняття, що проводилися у складі 15–20 осіб на чолі з висококваліфікованим керівником, найчастіше присвячувались груповій проробці теми або розділу з метою поглиблення знань.

Цікаве поєднання форм роботи, побудованих за принципом активності, найчастіше виникало під час роботи вчителів під керівництвом досвідчених викладачів. Наприклад, вивчення дисципліни «Сучасна наукова педагогіка» (викладач – професор А.Володимирський) курсантами курсів Роменської округи у 1925 році проводилось за такою схемою: 1) конспектування лекцій; 2) докладна проробка лекційного матеріалу в кожній групі; 3) проведення загального семінару-конференції під керівництвом професора. Заслуговує на увагу той факт, що після колективних проробок конспект лекцій А. Володимирського зі змінами й доповненнями, внесеними курсантами, було надруковано для всіх бажуючих слухачів.

Колективно розроблені комплекси виступали своєрідним кінцевим результатом і перевіркою професійних умінь учителів. Свою готовність до роботи за новими формами і методами педагога демонстрували, наприклад, у розроблених комплексах: «Наш город восени», «Наша річка восени», «Історія шматочка хліба», «Яр. Дуб», «Свійські тварини на службі у селянина» тощо.

Висновки... Прагнення побудувати радянську школу за принципами активності й творчості, визначення перетворюючого характеру навчально-виховного процесу як для учня, так і для вчителя спричинило активне використання досвіду реформаторської педагогіки в фаховій освіті

педагогів. У межах найбільш результативної форми підготовки й перепідготовки вчителів – курсах впроваджувались інновації зарубіжної педагогіки змістового й організаційно-методичного спрямування.

Загальнопедагогічна підготовка педагогів передбачала опанування знаннями з педології, фізіології, анатомії, гігієни тощо. Змістовим компонентом зазначених дисциплін виступали ідеї і погляди представників реформаторської педагогіки – Д.Дьюї, Р.Зейделя, Г.Кершенштейнера, М.Монтессорі, П.Наторпа, С.Холла та інших в інтерпретації радянських педагогів-науковців.

Організаційно-методичні досягнення зарубіжної педагогіки, такі як: Дальтон-план, Віннетка-план, метод проектів, система роботи Р.Кузіне ставали одночасно і предметом вивчення, і основою для пошуків власних інноваційних форм навчання педагогів. Найбільш популярними серед них були визначені колективний метод проробки матеріалу, робота у гуртках, семінарські заняття, розробка комплексів тощо. Таким чином інновації реформаторської педагогіки виступали чинниками модернізації системи фахової підготовки вчительства, сприяли розвиткові вітчизняних новацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зотин М. Институты народного образования и педагогические курсы как центры переподготовки учительства / М. Зотин // Путь просвещения. – 1924. – № 7. – С. 1–8.
2. Кліцаков І. О. Педагогічні кадри України (1917–1937). Горлівський державний педагогічний інститут ім. Крупської / І. О. Кліцаков. – Донецьк : Юго-Восток, 1997. – 309 с.
3. Кодекс законов о народном просвещении в УССР. – Харьков : Издание Народного комиссариата просвещения УСРР, 1922. – 76 с.
4. Кудюковцев І. Робота Державного Науково-Методичного Комітету за 1926–1927 академічний рік / І. Кудюковцев // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 138–144.
5. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні. Історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
6. Матеріали Держнаукметодкому // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 158–161.
7. Порадник до перепідготовки робітників освіти / за ред. Є. А. Равича-Щерби – Х. : Червоний шлях. – 1924.
8. Сігаєва Л. Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні 20–30-ті рр. ХХ ст. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Липень, 2000. – 236 с.

Анотація

Н.Г.Осьмук

Зарубежный педагогический опыт как фактор модернизации профессиональной подготовки украинского учительства: к истории вопроса

В статье охарактеризовано использование опыта зарубежной реформаторской педагогики в процессе модернизации отечественной системы подготовки педагогических кадров. Акцентировано внимание на организационно-методических инновациях и инновациях в содержании педагогического образования. Определена роль зарубежного опыта в повышении профессионального уровня отечественных педагогов. Раскрыты основные задачи образовательной сферы в ретроспективном измерении государственных документов. Отмечено, что общепедагогическая подготовка педагогов предвидела овладение знаниями по педологии, физиологии, анатомии, гигиене, а содержательным компонентом этих дисциплин выступали идеи и взгляды представителей реформаторской педагогики – Д.Дьюи, Р.Зейделя, Г.Кершенштейнера, М.Монтессори, П.Наторпа, С.Холла и других в интерпретации советских педагогов. Доведено, что инновации реформаторской педагогики выступали факторами модернизации системы фахової підготовки учительства.

Ключевые слова: *подготовка учителя, опыт реформаторской педагогики, модернизация педагогического образования, организационно-методические инновации, инновации содержания профессиональной подготовки.*

Summary

N.G.O'smuk

Foreign Pedagogical Experience as a Factor of Modernization of the Ukrainian Teacher Training: Historical Outlook

In the article the application of experience of foreign Reformation pedagogics in the process of national teacher training modernization is characterized. The focus is on the contextual, organizational and methodological foreign innovations that were used by Ukrainian teachers. The role of foreign experience in the professional development of national teachers is stated. The key tasks of educational sphere in retrospective measuring of state documents are revealed. It is noted that general pedagogical preparation of pedagogues provides for mastering of the knowledge in pedology, physiology, anatomy, hygiene, and substantial component of these disciplines were ideas and views of the representatives of reformatory pedagogics – D. Dewey, R. Seidel, G. Kerschensteiner, M. Montessori, P. Natorp, S.Hall and others, interpreted by Soviet pedagogues. It is proved that innovations of reformatory pedagogics are the factors of modernization of the system of professional preparation of teachers.

Key words: *teacher training, experience of Reformation pedagogics, teacher training modernization, contextual, organizational and methodological innovations of teacher training.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

С.Ю.ПІРОШЕНКО,
кандидат філологічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Комунікативні параметри мовної особистості в освітньому дискурсивному просторі

У статті розглянуто комунікативні параметри мовної особистості у площині мовленнєвого дискурсу. Окреслюючи змістовне та структурне наповнення даного терміну (мовна особистість), автор акцентує увагу на особистості, яка діє в дискурсивному просторі в конкретних комунікативних обставинах. Проаналізовано багаторівневу функціональну систему мовленнєвої діяльності та визначено підходи щодо структури мовної особистості. Автором звернено увагу на різні класифікації дискурсів мовної освіти за параметрами мовленнєвого твору та типами мовленнєвої поведінки особистості. Власне сам дискурс є комунікативним явищем, яке, на думку автора, відображає особливості актуального прояву мовної особистості.

Ключові слова: дискурс, мовна особистість, комунікативність, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Останнє десятиріччя характеризується бурхливим розвитком педагогічної науки, спрямованої на оновлення змісту й методів національної освіти в Україні, приведення їх у відповідність до сучасних потреб особи і суспільства. Нові підходи до вирішення проблем освіти, у тому числі й у галузі лінгводидактики, орієнтують на сучасні тенденції розвитку полікультурного освітнього простору, зумовлюють якісно нові вимоги і до системи професійної підготовки і до професійної компетенції педагогів.

Стратегія розвитку мовної освіти ХХІ століття, визначена Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державною програмою «Вчитель» та законом «Про освіту», зорієнтована на формування мовної особистості педагога, здатного до вільного і комунікативно доцільного спілкування в різних сферах суспільного життя [3, с.4].

Тож надзвичайно актуальною постає сьогодні проблема підготовки педагога в органічній єдності якостей спеціаліста й особистості (мовної особистості), у якій сформовані пізнавальна, практично-діяльнісна, інтелектуально-творча, професійна та самоосвітня діяльність. Саме ці складові готують вчителя нової формації, здатного орієнтуватися в соціокультурному просторі сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій... Поняття мовної особистості ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології тощо), що й засвідчує намагання сучасної науки через аспекти мовної особистості пізнати феноменальність людини, бо її розвиток поза мовною особистістю є нереальним.

Дослідження мовного матеріалу набуває все більшої актуальності в сучасних лінгвістичних розвідках. Це роботи Ю.Караулова, В.Карасика, С.Єрмоленко, Л.Мацько, Ф.Бацевича, Л.Струганець та інших, які, зокрема, стосуються рівневої структури формування мовної особистості.

Вагомі наукові здобутки у вирішенні проблеми мовної особистості отримали Т.Донченко, Л.Мацько, В.Мельничайко, А.Нікітіна, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Л.Струганець, Г.Шелехова та ін. [1; 4; 5]. У своїх працях вони підкреслюють специфіку мовленнєвих умінь як прояв професіоналізму, визначають структуру і зміст комунікативності, де мовлення є домінуючим компонентом, необхідним у педагогічному процесі, пропонують методіку управління процесом формування мовленнєвих умінь у системі навчання.

Виклад основного матеріалу... Розглянемо тепер детальніше змістове та структурне наповнення терміна «мовна особистість», яка постає як багаторівневий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, навичок, здатностей до мовленнєвих дій.

У сучасній науковій парадигмі особистість постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю вербальної поведінки, а з іншого, як «власник» неповторної концептуальної мовної особистості, у якій структура мовної особистості постає як єдність лексики, тезаурусу, і започатковує комунікативно-когнітивні дослідження мовних особистостей [7].

В контексті нашого дослідження поняття «мовної особистості» варто розглянути у площині поняття дискурсу. Різні дослідники виділяють ті чи інші критерії для його визначення. Адже спілкування в типових умовах професійної діяльності, формування вмінь володіти потенціалом дидактичного дискурсу, обмін думками, конструктивний аналіз формують творчу активність, його

можливості здобувати оригінальні, нестандартні, несподівані, часто знайдені шляхом здогадки та інтуїції, результати.

Так, німецький учений Й.Вайсгербер, російський – В.Виноградов розглядали мовну особистість у вузькому аспекті – як мовну особистість автора чи персонажа художнього твору. О.Леонтьєв брав до уваги мовленнєвий аспект. На думку Ю.Караулова, мовна особистість – це та наскрізна ідея, яка, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою. Учені-мовознавці (В.Маслова, В.Красних) розрізняють мовну і мовленнєву особистість. В.Маслова, наприклад, трактує мовну особистість як багаточасову і багатокomпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, а мовленнєву – як мовну особистість у парадигмі реальної комунікації.

Професійне мовлення в нашому дослідженні трактується ширше, ніж мова фаху, воно розглядається як вид діяльності людей окремої сфери знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на удосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

Ф.Бацевич під дискурсом розуміє сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом).

На нашу думку, саме дискурс є «середовище» для професійного спілкування, той простір, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору. При цьому дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший.

Названі тлущення уможливили створення класифікації дискурсів мовної освіти за такими параметрами, як: 1) функції мовленнєвого твору; 2) вплив зовнішніх факторів; 3) форми вияву; 4) канал спілкування; 5) тип мовленнєвої поведінки особистості [4, с.147].

Саме мовна особистість діє в дискурсивному просторі в конкретних комунікативних обставинах. Власне дискурс як комунікативне явище, відображає особливості комунікативного прояву мовної особистості.

Під мовною особистістю в лінгвістиці розуміється «поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності». У лінгводидактиці термін «мовна особистість» – це поглиблення, розвиток, збагачення і наповнення додатковим змістом поняття «особистість» взагалі [6, с.65].

Так, якщо під мовною особистістю розуміється складна багаторівнева функціональна система, яка включає рівні володіння мовою, володіння способами здійснення мовленнєвої взаємодії та знання про світ. Кожний із цих рівнів мовної особистості знаходить своє відображення у структурі дискурсу. Під мовною особистістю мається на увазі наївний носій мови, який здібний реалізувати в мовленнєвій діяльності певну частину колективу в певний проміжок часу.

Мовна особистість може виступати у різних іпостасях, а саме: мовець, мовна особистість, мовленнєва особистість та комунікативна особистість.

Мовна особистість – це узагальнений образ носія культурно-мовних та комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов та поведінкових реакцій на кожному із рівнів мовної особистості.

Мовна особистість – особистість, яка проявляє себе в мовленнєвій діяльності та володіє певною сукупністю знань та уявлень.

Мовець – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність.

Мовленнєва особистість – особистість, яка реалізує себе в комунікації, вибирає та здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування.

Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який насправді діє у реальній комунікації [6, с.65].

На нашу думку, формування мовної особистості значною мірою залежить від основної комунікативної якості мовлення – правильності (дотримання норм сучасної літературної мови в процесі суспільного спілкування). Адже, норма літературної мови – реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі та нормі мови і становить єдину можливість або найкращий для конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови у процесі спілкування [5]. Розрізняють такі структурно-мовні типи норм: орфоепічні – встановлюють правильність вимови звуків та звукосполучень; акцентологічні – регулюють правильність наголошування слів; лексичні – правильність слововживання; графічні – позначення звуків на

письмі; орфографічні – передача звукової мови (слів і їх форм) на письмі; граматичні – норми вживання граматичних форм слів, побудови словосполучень і речень; пунктуаційні – регулюють постановку розділових знаків у писемному мовленні; стилістичні – регулюють підбір мовних засобів відповідно до умов спілкування. Дотримання мовних норм становить основу мовленнєвої компетентності та формує зазначену особистість.

На формування мовної особистості впливають також чинники як об'єктивні, незалежні від особи мовця, так і суб'єктивні [6, с.69].

До об'єктивних чинників належать:

- стан самої мови, її унормованість і наступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;
- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;
- традиція суспільного використання мови;
- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, відносимо:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;
- внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту і мовне виховання та досконало оволодівати мовою;
- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість;
- розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх;
- активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури.

У лінгводидактиці існує три підходи до визначення структури мовної особистості: за першим підходом мовна особистість має трирівневу структуру (семантичного, тезаурусного та мотиваційного рівнів); другий підхід спирається на сукупність умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності та здатності до виконання різних комунікативних ролей; третій є комплексним і становить спробу моделювання мовної особистості у тривимірному просторі [4, с.150–151].

Компонентними основами яких виступають:

- а) дані про рівневу структуру мови (фонетика, лексика, граматики);
- б) типи мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, слухання);
- в) рівень оволодіння мовою.

Якщо більш детально розглядати трирівневу будову мовної особистості, варто відмітити, що вона ґрунтується на будові сприйняття та розуміння. На кожному з трьох рівнів мовна особистість складається ізоморфно зі специфічних типових елементів:

- а) одиниць (мовних) відповідного рівня;
- б) зв'язків і відношень між ними;
- в) стереотипних їх об'єднань [3, с.4].

Саме такий підхід знаходимо в працях М.Дрідзе, Ю.Караулова, Власова та інших. Наступний підхід містить два рівневих компоненти – сукупність умінь у окремих видах мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної мети. В цьому контексті, мовна особистість: 1. Володіє вміннями: читання, слухання, говоріння та письма. 2. Має здатність створювати висловлювання відповідно до ситуації спілкування.

Кожен елемент першого рівня, в свою чергу, складається з різних видів діяльності (наприклад, читання – глобального, ознайомлювального, критичного; говоріння – діалогічного, монологічного тощо) і має свої специфічні вміння. Як засвідчують наші дослідження, на нинішньому етапі розвитку лінгводидактики саме ця модель є системною.

Третій підхід до побудови мовної особистості висвітлюється в роботах Т.Богіна. Особливість моделі полягає в тому, що вона поєднує дані про мову, мовну структуру з видами мовленнєвої діяльності, а також репрезентує мовну особистість у її розвитку, становленні, динаміці від одного рівня володіння мовою до іншого, вищого. Принципово новим у цій моделі є виділення рівнів володіння мовою [2].

Мовна особистість у процесі становлення і розвитку проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень мовної культури [4, с.146].

1. Рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення тощо. Цей рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, умінь будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними.

2. Рівень інтеріоризації (лат. interior – внутрішній). На цьому рівні виявляються вміння реалізувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; умінь творити і

виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, полілог; опис, розповідь, міркування), певними стилями. Це рівень виразності і комунікативної достатності.

3. Рівень насиченості мовою. Мова мовця характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Людина вже володіє жанрами і стилями, текстотворенням.

4. Рівень адекватного вибору. Це рівень комунікативної досконалості. Він передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, а також точну мовну реакцію.

5. Рівень володіння фаховою метамовою: володіння терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами.

6. Рівень адекватного синтезу, що враховує відповідність створеного тексту усьому комплексу змістових та комунікативних завдань.

У результаті дана модель складається з 60 «цеглин», кожна з яких позначає певний компонент мовної особистості.

Зауважимо, що мовна особистість фахівця і культура мови, на нашу думку, є нерозривними. Навчаючись у вищому закладі освіти, студент переорієнтовується на адекватний обраному фахові вибір засобів спілкування, формується професійна мовна особистість.

Висновки... Отже, зважаючи на розмаїття термінів на позначення людини в мовному та мовленнєвому просторах, проведене дослідження дає змогу зробити наступні висновки. Термін «мовна особистість» є інтегративним поняттям, яке має певні структурні елементи, що стосуються мови, мовлення та позамовних явищ. Мовна особистість містить у собі комунікативну компетенцію та мовну здатність. Новітні дослідження з проблеми формування мовної особистості засвідчують її комплексний характер. Мовну особистість слід розглядати не лише в системі мови, а й історії, культури та усіх сферах життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К., 2002. – 342 с.
2. Богин Т. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов / Т. И. Богин. – Л. : АДЦ, 1984. – 267 с.
3. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проєкції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–5.
4. Мельник Т. В. Соціологічний аспект удосконалення мовної особистості майбутнього педагога / Т. В. Мельник // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. № 5. – С. 145–151.
5. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – К. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
6. Черкаська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О. Черкаська // Вища школа. – 2010. – № 12. – С. 63–72.

Анотація

С.Ю.Пирошенко

Коммуникативные параметры языковой личности в образовательном дискурсивном пространстве

В статье рассмотрены коммуникативные параметры языковой личности в плоскости речевого дискурса. Отражая содержательное и структурное наполнение данного термина (языковая личность), автор акцентирует внимание на личности, которая действует в дискурсивном пространстве в конкретных коммуникативных обстоятельствах. Проанализирована многоуровневая функциональная система речевой деятельности и определены подходы к структуре языковой личности. Автором обращено внимание на различные классификации дискурсов языкового образования по параметрам речевого произведения и типам речевого поведения личности. Собственно, сам дискурс является коммуникативным явлением, которое, по мнению автора, отражает особенности актуального проявления языковой личности.

Ключевые слова: дискурс, языковая личность, коммуникативность, речевая деятельность.

Summary

S.Yu.Piroshenko

Communication Options of Linguistic Identity in Educational Discursive Space

The article considers the communication parameters of linguistic identity in the plane of verbal discourse. Reflecting meaningful and structured content of this term (linguistic identity), the author focuses on the individual, acting discursive space in specific communicative situations. She analyses multi-functional system of performance and verbal approaches defined to the structure of linguistic identity. The author has drawn attention to the different classification of discourses of language education for speech work settings and types of verbal behavior of the individual. The type of discourse is a communicative phenomenon that, in the author's opinion, reflects the characteristics of contemporary manifestations of linguistic identity.

Key words: discourse, language identity, communicative, speech activity.

Дата надходження статті: «5» лютого 2013 р.

Використання інтерактивних методів навчання у контексті системного підходу

У статті розкриваються основні поняття і терміни означеної проблеми. Порушується питання використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі навчального закладу крізь призму системного підходу. Узагальнено фактори реалізації інтерактивних методів у навчально-виховному процесі, систематизовано їхні переваги над традиційними. Стаття доводить, що ефективність використання інтерактивних методів в основному залежить від викладача. Виокремлено і перераховано інтерактивні методи і прийоми. Окрім того, чітко сформульовано вимоги до використання інтерактивних методів викладачем.

Ключові слова: компетентність, інтерактивні методи, системний підхід, фактори реалізації, вимоги, переваги.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Багатогранність сучасного життя, яке вимагає від кожного з нас перегляду традиційних поглядів і цінностей, зумовлює необхідність добре підготовлених фахівців з чітко сформованою професійною компетентністю. Терміном «компетентність» визначають рівень поінформованості у своїй професійній діяльності, результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя і діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї справи, змісту роботи, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення. У структуру компетентності входять знання, досвід, професійна культура і особистісні якості фахівця [4]. Модернізація освітньої галузі нині потребує якісно нового рівня підготовки фахівців, в процесі якої мають створитися умови для розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді. Звідси і основне завдання вищих навчальних закладів – посилити увагу до використання інтерактивних методів і прийомів у навчально-виховному процесі для переосмислення традиційних підходів до його організації, які стимулюють до інноваційних змін у культурному і соціальному середовищі. Ці методи є активним відгуком на проблемні ситуації, які виникають перед педагогічними працівниками. Констатуємо той факт, що для того, щоб замінити традиційний авторитарно-репродуктивний підхід до організації навчання у педагогічних вишах на творчо-діяльнісний необхідно в його основу покласти принцип системності та гуманізації.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема використання інтерактивних методів навчання знайшла своє відображення у наукових працях німецького науковця Г.Фріца, який вперше у 1975 році ввів термін «інтерактивна педагогіка». Над цією проблематикою працюють В.Берека, І.Бех, Г.Беленька, Л.Артемова, В.Бондар, Н.Гузій, Л.Зданевич, Н.Казакова, Н.Кузьміна, В.Семиченко, С.Сисоева, О.Снісаренко, Л.Сніцар, І.Шоробура, І.Ящук та ін.

В основі принципу системності лежить системний підхід, для якого характерні такі ознаки, як: цілісність, взаємопов'язаність елементів, зв'язок із середовищем. Цей підхід виступає методологічною основою досліджень В.Афанасьєва, В.Бондаря, М.Дарманського, Ю.Конаржевського, Г.Серікова, П.Третьякова та інших.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є розкриття процесу використання інтерактивних методів навчання у сучасному вимірі крізь призму системного підходу.

Виклад основного матеріалу... У дослідженні ми базуємося на тих позиціях, що різні суспільні процеси та сфери діяльності дуже тісно взаємодіють між собою, залежать один від одного і, що рішення однієї проблеми залежить від рішення багатьох інших. Тоді проблеми набувають системний, комплексний характер [3]. У свою чергу аналіз походження поняття «інтерактив» засвідчує, що інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію студентів, знаходження їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Відповідно, інтерактивним методом можна вважати такий, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: пише, говорить, малює, моделює тощо, тобто не виступає лише спостерігачем чи слухачем, а є активним учасником того, що відбувається [4, с.31]. Таким чином, констатуємо, що суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки через постійну активну взаємодію всіх студентів. Інтерактивні методи у навчально-виховному процесі у контексті системного підходу можна реалізувати за рахунок таких факторів:

– забезпечення атмосфери позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення поставленої мети;

- творчого підходу до оцінки змісту навчальних програм дисциплін з огляду на можливості розвитку потенціалу майбутніх фахівців;
- створення позитивно-емоційного сприйняття інформації в процесі навчання;
- структурування лекційних, практичних і семінарських занять на основі взаєморозуміння викладача і студента;
- забезпечення умов для самореалізації студентів у навчально-виховному процесі.

Поняття «інтерактивні» походить від поєднання слів «між» і «активний», і тому узагальнюємо, що це ті методи, котрі забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування або їх взаємодію. Аналіз наукових досліджень довів, що цей термін з'явився у педагогічній термінології порівняно недавно – у 80-х роках ХХ ст. і на основі цього ми можемо констатувати, що інтерактивність методу може збільшуватися або зменшуватися залежно від мети його використання та застосування певної кількості прийомів, що забезпечують активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. Організаційно-дидактичні передумови запровадження інтерактивних методів і форм навчання вимагають від педагогів переосмислення багатьох традиційних підходів. Зокрема, до організації заняття, тривалості його проведення, перерви на відпочинок, диференціація групової та самостійної діяльності, характеру оцінювання результатів тощо. Подаємо до прикладу окремі інтерактивні прийоми при читанні навчальної лекції з системного підходу:

- нестандартне вітання, яке акцентуватиме увагу студента на викладача, як на суб'єкта взаємодії (початок лекції);
- обговорення зі студентами плану викладу лекції (початок лекції);
- коротке анування студентами літератури з теми або вираження власного судження (початок лекції);
- ретроспективний огляд окремих положень проблеми (у ході лекції);
- дискусія за окремими пунктами плану (у ході лекції);
- прогностичні припущення відповідно отриманої інформації (у ході лекції);
- творчі завдання для студентів (закінчення лекції);
- прийом самооцінки роботи студента (у ході лекції) [2].

На основі практичного досвіду можемо узагальнити, що такі прийоми у комплексному використанні та поєднанні роблять сам метод більш спрямованим на активну взаємодію.

Вважаємо, що до інтерактивної форми проведення лекції можна віднести лекції-інтерв'ю, лекції-ситуації, лекції-прес-конференції, лекції-презентації, лекції з елементами евристичними бесідами тощо. Такі лекції дозволяють використати багато можливостей педагогічної комунікації, швидкого реагування на запитання і репліки слухачів, послідовної зміни усної і візуальної комунікації, оперативного синтезування інформації про знання і досвід студентів, позитивного чи негативного ставлення до окремих аспектів проблеми тощо [2].

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень і практичних впроваджень, можна дійти висновку, що будь-який метод, що використовується у навчальному процесі, можна зробити інтерактивним, підібравши для нього відповідний прийом або ряд системних прийомів, що стимулюють активність студентської аудиторії та допомагають зробити взаємодію суб'єктів навчальної діяльності більш відкритою, а. отже. конструктивною. Ці прийоми можуть бути універсальними, спільними для більшості дисциплін, а можуть бути і суто індивідуальними, притаманними певному конкретному предмету. Завдання інтерактивних методів полягає у включенні всіх учасників навчального процесу в єдиний процес здобуття і засвоєння знань, а також створення позитивного емоційного фону, який є основою для вияву активності студентів.

Значне місце у системі інтерактивних форм і методів посідають тренінги (тематичні, тренінги партнерської взаємодії, комунікативні тренінги тощо), дебати, кейс-метод, метод інсценування, рольова гра, ділова гра, метод пірамід, спільний проект, щоденник подвійних нотаток, передбачення, дискусійна мережа, «коло ідей», «обери позицію», «прес», взаємні запитання, акваріум, ток-шоу, аналіз ситуацій тощо.

На основі аналізу результатів дослідження з означеної теми вважаємо за необхідне узагальнити переваги інтерактивних методів навчання:

- забезпечують глибину вивчення і усвідомлення змісту матеріалу, освоєння усіх рівнів пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка);
- систематизують знання, розширюють світогляд, забезпечують формування всебічно розвиненої особистості;
- реалізують диференційований підхід викладачів до студентів з спеціальними потребами (особистісні, інтелектуальні);
- розвивають комунікативні вміння і навички, організаційні здібності у студентів;

- сприяють переходу від зовнішньої мотивації (оцінка) до внутрішньої (потреба у знаннях), тобто інтерес студента виступає основним джерелом мотивації навчання;
- підвищують роль особистості педагога: він менше часу використовує на вирішення проблем з дисципліною і краще розкривається перед студентами як організатор, лідер;
- сприяють росту професійної майстерності викладача, оскільки вимагають від нього активного, діяльнісного і системного підходу до навчання;
- змінюється погляд студентів на навчально-виховний процес, проходить усвідомлення його важливості при оволодінні професією, зростає роль викладача і студента при цьому.

Нами узагальнено, що під час викладання навчальних дисциплін з використанням інтерактивних методів потрібно дотримуватись наступних вимог:

1. Методи і прийоми навчання повинні стимулювати активну пізнавальну діяльність студента.

2. Контроль за ходом навчання й оцінка його результативності повинні проводитися не за формальними показниками, а за вмінням використовувати знання при аналізі й оцінці реальних явищ.

3. Навчання не повинно зводитися до повідомлення наукових знань у готових формуваннях для пасивного сприйняття і безпосереднього запам'ятовування їх студентами, а має представляти навчальні задачі, які студенти повинні навчитися вирішувати самостійно, щоб опанувати загальними способами рішення конкретних задач.

4. Методика викладання повинна поєднувати в єдину освітню дію процес засвоєння знань і процес здобуття умінь практичного використання цих знань.

Результати досліджень дали нам можливість узагальнити, що ефективність використання інтерактивних методів в основному залежатиме від викладача, якщо він буде:

- підбирати для занять такі інтерактивні прийоми і методи, котрі б навчили студентів самостійно орієнтуватись у змісті матеріалу, давали б розв'язку теми;
- давати студентам випереджувальні завдання;
- давати студентам час подумати для виконання інтерактивного завдання аби вони його не сприйняли як ігрове;
- на одному занятті використовувати 1-2 інтерактивних прийоми чи вправи;
- проводити глибоке усвідомлене обговорення виконаної роботи, акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, яка не була порушена інтерактивним прийомом;
- організовувати швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, котрі не мали відображення у інтерактивних завданнях.

Висновки... Таким чином, ми переконані, що інтерактивні методи характеризуються відтворенням, проектуванням і моделюванням відносин, зорієнтованих на педагогічну діяльність. Крім того, досвід засвідчує, що педагогічні колективи мають необхідний досвід творчого використання інтерактивних методів, що, в свою чергу, створює власні ефективні моделі співпраці студентів і викладачів у навчальній і позааудиторній діяльності, розвиває організаційні, методологічні та професійні навички у студентів. Вважаємо, що інтерактивні форми і методи навчання дають студентам можливість виявляти проблеми, збирати і аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання задач у процесі як індивідуальної, так і групової роботи. Ми не претендуємо на повне висвітлення проблеми. За лаштунками нашого дослідження залишилася практична спрямованість системного підходу використання інтерактивних методів навчання у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование / В. Г. Афанасьев. – М., 1972. – С. 110.
2. Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті : [наук.-метод. вид.] / [укл. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Пісоцька Л. С. та ін.]. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 205 с.
3. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С.103-116.
4. Стецюра Н. Інтерактивні технології навчання / Наталія Стецюра // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2010. – № 2 (260). – С. 31–35.

Анотація

Л.С.Песоцкая

Использование интерактивных методов обучения в контексте системного подхода

В статье раскрываются основные понятия проблемы. Поднимается вопрос использования интерактивных методов в учебно-воспитательном процессе ученого заведения сквозь призму системного подхода. Обобщены факторы реализации интерактивных методов в учебно-воспитательном процессе,

систематизовано їх преобладання над традиційними. Стаття доказує, що ефективність використання інтерактивних методів в основному залежить від вчителя. Виділено і перераховано інтерактивні методи і прийоми. Крім того, чітко сформульовано вимоги до використання інтерактивних методів вчителем.

Ключові слова: компетентність, інтерактивні методи, системний підхід, фактори реалізації, вимоги, преобладання

Summary
L.S.Pisots'ka

Usage of Interactive Methods of Teaching within the Context of System Approach

Basic notions of the problem are revealed in the article. The question of usage of interactive methods in the educational process of educational establishment through the prism of the system approach has been risen. The factors of realization of the interactive methods in the educational process have been generalized, their prevalence over the traditional ones have been systematized. The article proves that the effectiveness of interactive methods usage in general depends on the teacher. Interactive methods and means have been singled out and enumerated. Besides the demands to the usage of interactive methods by the teacher have been clearly shaped.

Key words: competence, interactive methods, system approach, factors of realization, prevalence.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

УДК 37.035:37.018.3

О.В.ПОЛІЩУК,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Особливості правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів

У статті розглянуто специфіку правового виховання молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Акцентовано увагу на соціально-педагогічній реабілітації як одній з умов підвищення ефективності правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів. Визначено функції правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів стосовно соціально-педагогічної реабілітації: компенсаційна, діагностично-прогностична, адаптаційна, корекційна, профілактична. Подано методичні рекомендації педагогам загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо ефективної організації правового виховання молодших підлітків.

Ключові слова: правове виховання, соціально-педагогічна реабілітація, загальноосвітня школа-інтернат, молодші підлітки.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Молодший підлітковий вік – дуже важливий етап соціалізації особистості, коли процес опанування і засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки поєднується з поступовим переводом їх у особистісні установки і ціннісні орієнтації. Тому такою актуальною є проблема правового виховання молодших підлітків, особливо – вихованців шкіл-інтернатів.

Аналіз досліджень і публікацій... В умовах формування демократичної держави особливої ваги набувають проблеми правового виховання учнів шкіл-інтернатів. Питання виховання правової компетентності підлітків шкіл-інтернатів вивчала Л.В.Кузьменко, правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів – В.Я.Загрева.

У контексті нашого напрацювання значної ваги набувають праці, І.Д.Беха, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, І.Ю.Кулагіної, Л.М.Проколенко та ін., присвячені віковій категорії молодших підлітків. Значний інтерес викликають дослідження психологічних особливостей переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виконане В.А.Вінс.

Важливими для нашої роботи є ознайомлення з науково-педагогічними рекомендаціями М.Ю.Губрієнко, в яких розкриті проблеми забезпечення єдності моральних знань і поведінки в процесі виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Питанням соціальної роботи та педагогічної реабілітації вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів присвячені праці І.Д.Зверєвої, І.В.Козубовської, А.М.Наточія, Л.В.Канішевської, Л.В.Кузьменко та ін.

Однак, як свідчить аналіз наукових публікацій, особливості правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів висвітлені недостатньо.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є висвітлення специфіки правового виховання молодших підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Виклад основного матеріалу... Вихованці шкіл-інтернатів – це особливий контингент дітей шкільного віку, в яких, у силу різних обставин, відсутні нормальні умови життя, адже відсутність сім'ї (від народження або через позбавлення батьків батьківських прав), обмеження сфери життєдіяльності стінами школи, а сфери спілкування – педагогічним колективом і колективом таких самих дітей накладає свій відбиток на формування і розвиток вихованців. Це виявляється в тому, що у таких дітей нерідко деформовані духовні, пізнавальні, естетичні потреби та інтереси, відсутні належні моральні установки і ціннісні орієнтації; вони не мають навичок навчальної, побутової, суспільно корисної праці.

В умовах закладу закритого типу, звичайно ж, відбувається деприваційна блокада багатьох параметрів, найтипівшим з яких є власне територія, наприклад, будинку дитини, вихід за межі якої є регламентованим. Територіально-локомоційні обмеження з боку адміністрації своєрідним чином деіндивідуалізують депривованих вихованців, наві'язуючи їм певні поведінкові патерни, що досить часто суттєво віддалені від загальноприйнятих норм дитячої поведінки.

Феномен «загальної власності», коли депривовані діти внаслідок тривалого проживання на певній території закладу не розрізняють «своє-чуже», блокує розвиток відчуття автономії, самостійності вихованців: загальними стають не тільки всі речі й місця всередині будинку дитини, але й будь-які події та людські стосунки за його межами. Відсутність власного куточка, речей, предметів, які належали б вихованцю особисто, з якими б він ідентифікувався, унеможливує його «внутрішню свободу», перешкоджає усвідомленню себе автономною особистістю і впливає на ставлення до інших як до таких, чия незалежність можна не поважати [7].

Практично всі вихованці дитячих будинків та шкіл-інтернатів санаторного типу пережили психічну травму, яка сама по собі може мати тяжкі первинні та вторинні наслідки для розвитку особистості. Зазвичай, ці діти часто знаходяться у стані соціальної депривації, глибокої соціально-педагогічної занедбаності, мають комплекс кинutoї, нелюбимої, неповноцінної дитини. Умови суспільного виховання, імітація сімейного життя, відсутність природних взірців полоролевої поведінки, слабкість емоційно-особистісних зв'язків породжують соціальний інфантилізм, комунікативні проблеми у дітей [1, с.12].

Узагальнюючи результати багатьох психологічних і педагогічних досліджень, В.С.Мухіна дійшла висновку, що в умовах установ інтернатного типу вікові труднощі збільшуються. Молодший підліток, позбавлений батьківського піклування, більшою мірою зазнає й переживає невпевненість у собі, у своїй цінності для інших, відчуженість та ін. Причетність до таких самих, як він, створює своєрідне «Ми» закритих установ, що посилює психологічну залежність від групи однолітків (конформізм).

Значна частина молодших підлітків потрапляють до шкіл-інтернатів з неблагополучних сімей, зазнавши різних незгод, отож потребують у процесі правового виховання соціально-педагогічної реабілітації.

Для педагогіки «реабілітація» є, перш за все, категорією цілепокладання, яка визначає спрямованість виховання на усунення проблем соціалізації особистості. Вона є науковою категорією, що рівноцінна категоріям медичної, психічної та соціальної реабілітації, яка взаємодіє з ними у вирішенні виникаючих проблем і є реабілітацією дітей шкільного віку без проявів фізичних та психічних вад педагогічними засобами [4, с.43].

Основу педагогічної реабілітації складає теорія і практика перевиховання, педагогічна корекція, соціальна та психологічна адаптація.

Провідним принципом педагогічної реабілітації є використання сильних і слабких сторін особистості. Тому провідний спосіб реабілітації повинен полягати у створенні ситуації успіху і зниженні негативного емоційного переживання дитини, спричиненого минулим досвідом. Конкретні форми втілення – діяльнісне залучення вихованця до системи соціальних відносин, наявних у навчальному закладі. Соціально-педагогічна реабілітація є одним з аспектів виховної діяльності, що включає в себе специфічні установки, методичні принципи і практичні прийоми. Мета їх – подолання суб'єктивного відмежування морально-духовних переживань особистості від виховної ситуації школи-інтернату. У термінах соціальної психології – це відновлення єдності дитини з довкіллям, психічна реадптація людини. З позиції педагогіки – це створення можливостей для подальшого саморозвитку і самовиховання учня.

У процесі нашого дослідження використанні напрацювання сучасних вчених [3; 5], які зазначають, що соціально-педагогічна реабілітація учнів у закладах інтернатного типу складається з кількох етапів. Відповідно до цього нами визначено функції правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічної реабілітації.

Перший етап соціально-педагогічної реабілітації – компенсаційний. Результатом реалізації компенсаційної функції правового виховання у процесі нашого дослідження є формування у

молодших підлітків усвідомлення і відчуття захищеності, безпеки, відновлення ними власного статусу.

Наступний етап соціально-педагогічної реабілітації – діагностично-прогностичний. У процесі цього етапу здійснюється експрес-вивчення дитини за напрямками: здоров'я, рівень освіти, самоусвідомлення, досвід спілкування, (зокрема, негативний) з однолітками й дорослими, навички самообслуговування, інтереси і здібності, відхилення у розвитку і поведінці.

Складним для значної частини молодших підлітків є наступний етап реабілітаційного процесу – адаптаційний. Дитині, котра потрапила до школи-інтернату, доводиться пристосовуватися до навчального-виховного процесу, взаємин, норм, цінностей, життєдіяльності, побуту, відпочинку вихованців.

Корекційна функція соціально-педагогічної реабілітації учнів 5-6 класів у процесі правового виховання полягає у здійсненні корекційних впливів з метою перевиховання, сприянні виправленню наявних негативних світоглядних, психологічних і мотиваційних конструктів, подоланні небажаних проявів у поведінці, усуненні прогалин у правових знаннях, уміннях учнів.

Профілактична функція соціально-педагогічної реабілітації вихованців закладів інтернатного типу в процесі їхнього правового виховання полягає у формуванні у них глибоких, систематизованих правових знань відповідно до їхніх вікових особливостей та потреб як особливої соціальної групи, спонуканні до вироблення у молодших підлітків внутрішніх переконань і потреб у необхідності дотримання норм права, закріпленні позитивних змін у поведінці, формуванні позитивного соціального досвіду.

Організуючи навчально-виховний процес у загальноосвітній школі-інтернаті, виховання потрібно будувати так, щоб молодший підліток став добровільним і зацікавленим співробітником, одноступенем вихователя в розв'язанні спільного завдання. Тому перенесення виховання в центр навчально-виховного процесу, як стверджує академік І.Д.Бех, сприяє формуванню гуманної, щирої, людяної, доброзичливої і милосердної особистості. Адже особистісно зорієнтований виховний процес будується на ставленні до вихованців як до особистостей, відповідальних і свідомих суб'єктів педагогічної діяльності [2, с.11].

Як відомо, вихователь у школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є центральною, головною, організуючою особою позаурочної діяльності вихованців. Тому в роботі з молодшими підлітками початкового рівня правової вихованості з індивідуальним ставленням до питань права та уривчастими знаннями норм права вихователям необхідно зосередити увагу на послідовності донесення до них правової інформації, на підвищенні ступеня усвідомленості засвоєння понять, що враховував би внутрішню динаміку думки дитини при її поступовому переході від знання значення нового знака до власне понятійного узагальнення цього знання. У роботах М.Холодної [6] визначено головні стадії процесу засвоєння змісту термінів: «мотивування», «категоризація», «збагачення», «перенесення», «згортання». Завдяки створенню певних умов для свідомого проходження молодшими підлітками всіх фаз процесу формування понять значно підвищується рівень засвоєння правової інформації.

На стадії «мотивування» слід створювати умови для усвідомлення учнями 5–6 класів необхідності нового способу опису свого минулого досвіду. Найкращим способом, який би уможлилював усвідомлення, є створення у них ефекту «неможливості» вирішення ситуації внаслідок відсутності адекватних поняттєвих засобів її аналізу.

На стадії «категоризації» потрібно ознайомлювати учнів з новим терміном, пояснювати його значення, наводити приклади можливого вживання. Важливим моментом є сконцентрувати увагу учнів молодшого підліткового віку на відмінності цього поняття від інших термінів, що мають подібний зміст. Ці заходи дозволяють створити установку на визначення відмінних часткових і загальних (неістотних й істотних) ознак відповідного поняття.

Стадія «збагачення» припускає накопичення і диференціацію досвіду оперування термінами, розширення можливих ракурсів осмислення їх змісту, тому слід демонструвати, як змінюється зміст поняття через уведення його до різних контекстів (ситуацій), показувати можливі варіанти інтерпретації значення терміна.

На стадії «переносу» вихованці шкіл-інтернатів вправляються у застосуванні засвоєних понять у різних ситуаціях. Для цього необхідно розробити усні й письмові завдання.

Метою останньої стадії «згортання» є реорганізація множини наявних відомостей щодо даного поняття і перетворення їх в узагальнену одиницю знання. Для цього бажано пропонувати учням завдання, виконання яких обмежувалось у часі, а також спонукати до виявлення знань і творчого підходу під час роботи над завданнями типу: «Придумай завдання для КВК (Клубу веселих і кмітливих) із правознавства» тощо.

Для підтримки недостатньо високої мотивації учнів радимо використовувати оцінки, які спрямовувалися на формування та підсилення позиції необхідності. «Так треба», «Так прийнято»,

«Я повинен» – установки, які молодші підлітки сприймають без критики. Нам важливо сформувати в дітей таку моральну позицію, за якої вони отримували б задоволення від правильно обраного стилю поведінки відповідно до засвоєних морально-етичних норм, від почуття виконаного обов'язку, усвідомлення корисності своїх дій для досягнення групової мети й т. ін.

Оскільки на силу й стійкість мотивів впливають наслідки діяльності людини, необхідно намагатися створити для молодших підлітків нормальні умови життєдіяльності й таким чином запобігти виникненню у них надмірної фрустрації. Використання таких форм ефективного заохочення, як наголошення під час оцінювання на значущості досягнутих результатів, порівняння дійсних досягнень підлітка з його минулими, висловлення впевненості в майбутніх успіхах, сприятиме виникненню в учнів 5–6 класів стану задоволення досягнутими результатами, а отже, підтримці стійкого позитивного ставлення до своєї діяльності.

Для формування в учнів почуття впевненості у своїх силах і запобігання появи страху перед можливими невдачами і помилками варто пропонувати спочатку посильні завдання і надавати допомогу вихованцям під час їх виконання. Щоб не сформувати в молодших підлітків неадекватні уявлення про себе (завищену самооцінку), не слід використовувати завищені оцінки. Якщо дитина була неуспішна у виконанні завдання, портібно, окрім низької оцінки результату, вводити позитивну оцінку її потенціалу. За високої оцінки потенціалу дитини підвищується її впевненість у своїх силах, формується тенденція «зробити краще», «спробувати ще раз». Ми вважаємо, що таке подвійне оцінювання зумовлює формування двох критеріїв самооцінки: оцінки рівня власних досягнень і ступеня своїх потенційних можливостей. За наявності неузгодженостей у цих оцінках – низька самооцінка результату в поєднанні з високою самооцінкою потенціальних можливостей – виникає стійке прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

Висновки... Таким чином, набутий досвід дає підстави стверджувати, що правове виховання молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів має свою специфіку. Застосування соціально-педагогічної реабілітації у процесі правового виховання учнів 5-6 класів шкіл-інтернатів підвищує його ефективність.

Дана стаття не охопила всіх проблем і підходів до вирішення завдань правового виховання дітей інтернатних закладів. Перспективою подальших розвідок у зазначеному напрямі може стати детальне вивчення впливу педагогічних технологій на ефективність правового виховання учнів шкіл-інтернатів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аблятипов А. С. Об основах организации и содержания распорядка дня в школах-интернатах и детских домах : метод. реком. / Айдер Серверович Аблятипов. – К. : РУНЦ «ДИНИТ», 1999. – 21 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10–13.
3. Зверева І. Д. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти) / І. Д. Зверева, І. В. Козубовська, В. Ю. Керецман, О. П. Пічкарь. – Ужгород : УжНУ, 2000. – Ч. 1. – 192 с.
4. Наточій А. М. Педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування / Анатолій Миколайович Наточій // Педагогічні науки. – Наукові праці. Т. 36, вип. 23. – С. 42–45.
5. Науково-педагогічні основи соціально-педагогічної реабілітації вихованців інтернатних закладів : наук.-метод. посіб. / [кер. авт. кол. Л. В. Канішевська]. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2004 – 102 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
7. Чернявська О. А. Психологічні особливості соціалізації дітей, які перебувають у будинку дитини / О. А. Чернявська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/932/94/>.

Анотація

Е.В.Полищук

Особенности правового воспитания младших подростков школ-интернатов

В статье автором рассмотрено специфику правового воспитания младших подростков общеобразовательных школ-интернатов. Акцентировано внимание на социально-педагогической реабилитации как одной из условий повышения эффективности правового воспитания младших подростков школ-интернатов. Определены функции правового воспитания младших подростков школ-интернатов относительно социально-педагогической реабилитации: компенсационная, диагностически-прогностическая, адаптационная, коррекционная, профилактическая. Подано методические рекомендации педагогам общеобразовательных школ-интернатов относительно эффективной организации правового воспитания младших подростков.

Ключевые слова: правовое воспитание, социально-педагогическая реабилитация, общеобразовательная школа-интернат, младшие подростки.

Summary
O.V.Polishchuk

Peculiarities of Law Training of the Junior Teenagers of Boarding Schools

The author of the article examines the specificity of law training of the junior teenagers of general educational boarding schools. The attention is accented on social-pedagogical rehabilitation as one of the conditions of increase of the effectiveness of law training of the junior teenagers of boarding schools. Its application in the process of law training of the junior teenagers under the conditions of establishments of boarding school type is shown. The functions of the legal training teenagers of the boarding schools as for the social-pedagogical rehabilitation have been determined: compensational, diagnostic-prognostic, adaptational, correctional, and preventive. Methodic recommendations to the pedagogues of general educational boarding schools as for effective organization of the legal training of the junior teenagers have been offered.

Key words: law training, social-pedagogical rehabilitation, general educational boarding school, junior teenagers.

Дата надходження статті: «21» березня 2013 р.

УДК 781.071.5:929-051 Е.Гордон (73) (045)

Ю.В.ПОПЛАВСЬКА-МЕЛЬНИЧЕНКО,
кандидат мистецтвознавства
(м.Хмельницький)

Теорія музичного навчання Едвіна Гордона

У статті розглянуто особливості теорії навчання музиці відомого американського вченого-дослідника та педагога Едвіна Гордона, розкрито зміст та суть введеного ним нового терміну та поняття «аудіація» («audiation»), визначено типи аудіації та етапи підготовки до аудіації, подано порівняння процесів освоєння мовною інформацією та музичною інформацією, виділено їх спільні засади, виявлено зв'язок даної теорії з іншими методиками раннього музичного розвитку дітей. На основі цього матеріалу зроблено висновок, що дана теорія є унікальною у спробі залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики, а також що вона може бути надзвичайно корисною у музичній педагогіці.

Ключові слова: Едвін Гордон, теорія музичного навчання, аудіація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зниження загальної кількості музично-освічених людей в нашому суспільстві спонукає науковців та педагогів шукати нові шляхи та методи навчання музиці, які б стали ефективними та стимулюючими у цій галузі. Ці ж проблеми хвилювали відомого американського вченого та педагога Едвіна Гордона, який провівши ряд емпіричних досліджень, розробив власну теорію навчання музиці.

Аналіз досліджень і публікацій... Теорія музичного навчання Е.Гордона, на жаль, дуже мало відома українській мистецько-педагогічній спільноті. Аналізу даної системи не має в жодному вітчизняному підручнику або іншій науково-методичній літературі. Усі матеріали містяться лише у іншомовних джерелах. Це безпосередньо книги Е.Гордона, праці польських вчених Е.А.Zwolińska, М.М.Gawrylkiewicz, а також статті в американських журналах (М.Е.Byrd, С.С.Taggart). З цього огляду дана стаття є першою спробою проаналізувати згадану вище теорію.

Формулювання цілей статті... В даній статті ми намагалися проаналізувати головні аспекти теорії музичного навчання відомого американського вченого-дослідника та педагога Е.Гордона.

Виклад основного матеріалу... Едвін Гордон (нар. 1932) – відомий американський професор-дослідник, педагог, автор, редактор та лектор в галузі музичної освіти.

На основі численних емпіричних досліджень та спостережень професор Е.Гордон зробив вагомий внесок у вивчення музичних здібностей, навчання теорії музики, її ладових та ритмічних структур, музичний розвиток немовлят та маленьких дітей, ввів новий термін та поняття «audiation». Він є автором багатьох книг, монографій, статей, а також семи, високо оцінених, тестів по виявленню музичних здібностей.

Його концепція музичного розвитку особистості, отримала всесвітнє визнання і поширення в багатьох європейських країнах насамперед завдяки тому, що вона спрямована не тільки і не стільки на виховання професійних музикантів, а передусім допомагає сформувати креативну і самоактуалізовану особистість, котра через спілкування з музикою зможе розкрити весь свій

інтелектуальний потенціал і комплекс здібностей в будь-якій царині. Ним створений спеціальний інститут музичної освіти (The Gordon Institute for Music Learning) [8].

Система Е.Гордона ґрунтується на зв'язках музичного і лінгвістичного мислення і поширює засади теорії японського музиканта-педагога Шінічі Сузукі про сприйняття музики так само, як материнської мови, тобто, розпочинає заняття музикою не з 3–4 років, а з перших днів і навіть ще до народження дитини. З іншого боку, система Е.Гордона не стільки спрямована на те, щоби дитина неодмінно навчилась добре грати на будь-якому інструменті, скільки має на меті формування максимально чутливого, повноцінно різнобічного і скоординованого сприйняття музики у найбільш розмаїтих її історичних, національних, жанрових, образно-тематичних зрізах.

Теорія музичного навчання, досліджена та розроблена Е.Гордоном з середини 1950-х років і до тепер, – являє собою ряд ідей про те, як людина навчається музиці через *audiation*. Цей спеціальний термін, вчений ввів у 1975 р. для пояснення особливого психоакустичного явища, а саме – процесу уявного слухання та осмислення музики навіть тоді, коли реальне її звучання відсутнє. *Аудіація* співвідноситься до звука, як уява до образу, оскільки в англійській мові не існує слова, схожого на загальноповживаний термін «уява», призначений для характеристики особливого типу уяви слухових образів (адже «*imagination*» має на увазі візуальні образи). *Audiation* – це пізнавальний процес, за допомогою якого мозок надає значення музичним звукам. По суті, *audiation* в музиці є аналогом мислення в мові, а точніше – це розвиток та спосіб формування музичного мислення. В українській музичній теорії відповідного терміну, який би позначував суть явища не має. Польські музикознавці (Е.А. Zwolińska, М.М. Gawryłkiewicz) теж користуються словом аудіація (*audiacja*) [3], тому для зручності викладу подальшого матеріалу, ми також будемо використовувати термін аудіація.

Поняття аудіації не слід плутати із традиційним прослуховуванням музичних творів або простим сприйняттям звуків. Вона також є дещо більше, ніж просто форма слухової імітації. Розвинена аудіація включає в себе необхідне розуміння музики для того, щоб дозволити собі прогнозування музичних моделей або певних музичних структур (*patterns*) в незнайомій музиці.

Для того, щоб краще зрозуміти, що саме має на увазі Е.Гордон під багаторівневим, об'ємним поняттям «аудіації», варто навести цитату з його книги:

«Хоча музика не є мовою, процес аудіації (*audiating*) і надання певного значення музиці є таким самим, як і мислення та надання значення мовленню. Коли ви слухаєте мову, ви надаєте значення тому, що було сказано, згадуючи та утворюючи зв'язки з тим, що ви чули раніше. В той же час, ви можете очікувати або прогнозувати те, що ви почуєте далі, спираючись на свій досвід та розуміння. Аналогічним чином, під час прослуховування музики, ви осмислюєте те, що почули, пригадуючи почуте вами раніше. Одночасно, ви очікуєте або прогнозуєте те, що почуєте далі, спираючись на свої власні музичні досягнення. Іншими словами, коли ви аудіюєте (*audiating*) під час слухання музики, ви підсумовуєте та узагальнюєте ті конкретні музичні моделі, які ви щойно почули і прогнозуєте, що буде звучати далі. Кожна дія стає взаємодією. Те, що ви аудіюєте, залежить від того, що ви вже проаудіювали. Чим ширше та глибше розвивається аудіація, тим більше вона у змозі відображати саму себе. Слухачі, які не аудіюють, як правило не знають, коли уривок з незнайомої або знайомої музики добігає свого кінця. Вони можуть заплодувати будь-коли або не заплодувати взагалі, поки не отримають підказки від інших слухачів, які аудіюють. Під час процесу аудіації ми рухаємося та співаємо у своїй голові, і нам зовсім не потрібно рухатися або співати насправді» [5, с.5–6].

Аудіація є важливим елементом теорії навчання музики, науковим дослідженням, заснованим на поясненні того, як люди навчаються музики, в процесі самого цього навчання. Хоча термін «аудіація» поки що не увійшов в загальноприйнятту (як зарубіжну, так і українську) музичну термінологію, він продовжує набувати популярності в музичних педагогів різних країн. При тім Е.Гордон постійно критикує традиційно мислячих вчителів музики, які не навчають аудіації, не виховують активну образно-звукову уяву, яку він розглядає як основу музикальності.

Слід зазначити, що і перед Е.Гордоном були спроби видатних педагогів-музикантів сформулювати і впровадити в педагогічну практику аналогічні засади. Так, наприклад, в методиці Золтана Кодая термін «внутрішній слух» може розглядатись дещо подібно до аудіації. Метод Кодая пропонує наступну просту практичну техніку для розвитку внутрішнього слуху: проспівати чи заграти музичну п'єсу, по черзі співаючи деякі такти в голос, а деякі виконуючи за допомогою внутрішнього слуху.

Проте, незважаючи на деякі подібності внутрішнього слуху та аудіації, Е.Гордон заперечує їх тотожність. Він стверджує: «Хоча імітація може служити першим кроком до розвитку аудіації, її не варто плутати з самою аудіацією. Імітація, яку подекуди називають внутрішнім слухом, є продуктом, в той час, як аудіація є процесом» [6, с.4].

Едвін Гордон базує теорію музичного навчання на численних дослідженнях в галузі психоемоційного потенціалу, який має кожна людина для досягнення певних музичних успіхів. Музичні здібності та музичні досягнення особистості часто відрізняються, але при правильному підході виявляються тісно взаємопов'язаними, оскільки музичні здібності, якщо їх правильно розвивати – це той потенціал можливостей, який неодмінно приведе до значних музичних досягнень, тобто музичні досягнення – це реалізація цих можливостей. Е.Гордон вважає, що ми всі народжені з більшими чи меншими музичними здібностями, тому неправильно говорити, що хтось «не має слуху», «немузикальний» тощо. Але, аналогічно до інших видів здібностей людини, існує надто широкий спектр (діапазон) рівнів музичних здібностей. Більш того, і музичні здібності, і музичні досягнення доволі інтенсивно залежать від рівня музичної аудіації (audiation). Таким чином, вчений робить висновок, що наш потенціал до музичного навчання та наші музичні досягнення базуються на нашому музичному мисленні.

В своїх дослідженнях Е.Гордон стверджує та на прикладах переконливо доводить, що музичні здібності найбільш інтенсивно розвиваються від народження приблизно до віку 9 років, а потім стабілізуються. Взаємодія між музичними здібностями, які ми отримуємо при народженні, та музичним оточенням, яке ми маємо протягом перших років життя, визначає рівень індивідуального музичного розвитку.

Протягом перших років життя в ідеалі кожна людина повинна отримати багатогранні, різноманітні і послідовно представлені музичні враження, які вона сприймає в ігровій чи будь-якій іншій формі, при тому беручи у процесі освоєння звукового світу активну участь. Потім приходить етап формальної музичної освіти в школі, який дозволяє нашому попередньо набутому музичному потенціалу максимально стабілізуватися та інспірувати музичні досягнення. Е.Гордон пояснює, що через природне освоєння звукового, музичного середовища, а також початкову музичну освіту ми розвиваємо так звані «music vocabularies». Дослівно це словосполучення перекладається з англійської як «музичні словники», але оскільки для точнішого розуміння явища слід подавати не дослівний, а змістовно доцільний переклад, то дозволимо собі замінити його на «джерела інформації» (мовної або музичної), або, що відповідає завданням системи, «музичний словниковий запас». Адже йдеться про те, що дитина, спілкуючись з музикою від перших днів свого життя певним чином, природно набуває потрібний музичний досвід і має можливість інакше сприймати і спілкуватися з музикою не лише в дитинстві, але й протягом усього життя.

Далі вчений порівнює розвиток джерел музичної інформації з початковим розвитком джерел мовної інформації і природно знаходить у цих процесах багато спільного.

На думку Е.Гордона, музика та мова мають певні паралелі та відмінності. Наприклад, дитина вивчає рідну мову за допомогою розвитку п'яти джерел вербальної інформації (vocabularies): слухання, мовлення, мислення, читання та письмо. В утробі матері плід, що розвивається, починає формування словникового запасу через прослуховування, сприйняття та реакцію на певні звуки. Народжуючись, дитина продовжує поглиблювати та розширювати цей запас шляхом слухання та сприймання того, що дорослі чи діти говорять до неї або в її присутності. Об'єм цього словникового запасу залежить від об'єму лексики, що використовується в даному оточуючому середовищі. Різноманітні мовленнєві комбінації, які чує дитина від тих, хто її оточує, дозволяють малюку використовувати усі згадані джерела інформації. Коли дитина починає говорити, у неї розвивається мовлення, згодом мислення. У молодшому шкільному віці додається читання та письмо. Розуміння мови під час слухання та розмови, робить можливим усвідомлення дитиною мови під час читання та письма [4].

Позиція Е.Гордона полягає в тому, що усі види джерел музичної інформації дитини розвиваються, на його думку, подібним чином. В результаті отримуємо п'ять аналогічних мові джерел – фундаментальних стимулів музичного розвитку: слухання, виконання, audiating/імпровізація, читання та письмо. До народження в дитини розвивається імпульс слухання музики, що звучить в оточуючому її середовищі. Після народження ця сфера звукових вражень розширяється шляхом сприйняття того, що співають або грають дорослі в присутності дитини. Чим більше різноманітної музики чує дитина, тим глибшими та багатшими можуть стати її музичні слухові враження, які в свою чергу стануть основою для розвитку усіх наступних джерел музичної інформації [5].

Хоча діти не можуть бути одразу народжені з відповідною музичною вразливістю, що фіксується англійським словом «audiating», проте вони народжуються готовими до її розвитку, тобто мають потенціал, що англійською транслюється як «to audiate». В ідеалі дорослі та однолітки з оточення дитини виховують їх аудіацію, музичні здібності та сприяють музичним досягненням, починаючи від народження. Подібно до того, як навчання мови у дитини відбувається через комунікативні процеси обміну інформацією з дорослими та однолітками (про що писали ще

Б.Брунер та Л.Виготський), так само і музичний тезаурус, тобто об'єм музичної інформації, утворюється та розвивається через музичне спілкування з дорослими та однолітками. Початкове навчання музики, як і початкове навчання мови не може бути формальним процесом, завжди має індивідуальні особливості, але все ж таки залишається послідовним [5].

Стверджуючи, що для переходу до аудіації необхідно підготуватись, Е.Гордон пропонує чотири етапи підготовки, які дуже подібні на етапи підготовки у вивченні мови.

- в перші місяці ми чуємо звуки;
- у 9-18 місяців ми вчимося їх артикулювати;
- потім ми починаємо говорити;
- від 5-ти років розпочинається шкільний етап, коли ми чуємо, читаємо, пишемо.

Так само з музикою:

- спочатку проходить етап слухання, під час якого формується наш звуковий словник;
- після того настає етап виконання, під час якого ми імітуємо звуки (наприклад співаємо);
- в більш свідомому віці доцільно перейти на етап читання, коли ми прочитуємо музику, розшифровуючи символи;
- найвищим рівнем стає етап запису музичного тексту, коли ми вивчаємо музичну теорію, вчимося імпровізувати (паралельно до вивчення граматики у мові).

Таким чином, уже з 8 років можна переходити до повноцінної аудіації, тобто до етапу, подібного до мислення в мові, на якому можливим стає, наприклад, передбачення подальшого розвитку пісні в різних її виразових засобах, зокрема, визначення наступної ритмічної фігури чи мелодичного звороту і т.д. Слід зазначити, що Е.Гордон розмежовує тональну та ритмічну аудіацію.

Загалом, він розрізняє **6 типів аудіації**:

- 1) внутрішньо-слуховий – коли ми слухаємо музичний уривок, ми отримуємо загальне враження, в контексті цього уривку, виділяючи головні звуки та ритмічні малюнки, на противагу незначним;
- 2) зоровий – коли ми здатні уявити звучання, читаючи ноти, без зовнішньої звукової допомоги;
- 3) графічний – коли ми записуємо те, що чуємо (наприклад, музичні диктанти);
- 4) моторно-руховий – коли ми виконуємо п'єсу напам'ять на інструменті або подумки;
- 5) креативно-спонтанний – коли ми імпровізуємо на незнайомі теми (або за інструментом, або в думках);
- 6) творчий – коли ми створюємо музику.

Кожний з цих типів, в свою чергу, проходить шість власних етапів: перші три етапи відбуваються одночасно: слухаючи звуки та ритми, організовуючи їх у мотиви і фрази та імітуючи їх в голові аж до рівня впізнавання усієї мелодії, її тональних та ритмічних моделей. 4-й етап – це збереження в голові того, що ми вже почули та організували в мелодію. Тут ми впізнаємо мелодію, ритмічні послідовності, повтор, форму, стиль, динаміку, та інші важливі фактори, що мають значення для цієї п'єси. Цей момент тісно пов'язаний з трьома попередніми, оскільки весь процес відбувається циклічно. На 5-му етапі відбувається свідоме пригадування того, що ми чули раніше (наприклад, день або місяць назад), так би мовити активне тренування пам'яті. І, нарешті, 6-й етап – це коли ми передбачаємо, що буде відбуватись у невідомій нам музиці. І тут спостерігається певна закономірність: чим більше ми слухаємо музики, тим ширше наш музичний словник, тим легше та цікавіше визначати та передбачати музичний розвиток.

Враховуючи розуміння аудіації та теорії вивчення музики, запропонованої Едвіном Гордоном, співвідношення аудіації і музичних здібностей, які забезпечують відповідні музичні досягнення, а в зв'язку з цим – важливість творчого підходу до сольфеджіо в моделях аудіації та виконання, слід сформулювати інноваційні підходи до теорії вивчення музики. Адже ця теорія ілюструє, які типи та стадії аудіації досягаються в процесі того, як учні здобувають певні музично-слухові та креативні навички, як вони опановують тональний, ритмічний, мелодичний зміст нового твору, як вміщують його в контекст знайомої музики.

У книзі «Навчання послідовностей в музиці: майстерність, значення та моделі» («*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*») [4], Е.Гордон використовує три терміни: *теорія вивчення музики, послідовності вивчення музики та заняття з цих послідовностей вивчення*. Він наголошує, що може бути тільки одна теорія вивчення музики, але в ній виділяються чотири послідовні етапи вивчення музики – це послідовність вивчення навичок, послідовність вивчення тону, послідовність вивчення ритму та послідовність вивчення моделей. Заняття з цих послідовностей вивчення являються, в свою чергу, зразками того, як теорія вивчення музики може бути використана практично згідно з особистим та педагогічним вибором учителя. Окремо чи у

поєднанні, ці заняття з послідовності вивчення не розраховані на те, щоби скласти метод навчання.

Гордонівська теорія вивчення музики іноді розглядається, як унікально новий підхід до всіх аспектів викладання музики. Така характеристика є не зовсім точною, оскільки метою теорії вивчення музики є забезпечення усіх вчителів музики знаннями та засобами для розвитку тонової та ритмічної аудіації в їхніх учнів у рамках традиційного викладання музики. Теорію вивчення музики варто розглядати як потужний метод покращити ті речі, які висококваліфіковані вчителі музики вже застосовують у практиці.

Висновки... Отже, узагальнюючи усе вищесказане, слід відмітити, що Е.Гордон пропонує створювати в учнів міцну основу навичок слухання та виконання через спів, ритмічні рухи та викладання тонових і ритмічних моделей до того, як їх ознайомлять з нотним письмом та музичною теорією. Цим дана теорія вивчення музики подібна до методик Ш.Судзуки, Ж.Далькроза, З.Кодая та К.Орфа, які віддавали перевагу вивченню спочатку музики, а потім нотної грамоти. Разом з тим, теорія Е.Гордона є відмінною від інших; вона унікальна в тому, що являється спробою залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики. І хоча ця теорія іноді видається надто ускладненою та теоретизованою, вона багато обіцяє та може виявитися корисною для викладання та вивчення музики.

Список використаних джерел та літератури:

1. Byrd M. E. Gordon's sequential music learning and its applicability to general music / M. E. Byrd. – Spring & Summer, 1991. The Quarterly, 2 (1-2), pp. 59-62. (Reprinted with permission in Visions of Research in Music Education, 16(2), Autumn, 2010). Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/~vrme>.
2. Edwin Gordon Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci / G. Edwin. – Wydawnictwo ZamKor Kraków, 1997 – 130 s.
3. Zwolińska E. A. Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona / E. A. Zwolińska, M. M. Gawryłkiewicz. – Bydgoszcz : Kreska 2007 – 79 s.
4. Gordon E. A Music Learning Theory for Newborn and Young Children / E. Gordon. – Chicago : GIA Publications, 2003 – 166 s.
5. Gordon E. Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. – A Contemporary Music Learning Theory / E. Gordon. – Chicago : GIA Publications, Inc., 2012 – 336 s.
6. Gordon E. Preparatory audiation, audiation, and music learning theory: a handbook of a comprehensive music learning sequence / E. Gordon. – Chicago : GIA Publications, 2001 – 136 s.
7. Taggart C. C. Response to Edwin Gordon's «Early childhood music abuse: Misdeeds and Neglect» / C. C. Taggart. – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article5>
8. The Gordon Institute for Music Learning (GIML) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://giml.org/>.

Анотація

Ю.В.Поплавская-Мельниченко

Теория музыкального обучения Эдвина Гордона

В статье рассмотрены особенности теории обучения музыке известного американского учёного-исследователя и педагога Эдвина Гордона, раскрыто содержание и суть введённого ученым нового термина и понятия «аудиация» («audiation»), определены типы аудиации и этапы подготовки к аудиации, представлено сравнение процессов освоения речевой информацией и музыкальной информацией, выделено их общие принципы, обнаружена связь данной теории с другими методиками раннего музыкального развития детей. На основе этого материала сделано вывод, что данная теория есть уникальной в попытке привлечь психологические принципы к преподаванию и изучению музыки, а также что она может быть чрезвычайно полезной в музыкальной педагогике.

Ключевые слова: Эдвин Гордон, теория музыкального обучения, аудиация.

Summary

Yu. V. Poplavskaya-Melnychenko

Music Learning Theory by Edwin E. Gordon

The article reveals the specifics of a theory of music learning, depicted by the well-known American researcher and teacher Edwin E. Gordon. It also shows the significance and the implication of the term «audiation», invented by the researcher, as well as it determines «audiation» types, as well as the stages of preparation for audiation, here the comparison between the processes of attaining music information and language information is presented and their common grounds are emphasized. Moreover, it discloses the relationship between this theory and other methods of children's early musical development. Based on this material the conclusion has been made that the mentioned theory is unique in its attempts to apply psychological principles towards teaching and learning music and also that it can be of paramount benefit in music education.

Key words: Edwin E. Gordon, music learning theory, audiation, audiating.

Дата надходження статті: «18» березня 2013 р.

Про компетентнісний підхід у навчанні математики в класах суспільно-гуманітарного напрямку

У статті розглянуто зміст та обсяг понять компетенція, компетентність, математична компетентність, компетентнісний підхід; проаналізовано окремі особливості сприймання математики гуманітаріями; з'ясовано особливості реалізації компетентнісного підходу в навчанні математики учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку, на основі чого визначено інтелектуальні та матеріальні засоби його реалізації; акцентовано на прикладній спрямованості математики як дієвому засобі формування математичної компетентності учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку.

Ключові слова: математична компетентність, компетентнісний підхід, суспільно-гуманітарний напрям, прикладна спрямованість математики.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі відбувається реформування системи освіти в усіх її ланках. Особливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу у навчанні. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах. Державний стандарт базової і повної середньої освіти ґрунтується, серед інших, на засадах компетентнісного підходу, цей підхід реалізований у «Критеріях навчальних досягнень». Незважаючи на важливість такого підходу у навчанні, його впровадження, здебільшого, знаходиться у теоретичній площині.

Аналіз досліджень і публікацій... Розробка засобів реалізації компетентнісного підходу, дослідження проблем його впровадження в практику вищої та загальноосвітньої школи, технологізація цього процесу перебуває в центрі наукових педагогічних досліджень. Розвиток компетентнісного підходу у зарубіжних країнах, складові його реалізації в освітньому процесі України досліджено у роботах Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, М.С.Голованя, О.І.Локшиної, О.В.Овчарук, Л.І.Паращенко, О.І.Пометун, І.В.Родигіної, Г.К.Селевка та ін. Питаннями психолого-педагогічного супроводу профільного навчання, зокрема, навчання математики у класах гуманітарного профілю, займалися такі науковці як В.В.Ачкан, І.А.Акуленко, Г.П.Бевз, М.І.Бурда, Б.В.Гніденко, І.М.Зінченко, М.Я.Ігнатенко, С.А.Раков, З.І.Слепкань, Г.І.Саранцев, Н.А.Тарасенкова, Є.Н.Турецький, Л.М.Фрідман, О.Є.Хвостенко та ін. Їх роботи охоплюють питання, які пов'язані з визначенням основних математичних компетенцій та напрямів їх набуття, формуванням математичної компетентності вчителя математики на основі дослідницького підходу з використанням ІКТ; підготовкою майбутніх учителів до формування математичної компетентності учнів. На наш погляд, потребують додаткового дослідження окремі аспекти, пов'язані із особливостями реалізації компетентнісного підходу під час навчання математики у класах різних напрямів, зокрема, суспільно-гуманітарного. Серед іншого, потрібно активізувати такі процеси як визначення науковцями системи конкретних засобів реалізації такого підходу у навчанні математики; як створення, із врахуванням компетентнісного підходу, конкретних методичних рекомендацій та методичних схем для окремих розділів та тем математики.

Формулювання цілей статті... Мета статті – виокремити доцільні засоби здійснення компетентнісного підходу для учнів, які навчаються у класах суспільно-гуманітарного напрямку.

Виклад основного матеріалу... Розпочнемо зі з'ясування суті основних понять, оскільки це основа для досягнення мети нашого дослідження. Поняття «компетенція» та «компетентність» є визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті, які в педагогічній науці досить плідно розробляються та різнобічно розглядаються, проте однозначного змісту і визначення не мають. У результаті аналізу ознак цих понять із різних джерел, зокрема, [1; 2; 5; 6; 8; 10–13], зупинимось на такому. Терміном «компетенція» характеризується те різноманіття знань, умінь, особистісних якостей, властивостей, яким повинна володіти людина у відповідності зі своїм місцем у соціальній та професійній діяльності. Термін «компетентність» вказує на відповідність реального та необхідного в особистості фахівця, на ступінь освоєння особистістю змісту компетенцій, тобто, це, перш за все, якісний показник [3, с.37]. У сфері освіти компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід й особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому

значущість предмета і результату діяльності [2, с.232]. Розглянемо окремі означення *математичної компетентності* (див. табл. 1) із науково-методичних робіт.

Таблиця 1

Джерело	Суть
PISA [7, с.47]	Поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язування різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні уміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння.
М.С.Головань [3, с.37]	Інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують математичних методів розв'язування, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності.

Продовження табл. 1

І.М.Зіненко [4, с.167]	Якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності.
С.А.Раков [9, с.15]	Уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Кожне з означень корелюється одне з одним та по-своєму розкриває зміст визначеного поняття. Розуміння математичної компетентності як діяльнісної характеристики особистості дозволили І.М.Зіненко [4, с.171] виокремити та обґрунтувати її структурні компоненти (див. табл.2).

Таблиця 2

№	Компонент	Що включає цей компонент
1	Мотиваційно-ціннісний	Мотивацію та відношення (інтереси, цінності) до математичної діяльності
2	Когнітивний	Систему уявлень учня, які характеризують глибину обізнаності в математичному знанні та математичній діяльності
3	Операційно-технологічний	Оволодіння загальними математичними вміннями (уміння оперувати математичними знаннями та розв'язувати математичні задачі, уміння міркувати, комунікативні вміння, прикладні вміння), готовність їх застосовувати у різноманітних проблемних та нестандартних ситуаціях
4	Рефлексивний	Самоконтроль, самоаналіз, самооцінка

Зміст математичної компетентності [8, с.25] – це процедурна компетентність; логічна компетентність; технологічна компетентність; дослідницька компетентність; методологічна компетентність (див. табл.3).

Таблиця 3

1	Процедурна компетентність	вміння розв'язувати типові математичні задачі (використовувати алгоритми розв'язування типових задач; уміти їх розпізнати та систематизувати; здійснювати пошук необхідних алгоритмів за допомогою різних джерел тощо).
2	Логічна компетентність	володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень (використовувати математичну та логічну символіку; відтворювати доведення теорем та доводити правильність розв'язань типових задач тощо).
3	Технологічна компетентність	володіння сучасними математичними пакетами (пакети символічних перетворень, динамічної геометрії – Gran-2D(3D), електронні таблиці (Excel) тощо).
4	Дослідницька компетентність	володіння методами дослідження практичних та прикладних задач математичними методами (формулювати математичні задачі та будувати їх моделі; висувати та перевіряти справедливості гіпотез; інтерпретувати результати та досліджувати межі їх справедливості;

		встановлювати зв'язки з попередніми результатами, шукати аналогії тощо).
5	Методологічна компетентність	уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування практичних та прикладних задач (володіти методологією дослідження математичними методами та за допомогою ІКТ; розуміти переваги та обмеженість математичних методів, оцінювати їх ефективність; рефлексувати власний досвід розв'язання задач тощо).

Як відомо, у старшій школі здійснюється профільний підхід до організації навчання. Профільне навчання, як визначено у нормативних документах, спрямоване на формування ключових компетенцій старшокласників. У класах суспільно-гуманітарного напрямку (крім економічного профілю) вивчається предмет «Математика» за програмою рівня стандарту. Мета навчання математики на цьому рівні це, насамперед, оволодіння загальною математичною культурою, вироблення так званого математичного стилю мислення, тобто вміння класифікувати об'єкти, вміння встановлювати закономірності, виявляти зв'язки між різними явищами, вміння приймати рішення тощо. Одна з головних цілей навчання – формування навичок застосування математики. Для учнів, які навчаються у класах суспільно-гуманітарного напрямку характерні, згідно результатів досліджень С.А.Ізюмової, певні індивідуально-типові особливості, які можна прослідкувати у формуванні їх пізнавальних потреб, мотивів, та які чітко проявляються під час пізнавальних процесів. Так, за результатами проведеного дослідження, О.Є.Хвостенко виокремлює в учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку деякі особливості сприймання математики: 1) вони віддають перевагу таким формам роботи на уроці як ділові ігри, а виконання індивідуальних завдань для них бажано виконувати з залученням науково-популярної літератури; пояснення нового матеріалу має проводити вчитель; 2) втримують стійку увагу на уроці математики в середньому протягом 12 хвилин; 3) користуються у цих учнів найбільшим інтересом питання історії математики, прикладні аспекти, цікавий матеріал; 4) обирають із форм самостійної роботи колективні, при чому під час розв'язування задач у класі вдаються до дискусій, у ході яких шукають спосіб розв'язування; 5) сприймають красу математики через її прояви у природі, мистецьких творах та конкретних математичних об'єктах 6) мають досить багату уяву, здатні проявляти сильні емоції.

Висновки... Таким чином, можна виокремити деякі *особливості реалізації компетентнісного підходу* в навчанні математики учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку у поєднанні з доцільними засобами його впровадження.

1. Формувати мотиваційний компонент математичної діяльності та відношення до математичної діяльності доцільно розпочинати із виховання інтересу до вивчення предмету математики. Прикладні аспекти математики, сферу її застосувань слід демонструвати за допомогою її застосовності перш за все, для вирішення різноманітних життєвих ситуацій, для виховання математичної культури як невід'ємної складової загальної культури. *Засоби:* факти історії математики [8, с.41], зокрема, біографічні ситуації із життя математиків; літературні твори; прикладні задачі та прикладна інформація, наприклад, [14] (інтелектуальні засоби); твори мистецтва, засоби наочності, зокрема, фото та відеоматеріали, які демонструють математичні прояви (геометричні форми, кількісні відношення тощо) у природі, архітектурі, побуті та ін. (матеріальні засоби). Важливим є систематичне проведення математичних екскурсій.

2. Формувати когнітивний компонент математичної діяльності доцільно на основі алгоритмічної діяльності обов'язково із залученням евристичної (має бути присутнім фактор успіху у математичній діяльності). Викладати математику слід емоційно, володіти гарною літературною мовою та активно використовувати образну пам'ять учнів. *Засоби:* алгоритми та евристичні приписи виконання типових вправ, прикладні задачі (інтелектуальні засоби); комп'ютерна техніка, математичні довідники, опорні конспекти (матеріальні засоби).

3. Формувати операційно-технологічний компонент математичної діяльності слід через відповідну організацію навчальної діяльності на уроці: робота у групах, у парах, дидактичні ігри. Для створення сприятливого емоційного фону математичної діяльності можна використовувати такі види уроків як уроки-диспути, уроки презентації та ін. *Засоби:* прикладні задачі (інтелектуальні засоби), комп'ютерна техніка, математичні довідники (матеріальні засоби).

4. Формувати рефлексивний компонент математичної діяльності доцільно за допомогою демонстрації зв'язків усередині предмету математики (між поняттями та всередині понять) та міжпредметних зв'язків. Це допоможе перевірити, оцінити та скоригувати власну математичну діяльність та пізнати свій математичний потенціал. На нашу думку, це також створить підґрунтя для прагнення розширити свої математичні здібності. *Засоби:* прикладні задачі (інтелектуальні засоби).

Як бачимо, саме прикладна спрямованість математики є дієвим засобом формування математичної компетентності учнів класів гуманітарного напрямку, оскільки прикладна спрямованість шкільного курсу математики – це орієнтація цілей, змісту та засобів навчання математики в напрямку набуття учнями у процесі математичного моделювання знань, умінь та навичок, які використовуватимуться ними у різних сферах життя.

Перспективи подальших досліджень... Останнім часом можна спостерігати, що кількість класів суспільно-гуманітарного напрямку збільшується у порівнянні з класами природничо-математичного напрямку та фізико-математичного напрямку. Це нехарактерне явище саме для нашої країни з її традиційно сильною математичною школою. Можливо, причини у тому, що учні або не мають достатньої мотивації набувати математичні компетенції, або вважають, що не мають здібностей або можливостей їх набути, наприклад, через низький рівень навчальних досягнень з математики в основній школі. Це питання потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
2. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 8(18). – С. 224–234.
3. Головань М. С. Математичні компетентності чи математична компетентність? / М. С. Головань // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс-2012»: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (6-7 груд. 2012 р., м. Суми). Частина I / упорядник Чашечникова О. С. – Суми : Мрія, 2012. – С. 36–38.
4. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І. М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – № 2. – С. 165–174.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [колект. моногр.]. – К. : К.І.С., 2004. – 111 с.
6. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – К. : К.І.С., 2003. – 295 с.
7. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В. Ю., Ковалева Г. С., Кошеленко Н. Г., Красновский Е. А. и др.]. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.
8. Прус А. В. Збірник задач з методики навчання математики / Прус А. В., Швець В. О. – Житомир : Рута, 2011. – 388 с.
9. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [моногр.] / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / [Дж. Равен ; пер. с англ.]. – [изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
11. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
14. Швець В. О. Теорія та практика прикладної спрямованості шкільного курсу стереометрії : навч. посіб. / Швець В. О., Прус А. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – 156 с.

Анотація

А.В.Прус

О компетентностном подходе в обучении математике в классах общественно-гуманитарного направления

В статье рассмотрено содержание и объем понятий компетенция, компетентность, математическая компетентность, компетентностный подход; проанализировано отдельные особенности восприятия математики гуманитариями; выяснено особенности реализации компетентностного подхода в обучении математике учеников классов общественно-гуманитарного направления, на основании чего определено интеллектуальные и материальные средства его реализации; акцентировано на прикладной направленности математики как действенном способе формирования математической компетентности учеников классов общественно-гуманитарного направления.

Ключевые слова: математическая компетентность, компетентностный подход, общественно-гуманитарное направление; прикладная направленность математики.

Summary

A.V.Prus

About Competent Approach in Teaching Mathematics in the Social Humanitarian Classes

The article deals with the plot and volume of such notions as awareness, competence, mathematical competence, competence approach; certain peculiarities of perception of mathematics by classical scholars are

analyzed; peculiarities of realization of the competent approach in teaching mathematics of the pupils in the social humanitarian classes have been cleared up; the ways of its functioning have been defined.

Key words: *mathematical competence, competent approach, social humanitarian stream, applied trend of mathematics.*

Дата надходження статті: «18» березня 2013 р.

УДК 373.2.015.31:7- 053.4 (37147.022)

В.В.РАГОЗИНА,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
(м.Київ)*

**Аспект раннього естетичного розвитку у педагогічних системах
Ф.Фребеля і М.Монтессорі**

У статті розглянуто концептуальні підходи і технології зарубіжних педагогів Ф.Фребеля і М.Монтессорі у аспекті естетичного розвитку дитини раннього віку. Здійснено порівняльний аналіз педагогічних принципів та особливостей дидактичних методів Фребеля і Монтессорі з акцентом на вихованні почуттєвої сфери дитини і її естетичного розвитку, виявлено їхні спільні позиції – шанобливе ставлення до природи дитини, необхідність раннього початку спеціального віковідповідного навчання, в основі якого – формування емоцій і почуттів, виховання у дошкільних установах та розбіжності, пов'язані з особливим баченням матеріалів для навчання, створених педагогами і відповідно авторськими методиками та їх реалізацією у різних типах дошкільних закладів – дитячих садках Фребеля і будинках дитини Монтессорі.

Ключові слова: *естетичний розвиток, дитина раннього віку, педагогічна система Ф.Фребеля, педагогічна система М.Монтессорі.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... На зрізі XIX-XX століть у педагогіці з'явилися системи (Ф.Фребель, М.Монтессорі), спрямовані на ранній початок і віковідповідне навчання з орієнтацією на фази розвитку дитини та можливістю розвивати її індивідуальний потенціал, зокрема й мистецькими засобами. Ідеї і практичний доробок педагогів актуальні й у сучасний період розвитку педагогічної науки, оскільки тією чи іншою мірою використовуються у практиці роботи дошкільних установ різних країн світу, зокрема й України. Науковці і педагоги більше зосереджуються на загальних положеннях педагогів, вивчають дидактичні ігри Фребеля, систему Монтессорі у аспекті сенсорного, «космічного», валеологічного виховання, розвитку читання і рахунку дітей. Аспект естетичного розвитку дітей раннього віку є малодослідженим.

Аналіз досліджень і публікацій... Різні аспекти систем педагогів вивчалися у теорії і практиці протягом багатьох десятиліть (Н.Лубенець, С.Русова, І.Сікорський, Є.Тихеева, К.Ушинський, Ю.Фаусек, Л.Шлегер) і продовжують вивчатися сучасними авторами. Більше уваги приділено методу Монтессорі, що актуалізується зарубіжними (М.Сорокова, К.Сумнительний, Н.Тарасенко, В.Фролкін, О.Черкасова (Росія), Л.Гаральд, Х.Хольдштиге (Німеччина), М.Малгожата (Польща) і вітчизняними вченими (І.Дичківська, Т.Поніманська, З.Борисова, Р.Семернікова, Т.Слободянюк, М.Якимова), аспект музичного виховання окреслено О.Лобовою, О.Ростовським, В.Фролкіним та ін.

Формулювання цілей статті... Педагогічні системи педагогів містять цінні ідеї і методичні підходи, які стосуються раннього розвитку дитини, зокрема й естетичного, які на сьогодні не виокремлено (окрім дослідження А.Ільченко у галузі корекційної педагогіки). Отже, докладний розгляд зазначеного вище аспекту у системах видатних педагогів є метою і складає зміст даної статті.

Виклад основного матеріалу... До **Фрідріха Фребеля (1782-1852)** ніхто так не заглиблювався у проблему першого дитинства і теоретично й практично не дослідив її як він, – відмічає на початку XX ст. українська дослідниця Н.Лубенець [3, с.16–17]. Фребель поділяв філософські погляди Ф.Гегеля і писав про внутрішній зв'язок усіх речей, в кожній з яких виражається у той чи інший спосіб абсолютний дух і будь-яка з них може відкрити дитині універсальні закони світу. Одним з найголовніших положень Фребеля є думка про невідпинний розвиток у природі і про розвиток людини протягом усього життя – при цьому найбільш ефективним і інтенсивним є дошкільне дитинство, особливо ранній вік. Саме ранньому періоду Фребель присвятив кілька параграфів у праці «Виховання людини» і розглядав його як особливо

важливий ступінь розвитку – коли «людина знаходиться ближче всього до своєї сутності», і коли «всі сили її душі знаходяться у повному роковіті» [10]. У найменшому віці, з огляду педагога, вже існують *задатки всіх здібностей*, які проявляються з того моменту, коли дитина починає діяти в будь-якому виді діяльності, а тому дорослим потрібно спостерігати за всіма її виявами «...вже тоді, коли вони заховані ще у глибині й темряві...», щоб вміти правильно на них реагувати [11, с.87]. Фребель визначив важливі *особливості маленької дитини*: потребу в активній діяльності; сприйнятливості до всього того, що її оточує; творчість від народження і з огляду на них радив: «Надавайте спостережливості дитини предмети і факти світу зовнішнього; давайте їй необхідні матеріали, щоб вона могла відтворювати ці предмети, відкриваючи дорогу її вимислу...» [11, с.130] та пропонував матеріали, що найбільш сприяють творчим діям – глину, пісок, кубики, палички, горох і рекомендував вправи та самостійне вправлення з ними.

Найбільш яскраво проявляється дитина у грі, «вищому ступені дитячого розвитку, розвитку людини цього періоду» за Фребелем, оскільки у грі відбувається довільне відтворення внутрішнього світу малечі. У ранньому віці метою гри є діяльність дитини сама по собі, а предметом виступає сама дитина – її пальчики, руки, ніжки, рот, губи та ін.

Велике значення у ранньому віці відводиться сім'ї, яка дає «найважливіший розвиток і формування доброго серця» і особливо матері, на яку покладено «найвищу культурну справу» – «вести до найвищої людськості» [11, с.234]. Не менш важливою є і роль батька, вплив якого на дитину має починатися не з її підлітковості чи юнацтва, а у дитинстві, – зазначав педагог [10, с.11].

В основі педагогічної системи Фребеля лежить виховання почуттів, які розвиваються у системі занять з «дарамми» (спеціально розробленими матеріалами), у ході милування й спостереження за природою й зовнішнім світом, засвоєнні поетичних виразів, вправлення у зовнішніх просторових, тілесних зображеннях за правилами і законами від простого до складного (заняття з картоном, папером, деревом, моделювання з м'якого матеріалу), лінійного малювання і розуміння фарб, ігор, розповідання історій і казок. Свій перший «дар» педагог адресує малюкові 2-3-місяців – підвішені над ліжком вовняні різноколіорові кульки-м'ячики для сприйняття дитиною кольорів, стеження за їх рухами у просторі. Близько 3-х років пропонується наступний «дар» – дерев'яні куля, циліндр і куб з метою ознайомлення з формою тіл, вагою, твердістю та рухливістю – важлими характеристиками для пізнання інших предметів.

Фребель вважав, що намагання відтворити внутрішній світ за допомогою форм, фарб, живопису проявляється вже у період раннього дитинства і художнє чуття, що властиве всім людям, необхідно «турботливо культивувати» вже у малюти. А тому «...спів, малювання, живопис і скульптура маєтись бути з раннього періоду предметом загального широкого виховання і освіти, і повинні з ранніх часів трактуватися як важливі предмети серйозної школи....з тим наміром, щоб кожна людина мала можливість розвинути себе досконало і всебічно..., а особливо для того,... щоб кожна людина вміла споглядати і оцінювати твори мистецтва» [10, с.220–221], навіть якщо вона ніколи не стане художником. Які ж види діяльності рекомендує Фребель для дітей у ранньому віці? Вже у три роки практикується *рукоділья* – переплетення паперових полосок у найпростіші орнаменти з метою набуття елементарних прийомів плетіння і розуміння понять (симетрії, центру композиції та ін.). Після засвоєння перших прийомів діти можуть створювати свої власні орнаменти, які «оживляє» коментарем педагога.

Важливі засоби для розвитку задатків має *малювання*. В основі «фребелівського» або «лінійного малювання» – тренування ока і руки дитини шляхом накреслення вертикальних, горизонтальних, косих та ін. ліній, які утворюють різні фігури, орнаменти і з яких складаються нові форми. Малювання у такий спосіб задіює розум дітей, надає «їжу для їх розвитку, і разом з цим розвиває смак і артистичне чуття, надаючи їм правильні і гармонічні фігури....які цінні для дитини, що вона сама їх зробила» [10, с.132].

Враховуючи природний потяг і схильність дітей до ігор з м'якими матеріалами (наприклад, глина, віск), Фребель розробив систему занять *ліпленням*, де діти ліплять прості форми (куля, куб, циліндр) – з них утворюють інші форми, а також предмети, які оточують дитину у житті (чашку, горщик та ін.). [10, с.102–103].

Фребель вважав, що надихнути матерів на творчість у вихованні своїх дітей можна, запропонувавши їм *віршовані рядки* як зразки, що ілюструвалися дитячими сценками, а окремі з них покладалися на музику і вже піснями використовувалися у дитячих садках. Педагог розумів необхідність їх удосконалення, а тому закликав матусь самим створювати подібні вірші і пісеньки.

Цікавими у фребелівській системі є *відображувальні рухливі ігри* (зі словами і під музику), в яких програються події життя дитини, трудові процеси та цикл *гімнастичних ігор*, пристосованих до дитячого віку і спрямованих на пробудження почуття і розумової діяльності, а також фізичних сил дитини. До кожної гри наводяться ноти і детальний опис рухів; теми пісень близькі й доступні

малятам (ігри, імітація годування птахів, випасання домашніх тварин, тобто процеси, які привчають дітей до звичайного життя), у пісенних текстах – багато слів, складів, які залюбки повторюватимуться маленькими дітьми (тра-та-та, туп-туп та ін.).

Ідеї Ф.Фребеля поширилися у світі і спричинили появу чималої кількості дитячих садків, зокрема й в Україні (кін. ХІХ-поч. ХХ ст.). Окремі позиції системи (догматизм і педантизм у використанні «дарів», надмірний дидактизм вправ і матеріалів) правомірно критикувалися К.Ушинским, С.Бобровською, Є.Тихеевою, а перекося у її впровадженні та формах втілення у окремих дошкільних установах призвели до спотворення концепції педагога і врешті-решт до її відторгнення у педагогічних колах. Однак, розроблені положення, зокрема методика дитячої гри Фребеля заслуговують на увагу, оскільки надзвичайно плідно втілювалися у системі італійського педагога М.Монтессорі і мали практичну реалізацію у монтессорівських дитячих садках. «Фребель і Монтессорі сходяться у принципах і кінцевій меті, але розходяться у практичному застосуванні...», – писала Н.Лубенець. Спільне, що об'єднує обидві системи, стосується мети виховання – не пригнічувати природу дитини, першочерговості виховання її почуттів, сфери вибору матеріалів і засобів, за допомогою яких розвивається особистість («дари» у Фребеля і «дидактичний матеріал» у Монтессорі), необхідності спеціальної підготовки матерів до виховання дітей, а також важливості виховання у закладах («дитячому садку» у Фребеля, «дитячому будинку» у Монтессорі) [3, с.72].

Видатний італійський лікар і педагог **Марія Монтессорі (1870-1952)** відома як фундаторка сенсорного виховання, системи, в якій успішно відбувається оволодіння навичками письма і рахування, «космічне» виховання дошкільника. Виокремимо її погляди на естетичний розвиток дитини, зокрема й раннього віку.

Педагогічна система Марії Монтессорі формувалась під впливом гуманістичних поглядів Ж.-Ж.Руссо, Й-Г.Песталоцці, Ф.Фребеля, які вбачали безмежні можливості у вродженому потенціалі дитини і сповідували ідеї свободи й любові як основних постулатів виховання. На основі досліджень Е.Сегена і Ж.Ітара, власного медичного досвіду й спостережень за дітьми з вадами розвитку, Монтессорі зробила висновки: такі діти більше потребують виховання ніж лікування; якщо до дітей застосовуються стимулюючі методи, вони показують вищі результати ніж здорові діти; традиційні методи роботи, що склалися на той час у практиці виховання фізично здорових дітей, тільки затримують їх розвиток; якщо дитина не отримує необхідного їй розвитку у певний період, норма переходить у патологію. Разом з попередниками Монтессорі зазначала про необхідність точних і раціональних спостережень за людиною особливо у період до 7-ми років – вік, в якому мають закладатися основи виховання і культури. Зростання особистості, на думку педагога, починається вже з моменту її народження, адже маля вже має свій психічний характер, а тому, саме з народження і має розпочинатися освіта. Найбільш визначальним періодом є немовлячий вік, який має бути якомога більше використаним у плані розвитку, оскільки його втрату не можна компенсувати. Взагалі періоду перших трьох років потрібно приділяти найбільше уваги ніж будь-якому іншому, – вважає Монтессорі.

Великим новаторством системи педагога стало визначення нею *сенситивних періодів* як періодів найбільшої чутливості дитини до виникнення певної здібності, уміння, способу поведінки і які характеризуються *універсальністю* (тобто виникають у всіх дітей незалежно від раси, національності, соціального походження, культурних відмінностей тощо) та *індивідуальністю* (час виникнення, тривалість і динаміка протікання коливаються у різних дітей). Важливо, що більшість функцій розпочинають формуватися з самого народження і у ранньому віці: розвиток мови (0-6 років), сенсорний розвиток (0-5,5 років), сприймання маленьких предметів (1,5-2,5 роки), рухів і дій (1-4 роки) та ін., а тому потребують інтенсивної стимуляції [8, с.11–12].

У розвитку дитини Монтессорі виділила три *вікові періоди* (періодизація ґрунтується на дослідженнях біологів (А.Гезелл) і психологів (В.Штерн, Ш.Бюлер, Е.Джонс). *Період раннього віку* відноситься до першої фази (0-6 років) і відзначається орієнтацією маляти на формування чуттєвого образу оточуючого світу, а тому завдання розвитку дитини («духовного ембріону» за Монтессорі) полягає у створенні емоційно забарвленої картини світу. До 3-х років «всмоктуючий» розум малюка вбирає способи емоційного реагування дорослих на події й відображає їх у реакціях, а тому найбільш сприятливим середовищем, що відповідає дитячому розвитку у цей період, є батьківське оточення і дім. Однак, Монтессорі не наголошувала виключно на цьому у період першого дитинства, а закликала до сумісних зусиль вихователів і матерів та необхідності поєднання суспільного і сімейного виховання малюків.

Вже близько 3-х років у дитини («будівника самого себе») розпочинається максимальний розвиток усіх сфер, чому сприяють збагачене середовище, матеріали для розвитку і методи сприяння. *«Підготовлене середовище»* дає можливість кожній дитині розвиватися у індивідуальному темпі, відповідає потребам вікового періоду і містить різноманіття предметів, які

спонукають дітей їх досліджувати. Однією з вимог педагога є естетична вбраність приміщення для занять: світлі стіни приємних кольорів, художність речей, посуду, меблів – «Краса тут не в прикрасах і розкоші, а у гармонії ліній і кольорів, у простоті...» [6, с.88]. Цікавими є намагання Монтесорі відродити у садках старовинні народні мистецтва, а у меблях й посібниках – форми і кольори старовинних предметів, малюнки тканин, характерних декоративних мотивів, – все це виховуватиме дитину через залучення до культурного спадку її народу [4, с.33, 46–47].

Головне завдання педагога – надання дитині засобів для саморозвитку, якими у Монтесорі є *автодидактичні або самонавчаючі матеріали* – ними орудує дитина спочатку за зразком педагога, а потім – самостійно, виконуючи різноманітні дії. Кожна частина матеріалів має свою спрямованість – навчання письма, розвитку почуттів та ін. Окрема група призначена для *сенсорного розвитку* – формування уявлень про властивості предметів оточуючого світу (форму, колір, розмір, положення у просторі, смак, запах, звук). Процес розрізнення, групування і визначення зовнішніх ознак предметів на основі встановленого розумом порядку, формують мислення і разом з цим певний ступінь культури [4, с.164–192]. У підготовленому середовищі з дидактичними матеріалами основоположним є *метод вільних занять* дітей. На етапі раннього дитинства педагог уважно спостерігає за самостійними вправліннями дитини і може надати *допомогу за потребою*. Розвиток дитини відбувається у *індивідуальній роботі*, що передбачає: самостійний вибір дитиною навчального об'єкту з дидактичного матеріалу; можливість працювати самостійно, у парі, невеличкій групі або з педагогом; самостійне визначення тривалості заняття з об'єктом; можливість вільного пересування у кімнаті, за її межами, навчання або спостереження за дітьми у різних кімнатах завдяки правилу «відчинених дверей» [2, с.16–18].

Отже, естетичний розвиток у Монтесорі відбувається не прямо, а *опосередковано*, різними засобами і способами – завдяки розвивальному середовищу, у системі і передбачає *нароцування і розширення спектру емоцій, відчуттів* у власній (зокрема й вільній) взаємодії зі звуками, кольорами, формами, рухами, що стають надзвичайно важливим досвідом для естетичного розвитку дитини, який важко виділити як частину у цілісній системі. Так, дидактичний матеріал М.Монтесорі, передбачений для малювання, яке передує письму і готує руку до нього, опосередковано привчає дитину до *створення зображень*. Увесь *матеріал для малювання* дітей складається з плоских рамок і вкладок (металевих чи картонних) геометричних фігур (у кількості 10-ти фігур), контурних малюнків чи картинок, художньо виготовлених плоских дерев'яних фігур (у вигляді будиночків, посуду, тварин та ін.), які діти обмальовують або змальовують, картинок-розфарбовок для роботи за бажанням. У розпорядженні дітей – папір, олівці, дошки, акварельні фарби і кольорові крейдочки [4, с.215–216]. Педагог не ставить за мету навчити дітей конкретним умінням, а тільки надає засоби і Монтесорі-матеріали (описані вище) та показує прийоми роботи з ними. Результатом розвитку дитини незалежно від того, з якого віку вона почала займатися, стає проходження нею *етапів малювання*, докладну характеристику яких дала на основі тривалих спостережень за дітьми від 2-х років Ю.Фаусек [8, с.7–31]: 1. *Етап вільного малювання* (діти малюють все, що хочуть) – апробують на папері різні кольори і створюють близькі їм образи – будинки, людей, транспорт. 2. *Вправління з Монтесорі-матеріалами* – обмальовування рамок, заштриховування контуру, потім самостійне складання з різних рамок композицій і далі – орнаментів. 3. *Стадія вільного малювання*, тобто складання власних композицій без будь-яких шаблонів (рамок і вкладок). Змістом малюнків спочатку є різноманітні крапки, кружечки, штрихи, потім різноманітні образи, які майже однакові для дітей різних країн. Цей етап є закономірним і з'являється як результат попередніх. Отже, щодо «дитячої творчості» позиція Монтесорі є однозначною: в її основі неї має лежати певний досвід практичних дій, зокрема й чуттєвої діяльності, якого у маленької дитини без належного виховання не може бути.

Музичний розвиток дитини в межах системи має ступеневий характер [4, с.182]. Перший досвід спілкування з музикою набувається у підготовчих вправах – на «слухання тиші», відтворення шумів і звуків, маніпуляцій з шумовими коробочками. Ритмічне почуття формується маршируванням під музику різних темпів, гучності, у виконанні простих рухів – ходьби, бігу, до яких додаються більш складні елементи рук, ніг, корпусу, танцювальні рухи. З 3-х років розвивають мелодичний і гармонічний слух з використанням спеціальних дзвіночків. Надалі у вправах діти вчаться розрізняють музичні звуки, знайомляться зі звукорядом, читають ноти за допомогою спеціальних нотних дошок. Окрім дзвіночків використовуються ще й барабан та спрощені ліра й арфа, гра на яких разом зі співом педагога допоможе «вступити у спілкування...з душею дитини» [4, с.186], при цьому слід співвідносити ритмічну складність пісень з віковими можливостями – оскільки пісню мають підхоплювати діти. Використання духових інструментів – труби, на думку Монтесорі, викликає безпосередні ритмічні мускульні рухи і наближає дітей до простих танцювальних рухів.

Щодо висловленої Монтезорі негативної позиції про гру педагога на фортепіано під час навчання дітей, помітимо, що Монтезорі робить акцент на відсутності при цьому контакту з вихованцями, спілкуванні на рівні очей [4, с.185–186], що успішно долається у сучасних умовах музичного виховання, коли педагог у процесі гри приймає напівповернену до дітей позу і знаходиться у колі спілкування з ними. При цьому, Монтезорі вважала, що пізнавальному інтересу до музики сприятиме ознайомлення дітей з внутрішнім механізмом спеціального мініатюрного піаніно, яке використовується також і для самостійних практикувань дитини (придумати послідовність звуків, зіграти, проспівати її).

Цікавим видом діяльності є *ліплення* (як ручна праця), що спрямовувалося не на корисний результат, а для вивчення індивідуальності дитини. При цьому Монтезорі використала досвід художнього виховання художника Рандоне (Італія) у його «Виховуюче-художній Школі», метою якої стало виховання дбайливого ставлення до культурних пам'яток шляхом залучення дітей до мистецтва флорентійських майстрів – ліплення ваз. У садочках Монтезорі малюки ліпили вази, різні дрібні речі, а старші дошкільники – будували із глиняних цеглинок, працювали на гончарному колі [7, с.6–7].

Метод Монтезорі набув міжнародного значення; в Україні на початку ХХ ст. його пропагували Н.Лубенець, С.Русова, хоча й вказували на його певні недоліки. На сучасному етапі інтерес до системи підвищився: з 1996 року діють «Всеукраїнська асоціація Монтезорі-вчителів», що надає інформацію й допомогу навчальним закладам; Український освітній Монтезорі-центр для підготовки педагогів, відкрито державні й приватні садочки, центри. Створено Міждержавну альтернативну Монтезорі-асоціацію (МАМА) (1993), яка об'єднує науковців і практиків України, Росії, Білорусі, Казахстану [1, с.5–10].

Висновки... Таким чином, у аспекті естетичного розвитку дитини, зокрема раннього віку, педагоги мали східні позиції – шанобливе ставлення до природи дитини, необхідність її вільного розвитку і раннього початку навчання, пріоритет почуттєвої сфери, гармонічний розвиток усіх сфер – пізнання й творчості, розуму, емоцій, характеру, суспільне виховання. Розбіжності у філософських позиціях педагогів обумовили відмінності систем: в основі розвитку дитини за Монтезорі лежать життєдайна сила самої дитини, а у Фребеля – «внутрішній закон» як вираження божої активності; у Монтезорі домінує саморозвиток дитини, а у Фребеля основу складає праця; педагоги пропонують різні, хоча й дещо схожі засоби – «дари» у Фребеля і «автодидактичні матеріали» у Монтезорі; а також навчальні заклади – фребелівські дитячі садки і будинки дитини Монтезорі. Ідеї і практичний доробок Фребеля став потужним підґрунтям для створення самобутньої системи Монтезорі, яка реалізує ідею цілісного розвитку дитини у поєднанні її почуттєвої, розумової, соціальної сфер і сприяє естетичному розвитку дитини.

Подальших досліджень потребує проблема розробки і впровадження різних моделей реалізації систем педагогів в українську практику мистецького виховання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вісник Монтезорі. Ювілейний випуск / за заг. ред. Б. М. Жебровського. – К., 2007. – С. 5–10.
2. Дичковская И. Воспитание для жизни. Образовательная система М.Монтессори / И. Дичковская, Т. Понианская ; под ред. К. Е. Сумнительного ; Моск. центр Монтессори. – М., 1996. – С. 16–18.
3. Лубенець Н. Фребель и Монтессори / Н. Лубенець // Оттиск из «Дошкольного воспитания» за 1914 г. – К. : Тип. Т-ва И.Н.Кушнерев и К., 1915. – 86 с.
4. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / [М. Монтессори ; пер. с итал. С. Г. Займовского, доп. по англ. и амер. изданиям, со введ. Г. Гольмса]. – М. : Задруга, 1913. – 182 с.
5. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / [М. Монтессори ; сост., вст. стат. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов]. – М. : Карапуз, 2000. – С. 203–204.
6. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / [М. Монтессори ; пер с итал.]. – М., 1993. – 88 с.
7. Система Марії Монтезорі – сучасним дошкільним закладам / упор. З. Борисова, Р. Семерникова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 10. – С. 6–7.
8. Сорокова М. Г. Мария Монтессори: Теория и практика : учеб пособие для студ. высш. пед. уч. зав. / М. Г. Сорокова. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
9. Фаусек Ю. Значение рисования в школе Монтессори. Опыты и наблюдения / Ю. Фаусек. – Петербург : издат-во «Время», 1923. – С. 7–31.
10. Фребель Ф. Педагогические сочинения. Том I. Воспитание человека / [Ф. Фребель ; пер. с нем. И. Д. Городецкого, под ред. Д. Н. Королькова]. – [изд. 2-е.]. – М., 1913. – 357 с.
11. Фребель Ф. Том II. Детский сад / Ф. Фребель. – М. : изд. К. И. Тихомирова, 1913. – С. 87.

Аннотація В.В.Рагозина

Аспект раннього естетичного розвитку в педагогічних системах Ф.Фребеля і М.Монтессорі

В статті розглянуто концептуальні підходи і технології зарубіжних педагогів в контексті естетичного розвитку ребенка раннього віку. Проведено порівняльний аналіз педагогічних

принципов и особенностей дидактических методов Фребеля и Монтессори с акцентом на воспитании чувственной сферы ребенка, необходимость раннего начала соответствующего возрасту обучения, в основе которого – формирование эмоций и чувств, воспитание в дошкольных учреждениях и различия, касающиеся особенного видения материалов для обучения, созданных педагогами соответственно авторских методик и их реализацией в разных типах дошкольных заведений – детских садах Фребеля и домах ребенка Монтессори.

Ключевые слова: эстетическое развитие, ребенок раннего возраста, педагогическая система Ф.Фребеля, педагогическая система М.Монтессори.

Summary

V.V.Ragozina

Aspect of Early Aesthetical Development in the Pedagogical Systems of F. Fröbel and M.Montessori

Conceptual approaches and technologies of foreign teachers are considered in the context of aesthetic development of child of early age. The comparative analysis of pedagogical principles and features of didactic methods of Fröbel and Montessori is produced with an accent on education of perceptible sphere of child, necessity of the early beginning of teaching, on basis of which of emotions and senses are formed, education in preschool establishments and distinctions which consist in creation of the special materials for teaching and author methods and by their realization in the different types of preschool establishments – child's gardens of Fröbel and houses of child of Montessori.

Key words: *aesthetic development, child of early age, pedagogical system of F. Fröbel, pedagogical system of M.Montessori.*

Дата надходження статті: «29» березня 2013 р.

УДК 004:372.851:378

Н.В.РАШЕВСЬКА,
кандидат педагогічних наук;
Н.М.КІЯНОВСЬКА,
викладач
(м.Кривий Ріг)

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики в технічних університетах України

У статті проаналізовано інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики, що використовують при навчанні студентів у вищих технічних навчальних закладах України. Серед них розглядаються програмно-педагогічні засоби, програмні середовища, електронні навчально-методичні посібники, розробниками яких є вітчизняні науковці. Розглянуто особливості зазначених технологій, їх можливості та призначення, виділено педагогічні цілі використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики. Проведено класифікацію програмно-педагогічних засобів за рівнями архітектури, за способом представлення розділів математики та за ступенем автономності; наведено дидактичні умови розробки програмно-педагогічних засобів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, програмно-педагогічний засіб.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна вища освіта вимагає продовження реформ, що відбуваються у системі вищої освіти. Оскільки сучасні випускники інженерних спеціальностей повинні бути конкурентоспроможними не тільки на вітчизняному ринку праці, а й на світовому, то і система вищої інженерної освіти повинна відповідати останнім світовим вимогам, що пред'являються до інженерів. Вирішити дану проблему можливо із використанням у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблемою використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання вищої математики займалися наступні науковці: К.В.Власенко, М.І.Жалдак, Н.В.Морзе, В.І.Клочко, С.А.Раков, Ю.В.Триус, К.І.Словак, О.В.Співаковський.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в аналізі існуючих інформаційно-комунікаційних технологій, що можуть бути використані для підтримки процесу навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу... Одним із напрямів формування особистості студента як творчої та професійно розвиненої особистості є впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання вищої математики. Як зазначає О.А.Боднар [1], застосування інформаційно-

комунікаційних технологій у навчанні вищої математики реалізує декілька основних методів педагогічної діяльності, що традиційно діляться на активні та пасивні принципи взаємодії студента з комп'ютером. Пасивні інформаційні продукти розробляються викладачем для управління процесом зображення інформації (лекції, практикуми), активні – це інтерактивні засоби, що передбачають активну роль студента, який самостійно обирає розділи в темі, визначаючи послідовність їх вивчення.

До ІКТ, що можуть бути використані у процесі навчання математики можна віднести:

– мережні технології, що використовують локальні мережі та глобальну мережу Інтернет (електронні методичні рекомендації, платформи дистанційного навчання, що забезпечують інтерактивний зв'язок зі студентами, зокрема, онлайн);

– технології, що зорієнтовані на локальні комп'ютери (навчальні програми, комп'ютерні моделі реальних процесів, демонстраційні програми, електронні задачки, тестові системи);

– мобільні технології, що надають студенту та викладачу високий ступінь свободи.

Серед основних ІКТ навчання вищої математики, що використовуються у технічних ВНЗ України є: програмно-педагогічні засоби, системи підтримки навчання, мобільне математичне середовище, системи комп'ютерної математики та системи тестування.

Програмно-педагогічні засоби (ППЗ) – це комплекси прикладних програм, що призначені для організації та підтримки навчального діалогу користувача (студента, викладача) з комп'ютером. Такі засоби надають можливість врахувати індивідуальні психологічні та вікові особливості студентів при викладанні навчального матеріалу. ППЗ призначені для представлення навчальних відомостей, вони надають можливість організувати індивідуальний підхід до кожного студента за допомогою налагодженого зворотного зв'язку користувача з програмою [8].

На початок 2013 р. на ринку освітніх послуг України для вивчення математики налічується близько 50 ППЗ, що можуть бути використані як учителями від початкової до старшої школи, так і для вивчення вищої математики студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Використання програмно-педагогічних засобів у процесі навчання вищої математики надає можливість студентам самостійно проводити дослідження, обробляти отримані дані та інтерпретувати одержані результати, що сприяє більш глибокому сприйняттю абстрактного навчального матеріалу і надає йому професійної спрямованості.

Програмно-педагогічні засоби можна класифікувати [1]:

– *за рівнями архітектури* виділяють однорівневі і багаторівневі. Багаторівневі ППЗ зустрічаються рідко і частіше пропонуються як опція. Такий підхід реалізує ППЗ від фірми 1С Мультимедіа, де для нормальної роботи необхідно встановити клієнт-серверний додаток «Віртуальна школа»; однорівнева архітектура є найбільш прийнятною в системі шкільної освіти;

– *за способом представлення розділів математики* виділяють монолітно-тематичну та автономно-блокову. Монолітно-тематична являє собою цілісну структуру тем, оформлених відповідно до навчальної програми математики відповідного курсу, що не враховує психологічні властивості студентів. В автономно-блоковому представленні навчального матеріалу навчальні відомості поділені на окремі автономні блоки, при цьому викладач сам комбінує їх у потрібному порядку. Такий підхід забезпечує більш гнучкий процес навчання з використанням інформаційних технологій.

– *за ступенем автономності* ППЗ включає три види: вибіркового, напівавтоматичний, автоматичний. Вибірковий тип являє собою ППЗ, що містять навчальні відомості у вигляді електронного підручника. Напівавтоматичні ППЗ мають можливість послідовно представляти навчальний матеріал невеликими блоками через певні невеликі проміжки часу. Автоматичні ППЗ пояснюють новий матеріал, закріплюють та підводять підсумки заняття.

Більшість ППЗ ґрунтуються на наступних принципах: принцип підтримки процесу навчання; принцип універсальності, що виражається в орієнтації ППЗ на усіх учасників процесу навчання та на усі його форми; принцип відповідності рівню користувача.

До основних ППЗ можна віднести електронні програмно-методичні комплекси, електронні підручники, електронні довідники, електронні задачки та тренажери, але усі вони повинні бути розроблені з урахуванням наступних дидактичних засад [9]:

– *інтегрованість*: одну й ту саму наочність можна використовувати з різним цільовим призначенням;

– *конструктивність* забезпечується аналізом комп'ютерних зображень реальних предметів, перенесенням їх властивостей на відповідні їм моделі, де увага приділяється по елементному їх створенню, внаслідок чого студент самостійно формулює означення нових понять;

– *інтерактивність* забезпечується використання сучасних варіативних методичних технологій проведення занять (лекція з ілюстраціями, групова, парна, індивідуальна робота, семінарське заняття тощо), підтримка активних методів навчання (проведення посильних навчальних досліджень, моделювання і конструювання професійних задач;

– *візуалізація* забезпечується розробленими комп'ютерними динамічними моделями.

Електронні програмно-методичні комплекси (ПМК) – це інтерактивні комп'ютерні засоби організації самонавчання студентів (наодинці чи під керівництвом викладача) у процесі їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням майбутнього фаху, етапу навчання, робочої програми дисципліни, визначених форм, видів, методів і підходів до навчання та стратегій управління траєкторією учіння студентів [6]. ПМК містять навчальні відомості, конструктори занять, словник термінів і понять, історичну довідку, різноманітні таблиці.

Використання ПМК у процесі навчання вищої математики надає можливість досягати наступних педагогічних цілей:

– підтримка групових та індивідуальних форм вивчення математики в умовах традиційного навчання;

– створення комфортних умов комп'ютерної підтримки традиційних і новаторських технологій у процесі навчання вищої математики;

– підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення вищої математики з метою її професійної спрямованості;

– забезпечення диференційованого підходу до вивчення вищої математики;

– формування навичок розв'язування задач практичного та дослідницького характеру.

Електронний підручник використовують для самостійного вивчення студентом теоретичного матеріалу курсу. Побудова електронного підручника складається з ілюстрацій, гіперпосилань та звукового супроводу, що надає студенту можливість працювати за власним індивідуальним планом та темпом, який відповідає його психофізіологічним особливостям сприйняття; забезпечує студенту найбільш ефективно сприйняття матеріалу.

Електронні підручники містять всі види навчальної діяльності, що спрямовані на підтримку як аудиторної так і самостійної роботи студента.

Для створення електронних підручників можна використовувати наступні засоби:

– готові оболонки для створення електронних навчально-методичних комплексів, зокрема мультимедійні середовища або універсальні редактори навчальних курсів;

– інтегрування в розроблений курс готових тестових середовищ для організації контролю знань.

Серед позитивних рис електронного підручника Т.І.Коваль виділяє наступні [6]:

– використання цілком нового принципу організації структури та змісту із застосуванням гіпертекстової нелінійної та багаторівневої структури, що забезпечує студентів зручну систему навігації підручником, вільний доступ до навчального матеріалу надає йому певний ступінь свободи у виборі рівня складності і порядку перегляду змісту;

– можливість інтеграції навчальних інформаційних ресурсів, що подаються в електронному виді;

– забезпечення високої інтерактивності навчально-виховного процесу;

– компактність зберігання навчальних відомостей на електронному носії;

– організація програмного управління навчально-пізнавальною діяльністю студенту у процесі його навчання за індивідуальною траєкторією;

– використання для оформлення навчального матеріалу мультимедійних засобів;

– наявність у тексті довідково-інформаційної пошукової системи;

– організація оперативного зворотного зв'язку в синхронному та асинхронному режимах роботи, що забезпечує швидке отримання студентами навчально-методичних матеріалів для самостійного опрацювання.

Одним із електронних підручників, що використовують у процесі навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей Донецького національного університету є авторський електронний навчальний посібник, розроблений О.Г.Євсєвою, де навчальні відомості подаються невеликими частинами в структурованому вигляді. Кожний розділ семантичного конспекту містить посилання на підтему тематичного компоненту, якій він відповідає. Кожне висловлювання містить посилання на інші висловлювання, від яких воно залежить, визначається і з яких виходить. Після кожної порції знань наводяться завдання, спрямовані на засвоєння й одночасне виконання математичних предметних дій. Завдання представлені тестами різних типів: закриті, відкриті, завданнями на відповідність, на встановлення правильної послідовності. Окрім цього, система завдань містить завдання евристичного характеру, спрямовані на розвиток у студентів логічного мислення і виконання математичних предметних дій теоретичного характеру.

Особливістю подання матеріалу є використання О.Г.Євсєєвою процедури орієнтування, що складається з загального орієнтування (визначення, що треба робити і що для цього треба знати) і загального орієнтування (визначення, які дії необхідно виконати і за допомогою чого), що сприяє засвоєнню математичних дій. При цьому для кожного типу задач, що розв'язуються, пропонується скласти так звану схему орієнтування [3].

Електронний довідник надає можливість студенту у будь-який час оперативно отримати довідкові відомості. Електронні довідники, на думку Л.М.Наконечної [8], відносяться до інформаційно-довідкових джерел, що забезпечують загальну інформаційну підтримку. Такі електронні ресурси використовують для розв'язку творчих навчальних задач, в тому числі тих, що виходять за рамки навчальної програми. Довідкові джерела наділені основними дидактичними якостями: автоматичністю та відкритістю змісту, можливістю копіювання окремих частин матеріалу, що подається в будь-яких поєднаннях.

Одним із прикладів електронного довідника, що може бути використаним у процесі навчання вищої математики є проект Wolfram Alpha.

Wolfram Alpha являє собою одночасно базу даних та набір обчислювальних алгоритмів і може бути використана як пошукова система при математичних обчисленнях. Проект почав розроблятися С. Вольфрамом у 2009 році на мові Mathematica.

Wolfram Alpha одразу обчислює відповідь, спираючись на власну базу знань, що містить дані з математики, фізики, астрономії, хімії, біології, медицині, історії, географії, політики, музики, кінематографії, а також інформацію про відомих людей.

8 лютого 2012 відбувся випуск нової версії Wolfram Alpha Pro, ключовою особливістю якої є можливість завантаження безлічі типів файлів і даних для автоматичного аналізу, враховуючи первинні табличні дані, зображення, аудіо, XML, а також десятки спеціалізованих наукових, медичних та математичних форматів. Серед інших функціональних можливостей – наявність розширеної клавіатури, інтерактивність з CDF (формат обчислюваних документів), завантаження даних і можливість індивідуального налаштування та збереження графічних і табличних результатів [12].

Комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери надають можливість закріпити отримані на лекції чи практичному занятті знання; відпрацювати розв'язки типових задач, що надають можливість наочно пов'язати теоретичні знання з конкретними професійними проблемами, на вирішення яких вони можуть бути спрямовані.

Одним з найперших вітчизняних засобів візуалізації математичної задачі та її розв'язку, що робить діалог учня (студента) та викладача більш доступним та евристичним, є педагогічний програмний засіб GRAN, розробка якого розпочалася у 1989 році авторським колективом під керівництвом М. І. Жалдака.

До складу ППЗ GRAN входять педагогічні програмні засоби:

GRAN1, що призначена для графічного аналізу функцій, звідки походить і її назва G_Raphic ANalysis; GRAN-2D – для комп'ютерної підтримки навчання планіметрії; GRAN-3D – для комп'ютерної підтримки навчання стереометрії.

За допомогою GRAN1 можна розв'язувати наступні класи задач [4]:

- побудова графіків функцій, обчислення значення виразів;
- графічне розв'язування рівнянь та систем рівнянь;
- графічне розв'язування нерівностей та систем нерівностей;
- відшукання найбільших та найменших значень функції на заданій множині точок;
- побудова січних та дотичних до графіків;
- обчислення визначених інтегралів, обчислення площ довільних фігур, обчислення довжини дуги кривої, обчислення об'ємів та площ поверхонь обертання;
- елементи статистичного аналізу експериментальних даних.

GRAN-2D відноситься до розряду програм динамічної геометрії та призначений для графічного аналізу геометричних об'єктів на площині, звідки і походить назва (G_Raphic ANalysis 2-Dimension).

Використання пакету GRAN-2D надає можливість:

- створювати динамічні моделі геометричних фігур та їхніх комбінацій аналогічно класичним побудовам за допомогою циркуля та лінійки, а також використовуючи елементи аналітичної геометрії (систему координат, рівняння прямих і кіл, алгебраїчні залежності між частинами побудови, графіки функцій тощо);
- проводити вимірювання геометричних величин, досліджувати геометричні місця точок;
- аналізувати динамічні вирази, висувати припущення, встановлювати закономірності;
- будувати графічні зображення, використовуючи коментарі, кнопки, підказки та гіперпосилання;

– експортувати рисунки у графічні формати для вбудовування їх у інші додатки і для створення геометричних ілюстрацій тощо.

Для графічного аналізу тривимірних об'єктів призначений пакет GRAN-3D (G_Raphic A_Nalysis 3-Dimension).

Використання пакету GRAN-3D надає можливість:

- створювати та перетворювати моделі базових просторових об'єктів;
- виконувати перерізи многогранників площинами;
- обчислювати об'єми та площі поверхонь многогранників і тіл обертання;
- вимірювати відстані та кути [5].

Складовою програмно-методичного комплексу GRAN є також посібник для вчителів у якому наведена значна кількість математичних прикладів, що унаочнюють графічні зображення задач і вправ для самостійного виконання, питання для самоконтролю. Ці завдання можна використовувати також для вивчення деяких розділів вищої математики.

Програмне середовище «Системи лінійних рівнянь» розроблено авторським колективом під керівництвом О. В. Співаковського. Основним призначенням ППЗ «Системи лінійних рівнянь» є комп'ютерна підтримка практичних занять і лабораторних робіт з алгебри при вивченні теми «Системи лінійних рівнянь», а також при розв'язанні арифметичних, фізичних та інших задач, в яких математична модель є системою лінійних рівнянь. У процесі такого роду діяльності студент використовує теоретичні знання, придбані на попередніх стадіях навчання, для рішення практичних задач, що надає можливість вирішити задачі формування необхідних вмінь та навичок з даної теми.

До складу ППЗ «Системи лінійних задач» входять наступні модулі: теоретичний матеріал курсу, завдання для контрольних та самостійних робіт, завдання для тестового контролю [10]. Використання ППЗ «Системи лінійних задач» під час вивчення вищої математики надає можливість обчислювати визначники, зводити матриці до трикутного виду, знаходити власні значення вектора, розв'язувати системи лінійних рівнянь графічним способом, способом додавання, способом підстановки, а також текстових задач, математичною моделлю яких є системи лінійних рівнянь.

ППЗ «Системи лінійних рівнянь» має дружній інтерфейс, архітектуру Клієнт-Сервер. Система зберігається і розповсюджується на електронних носіях, інсталується та експлуатується на одному персональному комп'ютері чи комп'ютерному класі, обладнаному локальною мережею. Система задовольняє всі вимоги надійності, що визначені для педагогічно-орієнтованих програмних систем [10]:

- коректно реагувати спеціальними повідомленнями на неправильні дії користувача;
- не допускати виникнення тупикових ситуацій;
- не допускати можливості використання у складі, що не передбачений умовами експлуатації;
- автоматично зберігати вихідні та робочі модулі користувача при завершенні роботи.

Електронний навчально-методичний посібник «Вища математика», створений у Донбаській державній машинобудівній академії під керівництвом К. В. Власенко є інтерактивно-фундаментальною моделлю, що може бути використаний як електронний дистанційний курс.

Цей програмно-методичний комплекс, забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний модуль та з дидактичної точки зору містить декілька структур [2]:

1. *Лінійні програми*, що допомагають засвоїти декларативні та процедурні знання необхідні для майбутніх інженерів-машинобудівників, до особливостей яких відносяться наступні ознаки:

- дидактичний матеріал ділиться на незначні порції;
- питання, що містяться в окремих рамках програми, не повинні бути дуже важкими, щоб студенти не втратили інтерес;
- студенти самостійно відповідають на запитання, використовуючи для цього необхідні навчальні відомості;
- під час заняття студента відразу ж інформують про те, правильні або помилкові його відповіді.

2. *Розгалужені програми*, під час роботи з якими вибір правильних відповідей вимагає від студентів більших розумових здібностей, ніж повторення відомих теоретичних відомостей. Питання ставляться з метою перевірки знань студентів теоретичного матеріалу та надають студенту можливість закріпити отримані теоретичні знання за допомогою створених індивідуальних вправ.

3. *Циклічні програми* ґрунтуються на використанні принципу зворотного зв'язку, пов'язаного з контролем засвоєння навчальних відомостей та, за необхідності, наступною корекцією цього процесу.

4. Узагальнені ієрархічно-інформаційні програми, що надають можливість створення більш інерційного зворотного зв'язку, забезпечують контроль і корекцію засвоєння навчального матеріалу в межах декількох занять як із спільною так і різною тематикою.

Серед основних програм, що входять до складу ПМК К. В. Власенко виділяє [2]:

– акцентовані програми для вибору оптимальних шляхів розв'язування завдань та відсікання неправильних або нераціональних напрямів;

– програми із запізненою корекцією, що повністю відповідають схемі розгалужених кроків розв'язання задачі;

– програми актуалізації знань із застосуванням прийому пред'явлення інформаційних різномірних підтримок й евристичних підказок у процесі навчання вищої математики.

Тренажери – це програми для формування та закріплення навичок, необхідних для подальшої роботи. Основне призначення тренажерів, на думку [7] – це осмислення і закріплення теоретичного матеріалу, контроль знань з теми дослідження. Тренажери містять не тільки інформаційну частину, але і програмні засоби, що надають можливість проводити навчання і контроль за сценаріями, заданими викладачем чи розробником навчального комп'ютерного тренажера. Тренажери у процесі навчання вищої математики використовують для формування і розвитку практичних умінь і навичок, розвитку математичного мислення, творчих здібностей, прискореного нагромадження професійного досвіду в процесі самостійної роботи студента. Процес навчальної роботи проходить при цьому в режимі вільного навчального дослідження і близький за своїм характером до професійної діяльності фахівця.

У системі вищої освіти розроблено достатню кількість тренажерів з вищої математики. Розглянемо евристичні тренажери з вищої математики, що використовують у вищих навчальних закладах Донецька.

Евристичний тренажер «Gauss» був створений Т.С.Максимовою для вироблення навичок у процесі розв'язання систем лінійних алгебраїчних рівнянь методом Гауса. Даний тренажер допомагає студентам оволодіти вмінням по застосуванню методу Гауса, пропонуючи різні варіанти розв'язання систем лінійних рівнянь, з яких він повинен вибрати найбільш раціональний [2].

Також Т.С.Максимовою створено *тренажери «Continuity and Graphics»* та *«Limit»*, за допомогою яких студенти повторюють і систематизують такі поняття: область визначення функції, область значень, монотонність, нулі функції, неперервність функції, графік функції однієї змінної та оволодівають вміннями по обчисленню границь функцій і послідовностей.

Тренажер «Системи лінійних рівнянь», створений О.В.Тутовою та призначений для опрацювання теоретичного матеріалу, формування умінь та навичок студентів з теми, що вивчається, розв'язування систем евристично-орієнтованих завдань, перевірки рівня знань після опрацювання матеріалу електронного евристичного тренажера. Тренажер містить у собі наступні програми [11]: актуалізацію знань; теоретичні відомості основного й поглибленого характеру; програму «Евристики та пошук розв'язання задачі»; історичні відомості та підсумковий тест.

Висновки... Використання зазначених інформаційно-комунікаційних технологій навчання вищої математики створюють умови для покращення процесу організації навчання вищої математики, сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та підвищенню рівня мотивації до навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондар О. А. Використання педагогічних програмних засобів при навчанні математики / О. А. Бондар // Наука і освіта : наук.-практ. журн. – Одеса, 2010. – № 4–5. – С. 147–149.
2. Власенко К. В. Застосування евристико-дидактичних конструкцій, мультимедіа та інших програмних засобів для інтенсифікації навчання вищої математики / К. В. Власенко // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНУ, 2010. – № 22 (209). – Ч. III. – С. 79–90.
3. Євсєєва О. Г. Розробка навчального посібника з вищої математики для студентів технічних напрямів підготовки за діяльнісною технологією «вчимося працюючи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2012_2/Evsee.pdf.
4. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посіб. [для вчителів] / М. І. Жалдак. – К. : Техніка, 1997. – 304 с.
5. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках геометрії : посіб. [для вчителів] / М. І. Жалдак, О. В. Вітюк. – К. : ДІНІТ, 2003. – 168 с.
6. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх інженерів-економістів : [моногр.] / Тамара Іванівна Коваль. – К. : Ленвіт, 2007. – 267 с.
7. Лепкий М. І. Психолого-педагогічне використання комп'ютерних тренажерів, як інформаційних технологій навчання / М. І. Лепкий, В. О. Сацук // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : міжвуз. зб. – Луцьк, 2011. – Вип. № 5. – С. 155–160.
8. Наконечна Л. М. Класифікація програмно-педагогічних засобів навчання з фізики / Л. М. Наконечна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2009. – Вип. 15. – С. 300–303.

9. Семененко Н. В. Порівняльний аналіз електронних засобів навчання математики та інформатики для загальноосвітніх навчальних закладів та ВНЗ / Н. В. Семененко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – Режим доступу до статті : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2010_7/semenenkon.pdf.

10. Співаковський О. В. Розробка ППЗ «Системи лінійних рівнянь» / О. В. Співаковський, Н. О. Кушнір // Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 6. – С. 230–239.

11. Тутова О. В. Організація самостійної роботи майбутніх учителів математики зі створення засобів евристичного навчання математики / Тутова О. В. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 5. – С. 132–138.

12. Nachman M. Data Geeks, Meet Wolfram Alpha Pro [Electronic resource] / Mark Nachman. – Mode of access : <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2399911,00.asp>.

Анотація

Н.В.Рашевская, Н.М.Кияновская

Использование информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения высшей математике в технических университетах Украины

В статье проанализированы информационно-коммуникационные технологии обучения высшей математике, которые используются в высших технических учебных заведениях Украины. Среди них рассматриваются программно-педагогические средства, программные среды и электронные учебно-методические пособия, разработчиками которых являются отечественные ученые. Рассмотрены особенности указанных технологий, их возможности и предназначение, выделены педагогические цели использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения высшей математике. Проведена классификация программно-педагогических средств по уровням архитектуры, по способу представления разделов математики и по степени автономности; наведены дидактические условия разработки программно-педагогических.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, программно-педагогические средства.*

Summary

N.V.Rashev'ska, N.M.Kiyanos'ka

Information and Communication Technologies Use in the Process of Teaching Higher Mathematics at the Technical Universities of Ukraine

The article analyzes the ICT of teaching higher mathematics, which are used in the training of students in the higher technical educational institutions of Ukraine. Among them it studies software and educational tools, software protection, electronic teaching aids, developers of which are domestic scholars. The features of these technologies, their potential and purpose, selected teaching goals using information and communication technology in learning higher mathematics are examined. Classification of software and teaching tools for architecture levels, the way they represent branches of mathematics and the degree of autonomy are classified; didactic conditions of developing of software and teaching tools are given.

Key words: *ICT, software educational tools.*

Дата надходження статті: «8» лютого 2013 р.

УДК 371.671:811.161.2-13(045)

С.З.РОМАНЮК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Чернівці)*

Лінгводидактичні підходи до створення підручників для українського шкільництва в діаспорі

У статті розглядаються лінгводидактичні засади творення основних підручників для навчання української мови в системі рідномовного шкільництва західної діаспори – букварів та читанок. Аналізується порядок вивчення букв і звуків, укладання текстів у букварях з урахуванням диференційованого підходу – для сільських й міських школярів та в різні пори року. Особлива увага приділяється укладанню читанок, які, крім літературних текстів, повинні вміщувати завдання лінгводидактичного змісту, спрямовані на засвоєння граматичних понять і збагачення лексичного ладу мовлення учнів.

Ключові слова: *підручник, навчальна книга, буквар, читанка, буква, звук, текст, вправа, українська мова, українознавство, словник, граматичні завдання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одне із найголовніших завдань українського шкільництва в діаспорі полягає у формуванні рідномовної особистості зарубіжного українця. Успішне вирішення його у великій мірі залежить від забезпечення навчально-виховного процесу в рідних школах і школах українознавства високоякісними підручниками, які відповідають сучасним дидактичним вимогам і забезпечують успішне оволодіння учнями науковими знаннями

з різних галузей українознавства, забезпечують їх гармонійний розвиток, спонукають до творчих пошуків. Створення таких підручників завжди було і є актуальним для всіх країн і у всі часи історичного розвитку людства. Особливої актуальності воно набуває в умовах діаспори, коли українським навчальним книгам доводиться витримувати конкуренцію з підручниками, написаними для державних шкіл офіційною / державною мовою і коли вони повинні враховувати особливості побутування етнічної спільноти в іншомовному оточенні. У даному контексті заслуговують на увагу підходи до створення підручників для українського шкільництва в англomовних країнах, що нині набули поширення в багатьох державах світу.

Аналіз досліджень і публікацій... Зазначимо, що дана проблема ще не привернула належної уваги вітчизняних дослідників, хоча чимало підручників, створених у західній діаспорі, використовуються в школах України як посібники для позакласного читання в початковій школі. Щоправда, в контексті дослідження інших аспектів їх частково розглядали в своїх працях Б.Ажнюк, Г.Бигар, І.Осадченко, І.Руснак, Б.Степанишин, І.Стражнікова та ін.

Формулювання цілей статті ... Мета статті – проаналізувати лінгводидактичні підходи до створення навчальних книг – букварів і читанок для українського шкільництва в західній діаспорі другої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу ... Проблема українського підручникотворення в англomовних країнах набула особливої гостроти в середині минулого століття, коли навчання в системі рідномовного шкільництва розпочали діти, які народились і виростили в полікультурному соціумі і для яких, як правило, рідною (постійно вживаною) була офіційна мова держав проживання, а українську мову вони вивчали як другу.

У таких обставинах автори підручників найбільше уваги приділяли створенню букварів – першої і найголовнішої книжки в житті дитини. Його завдання – дати вчителю (та й учневі) багато текстів для читання й письма, головне – для читання. Тому автор, на думку канадських педагогів, укладаючи буквар, мусить: «1) підібрати собі чергу основних точок, на яких ґрунтується навчання читати – отже: речення, слова і букви, або тільки слова та букви; при чому зберігати таку чергу букв, в якій діти мають пізнавати ці букви; 2) укласти собі чергу головних тем, до яких треба підпорядкувати окремі уроки читання. Укладання черги мовних частин (звуків – букв) легке; однак ніхто не буде вчити дітей на першій годині навчання таких співзвуків, як: ль, сь, дз, дж, ю, я. На початок навчання треба вжити чисті звуки, які теж відповідають легким у писанні буквам, зокрема, такі ще звуки, що часто повторюються у великій кількості слів [3, с.38–39].

Необхідно зауважити, що, визначаючи тематику текстів для читання, окремі педагоги в США і Канаді пропонують підходити до цього диференційовано: добирати одні тексти для міських дітей і зовсім інші для сільських, зокрема влітку або взимку, коли випав сніг або коли вже нема снігу, щоб діти помічали різницю в стані природи. Звичайно, вважають вони, треба добирати для букварів та читанок і загальні тексти, характерні для кожної місцевості і кожної пори року. Але, як правило, те, що загальне, на її думку, не надто цікаве для дітей. Тому, наголошують досвідчені педагоги, вчитель повинен самостійно доповнювати зміст підручника цікавими для школярів текстами, враховуючи їх вікові особливості, рівень розвитку, місцеві умови.

Слід, однак, зазначити, що далеко не всі букварі, якими й сьогодні користуються вчителі й учні українських шкіл у західній діаспорі, відповідають цим вимогам. Невдало, як зазначає вчителька школи українознавства в Лондоні Оксана Рівний, використовувати в навчанні першокласників сучасні українські букварі: учні, які народилися й виховуються в англomовному середовищі, не розуміють змісту багатьох слів, які легко усвідомлюються українськими школярами, тому що не зустрічаються з позначуваними ними поняттями в реальному житті. А перший шкільний підручник (здебільшого, далеко не перша книжка в житті сучасного школяра) повинен захопити учня й повести його науковими шляхами в світ знань, у світ пізнання і пошуку і допомогти утвердитися в ньому. Якщо творцям букварів і, безперечно, першим учителям не вдасться зробити цього, станеться найстрашніше: в учня рідної школи пропаде бажання вчитися, тобто освоювати поряд з рідною (а це вже англійська, французька чи інша) українську мову як другу – мову своїх дідів-прадідів, які приїхали з невідомої їм України. Така ситуація ускладнить діяльність учителів рідних шкіл, завдання яких в умовах діаспори полягає в тому, щоб забезпечити формування україномовної особистості, що вільно і легко висловлюється за будь-яких життєвих обставин, виявляє високий рівень володіння мовною культурою, дбає про якість свого мовлення.

Виконанню цього завдання якнайкраще сприяє найбільш поширена і основна навчальна книжка читанка в системі рідномовного шкільництва західної української діаспори, друга і найважливіша після букваря книжка, що як добрий і розумний провідник вводить дитину в довкілля, в світ чару і казки. Учні початкових класів довідуються з української читанки про минуле й сучасне своєї прабатьківщини і українського народу. Конкретно кажучи, початкова

українська читанка – це джерело пізнання для учнів, незамінне знаряддя розвитку мови й мислення у дітей та формування самостійної праці над книжкою [5, с.31–33].

А тому в читанках, наголошує В.Луців (псевдонім – Педагог), треба вмещувати необхідні і найдоступніші для дітей даного віку знання як про нашу батьківщину, так і про наше довкілля, беручи як підставу українську мову і її вимоги до дитини. Моральною основою читанки мусить бути вчення християнської церкви та глибокі патріотичні засади і все найсуттєвіше з українознавства.

Дидактично-методичним зразком того, як слід укладати шкільні підручники такого типу, українсько-канадський педагог вважає читанку К.Ушинського. Адже видатний учений дійшов до переконання, що в читанці конче потрібно вмещувати вправи на самостійне створення понять і подав у своєму «Рідному слові» 36 таких вправ. У кожній із цих вправ слова, що означають різні речі чи явища, з'єднані в дві-три групи; назва групи – окреме поняття. Під цими ж групами, надрукованими звичайним шрифтом, подані ті ж самі слова, надруковані курсивом, але тут вони перемішані і учень мусить визначити, до якої саме групи те чи інше слово належить. У такий же спосіб школяр ознайомлюється з тим, як можна підібрати поодинокі частини із цілого, а з частин створити цілість. У створенні підручників як головного засобу організації навчальної діяльності учнів К.Ушинський виходив із основних засад: 1) дитяча уява і 2) дитячий досвід. На цих двох засадах, наголошує В.Луців, має опиратися в своїй праці і кожен педагог рідної школи, оскільки він має забезпечити оволодіння учнями мовою і мовленням, які є засобом пізнання, спілкування, виховання та розвитку, самовираження, утвердження в суспільстві. При цьому важливо врахувати, що з початком навчання у школі мовлення дитини вступає в цілком нову і своєрідну фазу розвитку. Мова стає об'єктом вивчення, а мовлення виконує важливу функцію: з одного боку, воно інструмент, засіб оволодіння виучуваним матеріалом, з іншого – джерело знань з інших (не мовних) сфер пізнання.

Тому, добираючи матеріали для читанок, треба брати до уваги, що, крім пояснювальних завдань, дитина мусить знайти в ній усе те, що допомогло б їй активно включитись у розповідь, а для цього матеріал мусить бути підібраний відповідно до її віку. На це ж спрямовується увага і при укладанні практичних завдань при кінці тексту, і при поясненні слів, і при ілюстративному матеріалі.

Діаспорні педагоги радять авторам навчальних книг також звертати увагу на побудову, конструкцію читанки. З довголітнього досвіду відомо, що найкраще тут використовувати конструкцію тематичну. За такого підходу кожна попередня тема повинна логічно або хронологічно пов'язуватись із наступною. Поодинокі твори треба розміщувати за спорідненням змісту, ідеї та за логічним зв'язком думок. Така побудова дає змогу створити змістовну і барвисту картину, певну тему і послідовно її розвивати та краще довести до свідомості учнів. На основі так пов'язаних казок, легенд, віршів чи оповідань дитині легко усвідомити цілу панораму – проблему українознавства.

В умовах діаспори важливо звернути особливу увагу на мову читанок. Зважаючи на те, що єдино визнаною є тільки літературна мова, треба починати вивчати її від основних, найзрозуміліших слів, оминаючи важкі, не раз незрозумілі навіть старшим, бо читанка для дітей в цих умовах має виконати конкретне завдання – дати дитині потрібний запас слів української мови, дбаючи постійно про їхнє засвоєння і дальший ріст. Читанка не повинна служити дитині зовнішньою гімнастикою думки, але непорушною єдністю форми і змісту повинна розвинути у дитини розуміння щораз нових понять і явищ, а разом із тим потрібних для їхнього означення слів і зворотів. Канадські педагоги переконані, що розвиток дитячої української мови дуже залежний від добре побудованих читанок. Добра читанка вводить дітей у світ нових понять, нових слів із ділянок, що не завжди знані їм із щоденного життя, із поточної розмови з батьками. Водночас треба брати до уваги і те, скільки та які нові незнайомі дітям слова вводяться, чи вони доступні для учнів даного класу, чи підходять тільки для читанок у вищих класах. Діаспорні лінгводидакти вважають, що кожне нове оповідання, вірш чи текст взагалі не повинні мати більше як три незнайомих слова. Бо ж часто трапляється таке, що деякі автори читанок вводять у текст по п'ятдесят, а то й більше незнайомих слів, і, ясна річ, дитина від цього розгублюється, відстає в навчанні і, зрештою, через це втрачає інтерес як до української мови, так і до рідної школи.

Доцільно також, стверджують педагоги, наприкінці читанки подати пояснювальний словничок складніших слів. Цілком очевидно, що пояснення цих слів мусять бути точні, прості й зрозумілі. Необхідно пам'ятати, що незрозуміле дитині слово приводить до механічного заучування, а через це поступу в опануванні рідної мови не буде. Словництво треба поділити на таке, що дітям невідоме – нові слова, і на таке, котре їм зрозуміле. Слова із попередніх років навчання не зараховуються, бо дитина повинна знати і розуміти їх із попередніх читанок.

Метою навчання української мови в діаспорі є не тільки розвиток комунікативних умінь та культури мовлення, а й національне виховання підростаючих поколінь, тому дуже важливо при укладанні подбати про їх відповідний зміст. Усі твори мусять бути насичені християнською етикою та любов'ю до рідного краю, до України. Зміст творів повинен мати виховний та «будуючий» (розвивальний) характер. Моральне виховання слід поєднати із програмовим матеріалом українського національно-християнського виховання.

Для естетичного виховання треба підібрати найкращі зразки української мудрості – казки, пісні, легенди, прислів'я, уривки з кращих творів українських письменників тощо. Все це народне духовне багатство мусять служити естетичному вихованню дітей. Сприяють цьому культурні і мистецькі, підбрані відповідно до віку, малюнки. Вони повинні відповідати програмі навчання і органічно включатись у зміст читанки, а не бути тільки її прикрасою. На думку діаспорних методистів пора викинути оті всі бездарні всоте передруковані репродукції застарілих ілюстрацій, – треба йти слідами читанки «Золоті ворота» із її оригінальними малюнками мистця М.Дмитренка. Не варто шкодувати грошей і на добре видання читанки, бо відповідно дібраний матеріал, належне графічне оформлення, включно з відповідним шрифтом та доброякісний папір і оправа книжки будуть засобом утримання дітвори при українстві, збудять в дітей любов до рідної мови і всього, що рідне.

Як уже зазначалось, одне з найважливіших завдань читанки – навчити дитину читати, навчити її рідної мови. А для цього потрібне все те, про що вже йшлося вище, і, крім того, тексти повинні бути лаконічні, сюжети закінчені і мистецьки досконалі, бездоганні з погляду стилю і мови.

Однак зміст читанок, вміщений у них матеріал, наголошує автор багатьох підручників П.Волиняк, як і метод навчання залежить від його мети. Формування змісту залежить і від того, чи «ставимо завданням зробити з наших дітей українців (це цілком можливе в наших умовах!), чи ставимо завданням навчання зробити з наших дітей чужинців, які б якось «спікали» по-українському, щоб у випадку подорожі в Україну могли розпитати дорогу до готелю, в якому вони зупинились» [2, с.12].

Сам же педагог сприйняв першу мету / завдання і відповідно укладає свої читаки. Проте він хоче, щоб українці в діаспорі не тільки добре знали «нашу літературу, нашу історію, Україну», могли вести в університетах «дискусії зі своїми англомовними співгромадянами на всі теми, зв'язані з Україною», а й досконало засвоїли українську мову, вільно володіли її формами – усною і писемною. Тому в своїх підручниках «завдання опрацьовував так, щоб привчити дитину самостійно мислити, примусити її розвивати техніку усної й письмової мови» [2, с.12].

Вміщує він в окремих випадках і граматичні вправи. Але при цьому наголошує, що вчителі мусять самі подбати про розширення завдань і вправ, якщо їх виявиться замало. Водночас треба знати, що ніхто не складе підручника, який вчитиме дітей сам, без великих зусиль вчителя й учня. Щоб не було учням дуже нудно від серйозних матеріалів, педагог свідомо вмістив «частину матеріалів довших і навіть розвагових». Він нагадує вчителям, що учні повинні мати спеціальні зошити для запису нових для них слів. Проте учитель має радити їм, які слова в ті зошити записувати. Пояснення тих слів треба робити : виключно українською мовою, а не давати їх переклад англійською [1, с.103].

За переконаннями П.Волиняка, завдань і вправ, вміщених у читанках, недостатньо для ґрунтового засвоєння мови і досконалого володіння нею. Для цього потрібні спеціальні підручники і тому він пропонує «всім, хто хоче й може: складіть підручники з письмових вправ і розвитку усної мови для другої, третьої й четвертої клас, себто до читанок «Барвінок», «Київ», «Лани». Обґрунтуйте їх на цих читанках. Розміри: для 2-ої класи – 32 стор., для 3-тньої – 40 стор., для 4-ої – 48 сторінок. До кожного підручника додайте методичні вказівки вчителям. Не робіть їх більшими, бо я тоді їх не видаватиму – ці розміри й так завеликі для наших шкіл, коли взяти до уваги ще й читанку на 100 чи й більше сторінок» [2, с.12].

Та поки такі підручники з'являться, досвідчений педагог рекомендує українським учителям користуватися книжкою П.Миролюбного для третього й четвертого класу, тому що це «добра книжка і її в наших школах з успіхом можна використовувати два роки – до моїх читанок «Київ» і «Лани». На його думку, це єдиний грамотно і добре методично складений підручник для письмових вправ. Після неї можна легко перейти до підручника з фонетики й морфології Д.Кислиці. Єдиний недолік цього підручника в тому, що «в ньому нема вправ на розвиток усної мови учнів, що є важливою ділянкою навчання й дома, а тим більше на еміграції. Учителі самі мусять доповнювати цю частину підручника» [2, с.13].

Дослідженням встановлено, що, крім уже згаданих підручників для рідних шкіл, у англомовних державах проживання українців були видані й інші, більш досконалі навчальні книги. Але, як це часто трапляється (навіть із тим же П.Волиняком), українська педагогічна

група в діаспорі не завжди була знайома з ними. Прикладом такого підходу можуть бути міркування П.Волиняка про читанку М.Дейко «Волошки», якої він не бачив, але назвав «шкідливою» тільки через те, що її створила одна людина [2, с.13].

На нашу думку, М.Дейко була одним із перших лінгводидактів, яка професійно підійшла до вирішення проблеми мовної освіти зарубіжних українців і створення відповідних підручників. Спостерігаючи за умовами перебування української дитини в іншомовному оточенні, вона прийшла до висновку, що «двомовність переважної більшості українських дітей на еміграції – незаперечний факт. Це ставить перед нашою Рідною школою вимогу переглянути методи викладання й уживані в школі підручники та шукати найлегших шляхів якнайскоріше збагатити мізерний лексикон, з яким діти приходять до школи» [4, с.5].

Працюючи в українських школах Австралії, М.Дейко бачила, що діти краще розуміють англійську мову, ніж свою рідну, оскільки вони вчать англійською мовою в державних школах п'ять днів на тиждень, а в рідній суботній школі лише один день.

Критично переосмисливши попередній досвід навчання у суботніх школах, а також переглянувши принципи укладання підручників для початкової і середньої школи на основі «методики цілих слів», М.Дейко обирає нові підходи до навчання грамоти українських дітей, застосовуючи аналітико-синтетичний метод, що, як вважає педагог, для української мови є далеко природнішим і легшим. Це допомагає швидко виробляти належну техніку читання й писання. І не тільки на початках навчання мови і літератури, але й у середніх класах.

У своїй методиці дидакт з Австралії використала досвід англійських філологів у навчанні дітей другій мові, де основною метою був розвиток навичок розмовної мови. «Ця метода, – писала М.Дейко, – вироблена англійцями, має за основу напівмеханічне, багаторазове усне хороше повторення однотипних мовних комбінацій, аж поки вони не стануть автоматичними. Шлях той довгий і тяжкий, але єдиний. Втіхою є те, що цей шлях природний, бо так навчається мови дитина від своєї матері: способом безконечних повторень тих самих мовних комбінацій».

На основі такого підходу. М.Дейко протягом 60-70-х рр. минулого століття написала і видала кілька навчальних книжок для початкового та середнього шкільного віку, починаючи від «Букваря», і продовжуючи читанками «Рідне слово. Перша читанка після букваря», «Волошки. Друга читанка», «Рідний край. Читанка третя», «Євшан-зілля. Четверта читанка», «Про що тирса шелестіла. П'ята читанка», які успішно використовуються в школах українознавства і в Англії.

У підручниках М.Дейко простежується прямий зв'язок процесу читання художніх та публіцистично-художніх текстів з граматичною частиною книжки, в якій до кожної навчальної теми подаються завдання не тільки до змісту прочитаного, але й до окремих слів та система інших запитань і завдань мовно-граматичного характеру.

Так, до оповідання Марка Вовчка «Степовий гість» у підручнику «Євшан-зілля» (п'ята читанка після букваря) подано низку завдань такого змісту:

1. Запам'ятати й записати слова, взяті з тексту.

Наприклад: думка, шепотіти, стукати та ін.

2. Запитання до змісту оповідання.

Наприклад: У кого на хуторі зібралися гості? Чому господар і гості були невеселі? Хто постукав у віконце?

3. Завдання з мовними вправами, які відсилають учнів у другу частину підручника. Так, до оповідання «Степовий гість» пропонуються мовна вправа 14-та, граматична вправа 14-та і завдання утворити гніздо до слова «бити».

Таким чином, М.Дейко поєднала у своїй методиці вивчення української літератури з мовно-граматичним матеріалом для активного сприймання рідної мови українською дитиною в умовах чужомовного оточення.

Такий підхід до навчання дітей рідній мові викликав схвальні відгуки в українській пресі західної діаспори. Так, у найстарішій українській американській газеті «Свобода» про читанки М.Дейко писалося, що «...це одна з найбільш реальних відповідей на запитання характеру «Що робити?», щоб діти знали і любили українську мову, живучи в Англії, Австралії, Канаді і Америці. Ця читанка не лише допоможе і заохотить дитину вивчати мову великого українського народу, але й навчить дітей ще й любити народ, дарма, що він за морями, за горами, а це – найважливіше у вихованні наших дітей і молоді в душі двох культур, тобто в душі ще більш повноцінних громадян своїх країн» («Свобода», 24.03.1958 р.).

У газеті «Наше життя» про читанку М.Дейко «Рідне слово», першу читанку-підручник після букваря, рецензент писав: «Рідне слово» подумане як підручник для другого року навчання української мови дітей, що виростають у неукраїнському середовищі. Тому-то в підручнику авторка послідовно впроваджує щораз нові слова, що їх діти повинні собі засвоїти. Включено також вказівки для вчителя, як користуватись підручником. Щоб досягнути максимум

ефективності, «Рідне слово» треба уживати як першу книжку серії підручників, побудованих на тому самому зложенні – що наші діти мусять вивчати українську мову в першу чергу в слові». У ряді інших відгуків підкреслювалася також важливість вивчення української мови за методикою М.Дейко в початкових та середніх класах рідних шкіл і шкіл українознавства в Канаді, Австралії, Англії, де вони активно використовуються в навчальному процесі сьогодні.

Таким чином, українські школи в діаспорі одержали науково обґрунтовані та адаптовані для української дитини в західній діаспорі (в основному в англійськомовних країнах) буквар і читанки, які органічно поєднали в собі процес вивчення літератури і мови, спираючись на аналітико-синтетичний метод вивчення української мови як другої.

Підручникам М.Дейко водночас притаманний патріотичний виховний пафос як у пропонованих для читання текстах, так і в змісті дидактичного матеріалу, що, безумовно, забезпечило їх популярність серед учителів та учнів рідномовного шкільництва в західній українській діаспорі.

Висновки... У другій половині ХХ ст., коли в системі рідномовного шкільництва українців західної діаспори навчалися покоління, народжені в Австралії, Англії, Канаді і США, для яких українська мова стала другою, автори підручників звертали особливу увагу на створення букварів і читанок – основних навчальних книг для оволодіння культурою усного мовлення. Тексти для букварів і читанок підбирались з урахуванням їх виховного змісту, до них додавалися мовно-граматичні вправи – завдання і запитання для активізації пізнавальної діяльності учнів та забезпечення їх мовного розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Волиняк П. Слово до вчителів і батьків / Петро Волиняк. – Запоріжжя. Читанка для п'ятої класи та позашкільного читання. – Торонто, 1968. – С.103.
2. Волиняк П. Початок шкільного року і асимілятори / П. Волиняк // Нові дні. – 1966. – Ч. 198–199. – С. 12–14.
3. Вівчарук А. Наукові помічні середники в 1 класі / А. Вівчарук, А. Карпович // Життя і школа. – 1982. – № 1. – С. 38–39.
4. Дейко М. Передмова / Марія Дейко // Євшан-зілля. Читанка для четвертого року навчання. – Австралія – Англія, 1970. – С. 5.
5. Педагог. Педагогічні вимоги до наших читанок // Життя і школа. – 1991. – Ч. 1. – С. 31–33.

Анотація

С.З.Романюк

Лингводидактические подходы к созданию учебников для украинского образования в диаспоре

В статье рассматриваются лингводидактические основы создания главных учебников для обучения украинского языка в системе родноязычных школ западной диаспоры – букварей и книг для чтения. Анализируется порядок изучения букв и звуков, размещение текстов в букварях с учетом дифференцированного подхода – для сельских и городских школьников и в разное время года. Особое внимание уделяется созданию книг для чтения, которые, кроме литературных текстов, должны содержать задачи лингводидактического содержания, направленная на усвоение грамматических понятий и обогащения лексического строя речи учащихся.

Ключевые слова: учебник, учебная книга, букварь, книга для чтения, буква, звук, текст, упражнение, украинский язык, украиноведение, словарь, грамматические задания.

Summary

S.Z.Romaniuk

Linguistic and Didactic Approaches to Creation of Textbooks for Ukrainian Education in Diaspora

The article deals with the creation of the basic principles of linguodidactic textbooks for teaching Ukrainian language in the system of native language schooling system of Western diaspora – primers and readers published. We analyze the procedure of learning letters and sounds, concluding texts primers based differentiation – for rural and urban students and in different seasons. Special attention is paid to the textbook which, in addition to literary texts should contain objectives of linguodidactic content aimed at mastering grammatical concepts and vocabulary enrichment system of language learners.

Key words: textbook, primer, book to read, letter, sound, text, exercise, Ukrainian language, Ukrainian, vocabulary, grammar tasks.

Дата надходження статті: «20» березня 2013 р.

Методика поетапного формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника ДНЗ

У статті розглянуто питання актуальності формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів ДНЗ – вихователя та музичного керівника; запропоновано основні етапи її формування: проблемно-пізнавальний, аналітико-оцінний, проєктивно-творчий. Розкрито особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ, визначено діяльнiсну позицію кожного з учасників цієї взаємодії. Запропоновано блоки методів формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів на кожному з його етапів, а саме: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-пошукові, творчо-пошукові.

Ключові слова: музично-педагогічна компетентність, етапи формування, навчальна взаємодія, методи формування.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасній дошкільній освіті контекстом розуміння педагогічного процесу є ідеї гуманної, особистісно зорієнтованої, суб'єктивної педагогіки. Педагогічний процес може бути розглянутий як взаємодія його суб'єктів з метою сприяння самореалізації, самовизначення особистості вихованців, гуманізації їх відносин з оточуючим світом шляхом творчого освоєння ними соціокультурного досвіду, який відображений у змісті освіти. Процес музичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку – взаємодія педагогів і дітей, яка має розвиток в спеціально організованих педагогічних умовах, з метою сприяння самореалізації, самовизначення особистості дитини музичними засобами, гуманізації дитячих відносин з оточуючим світом шляхом творчого освоєння ними музичного досвіду. Таким чином, у діяльності педагога змістилися наголоси у змісті педагогічних задач: від передачі знань, формування умінь та навичок, від педагогічного впливу до створення педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямований та ефективний саморозвиток особистостей дитини та педагога у процесі їх взаємодії.

За багаторівневою системою підготовки майбутні фахівці одного профілю готуються до виконання різних посадових обов'язків на основі здобутих знань та сформованих професійних умінь. Так, у посадові обов'язки вихователя дошкільного навчального закладу входить керівництво музично-естетичним вихованням дошкільників разом з музичним керівником цього закладу. Наше дослідження пов'язане з проблемою формування музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника, важливою складовою якої є їхня педагогічна взаємодія. Музично-педагогічна компетентність (МПК) вихователя та музичного керівника трактується нами як інтегративна особистісна якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системної взаємодії загальногромадянських, психолого-педагогічних та музичних компетенцій. Музично-педагогічна компетентність вихователя та музичного керівника передбачає високий рівень їх загальнокультурного розвитку, ерудиції в галузі професійно-фахових знань (з педагогіки, психології, музичного мистецтва, методики музичного навчання), наявність досвіду та спроможність до аналітико-оцінювальних і творчо-ініціативних дій у виховній роботі з дітьми.

Аналіз досліджень і публікацій... Останнім часом захищені дисертаційні роботи, які торкаються проблем формування професійної компетентності майбутніх педагогів, а саме: присвячені дослідженню педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності (Л.Артемова, Г.Беленька, А.Богущ, Н.Грама, Е.Карпова, Л.Кідіна, К.Крутій, Х.Шапаренко), музично-педагогічний підготовці майбутніх вихователів та музичних керівників (Г.Белешапка, Р.Белешапка, О.Ситнікова, А.Трудков, О.Радинова, Т.Танько), формуванню професійної компетентності учителя музики (Е.Валіт, Н.Михаськова, М.Мурована, І.Полубоярина, Л.Пушкар).

Формулювання цілей статті... Мета даної статті – виявити та проаналізувати основні етапи запропонованої методики формування музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника з позиції їх педагогічної взаємодії; також визначити методи та умови її формування у педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... Згідно з визначеною метою педагогічного дослідження розроблено методику формування МПК педагогів, в основу якої покладено взаємозв'язок основних етапів формування. Методика поетапного формування МПК майбутніх педагогів полягала в забезпеченні послідовного проходження етапів адаптації до музично-педагогічної діяльності та оволодіння спеціальними вміннями учіння, індивідуального розвитку особистості в навчально-виховному процесі на основі отриманих фахових знань, умінь, навичок та поступової інтеграції в педагогічну сферу соціального середовища. Кожний етап мав свої завдання та відповідні їм засоби реалізації. Повнота реалізації завдань усіх етапів гарантувала якість музично-педагогічної підготовки. Зокрема, перший етап забезпечував розвиток ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості і закладав основи формування навчальних умінь; другий – спрямовувався на найповніше розкриття особистості, ампліфікацію її розвитку в контексті музичного навчання; на третьому етапі були створені умови для закріплення та самореалізації всіх потенційних можливостей вихователя та потенційних можливостей музичного керівника в музично-педагогічній діяльності. Відповідно до специфіки процесу формування МПК, навчальна взаємодія викладача і студентів була організована таким чином, щоб забезпечити динаміку інтегративного розвитку МПК як синтетичної якості особистості, максимальної мобілізації можливості студентів, розширення спектру активної позиції студентів як суб'єктів діяльності.

Методика охоплювала взаємоузгоджені з метою і цілями навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери МПК: як ціннісно-мотиваційну так і когнітивно-діяльнісну. Її ідея акумулювалась у твердженні, що професійно значущі якості особистості майбутнього вихователя та музичного керівника проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на проблемно-пізнавальному етапі, набувають максимально можливого в умовах ВНЗ розвитку та впливають на ефективність опанування студентами професійними компетенціями на аналітико-оцінному етапі, а рівні сформованості МПК визначаються на проєктивно-творчому етапі. Домінуючу роль у формувальній методиці мав виконувати курс «Теорії і методики музичного виховання дітей», що передбачає реалізацію тріади цілей – розвиток особистості, становлення особистості як педагога, кваліфікаційну підготовку педагога дітей дошкільного віку: об'єднує навчальний процес студентів різних спеціальностей – вихователів та музичних керівників; у підготовці музичних керівників виконує функцію ядра інтеграції дисциплін теоретичного та виконавського блоків, аудиторних (фронтальних, групових, індивідуальних) та самостійних занять; забезпечує студентам засвоєння змісту методів та форм різних видів музичної діяльності дітей (співацькій, музично-ритмічній, слухання музики, гри на елементарних музичних інструментах). Поетапне оволодіння студентами навчальними модулями курсу «Теорії і методики музичного виховання дітей» давало студентам змогу досягати визначеної цілі навчання, оволодівати вміннями та якостями, що необхідні вихователю та музичному керівнику для вирішення професійних задач та виконання фахових функцій спільної музично-педагогічної діяльності. При визначенні критеріїв вибору та поєднання методів навчання ми керувалися тезою, що ефективність формування МПК педагогів значною мірою визначається вибором і реалізацією таких форм та методів навчання, які будуть сприяти її розвитку. Так, на першому етапі в процесі лекцій та семінарських занять використовувалась колективна організація окремого навчання майбутніх вихователів та майбутніх музичних керівників; на другому етапі в процесі семінарських та практичних занять – спільне, коопероване навчання майбутніх педагогів двох спеціальностей у малих групах; третій етап здійснювався в процесі самостійних занять студентів різних спеціальностей.

Перший, проблемно-пізнавальний етап розглядався як етап адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності, інтеграції професійно спрямованої активності студентів. Метою цього етапу було залучення студентів до усвідомлення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання та оволодіння способами їх вирішення; вивчення індивідуальних особливостей студентів, умов співпраці і формування особистісних стосунків між всіма членами навчальної взаємодії. Наукова інформація подавалася у відносно закінченій формі, що спрямовувало студентів на осмислення сутності об'єктивних явищ, процесів, внутрішніх взаємозв'язків, що розкривають їхню логіку. На відміну від репродуктивного навчання, навчальна взаємодія здійснювалась у педагогічному керуванні процесом осмисленого вербального пізнання студентами реальних явищ, конструювання ними власного розуміння, спрямування їх до поєднання нового матеріалу з відомими їм явищами, наявними знаннями, досвідом. Ця стратегія передбачала розвиток пізнавальної активності студентів, насамперед, у процесі стимулювання їх до актуалізації попередньо набутих знань, з допомоги яких вони конструюють розуміння нових понять. На цьому етапі використовувалася блок інформаційно-презентативних методів, серед яких: усні (проблемні лекції, лекції удвох, дискусії, доведення та переконання, систематизація, огляд, консультування,

презентація); письмові (анотування, класифікація, порівняння, узагальнення); наочно – усні (показ).

Другий, аналітико-оцінний етап був націлений на інтеграцію знань, зумовлював у студентів детермінацію протиріч і спонукав до пошуку способів їх розв'язання. Метою цього етапу було розкриття та розвиток потенційних можливостей та професійно значущих якостей майбутніх педагогів (вони мали розвиватися на кожному з етапів, але на даному етапі відбувалося їх розкриття), залучення їх до виконання навчальних завдань на засадах інтеграції та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Реалізовувалося це кооперованою формою музично-педагогічної діяльності студентів різних спеціальностей – майбутніх вихователів і майбутніх музкерівників шляхом залучення декількох студентів, групи, колективу, сформованого з декількох груп до розв'язання професійно спрямованих завдань. На цьому етапі студенти набували знання, уміння, навички, що складають музичні компетенції, а потім на їх основі в процесі інтеріоризації поступово виробляли більш складні елементи цієї якості: вчилися самостійно мислити, формулювати музично-педагогічні проблеми, визначати гіпотези, планувати та організувати пошук способів розв'язання проблемних завдань, знаходити творчі шляхи, контролювати хід розв'язання цих шляхів, аналізувати отримані результати, робити висновки. Реалізовувалося це кооперованою формою спільної музично-педагогічної діяльності студентів різних спеціальностей – майбутніх вихователів і майбутніх музкерівників шляхом залучення декількох студентів, групи, колективу, сформованого з декількох груп до розв'язання професійно спрямованих завдань. Впровадження кооперованої форми відбувалося шляхом переносу в площину навчального середовища тих типів взаємодії, які можуть найчастіше зустрічатися у межах музично-педагогічної діяльності педагогів, а саме:

1) особистість – особистість (тип міжособистісної взаємодії «Я – Я»): вихователь – дитина; музкерівник – дитина; вихователь – музкерівник;

2) особистість – група (тип взаємодії «Я – Ми»): вихователь – діти; музкерівник – діти; вихователь – педколектив; музкерівник – педколектив; вихователь – батьки; музкерівник – батьки;

3) міжгрупова взаємодія у межах конкретної організації (тип взаємодії «Ми – Ми»): вихователь та музкерівник – діти; вихователь та музкерівник – педколектив;

4) міжгрупова взаємодія учасників різних організацій (тип взаємодії «Ми – Ми»): вихователь та музкерівник – вихователь та музкерівник різних ДНЗ; вихователь, музкерівник, педколектив – вихователь, музкерівник різних ДНЗ.

Впровадження зазначених типів взаємодії у навчальний процес здійснювалось блоком алгоритмічно-пошукових методів, а саме: групових (мозковий штурм, кейс-метод, ділова гра, тренінг). Втілення цих методів спонукало викладача до цілеспрямованого керівництва, вияву допомоги й підтримки студентів у набутті знань, умінь, навичок. У цьому разі викладач організує процес набуття студентами пізнавального, практичного досвіду, поступово усуваючи власну допомогу й надаючи їм більшої самостійності відповідно до розвитку в них умінь саморегуляції поведінки. Впровадження методів відбувалось засобами кооперованого навчання таким чином:

– розв'язання типових задач двома студентами (парна робота);
– розв'язання типових задач мікрогрупами (4 студенти) з подальшим обговоренням усією групою;

– групова робота, спрямована на розв'язання єдиного завдання, прийняття рішень;
– робота колективу, сформованого з декількох груп.

Зазначені форми надавали можливість залучити кожного студента через його індивідуальну позицію та власне бачення конкретної проблеми до кооперованої масової роботи, яка здійснювалось згідно алгоритму: 1) координатор ставить навчальну задачу перед кожною парою, мікрогрупою, групою, відповідно до індивідуальних здібностей студентів; 2) усі студенти презентують власну точку зору щодо розв'язання запропонованої задачі; 3) по закінченні роботи усією групою підводяться підсумки.

Динаміка залучення суб'єкта особистості у кооперативну діяльність колективного суб'єкту відбувалася у такій послідовності: парна робота – робота в мікрогрупах – робота в групах – робота в колективі, сформованого з декількох груп. Водночас, спостерігався і зворотній напрямок цієї динаміки: від колективного суб'єкту до конкретного суб'єкта особистості. Зазначені форми було організовано як під керівництвом викладача, так і окремого студента. Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія на другому етапі представляла інтегративну структуру, компонентами якої виступали викладач як суб'єкт взаємодії і колективний суб'єкт. У свою чергу взаємодія у межах колективного суб'єкту відбувається на чолі з тайм менеджером, що утворювало підструктуру загальної структури взаємодії викладача і студентів.

Третій, проєктивно-творчий етап навчальної діяльності був спрямований на удосконалення МПК майбутніх педагогів. Його мета полягала у задіянні механізмів самоорганізації власної навчальної діяльності та професійного й особистісного самовдосконалення. Навчальна взаємодія викладача та студентів на цьому етапі характеризується високим рівнем самостійності студентів, динаміка якої відбувається у напрямку від саморегуляції психічних процесів, станів і дій (коли студент регулює власні увагу, вольові процеси, пам'ять, емоційний стан, рухи) до самоспонування виконання навчальних завдань (через визначення і переоцінку пріоритетів особистого учіння, розвиток пізнавальних інтересів і позитивну оцінку власних потенційних можливостей) та самоорганізації власної пізнавальної і навчальної діяльності, що свідчить про готовність і прагнення кожного конкретного студента до самовдосконалення, як професійного, так і особистісного. Навчальна взаємодія реалізовувалась блоком творчо-пошукових методів, серед яких: індивідуальні (спостереження, проєкти, моделювання); самостійні: (пошук і систематизування інформації).

Висновки... Отже, нами дано визначення музично-педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника ДНЗ, проаналізовано основні етапи її формування, запропоновано методи роботи. З'ясування специфіки впровадження відповідної комплексної педагогічної технології на основі застосування інтерактивних методів навчання, а також забезпечення належного педагогічного моніторингу є перспективними напрямками наших подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 536 с.
2. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 19 с.
3. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Н. М. Мурована. – К., 2008. – 20 с.
4. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – 503 с.
5. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Х. А. Шапаренко // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна : зб. наук. праць. – Х., 2006. – Вип. XVI. – С. 251–260.

Анотація

Р.А.Савченко

Методика поетапного формування музикально-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музикального керівника ДНЗ

В статті розглянуті питання актуальності формування музикально-педагогічної компетентності майбутніх педагогів ДНЗ – вихователя та музикального керівника. Представлено основні етапи її формування: проблемно-пізнавальний, аналітико-оцінювальний, проєктивно-творчий. Розкрито особливості суб'єкт-суб'єктного взаємодіяння вчителя та студентів в процесі формування музикально-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музикальних керівників ДНЗ, і визначено діяльну позицію кожного з учасників даного взаємодіяння. Представлено блоки методів формування музикально-педагогічної компетентності майбутніх педагогів на кожному з його етапів, а саме: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-пошукові, творчі пошукові.

Ключові слова: музикально-педагогічна компетентність, етапи формування, суб'єкт-суб'єктне взаємодіяння, методи формування.

Summary

R.A.Savchenko

Methodics of Stages Musical Pedagogical Competence of Future Kindergarten Teacher and Musical Tutor Formation

The article deals with the problem of importance of musical pedagogical competence of future kindergarten teacher and musical tutor. It also suggests the main stages formation: problem-cognitive, analytical and evaluative, projectable-creative. It reveals the problem of subjective interaction of the teachers and students in the process of future kindergarten teacher and musical tutor. Active position of the participants of this process is defined to the methods of its successful development. It also suggests the blocks methods of formation musical pedagogical competence of future pedagogues. The blocks methods are offered on each level: presentation, algorithmically-search, inventively-search.

Key words: musical pedagogical competence, stages of formation, subjective interaction, methods formation.

Дата надходження статті: «12» березня 2013 р.

Аналіз стану та перспектив впровадження дистанційної форми навчання в навчальний процес професійно-технічного навчального закладу

У статті подається одна з можливих схем організації навчального процесу в професійно-технічному навчальному закладі. На її основі аналізується стан та перспективи впровадження дистанційної форми навчання на прикладі навчання залізничним професіям «Слюсар з ремонту рухомого складу II-III розряду», «Машиніст електровоза. Машиніст тепловоза». Зроблено висновок, що використання дистанційної форми навчання в організації навчального процесу в професійно-технічному навчальному закладі призведе до підвищення мотивації учнів ПТНЗ і отримання більш широких можливостей для здобуття професії.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна форма навчання, організація дистанційного навчання в ПТНЗ, схема дистанційного навчання, навчальний процес, навчальна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Останнім часом в Україні гостро постає проблема, пов'язана з необхідністю швидкої підготовки (перепідготовки) висококваліфікованого робітника, здатного адаптуватись до швидкоплинних виробничих умов, через нестачу кваліфікованих педагогічних працівників, які володіють професією, а також потреба в професійній інновації викладачів спеціальних предметів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), дистанційне навчання (ДН), що реалізується на рівні загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також самоосвіти [6], дає можливість швидко оновлювати знання, що вибираються зі світових інформаційних ресурсів. Крім того, воно дозволяє без обмежень розширити аудиторію викладача, незважаючи на географічні та адміністративні кордони, фінансові можливості і дає учневі свободу у виборі форм, методів та засобів навчання, але дистанційна форма навчання суттєво (нормативно, організаційно, технологічно тощо) відрізняється від традиційної.

Аналіз досліджень і публікацій... Над розробкою теоретичних і практичних аспектів ДН працює багато відомих вітчизняних та російських вчених, які чимало зробили для пропагування, організації наукових досліджень і впровадження ідеї ДН в педагогічну практику. О.Андрєєв [1], А.Хуторський [12] у своїх працях проаналізували основні принципи дистанційного навчання; психолого-педагогічні засади нової системи представлені у працях В.Кухаренка [4], О.Полат [9]; значний внесок у розкриття концептуальних підходів і механізмів реалізації ДН у професійній школі зробили такі вчені: В.Кашицин [5], В.Овсянніков [7] та ін. (вища професійна освіта); Н.Глушнева [3], В.Невзорова [8] (середня професійна освіта); теорію і методику професійної підготовки викладачів-тьюторів для системи дистанційної освіти розглядали В.Осадчий, С.Сисоева [10]. Однак у науково-методичній літературі недостатньо розроблена проблема впровадження дистанційного навчання для професійної підготовки кваліфікованого робітника в умовах професійно-технічних навчальних закладів залізничного спрямування.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у розкритті стану та перспектив впровадження форми дистанційної навчання в професійно-технічних навчальних закладах залізничного спрямування при навчанні за професіями «Слюсар з ремонту рухомого складу II-III розряду», «Машиніст електровоза. Машиніст тепловоза», а саме – у поєднанні дистанційної форми навчання із традиційною.

Виклад основного матеріалу... Відповідно до «Концепції впровадження дистанційного навчання у Державному навчальному закладі «Мелітопольський професійний ліцей залізничного транспорту» процес дистанційного навчання у ліцеї планується організувати згідно можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання, стану технічного та програмного забезпечення ліцею та орієнтованого на формування особистості майбутнього висококваліфікованого робітника, здатного до постійного оновлення та поглиблення професійних знань, умінь та навичок, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін і розвитку в професійній та соціальній сферах, техніці і технологіях, системах управління та організації праці в сучасних швидкоплинних умовах розвитку виробництва та суспільства.

Вважаємо, що для планування дистанційного навчання необхідно розробити такі основні навчально-методичні документи:

- план-схема навчального процесу дистанційного навчання;

- навчальний план для навчання за дистанційною формою для кожної професії;
- навчальна програма;
- графік навчальних заходів;
- особистий графік навчальних заходів.

Відповідно до розробленої нами план-схеми навчального процесу дистанційного навчання (рис. 1) навчальна діяльність учнів після зарахування організуватиметься наступним чином:

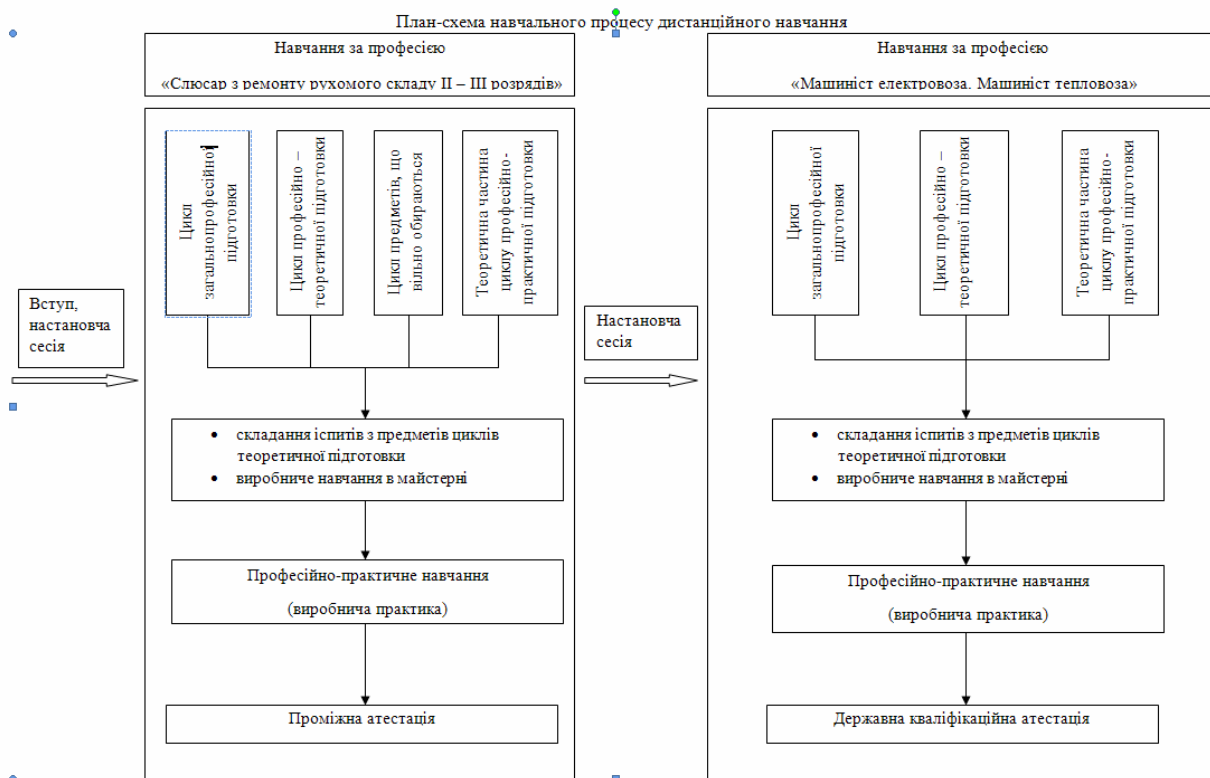


Рис. 1. План-схема навчального процесу дистанційного навчання

1. Наставочна сесія, на якій учень отримуватиме доступ до платформи дистанційного навчання (<http://mplzt.uz.ua>), на якій викладатимуться матеріали навчальних дисциплін (предметів) та докладні друковані інструкції з вивчення кожної (-го).

2. Дистанційно вивчатимуться такі цикли: «Цикл загальнопрофесійної підготовки», «Цикл професійно-теоретичної підготовки», «Цикл предметів, що вільно обираються», «Теоретична частина циклу професійно-практичної підготовки», які об'єднані нами в один теоретичний блок.

3. Складання іспитів з предметів циклів теоретичної і практичної підготовки і виробниче навчання в майстерні ліцею об'єднані нами в один блок і здійснюватиметься в ліцеї.

4. Після успішного складання іспитів з предметів циклів теоретичної і практичної підготовки та заліку з виробничого навчання в майстерні учні переходять до наступного етапу – професійно-практичного навчання (виробничої практики) за професією «Слюсар з ремонту рухомого складу II-III розряду», яке відбуватиметься за бажанням учня (на підприємствах Мелітополя або за місцем проживання учня).

5. Після успішного проходження виробничої практики та проміжної атестації учні отримують кваліфікацію «Слюсаря з ремонту рухомого складу II-III розряду», що дає право лише працювати з отриманої спеціальності або і працювати, і дистанційно продовжити навчання за професією «Машиніст електровоза. Машиніст тепловоза».

Дистанційна форма навчання за цією професією передбачатиме, що учень, як і при отриманні дистанційно попередньої спеціальності, приїжджатиме на настановчу сесію. Дистанційно вивчатимуться цикли загальнопрофесійної підготовки, професійно-теоретичної підготовки і теоретична частина циклу професійно-практичної підготовки, об'єднані нами в один теоретичний блок, а для складання іспитів і проходження виробничого навчання в майстерні учні приїжджатимуть до ліцею – блок очного навчання.

Після успішного складання іспитів з предметів циклів теоретичної і практичної підготовки та заліку з виробничого навчання в майстерні професійно-практичне навчання (виробнича

практика) за професією «Машиніст електровоза. Машиніст тепловоза» відбуватиметься за бажанням учня (на підприємствах Мелітополя або за місцем проживання учня). Після успішного проходження виробничої практики та державної кваліфікаційної атестації учні отримують диплом державного зразка машиніста тепловоза, машиніста електровоза.

А.В.Хуторський вважає, що дистанційне навчання співвідноситься з евристичним навчанням, яке реалізується за допомогою мережі Інтернет та здійснюється при застосуванні учнями телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом [11].

С.С.Вітвицька вважає, що дистанційне навчання є сукупністю інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують учня основним обсягом матеріалу, а також оцінку їх знань, умінь та навичок у процесі навчання [2, с.112].

У ДНЗ «МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ПЛЗТ» у жовтні 2012 року створена творча група «Пошук», члени якої займаються впровадженням системи дистанційної освіти та створенням електронних версій навчальних посібників, електронних підручників та дистанційних електронних курсів з професійно-технічних дисциплін.

Дистанційна форма навчання здійснюватиметься шляхом самостійного вивчення дисциплін за допомогою комп'ютерних та телекомунікаційних засобів і особистого проходження в ліцеї виробничого навчання в майстерні та складання заліків, екзаменів, захисту курсових та дипломних робіт та проходження інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом.

Для підтримки дистанційної форми навчання нами було обрано платформу Moodle через те, що вона, на відміну від використання викладачами та учнями окремого зовнішнього засобу зв'язку, наприклад, Skype або Apple iChat, має ряд переваг:

- підтримка конференцій багатьох користувачів;
- зручність і відсутність необхідності в окремій реєстрації в різних додатках, при вході в систему всі функції, у тому числі і ВКЗ, стають доступні одночасно з єдиного середовища;
- простота – виклик здійснюється однією кнопкою в звичному інтерфейсі навчального курсу;
- контроль – збір і надання статистичних звітів проводиться в потрібному форматі в загальну систему та інші.

При використанні дистанційної форми навчання уроки різних типів набуватимуть нових організаційних форм: самостійна робота з навчальними матеріалами на електронних носіях; самостійна робота з навчаючими програмами; групові он-лайн дискусії за допомогою програм спілкування Skype, агенту mail.ru в мережі Інтернет, звіти про поточні етапи навчання викладачу засобами мережі Інтернет, що потребує відповідних вмінь та навичок викладача. З цією метою у січні 2013 року були організовані курси щодо навчання викладачів і майстрів виробничого навчання основам інформаційно-комунікаційних технологій.

Організація поточного контролю залежатиме від побудови навчальної дисципліни і здійснюватиметься за рішенням методичної комісії. Контрольне тестування здійснюватиметься як за окремими темами та розділами, так і за курсом в цілому (підсумкове контрольне тестування). Диференційовані контрольні роботи виконуватимуться учнями он-лайн (з обмеженням часу) або в електронному вигляді (тоді пересилатимуться викладачеві за допомогою e-mail).

Практичні роботи виконуватимуться он-лайн за допомогою комп'ютерного моделювання, з використанням відео та флеш анімацій з обмеженням часу.

Консультації викладачі здійснюватимуть за графіком за допомогою засобів мереж, програм спілкування, засобами електронної пошти.

Кожна дисципліна являтиме собою дистанційний курс, комплексно-методичне забезпечення якого повинно бути представлено у вигляді таких блоків:

- ✓ інформаційно-змістовний;
- ✓ контрольнo-комунікативний;
- ✓ корекційно-узагальнюючий.

Завдяки інформаційно-змістовному блоку забезпечуватиметься здійснення організаційної та навчальної функції ДН. Інформація в ньому (комп'ютерні програми, комп'ютеризовані курси, електронні підручники, навчальні посібники з професії тощо) надаватимуться учням в електронному вигляді як на магнітних носіях, так і вони матимуть доступ до них на вже створеній платформі дистанційного навчання (рис. 2).

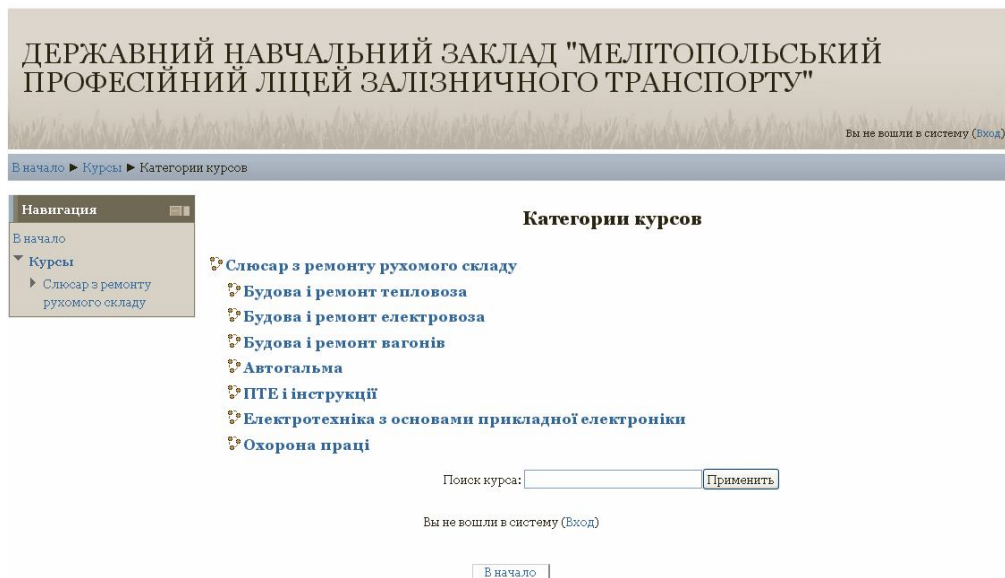


Рис. 2. Вікно дистанційних курсів з професії «Слюсар з ремонту рухомого складу»

Інформаційно-змістовний блок складатиметься з інформаційного та змістовного підблоків.

Інформаційний міститиме загальні відомості щодо дисципліни, що вивчається, термін її вивчення, графік проходження тем та розділів, форми та термін звітності, графік проведення практичних занять (при необхідності), графік консультацій.

Змістовний міститиме навчальні програми та плани, підручники, посібники, збірники задач, довідники, список навчальної та додаткової літератури, методичні рекомендації учням по роботі з комп'ютерними курсами та мережами, у тому числі Інтернет.

Завдяки контрольно-комунікативному блоку забезпечуватиметься виконання таких функцій: навчальної, контролюючої, комунікативної, організаційної та рефлексивної. Цей блок дозволить встановлювати зворотний зв'язок між суб'єктами форми дистанційного навчання (викладач-учень, учень-група учнів-учень, учень-учень). Складається із контрольного і комунікативного підблоків.

Контрольний міститиме тести різного виду та інші матеріали для визначення стартового рівня учня, проміжного, підсумкового контролю, питання для самоконтролю, контрольні питання для заліків та іспитів, графіки контролю поточної успішності, графіки та форми підсумкової успішності, критерії оцінювання знань і вмінь учнів.

Комунікативний міститиме графік та види консультацій, графік індивідуальних зустрічей з викладачами-предметниками, викладачами-тьюторами, майстрами виробничого навчання.

У корекційно-узагальнюючому блоці містяться підсумкові результати навчальної роботи, діагностика навчально-пізнавальної діяльності та аналіз результатів різних видів контролю навчальної діяльності учня.

Вже створено електронний навчальний посібник «Тепловоз 2ТЭ116», що використовується при вивченні дисципліни «Будова і ремонт електровоза» (триває процес оформлення авторського права) та розробляються електронні посібники з циклу дисциплін професійно-теоретичної підготовки.

Висновки та перспективи... Отже, впровадження дистанційної форми навчання у поєднанні з традиційною у професійно-технічному навчальному закладі потребує впровадження нових форм організації навчальної діяльності учнів та відповідних змін у роботі викладачів та майстрів виробничого навчання. Аналіз наведеної план-схеми навчального процесу дистанційного навчання дає можливість стверджувати, що використання дистанційної форми навчання в організації навчального процесу в професійно-технічному навчальному закладі призведе до підвищення мотивації учнів ПТНЗ і більш широких можливостей для отримання професії (підготовки або перепідготовки) майбутнім висококваліфікованим робітником з частковим мінімальним відривом від виробництва.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Андреев. – М. : МЭСИ, 1999. – 289 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.

3. Глушнева Н. Р. Развитие учреждения среднего профессионального образования : дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Р. Глушнева. – М., 2004. – 185 с.
4. Дистанційне навчання. Умови застосування : навч. посіб. / за ред. В. М. Кухаренка. – Харків : НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. – 340 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/ukr/content.htm>.
5. Кашицин В. П. Организационно-педагогические условия развития дистанционного образования в высшей школе России : дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / В. П. Кашицин. – М., 2000. – 175 с.
6. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 21.01.2004 № 40 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/03.html>.
7. Начальный курс дидактики дистанционного образования / [Овсянников В. И., Щенников С. А., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. и др. ; под ред. Овсянникова В. И.]. – М. : Журнал «Педагогика», 2006. – 393 с.
8. Невзорова В. И. Непрерывное профессиональное экономическое образование на основе дистанционных технологий : дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / В. И. Невзорова. – М., 2000. – 224 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
10. Сисоева С. О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева, В. В. Осадчий, К. П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет ім. Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2011. – 280 с.
11. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования / А. В. Хуторской. – 1998. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzper.html> – Назва з екрану.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Аннотация

Ю.Л.Савченко

Анализ состояния и перспектив внедрения дистанционной формы обучения в учебный процесс ПТУЗ

В статье приводится одна из возможных схем организации учебного процесса в профессионально-техническом учебном заведении. На ее основе анализируется состояние и перспективы внедрения дистанционной формы обучения на примере обучения железнодорожным профессиям «Слесарь по ремонту подвижного состава II-III разряда», «Машинист электропоезда. Машинист тепловоза». Сделан вывод, что использование дистанционной формы обучения в организации учебного процесса в профессионально-техническом учебном заведении приведет к повышению мотивации учащихся ПТУЗ и получению более широких возможностей для приобретения профессии.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционная форма обучения, организация дистанционного обучения в ПТУЗ, схема дистанционного обучения, учебный процесс, учебная деятельность.

Summary

Y.L.Savchenko

Analysis of the Status and Prospects for the Introduction of Distance Learning at a Vocational School

The article shows one of the possible schemes of the educational process at a vocational school. The state and prospects for implementation of distance learning were analyzed on the base of this scheme by example teaching Railroad professions «Mechanic on repairing of rolling stock II-III category», «The driver of the locomotive on diesel traction. The driver of the locomotive on electric traction». It is concluded that using the form of distance learning in the educational process at a vocational school would increase motivation of students and give them more opportunities to acquire a profession.

Key words: distance learning, form of distance learning, organization of distance learning at a vocational school, scheme of distance learning, the process of learning, learning activities.

Дата надходження статті: «28» березня 2013 р.

Формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку в ігровій діяльності

В статті розкрито актуальну проблему формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, проаналізовано наукові дослідження, підходи педагогів та психологів щодо вирішення питання формування життєвої компетентності дітей зазначеного віку. У дослідженні акцентовано на необхідності врахування рольової сутності дитячої особистості в процесі формування життєвої компетентності. Подано детальну характеристику ігрової діяльності та розкрито її значення у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку. З'ясовано, що в грі дитина набуває досвіду, який є важливим для формування життєвої компетентності тощо.

Ключові слова: життєва компетентність, діти 6–7-річного віку, взаємодія, роль, соціальна роль, досвід, гра, ігрова діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають орієнтацію на особистість дитини, на формування у неї належної спрямованості, життєвої компетентності. В умовах зміни освітніх парадигм, ускладнення змісту роботи дошкільних навчальних закладів відчувається все більша потреба в розробці та удосконаленні підходів до виховання та розвитку підростаючого покоління. Якщо на попередніх етапах розвитку суспільства роль освіти в основному зводилась до передачі досвіду від старшого покоління до молодшого, то сьогодні на перший план виступає компетентнісний підхід, забезпечення індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

Аналіз досліджень і публікацій... У психолого-педагогічних джерелах розроблений теоретичний фундамент для вивчення проблеми формування життєвої компетентності. Основу дослідження цього питання складають праці з психології особистості (Б.Г.Ананьєв, Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, О.М.Леонтьєв, В.Н.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн та ін.). В соціально-педагогічному аспекті цю проблему розкривають І.Г.Єрмаков, В.І.Ляшенко, С.Г.Пільова, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, І.П.Ящук та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити значення ігрової діяльності для формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Виклад основного матеріалу... У коментарі до Базового компонента підкреслюється, що на кінець дошкільного віку у дитини має бути розвинена здатність до самовизначення в життєвому просторі адекватно до власних вікових можливостей [5]. Безперечно, це можливо здійснити лише в тому випадку, якщо будуть забезпечені відповідні педагогічні умови, які б відповідали сучасним вимогам педагогічної науки й забезпечували формування життєвої компетентності, що базується на здатності дітей засвоювати позицію суб'єкта власної життєтворчості. Формуванню такої позиції у дитини 6–7-річного віку сприяє правильна організація дорослими взаємодії дитини з соціальним середовищем, суть якої полягає у здатності дитини і можливостях, які їй надаються дорослими, проявляти активність, певною мірою здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожну дію та вчинок. При цьому варто зважати на те, що розвиток дитини «не обмежується лише засвоєнням певних соціальних норм, а становить особливий стан поетапного накопичення соціального змісту формування підростаючої людини як суб'єкта соціальної дії» [8, с.3].

З цього приводу слушною є думка Л.С.Виготського [3], котрий вбачав у дитині «соціальну істоту», для якої характерною є специфічна потреба в іншій людині, у соціальних стосунках з оточенням, у взаємодії. Взаємодія дитини із «зовнішнім світом» відбувається завдяки її включенню в діяльність, оволодінню способами та засобами дій, які відбиті в сукупному людському досвіді, культурі.

І.В.Китаєва зазначає, що вже у старшому дошкільному віці одним із найважливіших завдань є формування суб'єктної позиції у спілкуванні та взаємодії, що передбачає досить високий рівень усвідомлення поведінки. На думку дослідниці, вміння регулювати свою поведінку є важливою передумовою формування життєвої компетентності дитини. Отже, великого значення набуває здатність дитини до встановлення причинно-наслідкових стосунків щодо поведінки індивідів в ситуації взаємодії та в процесі її розвитку, тобто можна говорити про категорію, яка визначається як соціальна причинність. Формування у дітей уявлень про соціальну причинність, підкреслює І.В.Китаєва, передбачає: «вміння аналізувати індивідуальні дії в категоріях причини, цілі,

мотиву, результату; розгляд міжособистісної ситуації з кількох позицій; встановлення послідовності вчинків персонажів у часі» [4, с.52]. Зважаючи на це, можна сказати, що «справжнє усвідомлення дитиною людського досвіду можливе лише за умови її активного включення в різноманітні ситуації, де вона має можливість сама бути активним суб'єктом подій, бачити й розуміти проблему, замислюватися над тим, як її розв'язують інші (дорослі насамперед), намагається визначити свої кроки для досягнення мети» [7, с.4]. Цю думку підтримує О.Л.Кононко: «щоб дитина росла компетентною, дорослі мають урахувати таку якість дитини, як самостійність, повинні надавати їй можливість проявляти власну самостійність, не караючи за це» [6, с.5]. Адже, називаючи дитину компетентною, ми маємо на увазі, що вона досить самостійна, про таку дитину можна сказати, що вона має «великий» життєвий досвід. Іншими словами, вона здатна бути активним суб'єктом життєдіяльності, здійснювати власний вибір, приймати самостійні рішення і відповідати за них. Дитина набуває досвіду в процесі життя, сприймаючи навколишній світ, вступаючи у взаємодію з оточенням. Все це, безперечно, є важливою умовою формування життєвої компетентності. Тому потрібно збагачувати досвід дитини, пропонуючи їй для розв'язання різні проблемні запитання, ставлячи в ситуацію, коли треба розпорядитися собою, прийняти рішення. Саме «завдяки власній індивідуальній практиці дитини (успішній чи неуспішній), оцінним судженням авторитетних дорослих (позитивним, суперечливим чи негативним), оцінкам однолітків, з якими можна сперечатися і порівнювати себе, у дитини формується певна життєва позиція, індивідуальний життєвий досвід, життєва компетентність» [5, с.92]. Це стверджує і Н.П.Павлик, яка підкреслює, що компетентність формується на основі оволодіння індивідуальним соціальним досвідом.

На думку Л.І.Божович, будучи включеною в соціальну взаємодію, дитина засвоює та відтворює стереотипи, норми, схеми поведінки суспільства, виконує певні соціальні ролі. У такій ситуації значення соціальної ролі як регулятора соціальної поведінки полягає в тому, що, приступаючи до виконання певних соціальних функцій, індивід, як правило, знає права й обов'язки, що відповідають його становищу, і санкції, які можуть бути застосовані у разі їхнього порушення. Якщо говорити про соціальну роль учня, то засвоєння норм поведінки, які безпосередньо її характеризують, дає можливість дитині адекватно включатися у взаємодію з оточенням, здійснювати навчально-пізнавальну діяльність. Потреби, сподівання, яких вимагає соціальна роль, формулюються у суспільній свідомості під впливом загальнокультурних норм, цінностей, традицій певної суспільної системи. Тому соціальна роль визначається як очікувана поведінка, пов'язана з реалізацією певних прав і обов'язків.

Виконання ролі полягає в тому, щоб виконувати обов'язки, які нею обумовлюються, і здійснювати свої права у ставленні до інших. Як стверджує А.І.Некрасов, рольове навчання передбачає виконання двох завдань: навчання обов'язків і дотримання прав у відповідності з роллю; надбання установок, почуттів, очікувань, що відповідають цій ролі. Знання соціальної ролі, поведінки, дій, які розкривають її сутність, дає можливість дитині уявити, передбачити, як будуть реагувати на її поведінку інші. Тому прийняття ролі є важливою умовою для її розігрування. Як зазначає Т.Шибутані, виконання ролі вимагає організації поведінки, діяльності відповідно до очікувань оточення, вміння ставити себе на місце іншої людини (почуття емпатії).

Якщо охарактеризувати соціальну роль «учень», то, по-перше, слід визначити обов'язки, які дитина має виконувати: відвідувати школу, вивчати предмети, окреслені в шкільній програмі; робити на уроці те, що пропонує учитель, дотримуватися шкільного режиму, правил поведінки; досягати свідомого засвоєння програмних знань, умінь та навичок. По-друге, знати права дитини як учня, що передбачає серйозне ставлення з боку дорослих до її навчальної діяльності: дитина має право на власне робоче місце, час, відведений для занять, тишу, право на відпочинок та дозвілля.

Процес оволодіння роллю відбувається у формі цілеспрямованого інструктування і шляхом епізодичного навчання. Обидві форми, як доводить Л.І.Божович, «тісно переплітаються між собою, і в єдиному життєвому процесі їх інколи важко розмежувати» [1, с.115]. У процесі рольового навчання, наголошує Т.Шибутані, слід урахувати положення про те, що дитина в рольовій діяльності співвідносить свою поведінку з очікуванням і вимогами інших, з тим, що вона сама може очікувати та вимагати від учасників. Отже, роль передбачає певні обов'язки і права учня.

Т.Р.Сарбін на основі власних досліджень стверджує, що діти, в яких досвід виконання ролей мінімалізувався, менш адаптивні до нових умов, а отже, вони менш компетентні у сфері соціальних відносин. Тому в теорії ролей чимала увага приділяється грі як засобу, який дозволяє дитині більш інтенсивно і успішно оволодівати різними ролями. Таким чином, ідентифікація та імітація виступають в цій теорії основними факторами розвитку.

Як відомо, гра та інші види діяльності дитини (трудова, конструктивна, навчальна) сприяють формуванню порівняно складного і стійкого внутрішнього світу та подальшого розвитку

самосвідомості. Адже виконання рольових дій є важливою умовою формування самосвідомості, оскільки дитина відокремлює себе від ролі і в той же час ідентифікує себе з нею. Ігрові дії є проміжними між уявленими та реальними взаємовідносинами. У грі відбувається перехід від уявленої поведінки з її необмеженими можливостями до поведінки повсякденної (побутової).

В ігровій діяльності дитина виконує чимало різних ролей, інтенсивно засвоює рольову поведінку, має можливість змоделювати взаємовідносини, в дійсності (хоча й в ігровій) пережити сюжет з різних точок зору. Як стверджує Т.М.Титаренко, в кожній ролі наявний стандартний зміст, але є також дещо індивідуальне, властиве лише цій людині. Крім того, гра має велике значення для засвоєння етичних норм. Адже, зазначає Л.І.Божович, у грі дитина бере на себе роль дорослої людини, «розігрує «дорослий зміст життя» і таким чином уявно, підкоряючись правилам ролі, засвоює типові форми поведінки дорослих, їх взаємовідносини і ті вимоги, якими вони керуються».

У Концепції дошкільного виховання в Україні зазначається, що гра – найлегший вид діяльності, в якій дитина усвідомлено оволодіває надбаннями культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо.

Вагоме значення для нашого дослідження мають праці Ю.П.Азарова, який доводить, що гра може бути в руках педагога тим інструментом, за допомогою якого здійснюється перехід від більш простого дитячого бажання чи задоволення до серйозних і важливих соціальних функцій. Цей перехід, за словами автора, здійснюється шляхом поступового ускладнення соціального і морального змісту ігор, їх організаційного оформлення шляхом поєднання з іншими видами діяльності, які паралельно також ускладнюються.

Важливим джерелом для означеної нами проблеми є також дослідження, проведені Л.А.Венгер та О.Л.Венгер. Вони наголошують, що гра, перетворюючись, підводить дитину до порога навчання: у ній на передній план виступають вимоги про дотримання правил і настанови на отримання відповідного результату. У «чистому» вигляді гра і учіння, на перший погляд, прямо протилежні одне одному. Учіння в його шкільній формі – обов'язкова діяльність, яка вимагає послідовних роздумів у рамках заданих правил і строгого керівництва дорослого. Основна відмінність дидактичної гри від прямого навчання, на думку дослідників [2], у тому, що саме результат приваблює дитину, робить для неї виконання дій за правилами цікавими та захоплюючими. Перехід від дидактичної гри до навчання шкільного типу автори пов'язують зі зміною характеру завдань, які ставляться перед дітьми. Дидактичні ігри та ігрові прийоми при постановці навчальних завдань можна назвати ігровими формами навчання. Їх використання для підготовки шестирічної дитини до систематичного навчання полягає в тому, щоб полегшити і зробити поступовим перехід до навчальних завдань, які представлені в «чистому» вигляді. Це означає, що протягом року питома вага ігрових і навчальних форм має змінюватися. Якщо спочатку переважають перші, то пізніше домінуюче місце займають другі.

Висновки... Доходимо висновку, що важливого значення в процесі формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку набуває залучення їх до рольових ігор.

Перспективи подальших розвідок... Дана проблема є багатоаспектною. Розкривши деякі теоретичні аспекти даного питання, слід провести експериментальне дослідження, яке б дало змогу підтвердити теоретичні факти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 4-х т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 248 с.
4. Китаева И. В. Формирование представлений о социальной причинности у старших дошкольников / И. В. Китаева // Стратегия развития дошкольника и младшего школьника в XXI век : тезисы конф. 25-26 апреля 2001 г. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 52–54.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Кононко О. Л. Реалізація Базового компонента дошкільної освіти як запорука життєвої компетентності дошкільника / О. Л. Кононко // Наукові записки Рівненського педінституту : зб. наук. праць «Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні». – Рівне : Рівненський державний педагогічний інститут, 1999. – Вип. 5. – С. 5–7.
7. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С. 4–6.
8. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.

Аннотация

Е.А.Сас

Формирование жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста в игровой деятельности

В статье раскрыта актуальная проблема формирования жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста, проанализированы научные исследования, подходы педагогов и психологов к решению вопроса формирования жизненной компетентности детей указанного возраста. В исследовании акцентировано на необходимости учета ролевой сущности детской личности в процессе формирования жизненной компетентности. Подано подробную характеристику игровой деятельности и раскрыто ее значение в формировании жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста. Установлено, что в игре ребенок приобретает опыт, который является важным для формирования жизненной компетентности.

Ключевые слова: жизненная компетентность, дети 6–7-летнего возраста, взаимодействие, роль, социальная роль, опыт, игра, игровая деятельность.

Summary

O.O.Sas

Formation of the Life Competence of 6–7 Year-Old Children in the Gaming Activity

In the article the actual problem of the formation of life competence of 6–7 year-old children is revealed, the research approaches of teachers and psychologists to the solving of the question of formation of life competence of children this age are analyzed. The study focuses on the need to incorporate the essence of the child's personality role in the formation of life competence. It submits a detailed description of the game and reveals its importance in shaping of the life competence of 6–7 year-old children. It is established that the child acquires in the game experience, which is important for the formation of life competence.

Key words: live competence, 6–7 year-old children, interaction, role, social role, experience, game activity.
Дата надходження статті: «1» березня 2013 р.

УДК 378.147

В.А.СЕМИЧЕНКО,

доктор психологических наук, профессор;

Э.Н.КУДУСОВА,

аспирантка

(г.Киев)

Особенности развития вариативности мышления студентов гуманитарных и инженерно-педагогических специальностей

В статье рассматривается актуальная психологическая проблема – особенности развития вариативности мышления у студентов гуманитарных и инженерно-технических специальностей в процессе профессиональной подготовки. На основании проведенного теоретического анализа подтверждено, что развитие вариативности мышления рассматривается в психологии как важный компонент развития мыслительной деятельности, однако основные исследования проводились на ранних этапах онтогенеза. Недостаточно разработанной является и методическая база. Авторами предлагается набор методик, позволяющих диагностировать особенности развития исследуемого показателя на более поздних этапах онтогенеза. Получены эмпирические данные, раскрывающие основные характеристики вариативности мышления (продуктивность, гибкость, сложность) у студентов исследуемых специальностей.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, вариативность мышления, продуктивность, гибкость, сложность мышления, профессиональная подготовка, студенты гуманитарных и инженерно-технических специальностей.

Актуальность темы исследования... Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в качестве одной из наиболее важных задач выдвигает формирование личности, способной к деятельности в неопределенных условиях. А это, в свою очередь, обуславливает особое внимание к развитию творческого мышления, обеспечивающего не только возможность продуцирования множества идей, но и выбора разнообразных средств, прогнозирования возможных следствий и т.п.

Анализ исследований и публикаций... По характеру протекания мыслительных процессов психологи выделяют репродуктивное и продуктивное (М.Вергеймер [7], З.Н.Калмыкова [19]), конвергентное и дивергентное, творческое (П.Я Гальперин [9], Е.И.Кульчицкая [20],

В.А.Семиченко [30]) диалектическое мышление (Н.Е.Веракса [6], И.Б.Шиян [35]), критическое мышление (В.А.Попков [31], А.В.Тягло [34]), рефлексивное и нешаблонное мышление (Э.Боно [4]), профессиональное мышление (И.П.Андронов [2]). Я.А.Пономарев [30], И.С. Якиманская [36] посвятили свои исследования выявлению особенностей творческого мышления, его развития в процессе обучения в школе и профессиональной деятельности.

В последние годы усилился интерес к проблеме вариативности мышления как существенного признака творческого мышления. Отдельные аспекты и приемы формирования вариативности мышления представлены в работах Н.Е.Вераксы [6] К.Дункера [11], Е.С.Ермаковой [12], О.П.Иванченко [15], С.Д.Максименко [21], Н.А.Менчинской [22], Е.И.Миргород [23], Т.Н.Овчинниковой [25]. Непосредственно связаны с проблемой вариативности исследования Е.Д.Кетерадзе по ригидности мышления [18], по центрации Ж.Пиаже [26] и В.А.Новоспасовой [24], по комбинаторному мышлению Ю.А.Полуянова [29].

Формирование целей статьи... Вместе с тем значительная часть таких исследований была проведена на детях дошкольного и раннего школьного возраста. Явно недостаточной можно считать методическую базу данного направления, особенно относительно диагностики представителей более старших возрастных групп. Явно недостаточно изучены тенденции развития вариативности в условиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Не определено место вариативности мышления в ряду других показателей творческого мышления.

Несомненная актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность послужили основанием для проведения соответствующего научного поиска. Изложение его теоретических предпосылок, методических подходов и некоторых эмпирических результатов определило **цель и задачи** данной статьи.

Изложение основного материала... Рассмотрим место вариативности в структуре творческого мышления. Так, Е.И.Миргород указывает, что вариативность мышления можно рассматривать как предпосылку становления творческих способностей детей. Но уточняет, что вариативность является качеством мышления, степень развития которого обеспечивает переход к более сложным формам мышления [23]. Мы считаем, что такой вывод определяется спецификой возрастной категории, привлеченной к исследованию – детей дошкольного возраста.

Однако есть все основания считать, что вариативность контекстно представлена во всех процедурах решения творческих задач – от количества выдвигаемых гипотез до выбора средств решения и возможности изменить ракурс рассмотрения проблемы и отказаться от неподтвердившихся гипотез и неадекватных способов решения на пользу нового поиска. Следовательно, вариативность остается составляющей творческого мышления на всех его уровнях.

Опираясь на семантический смысл термина «вариативность» как «способность продуцировать разнообразные варианты», можно утверждать, что в современной научной литературе он используется в двух значениях: вариативность мышления как определенное качество, характеризующее особенности мыслительной, и вариативное мышление – как качественно своеобразный тип мышления. Это обуславливает необходимость упорядочения процедур использования данного термина, и в том числе его соотношения с родственными терминами, описывающими сходные качества. Это термины «гибкость», «креативность», «продуктивность», «оригинальность» и т.п. Основное задание – определение родового понятия, которое является наиболее общим, интегративным. Мы считаем, что в качестве такого понятия выступает креативность как качество личности, включающее, кроме знаниево-когнитивной и предметной составляющих, ценностно-смысловую, инсайтную, самооценочную т.д. Творчество же является показателем, характеризующим осуществляемую личностью деятельность. Мышление есть одновременно и базовый компонент креативности, и механизм, обслуживающий процесс творчества. Следовательно, оно должно также содержать все признаки и креативности, и творчества – то есть быть способным, с одной стороны, к смене позиции, ракурса рассмотрения, изменения целеполагания, выбора способа действия, и с другой – продуцированию нового результата и его оценки с разных позиций.

Звеном, общим для креативности как личностного качества и конкретными качествами творческого мышления, является вариативность мышления. Под вариативностью понимается такой способ мышления, при котором человек способен к разностороннему рассмотрению конкретных объектов, умеет выделять, комбинировать, объединять и разъединять их разнообразные качества, способен к выделению разнообразных признаков и продуцированию определенного множества вариантов решения.

Вариативность мышления может быть описана через такие признаки: а) продуктивность мышления – количество продуцируемых вариантов решения проблемы, выделения признаков объекта или его связей с другими объектами; б) гибкость мышления как легкость перехода от

одной системы, ракурса, проекции, в рамках которых рассматриваются признаки, связи, ищутся возможные решения, к другим; в) глубина мышления – способность к отрыву от поверхностных (первичных) признаков и непосредственных обобщений и переходу к глубинным, сущностным, опосредованным.

Логично утверждать, что традиционная линейная схема рассмотрения творческого мышления: творческое мышление = продуктивность + гибкость + оригинальность, должна быть заменена на нелинейную: творческое мышление = вариативность (продуктивность + гибкость + глубина) + оригинальность.

Сферами проявления вариативности мышления могут выступать как способность к множественному: продуцированию форм; выделению признаку; выделению свойств; выделению функций; выявлению причин; определению способов; выделению смыслов.

Методическая база исследования процесса познания чрезвычайно многообразна. Здесь и традиционные методики выявления особенностей разных видов мышления, и способы измерения познавательных способностей, и процедуры диагностирования общей одаренности, и определения интеллектуального потенциала (Г.Ю.Айзенк [1], А.Бине [3], Л.Ф.Бурлачук [5], А.З.Зак [13], Х.Зиверт [14], О.Ф.Кабардин [16], Ю.В.Карпов [17], Н.Ф.Тальзина [33], И.С.Якиманская [36] и др. Однако проведенный нами информационный поиск показал, что проблема диагностики вариативности мышления еще не получила своей достаточно полной проработки. Отдельные показатели, с логической точки зрения явно относящиеся к качественным характеристикам вариативности мышления, рассматриваются как показатели творческого мышления в целом.

Поэтому важной задачей исследования была разработка и экспериментальная апробация комплекса методик исследования вариативности мышления. Согласно исходной концептуальной идее, вариативность мышления рассматривается как интегральный показатель, объединяющий частные показатели по следующим критериям:

1. Продуктивность. Мы предлагаем рассматривать его в зависимости от вида выполняемого студентом задания: а) как вовлечение в процесс мыслительной или практической деятельности определенного количества исходных элементов; б) как продуцирование определенного количества идей.

2. Гибкость. Рассматривается как способность испытуемого к смене позиции, или к множественной децентрации. Может фиксироваться, в зависимости от вида деятельности, также в двух значениях: а) количество предложенных фигур; б) количество выделенных групп.

3. Сложность. Рассматривается как способность к преодолению внешних признаков, проникновению в скрытые, сущностные слои качеств рассматриваемого объекта.

С позиций системного подхода продуктивность отображает элементный состав продуцируемых систем, гибкость – компонентный, а сложность выступает как характеристика структурных отношений между ними.

По каждому из выделенных критериев определялся индекс вариативности, а на основании выделенных индексов вариативности – интегральный показатель вариативности, который анализировался с количественной (среднее значение) и качественной (структурные особенности) сторон.

Создание такого комплекса предполагало, кроме выявления особенностей проявлений вариативности мышления по отдельным критериям, на базе всех полученных показателей выявить устойчивость тенденций вариативности, то есть ответить на вопрос – является вариативность мышления генерализованным фактором, устойчиво повторяющимся при выполнении разных заданий (тогда можно говорить о сформированности вариативного мышления), или же вариативность в большей степени привязана к конкретным видам заданий и не проявляется при выполнении заданий иного рода.

Рассмотрим предложенные и апробированные нами методики определения показателей вариативности мышления.

1. Выявление вариативности мышления при выполнении заданий на формообразование.

а) Методика «Конструирование фигур из 10 треугольников» направлена на выявление количества предлагаемых студентами вариантов при ограничении форм и количества используемых элементов (только треугольники, не больше и не меньше 10). Испытуемому давалось задание: «Сконструируйте как можно большее количество фигур из 10 треугольников». При анализе учитывается общее количество фигур, предложенных студентом, конфигурация треугольников (элементов), используемых для построения фигур, и конфигурация самих фигур. Первый показатель отображает продуктивность мышления, второй – гибкость, а третий – сложность.

По показателям продуктивности, гибкости и сложности рассчитывается интегральный показатель – индекс вариативности при выполнении задания на формообразование

(конструирование фигур) при ограничении исходных условий. При работе с группой такой расчет делается по каждому конкретному студенту, составляется сводная таблица.

б) Методика «Конструирование фигуры человека» – позволяет выявить количество предлагаемых студентами вариантов при использовании неограниченного количества разнообразных фигур: кругов, треугольников, прямоугольников и квадратов. Испытуемому дается инструкция: «В вашем распоряжении находится неограниченное количество исходных элементов: кругов, треугольников, прямоугольников и квадратов. Сконструируйте из них как можно большее количество фигур человека».

При анализе учитываются: общее количество элементов, использованных при построении фигур, количество фигур, предложенных студентом, и их конфигурация. Первый критерий отображает продуктивность мышления (степень задействованности исходных элементов в процессе конструирования), второй – гибкость (как переход от одной фигуры к новой), а третий – сложность (тщательность проработки фигур).

2. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение свойств.

Для выявления вариативности мышления в области структурообразования используется методика группирования объектов по степени сходства. Автором данного комплекса предполагалось, что успешность осуществления процедур группирования будет зависеть от способности выделять множественное количество первичных свойств.

Испытуемому дается задание: «Перед вами находится следующий набор объектов: помидоры, баклажаны, огурцы, апельсины, капуста, яблоки, груши. Вам необходимо создать как можно больше групп, объединяющих эти объекты по признаку сходства».

Обработка результатов также осуществляется по трем критериям: продуктивность (общее количество свойств, упомянутых студентами), гибкость (способность испытуемого перейти от одного свойства или группы свойств к другому способу рассмотрения свойств объектов), сложность (варианты группировок оцениваются по глубине проникновения в свойства оцениваемых объектов)

3. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение функций.

Студентам предлагается назвать максимально возможное количество способов использования газеты, то есть функциональные возможности газеты в практически неограниченной сфере ее использования. Обработка результатов проводится также по трем выделенным критериям: продуктивность (общее количество называемых студентом способов использования), гибкость (количество переходов от одной группы продуцирования вариантов ответов к другим), сложность (характеристика использованных группировок по коэффициентам сложности).

4. Выявление вариативности мышления при выполнении задания на выделение смыслов.

Для диагностики данного показателя используется модификация методики, приведенной в книге Дорошенко, Гамезо «Атлас по психологии». В исходной методике предлагаются 12 картинок, к каждой из которых дается 12 возможных вариантов названий. Предлагается к каждой картинке выбрать название, наиболее четко отображающее сущность изображаемого. Выбранные варианты ответов дифференцировались по категориям: «абстракции», «факты», «эмоции».

В предложенной нами модификации студенту даются картинки (исходный стимульный материал) без вариантов названий. Предлагается к каждой картинке самому сформулировать как можно больше вариантов названий. Ответы студентов также оцениваются по трем критериям: продуктивность (количество названий, предложенных студентом ко всем картинкам), гибкость (представленность в ответах студентов каждой из трех базовых групп: абстракции, факты, эмоции), сложность (определяется путем введения коэффициентов обобщения смыслов).

На основе предложенных методик были исследованы тенденции развития вариативности мышления студентов гуманитарного и инженерно-технического профилей подготовки. Полученные данные анализировались в нескольких ракурсах: а) анализ средних значений первичных показателей; б) анализ обобщенных показателей; в) выявление структурных особенностей индивидуальных и групповых ответов.

К исследованию были привлечены 65 студентов гуманитарных и 125 – инженерно-технических специальностей.

При выполнении задания на конструирование фигур из ограниченного числа треугольников студентами гуманитарного профиля предложено в среднем 5,7 конструкций на одного участника, у студентов технического профиля – 5,8 конструкций, то есть первичные количественные показатели по критерию продуктивности оказались примерно одинаковыми. По показателю сложности предложенных рисунков отмечено равное количество простых фигур, приходящихся в среднем на одного студента (в обоих случаях – 1,5 конструкций), количество фигур среднего уровня сложности у студентов гуманитарного профиля меньше (в среднем 2,1 против 2,3), однако больше количество фигур высокого уровня сложности (соответственно 2,0 и 1,7). Средний

показатель сложности составил у студентов гуманитарного профиля 2,1, у студентов технического профиля – 2,0. В целом по средним показателям, полученным по данной методике, существенных отличий у студентов гуманитарного и технического профиля не отмечено, хотя изначально ожидалось, что у студентов технических специальностей они будут выше.

Однако при конструировании фигуры человека из разнородного неограниченного набора элементов достаточно четко проявилась иная тенденция. Показатель продуктивности, определяемый как количество элементов, задействованных в процессе конструирования, составил у студентов гуманитарного профиля 9,5, у студентов технического профиля – 7,7. Количество сконструированных фигур (показатель гибкости) составило в первом случае 6,6, во втором – 6,2. По уровням сложности среднее количество простых фигур составило соответственно 3,5 и 4,2 единиц, средней сложности – 2,6 и 1,6, высокой – 0,5 и 0,4. В целом количественные показатели по данной методике выше у студентов гуманитарного профиля, чем у технического.

При выполнении методики на варьирование свойствами при выполнении действия группирования по сходным признакам средние количественные значения по показателю продуктивности составили у студентов гуманитарного профиля 7,8 (количество выделенных в среднем одним студентом свойств), у студентов технического профиля – 7,3; по показателю гибкости (количество выделенных групп) – 3,9 и 2,7; по показателю сложности (средний уровень сложности) – 2,9 и 2,4. В целом эти результаты также подтвердили более высокие значения количественных показателей вариативности у студентов-гуманитариев по данной методике.

По результатам выполнения задания на варьирование функциями выявлено еще более заметное отличие. Среднее количество выделенных способов использования газеты на одного участника составило у студентов гуманитарного профиля 8,3 единиц, у студентов технического профиля – 6,6. Количество групп в первом случае составило 3,7, во втором – 3,3. Напомним, что в данном задании выделялись 5 групп функций по степени сложности. Распределение средних значений получило следующий вид: группа низкого уровня сложности – по 0,7 функций в среднем на 1 респондента у студентов обоих профилей; группа уровня сложности ниже среднего – соответственно 2,5 и 2,1 функций, группа среднего уровня сложности – 1,4 и 0,9; группа уровня сложности выше среднего – 2,0 и 1,7 функций; группа высокого уровня сложности – в обоих случаях 1,1.

Таким образом, при выполнении данного задания также отмечены более высокие показатели у студентов гуманитарного профиля.

При работе с методикой на варьирование смыслами количество вариантов названий картин в среднем составило 46,7 названий у студентов гуманитарного профиля и 47,1 названий – у студентов технического профиля. Из них на группу «абстракции» приходится по 20,0 названий, на группу «факты» - в первом случае 17,3, во втором – 13,1, на группу «эмоции» – 9,5 и 9,1 названий. И здесь подтвердилась тенденция более высоких показателей вариативности у студентов гуманитарного профиля.

Однако ориентация только на количественные показатели не отображает картины в целом. Уже на этом этапе выявлены в ряде случаев разнонаправленные тенденции, когда невысокие значения количественных показателей одновременно сопровождаются более высокими качественными показателями.

С целью объединения этих тенденций были введены такие интегральные показатели, как индексы вариативности. Они представляют собой сумму количественных значений продуктивности, гибкости и сложности, полученную конкретным респондентом, деленную на максимально возможное количество баллов (в данном случае, при трех исходных показателях – 15).

Весь массив полученных данных по каждой методике дифференцировался на пять уровней: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Диапазон значений каждого уровня определялся, исходя из полученного разброса показателей.

Рассмотрим распределение студентов гуманитарного (ГП) и технического (ТП) профиля по уровням сформированности индексов вариативности.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням сформированности индексов вариативности мышления с учетом профиля подготовки (в %)

Уровни	Методика 1		Методика 2		Методика 3		Методика 4		Методика 5	
	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП
Н	18,4	17,6	29,2	33,8	6,1	4,2	-	1,0	-	1,7
НС	20,0	21,6	58,5	50,0	21,5	31,2	7,6	11,8	3,1	14,0
С	23,1	26,4	6,1	11,3	29,3	30,6	13,9	32,7	21,5	12,3
ВС	27,8	15,0	3,1	4,1	24,7	23,9	53,8	44,5	33,8	43,0

В	10,7	18,4	3,1	0,8	18,4	11,0	24,9	10,9	41,6	29,0
χ^2	6,160		4,051		4,036		15,846**		14,503**	

Для проверки значимости отличий в распределении студентов гуманитарного и технического профиля по уровням сформированности индексов вариативности мышления рассчитывался статистический критерий χ^2 по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{f_s - f_{\tilde{n}}}{f_{\tilde{n}}}$$

где f_s – эмпирические частоты; $f_{\tilde{n}}$ – теоретические частоты; k – количество разрядов признака.

Полученные значения χ^2 сравнивались с соответствующим табличным значением для степеней свободы 4 ($k - 1 = 4$), которое составляло 9,488 при вероятности допустимой ошибки 0,05 и 13,277 при вероятности допустимой ошибки 0,01. Для наглядности эмпирические значения χ^2 , которые превышают теоретическое значение на уровне 0,05, отмечены одной звездочкой*, на уровне 0,01 – двумя **.

Из таблицы видно, что по методике конструирования фигур с ограничением количества и качества исходных элементов (методика 1) у студентов и гуманитарного, и технического профиля отмечены достаточно близкие показатели. Некоторые отличия в пользу гуманитариев на уровне выше среднего соседствуют с более высоким показателем количества студентов технических специальностей, находящихся на высоком уровне.

По методике конструирования фигуры человека (методика 2) наблюдается аналогичное распределение, также статистически незначимое. Не отмечено заметных отличий и по методике варьирования признаками (методика 3) между распределением студентов разных профилей подготовки по уровням сформированности индексов вариативности, разница показателей оказалась статистически незначимой.

Заметные отличия выявлены по методике варьирования функциями (методика 4). Здесь студенты гуманитарного профиля значительно опережают студентов технического профиля по количеству участников, находящихся на уровнях высоком и выше среднего. Показатель значимости заметно превышает табличное значение на уровне 0,01.

Неоднозначным выявились отличие и при работе с методикой на варьирование смыслами (методика 5). На низких уровнях меньше количество студентов-гуманитариев, и одновременно они более представлены на среднем и высоком уровнях. Однако на уровне выше среднего больше студентов инженерно-технического профиля. Полученное значение χ^2 также существенно превышает табличное значение на уровне 0,01.

Выводы... Таким образом, предположение, что у студентов гуманитарного профиля будут преобладать показатели вариативности мышления при работе со смыслами, а у студентов технического профиля – при работе с формами – подтвердилось только частично. В полученных распределениях по трем методикам не выявлено какой-либо достаточно четкой тенденции. Отличия выявлены только по двум методикам.

Таким образом, предложенный комплекс методик позволяет диагностировать показатели вариативности мышления, что, в свою очередь, расширяет возможности выявления особенностей развития мышления среди разных групп испытуемых.

Список использованных источников и литературы:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / [Г. Ю. Айзенк ; пер. с англ.] // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111–132.
2. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления / В. П. Андронов ; под ред. В. В. Давыдова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991.
3. Бине А. Измерение умственных способностей ; [А. Бине ; пер. с франц.]. – СПб. : Союз, 1998.
4. Боно Э. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении / Э. Боно. – М.: Прогресс, 1976.
5. Бурлачук Л. Ф. Психологические методы исследования интеллекта / Л. Ф. Бурлачук. – К. : Наук. думка, 1985.
6. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.
7. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / [М. Вертгеймер ; пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1987.
8. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 438–554.
9. Гальперин П. Я. К психологии творческого мышления / Гальперин П. Я., Котик Н. Р. // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–85.
10. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / [Дж. Гилфорд ; пер. с англ.] // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1969. – С. 433–456.
11. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) : хрестомат. по общей психол. Психология мышления / [К. Дункер ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова]. – М. : Изд – во МГУ, 1981. – С. 258–268.

12. Ермакова Е. С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте / Е. С. Ермакова // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 74–82.
13. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьников / А. З. Зак. – М. : Знание, 1982.
14. Зиверт Х. Ваш коэффициент интеллекта. Тесты / [Х. Зиверт ; пер. с нем.]. – М. : АО «Интерэксперт», 1997.
15. Иванченко О. П. К проблеме вариативного мышления / О. П. Иванченко. – Оренбург : Издательство ОГУ, 2005.
16. Кабардин О. Ф. Тестирование знаний и умений учащихся / О. Ф. Кабардин, А. Н. Земляков // Советская педагогика. – 1991. – № 12. – С. 27–33.
17. Карпов Ю. В. О соотношении возрастного и функционального развития интеллекта / Ю. В. Карпов // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 58–64.
18. Кетерадзе Е. Д. Ригидность мышления в дошкольном возрасте / Е. Д. Кетерадзе // Материалы II съезда общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. II. – С. 26–27.
19. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981.
20. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
21. Максименко С. Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач / С. Д. Максименко. – К., 1977.
22. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 61–73.
23. Миргород Е. И. Становление вариативности у детей старшего школьного возраста : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. И. Миргород. – К., 2009.
24. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В. А. Недоспасова ; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1972.
25. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция : изд. 2 / Т. Н. Овчинникова; Научно-внедренческая лаборатория психодиагностики образования. – М. : Академический Проект – Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
26. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / [Ж. Пиаже ; пер.с франц.]. – М. : Просвещение, 1969.
27. Поддьяков А. Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 49–53.
28. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977.
29. Полуянов Ю. А. Оценка развития комбинаторных способностей / Ю. А. Полуянов // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 125–136.
30. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976.
31. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В. А. Попков. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001.
32. Семиченко В. А. Психология творчества / Семиченко В. А., Просецкий П. А. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1979.
33. Талызина Н. Ф. Новые подходы к психодиагностике интеллекта / Н. Ф. Талызина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 8–13.
34. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики / А. В. Тягло. – Харьков : Изд-во ХНУ, 2001.
35. Шиян И. Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57–64.
36. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979.

Анотація

В.А.Семиченко, Е.Н.Кудусова

Особливості розвитку варіативності мислення студентів гуманітарних і інженерно-педагогічних спеціальностей

У статті розглядається актуальна психологічна проблема – особливості розвитку варіативності мислення у студентів гуманітарних і інженерно-технічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. На основі проведеного теоретичного аналізу підтверджено, що розвиток варіативності мислення розглядається в психології як важливий компонент розвитку мисленевої діяльності, але основні дослідження проводились на ранніх етапах онтогенезу. Недостатньо розробленою є і методична база. Авторами пропонується набір методик для діагностування особливостей розвитку досліджуваного показника на більш пізніх етапах онтогенезу. Отримані емпіричні дані, що розкривають основні характеристики варіативності мислення (продуктивність, гнучкість, складність) у студентів досліджуваних спеціальностей.

Ключові слова: *креативність, творче мислення, варіативність мислення, продуктивність, гнучкість, складність мислення, професійна підготовка, студенти гуманітарних та інженерно-технічних спеціальностей.*

Summary

V.A.Semychenko, E.N.Kudusova

Features of Development of Variability of Students' of Humanities And Engineering- Pedagogical Specialties Thinking

In the article the actual psychological problem – especially of variability thinking in students of humanities and engineering specialties during training is studied. Based on the theoretical analysis it is confirmed that the development of variability of thinking is studied in psychology as an important component of thinking activity, but the basic researches were conducted in the early stages of ontogeny. The methodical base is poorly designed. The authors offer a set of techniques for diagnosing features of the studied parameters in the later stages of ontogeny. These empirical data that reveal the basic characteristics of variability thinking (productivity, flexibility, complexity) of the students surveyed specialties.

Key words: *creativity, creative thinking, diversity of thought, productivity, flexibility, difficulty of thinking, professional training, students of humanities and engineering-technical specialties.*

Дата надходження статті: «4» березня 2013 р.

УДК 378.14(410):81'27

О.В.СЕРГЄЄВА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Використання методів навчання у професійній підготовці майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії

У статті проаналізовано основні методи навчання перекладачів у професійній підготовці в університетах Великої Британії. Прослідковано, що методи передбачають організацію активної взаємодії між викладачами і студентами та між самими студентами. Розглянуто роль викладача у створенні навчальних умов перекладацької ситуації. Визначено позитивні моменти зарубіжного досвіду у цій сфері освіти та можливості їх впровадження у вітчизняний освітній простір.

Ключові слова: *професійна підготовка перекладачів, методи навчання, компетентність викладача, компетентність перекладача, викладач, перекладач, студент.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система вищої освіти України повинна відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин, а тому потребує постійного вдосконалення. Прагнення України до євроінтеграції зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з підвищенням якості професійної підготовки фахівців для різноманітних сфер суспільної діяльності, зокрема і перекладацької. Проблема професійної підготовки кваліфікованих кадрів у галузі перекладознавства охоплює широке коло питань і є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Важливим джерелом формування нової стратегії розвитку системи вищої освіти в Україні, в умовах якої реалізують професійну підготовку перекладачів, є об'єктивне вивчення й аналіз досвіду зарубіжних країн, що відіграють провідну роль у міжнародному освітньому просторі.

Формулювання цілей статті... У пропонованій статті ми поставили за мету визначити основні методи навчання перекладачів в університетах Великої Британії та зупинитися на ролі викладача у створенні навчальних умов перекладацької ситуації. Завданням статті є: проаналізувати особливості методів навчання майбутніх перекладачів у провідних вищих навчальних закладах Великої Британії, виділити позитивні моменти зарубіжного досвіду та можливості їх впровадження у вітчизняний освітній простір.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Протягом періоду розвитку перекладознавства методичні питання професійного навчання студентів-перекладачів досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: М.Бейкер, С.Верещагін, Ж.-П.Віне, М.Закір, В.Карабан, Дж.Кетфорд, Г.Китайгородська, В.Комісаров, І.Корунець, В.Костомаров, Л.Латишев, А.Мальблан, Р.Мін'яр-Белоручев, Ж.Мунен, С.Пассов, К.Райс, Р.Якобсон. Серед сучасних українських дослідників теорії та практики підготовки майбутніх перекладачів можна назвати Н.Бідюк, К.Гарашук, Т.Георгієва, Ю.Жлуктечко, Р.Зорівчак, В.Коптілова, Т.Кошманову, С.Кульчицького, М.Новикову, А.Парінова, А.Паршина, С.Романову, О.Світлічну, Н.Соболь, О.Струкевича, О.Чердиченко (проблеми перекладу), Л.Черноватого (професійна підготовка перекладачів), А.Янковця та ін. Особливості професійної підготовки фахівців у зарубіжних вищих

навчальних закладах досліджували: В.Балабін, Г.Бутенко, І.Гуревич, Н.Козак, Н.Пацевко, Л.Пуховська, Л.Смалько та ін.

Формування молодого фахівця у вузівських аудиторіях базується на методиках навчання, результативність яких в кінцевому підсумку визначає рівень його кваліфікації. Традиційна освіта передбачає спілкування викладача та студента, наявність постійного контролю за навчальною діяльністю студента, перевірку засвоєння викладеного матеріалу. Іншими словами, плідність цього діалогу залежить від правильного рішення викладачем завдань:

- постановки навчальної мети і її мотивування для студента;
- здійснення передачі змісту лекції та його інтерпретації для студентів (семінари);
- методичного опрацювання навчального матеріалу;
- контролю знань [6, с.39–56].

На думку відомої британської дослідниці проблем перекладу та особливостей перекладацької діяльності К.Гердінг-Салас (C.Gerding-Salas), серед основних вимог для визначення компетентності викладача, таких, як: ґрунтовне знання мови-оригіналу та мови-перекладу, теорії перекладу, практики застосування перекладацьких трансформацій, є і загальне знання методології [10, с.1–12]. Стосовно професійно значущих дисциплін критеріями компетентного викладача у створенні навчальних умов перекладацької ситуації визначено:

- 1) розуміння змісту перекладу і механізмів перекладацьких дій;
- 2) постійну зацікавленість новою методичною та технологічною інформацією;
- 3) здатність організувати пошук інформації, чітко та зрозуміло передавати її, та проводити наукове дослідження;
- 4) здатність синтезувати та екстраполювати ідеї;
- 5) здатність створювати та підтримувати атмосферу співробітництва та взаємодопомоги;
- 6) точність, критичність та самокритичність, аналітичне мислення;
- 7) чіткі критерії оцінювання [10, с.1–12].

Викладач повинен бути компетентним у своїй справі і обізнаним у сутності навчальної дисципліни. Перша означає компетентність у методології викладання та дидактиці, наявність умінь і навичок розробляти та впроваджувати професійні курси, здатність чітко спілкуватися та вміння мотивувати студентів. Друга – володіння навчальним матеріалом дисципліни, яка викладається.

Виявлено, що особлива увага в організації професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії приділяється *вибору педагогічних методів та технологій*. Цей процес вимагає від викладача високої компетентності. Результати спостережень за навчальною діяльністю студентів дозволяють стверджувати, що останні навчаються краще, якщо вони є активним учасниками навчального процесу.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів відбувається шляхом використання таких методів: *симуляції та імітації*, де моделювання реальних ситуацій професійної діяльності (наприклад, робота у команді, обмеження терміну виконання завдання, комунікація з представниками іншої культури); *рольової та ділової гри* (наприклад, рольова гра, у якій студенти виконують ролі перекладачів і клієнтів), *методу «мозкового штурму» або брейнстормінгу* (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, наприклад, пошук виходу з конфліктної ситуації, що склалася між британцем та нігерійцем чи французом), аналізу окремої ситуації (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), *методів круглого столу, диспуту та дискусії* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей студентів).

Як засвідчує аналізований матеріал, *метод рольових та ділових ігор* є досить популярним (62%) у Великій Британії. Ігри передбачають можливість самореалізації та самонавчання, є корисними, допомагаючи студентам застосувати нові концепції та вміння. Хоча ця технологія рекомендується для відтворень професійних ситуацій, вона має певні обмеження. Наприклад, деякі студенти можуть відчувати страх перед зображенням професійного перекладача в дії, а деякі вважають гру штучною або розважальною. Такі нюанси враховуються під час організації рольової гри. Майбутні перекладачі завдяки цьому методу легко та ефективно долають мовні бар'єри, знайомляться з особливостями інших культур, вивчають традиції та звичаї народів, мови яких вивчають [13, с.151].

Заслугує на увагу *метод досвіду*, що полягає в активному залученні студентів до навчальної діяльності і є ефективним. Науковці Р.Кіз (B.Keys), та Дж.Вульф (J.Wolfe) вважають, що ефективність навчання залежить від активного досвіду, який базується на знаннях, уміннях та навичках, а також впевненості студентів. Така ефективність досягається шляхом створенням реалістичного середовища для дослідження нових концепцій, умінь і навичок, типів поведінки [12, с.214]. Актуальним також цей метод є під час проведення практики в установах, що

займаються професійним перекладом, оскільки молоді практиканти в реальних умовах набираються досвіду та вивчають особливості перекладацької діяльності.

Розглянемо *метод візуалізації*, що використовується для ілюстрації динамічних та складних подій, які важко пояснити словами. Педагоги розділяють ці методи за засобами відтворення на три групи: статичні медіа, динамічні медіа і комунікацію. Статичні медіа включають друковані матеріали, слайди і таблиці. Динамічні медіа включають відеофільми, аудіозаписи, телекомунікації (супутникові, мікрохвильові, кабельні та фібероптичні мережі і відеоконференції) [14, с.100–102]. Під час навчання майбутніх перекладачів цей метод використовується для формування лінгвістичної компетенції та вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Застосовується під час проведення семінарів для того, щоб навчити студентів аналізувати інформацію та колективно вирішувати професійні завдання.

Інтерактивними методами професійної підготовки перекладачів, що застосовуються в університетах Астона, Бірмінгема, Лідса та Суонсі, є *ток-шоу, дебати, телешоу*. Ці методи передбачають організацію активної взаємодії між викладачами і студентами та між самими студентами. За допомогою вказаних методів формується комунікативна компетенція, розвивається соціокультурна та міжкультурна компетенції. Успішність ток-шоу, дебатів або телешоу залежить від правильного та обгрунтованого вибору теми обговорення. Під час ток-шоу обирається один або два ведучих, аудиторія ділиться на дві команди, які повинні відображати відповідно позитивне і негативне ставлення до проблеми. Шляхом зіткнення двох позицій виробляється правильний висновок та знаходиться оптимальне рішення. Що стосується телешоу, то особливістю цього методу є підбірка тем, що відображають споріднені аспекти знань. Кожний аспект презентується окремим студентом, а аудиторія бере участь в обговоренні проблеми. Крім того, з числа колеґ-викладачів обирають групу «експертів», які науково обгрунтовано зможуть пояснити всі нюанси винесених на обговорення проблем [11, с.256–280].

Складання *семантичних графів* (composing semantic graphs) та побудова *інтелект-мап* (mind-mapping) є графічними методами, що спрямовуються на вивчення лексики до теми. Семантичні графи дозволяють опрацювати нові слова шляхом утворення синонімічних рядів, словотворчих парадигм. Це допомагає закріпити знання зі способів словотворення, сформувати вміння й навички перекладу незнайомих слів, опираючись на їхню будову (виділення афіксів, коренів, флегм та на основі цього визначення смислу слова). Що стосується побудови інтелект-мап, то цей метод допомагає вивчати нову лексику за допомогою утворення асоціативних зв'язків між словами. Студенту пропонується підібрати до визначених слів інші, що підходять за змістом або входять до одного лексичного контенту [14, с.193–196].

Комунікативна компетенція перекладача формується за допомогою *методу інтерв'ю*. Цей метод дозволяє сформувати вміння й навички правильної побудови запитань і відповідей, логічності висловлювання та подолання лінгвістичного та мовного бар'єрів. Цікавим на нашу думку є *метод чергування видів мовленнєвої діяльності*, суть якого полягає в організації завдань, у яких говоріння чергується з письмом, аудіюванням тощо. Яскравим прикладом такого завдання є аудіювання текстів, формулювання письмових відповідей на усні запитання, усний коментар певних професійних аспектів та понять [11, с.270–273].

Уміння й навички аналітичного читання розвиваються за допомогою *методу читання «зигзагом»*. Студентам пропонується не вчитуватися у текст порядково, а переводити свій погляд зигзагами за текстом, вихоплюючи з нього важливу інформацію. Така навчальна діяльність дозволяє суттєво збільшити швидкість отримання інформації, виділення головних аспектів та ідей матеріалу, впорядкування процесів аналізу та синтезу. Що стосується *методів «акваріум» та «карусель»*, то за їх допомогою формуються вміння і навички уникнення конфліктів, міжособистісного спілкування, швидкої реакції та рефлексії на зовнішні подразники. Суть методів полягає у відкритості процесів підготовки до виконання завдань і можливості іншим втручатися у цей процес і вносити власні корективи чи отримувати консультації. Також «карусель» пропонує тренування студентів шляхом постановки запитань і отримання відповідей студентами, які утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє). Під час виконання завдання кола обертаються за годинниковою стрілкою або навпаки, і таким чином комунікативні партнери студентів щоразу змінюються, змінюються й теми обговорення, типи запитань, варіанти відповідей тощо [13, с.147–153].

Презентація наукових відкриттів допомагає розвивати творчий підхід до вирішення навчальних і професійних завдань, формує відчуття значущості та результативності власного наукового дослідження, надає вагомості його результатам, формує престиж науково-дослідницької діяльності. «Занурення» у *віртуальне середовище* дозволяє поєднати аудиторне навчання з самостійним на основі залучення електронних ресурсів, що надають можливість застосувати

віртуальні засоби, а студентам – поглинути у віртуальне навчальне середовище. Цей метод дозволяє застосовувати також електронні ігрові симулятори та тренажери [16, с.13–14].

Висновки... Таким чином, незважаючи на дотримання британською перекладацькою підготовкою традиційних методів, все більшої популярності набувають й нові методи організації проведення занять.

Сьогодні в Україні ведеться інтенсивний пошук нових форм і методів навчання майбутніх перекладачів, метою якого є, перш за все, бажання викладачів домогтися стійкого інтересу студентів до досліджуваного предмета і полегшити засвоєння навчального матеріалу. На основі нових інформаційних і педагогічних технологій, методів навчання та позитивних моментах зарубіжного досвіду Великої Британії стало можливим змінити роль викладача, зробити його не тільки носієм знань, але й керівником, ініціатором самостійної творчої роботи студента, виступити як провідник в потоці різноманітної інформації. Завданням сучасних методик навчання перекладу є відхід від індивідуальності і формування колективізму, командності в майбутніх перекладачів, оскільки вміння працювати в команді є одним із важливих характеристик професіонала на ринку праці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абабілова Н. Підготовка конкурентноздатних перекладачів як педагогічна проблема / Н. Абабілова // Наук. зап. / РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Сер. «Філологічні науки». – Кіровоград, 2009. – Вип. 89 (2). – С. 264–267.
2. Бабанський Ю. К. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. ін.-тів / Ю. К. Бабанський. – К. : Либідь, 1998. – 479 с.
3. Бідюк Н. М. Використання педагогічних технологій у підготовці майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії / Н. М. Бідюк, О. В. Сергеева // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17, Теорія та практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 9–14.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. : Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
5. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Задорожна. – Т., 2002. – 20 с.
6. Латышев Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания : учеб. для студентов переводч. фак. высш. учеб. заведений / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2007. – 192 с.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мов. спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
8. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти : у 2 ч. / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К. : Либідь, 2001. – Ч. 1. – 392 с.
9. Gentzler E. Contemporary translation theories / E. Gentzler. – [2-nd ed.]. – London ; New York : Routledge, 2001. – 322 p.
10. Gerding-Salas C. Translation: problems and solutions [Електронний ресурс] / C. Gerding-Salas // Translation Journal. – 2000. – Vol. 4(3). – P. 1–12. – Access technique : <http://accurapid.com/journal/13edu.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
11. Hurtado Albir A. Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes / A. Hurtado Albir. – Madrid : Edelsa-Grupo Discalia, 1999. – 438 p.
12. Keys B. Management education and development: Current Issues and emerging trends / B. Keys, J. Wolfe // Journal of Management. – 1988. – Vol. 14 (2). – P. 205–231.
13. Király D. C. Pathways to translation. pedagogy and process / D. C. Király. – Kent ; London : The Kent State University Press, 1995. – 312 p.
14. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandys. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 256 p.
15. Vinay J. P. A methodology for translation / J. P. Vinay, J. Darbelnet // The translation studies reader / L. Venuti (ed.). – London : Routledge, 1995. – P. 84–93.
16. Wilss W. Translation studies: a didactic approach / W. Wilss // Translation in undergraduate degree programmes / Kirsten Malmkjaer (ed.). – London : Longman, 2004. – P. 9–15.

Аннотация

О.В.Сергеева

Использование методов обучения в профессиональной подготовке будущих переводчиков в университетах Великобритании

В статье проанализированы основные методы обучения переводчиков в профессиональной подготовке в университетах Великобритании. Прослежено, что методы предусматривают организацию активного взаимодействия между преподавателями и студентами и между самими студентами. Рассмотрена роль преподавателя в организации учебных условий переводческой ситуации. Определены положительные

моменти зарубіжного опыта в этой сфере образования и возможности их внедрения в образовательную систему Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, методы обучения, компетентность преподавателя, компетентность переводчика, преподаватель, переводчик, студент.

Summary

O.V.Sergiyeva

Using the Methods of Teaching in the Professional Training of Future Translators and Interpreters at the Universities of Great Britain

The article deals with the main methods of teaching for the future translators and interpreters in the British professional education. The author examined that the methods which provide for the organization of active interaction between teachers and students and between by the students themselves. The role of the teacher in creating learning conditions of translation and interpreting situation is examined. The author concludes about effectiveness of the analysed methods of teaching for translators and interpreters education and the possibility of their implementation in educational system of Ukraine.

Key words: professional training of translators and interpreters, methods of teaching, competence of the teacher, competence of the translator and interpreter, teacher, translator / interpreter, student.

Дата надходження статті: «8» лютого 2013 р.

УДК 378.06.001 (045)

Н.А.СІВАК,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Теоретичні підходи до проблеми соціалізації майбутніх педагогів

У статті виокремлено провідні категоріальні ознаки соціалізації у різних галузях знання; розкрито та проаналізовано дві групи теоретичних підходів до соціалізації студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів: філософсько-методологічний (філософський, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) та конкретно науковий (соціологічний, психологічний, соціально-педагогічний). Окреслено процес соціалізації студентів у ВНЗ як суб'єкт-об'єктний вплив і суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача та студента в педагогічному процесі.

Ключові слова: соціалізація студентської молоді, методологія, студентська молодь; філософський, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, соціологічний, психологічний та соціально-педагогічний підходи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система вищої освіти сьогодні розглядається як найважливіший інститут соціалізації особистості, де навчання й виховання є інструментом підготовки високоосвічених, широко ерудованих, культурних, творчо мислячих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому провідним завданням навчання та виховання студентської молоді є підготовка до виконання соціально-професійних обов'язків. У Законі України «Про освіту» зазначається, що освіта має забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвивати її таланти, розумові та фізичні здібності, виховувати високі моральні якості, формувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачувати на цій основі інтелектуальний, творчий та культурний потенціал народу.

Вивчення науково-педагогічної літератури та власні напрацювання дають можливість стверджувати: студентська молодь досить часто не готова до виконання соціально-професійних ролей, що пов'язано з об'єктивними передумовами раннього формування молодих людей як особистостей, уповільненим процесом включення їх у професійне життя й інтеграції в соціально-професійне середовище.

Теоретичні підходи до соціалізації майбутніх педагогів озброють знаннями необхідними для розробки концепцій, технологій, форм і методів соціалізації, для підвищення рівня сформованості соціальної компетентності студентів як результату їх соціалізації у вищому педагогічному навчальному закладі.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз досліджень останніх років свідчить про зростання інтересу до проблеми соціалізації особистості на різних етапах розвитку, її висвітлення як наукової проблеми у працях представників різних наукових шкіл та напрямків (Е.Дюркгейм, Ч.Кулі, Дж.Мід, Т.Парсонс, П.Сорокін та ін.)

Детально досліджують соціалізацію як процес зміни внутрішнього стану людини під впливом соціальних факторів Д.Балл, І.Бех, М.Вебер, В.Добренков, Е.Дюркгейм, І.Льїнський, А.Маслоу, В.Райх. Дослідження Т.Алексеєнко, Г.Андрєєвої, О.Безпалько, І.Бєха, Б.Бім-Бада, Л.Виготського, М.Галагузової, Н.Голованової, І.Зверєвої, Г.Лактіонової, А.Капської, А.Ковальової, І.Кона,

І.Липського, А.Мудрика, А.Петровського, Ф.Фрадкіна, М.Шилової підтверджують тезу про особливий вплив на соціалізацію студентів з боку навчального закладу.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до проблеми соціалізації студентів педагогічних навчальних закладів. Для вирішення вказаної мети поставили такі завдання: визначити поняття «соціалізація студентської молоді», розглянути теоретичні підходи та їх роль у процесі соціалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу... Теоретичні підходи до проблеми соціалізації студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів, поєднані з категоріально-понятійним аналізом, складають основу його методології. Як стверджує С.Гончаренко, методологія – одне з найбільш невизначених понять у педагогічній науці [6, с.498].

Розглядаючи науково-теоретичні засади проблеми соціалізації студентів під час навчання у ВНЗ, ми виокремили дві групи підходів, які, на нашу думку, дають можливість достатньо повно розглянути теоретичне підґрунтя зазначеної проблеми. До першої групи підходів ми включили підходи, які дають можливість описати проблему дослідження змістовно – філософський, особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний. Друга група вміщує теоретичний потенціал різних наук, насамперед, соціології, психології та педагогіки, які розглядають – кожна по-своєму – проблеми соціального розвитку, соціалізації, функціонування соціальних систем та ін. Таким чином, до цієї групи ввійшли соціологічний, психологічний та соціально-педагогічний підходи.

Розглядаючи першу групу підходів, звернемо увагу на те, що соціалізація особистості – процес діалектичний. Філософія вивчає процес соціалізації у макровимірі, де розглядається цілісність суспільства, як організму, який постійно самоорганізовується і самовідтворюється, розкриваючи сутність соціалізації як органічного моменту суспільного життя та розвитку (В.Андрущенко, М.Горлач та ін.) [2; 8]. Загальні діалектичні закони й закономірності дають підстави для формулювання закономірностей більш вузького характеру, придатних для соціально-педагогічної проблеми.

Філософські основи соціалізації виявляються в її розгляді як основи взаємовідносин людини і суспільства. Від вирішення питання про домінацію людського або ж суспільного у розвитку світу залежить багатовимірність самої постановки питання про соціалізацію. На одному полюсі зазначених філософських міркувань знаходиться теорія інтелектуальної і соціальної свободи, на іншому – філософія соціального діалогу, соціальної кооперації тощо [16, с.256].

На рівні філософського пізнання проблеми соціалізації знаходиться також аналіз співвідношення суб'єкта та об'єкта соціалізації [11, с.314].

Розглядаючи проблему соціалізації, українські філософи Г.Заїченко, В.Сагатовський, І.Кальний та інші розвивають її діалогічну концепцію [7].

Особистісно орієнтований підхід до проблеми соціалізації студентської молоді є досить важливим, оскільки весь процес соціалізації має яскраво виражений особистісний характер. Індивідуальні показники процесу і результату соціалізації в будь-якому віці визначають індивідуальний характер життєдіяльності кожної людини – у професії, в навчанні, в життєвих перспективах. Теорія особистісно орієнтованого підходу представлена в наукових розробках І.Бега та ін. [4]. Учений зазначає, що особистісні якості та здібності студентів необхідно формувати у спеціально організованих видах діяльності.

Діяльнісний підхід, необхідний для теоретичного аналізу проблеми соціалізації майбутніх педагогів під час навчання, визначає необхідність окреслення активної соціально-педагогічної діяльності кожного майбутнього фахівця як обов'язкової умови його становлення в професійно-педагогічному та особистісному відношенні. Відомо, що основи діяльнісного підходу закладалися у вітчизняній психології та педагогіці на основі наукових розробок Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна [5].

Діяльність – це основа, умова та вирішальний спосіб розвитку особистості в процесі соціалізації. Слідуючи за працями О. Леонтьєва, який писав, що «для оволодіння досягненнями людської культури кожне покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоча й не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [13, с.89], – можна дійти висновку про вирішальну роль діяльності студентів у процесі їх соціалізації.

Компетентнісний підхід визначений нами як один з базових теоретичних підходів, оскільки результатом соціалізації особистості майбутнього педагога у вищому педагогічному навчальному закладі є рівень його соціальної компетентності. Підвалини компетентнісного підходу в педагогіці закладені в наукових роботах Н.Бібік, М.Головань, І.Зімньої, А.Маркової, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторського та ін. Поняття професійної компетентності нерозривно пов'язане з питаннями формування професійної готовності до діяльності, якщо йдеться про підготовку

фахівців у ВНЗ. Ми маємо на увазі особливий вид компетентності – соціальну компетентність, яку можемо тлумачити як результат соціалізації особистості на певному етапі її соціального розвитку.

Соціологія досліджує процес соціалізації в макросистемі суспільства, вивчає його співвідношення із соціальною структурою, соціальними інститутами, зокрема тими, що відповідають за підготовку окремих індивідів або соціальних груп до виконання певних соціальних ролей.

Проблема соціалізації особистості присутня у переважній більшості соціологічних теорій, що вже стали класичними – Е.Дюркгейма, Дж.Міда, Ч.Кулі, П.Сорокіна та ін. Так, проблему перетворення фізіологічного «Я» в соціальне розглядав Дж. Мід, вважаючи його цілком соціальним та визначаючи його як рушійну силу розвитку людства [12]. На нашу думку, одним із етапів соціалізації є формування власного «Я» та перехід фізіологічного «Я» в соціальне; цей процес для більшої частини молоді проходить саме в стінах тих освітніх закладів, де відбувається здобуття певної професії.

Досліджуючи процес соціального становлення особистості, Е.Дюркгейм, ставить знак рівності між поняттями «виховання» та «соціалізація». З такою думкою ми не можемо погодитися цілком, адже вважаємо, що виховання є, насамперед, складовою соціально-керованою соціалізації.

Соціалізація Т.Парсонсом тлумачиться як інтеграція особистості в соціальну систему, в ході якої відбувається її адаптація; це такий процес входження особистості в соціальне середовище, під час якого відбувається накопичення культурних, психологічних, соціальних норм, правил, законів, цінностей, які індивід отримує та «вбирає» в процесі спілкування з іншими членами суспільства [15].

Особливі акценти щодо соціалізації зроблено в концепції соціального навчання А.Бандури [3]. Як вважають прихильники цього напрямку, лише через спостереження, ідентифікацію, копіювання поведінки, навіювання, слідування нормам, навчання в соціальному оточенні (дорослі та однолітки), відбувається процес соціалізації. Поділяючи ідеї прихильників концепції соціального навчання щодо обов'язкового емоційного ставлення викладача до студентів та студентів до викладача, вважаємо, що діалогічна взаємодія між учасниками процесу соціалізації студентів у вищому педагогічному навчальному закладі може бути однією з умов успішного й ефективного процесу соціалізації майбутнього фахівця.

Детально розкрито сутність соціалізації у теорії О.Леонтєва. На перший план на початкових етапах розвитку, як він зазначав, виступає механізм біологічного пристосування дитини, завдяки чому відбувається становлення сприймань та емоційно-вольової сфери. Цей процес трансформується, досягаючи вищих рівнів діяльності, в процесі подальшої соціалізації [13].

С.Рубінштейн, К.Абульханова-Славська зазначали, що в самому процесі соціалізації головним є як захист молоді від негативних зовнішніх впливів, так і цілеспрямована організація продуктивних зовнішніх впливів [1; 16].

Роботи І.Кона висвітлили ще одне важливе положення: людина стає особистістю, об'єктом і суб'єктом суспільних відносин, послідовно проходячи різні стадії соціалізації [11].

Таким чином, психологічна наука закладає підвалини розгляду проблеми соціалізації з точки зору розвитку певних особистісних психічних процесів, явищ, якостей особистості.

Педагогічний підхід зумовлений тим, що проблема соціалізації вивчається педагогічною наукою. Педагогіка, оптимально використовуючи зміст різних соціально-гуманітарних і природничих наук, розглядає соціалізацію особистості на всіх етапах, керуючись змістовою сутністю навчання і виховання (відносно соціально-керованою соціалізацією); вивчає тенденції, перспективи, також принципи, зміст, форми та методи соціального виховання та формування соціального досвіду.

Основою педагогіки А.Макаренка є вчення про колектив, члени якого, на його думку, об'єднані спільною суспільною метою та діяльністю, де існують органи самоврядування, стосунки взаємовідповідальності та контактності. Він був глибоко переконаний, що в країні не тільки діти, учні, студенти, молодь соціалізуються, а й кожен пересічний громадянин, незалежно від намірів, бажань та педагогічного впливу [14].

Соціальні передумови виховання особистості розглядав у своїх працях В.Сухомлинський. За його твердженням, особистість і суспільство взаємодіють у процесі виховання: суспільство передає соціально-історичний досвід, норми, а особистість індивідуально засвоює їх. Зміст процесу соціалізації на її ранніх стадіях полягає у пошуку дитиною свого місця в суспільстві [17].

Подальший розвиток теорії і практики соціалізації молоді відбувався з урахуванням актуальності проблеми. Науковим центром став Інститут проблем виховання АПН України, у якому відкрито лабораторію соціальної педагогіки. Вітчизняні науковці Т.Алексєєнко, О.Безпалько, І.Бех, І.Зверева, А.Капська, О.Карпенко, Л.Коваль, В.Курило, В.Поліщук Р. Пріма, С.Савченко, С.Харченко, О.Якуба та ін. вдалися до аналізу соціально-педагогічних аспектів

соціалізації з урахуванням нової соціокультурної та політичної ситуації в Україні. Більшість з них наголошують на тому, що теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети залишається не лише актуальною, але й нагальною потребою як сучасної педагогічної науки, так і реальної освітянської практики [9; 10; 19].

Висновки... Таким чином, нами виділено й проаналізовано провідні теоретичні підходи до проблеми дослідження – як загальнонаукові (діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний), так і галузеві (психологічний, філософський, соціологічний, педагогічний). У процесі вивчення провідних теоретичних підходів до проблеми соціалізації було обґрунтовано їх значення та роль у процесі аналізу проблеми соціалізації майбутніх педагогів.

Так, соціологічний підхід використано нами з метою встановлення базових соціальних характеристик соціально-професійного розвитку майбутніх педагогів під час навчання у ВНЗ; особистісно орієнтований підхід дає можливість зосередити увагу на індивідуальному характері протікання процесу соціалізації студентів; компетентнісний підхід – на соціальній компетентності як результаті успішної соціалізації студента під час професійної підготовки у педагогічному ВНЗ. Кожен із зазначених вище підходів є актуальним для проблеми нашого дослідження, оскільки розкриває багатогранність процесу, що вивчається.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / Альбуханова-Славская К. А. // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 18–115.
2. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в країні в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 6–10.
3. Бандура А. Теория социального научения / [Альберт Бандура ; пер. с англ. ; под ред. Н. Н. Чубарь]. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 839 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
6. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498–501.
7. Гордієнко Л. О. Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гордієнко Леся Олександрівна. – К., 2004. – 236 с.
8. Горлач М. І. Основи філософських знань : підруч. / М. І. Горлач. – К. : Центр учбової літ-ри, 2008. – 1028 с.
9. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підруч. / Ірина Дмитрівна Зверева. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 320 с.
10. Иванов В. Педагогічні умови соціалізації міських старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. Иванов. – К., 1998. – 21 с.
11. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
12. Королева С. С. Профессиональная социализация личности в процессе вузовского образования / С. С. Королева // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. – 2010. – № 2 (50). – С. 77–80.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат. – 1975. – 304 с.
14. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.
15. Парсонс Т. Система современных обществ / [Т. Парсонс ; под. ред. М. С. Ковалевой ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 679 с.
17. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин. – М., 1969. – 209 с.
18. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 263 с.
19. Якуба О. Соціологія / О. Якуба. – Х. : Константа, 1996. – 192 с.

Анотація

Н.А.Сивак

Теоретические подходы к проблеме социализации будущих педагогов

В статье выделены ведущие категориальные значения социализации в разных сферах познания; раскрыты и проанализированы две группы теоретических подходов к социализации студенческой молодежи высших педагогических учебных заведений: философско-методологический (философский, личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный) и конкретно научный (социологический, психологический, социально-педагогический). Определено процесс социализации студентов в ВУЗе как субъект-объектное влияние и субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента в педагогическом процессе.

Ключевые слова: социализация студенческой молодежи, методология, студенческая молодёжь, философский, личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, социологический, психологический, социально-педагогический подходы.

Summary
N.A.Sivak

Theoretical Approaches to the Problem of Socialization of Future Teachers

In the article the leading category values of socialization are selected in the different spheres of cognition; two groups of theoretical approaches to the students' socialization of higher pedagogical educational establishment are revealed and analyzed: philosophical-methodological (philosophical, personality oriented, active, competitive) and specifically scientific (sociological, psychological and social pedagogical approaches). The process of socialization of students at higher educational establishment as a subject-objective influence and subject-subject co-operation of a teacher and a student in a pedagogical process is described.

Key words: socialization of students, methodology, students; philosophical, personality oriented, active, competitive, sociological, psychological and social pedagogical approaches.

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 371.134+372.45:003.077(045)

Г.О.ТКАЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент;

Г.О.ДОРОШ,

кандидат філологічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Взаємозв'язок методів навчання каліграфічному письму у процесі практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з першокласниками

У статті розглядається практична підготовка студентів ВНЗ до навчання письму учнів першого класу, зокрема поєднання таких відомих методів: копіювального, лінійного, тактового, генетичного, аналітико-синтетичного, тому що саме таке використання методів дає можливість майбутнім учителям удосконалювати свій почерк та практично підготуватись до роботи над виробленням каліграфічного та швидкого письма в учнів початкових класів; аналізуються також посібники з каліграфії для студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: каліграфія, генетичний, лінійний, тактовий методи навчання письму, зошит з каліграфії.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Формування в учнів навичок правильного письма – одне з головних завдань, поставлених перед учителем початкової школи. Відомо, що навчити каліграфічно писати набагато важче, ніж правильно, швидко, свідомо читати. При цьому першокласник витрачає значну енергію, зусилля і швидко стомлюється, постійно напружені м'язи пальців викликають надмірне навантаження на руку.

Саме тому майбутнім учителям треба оволодіти каліграфічним письмом у зошиті і на дошці, виявити недоліки у власному почеркові, усунути причини, що їх породжують, оволодіти методикою навчання каліграфічному письму, ознайомитись з нетрадиційними підходами, які значно полегшують процес оволодіння написанням літер та з'єднань.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблемою розробки методики навчання каліграфічному письму займалися такі вчені та методисти, як Н.Бондар, І.Кирей, Л.Маркова, О.Прищепа, Н.Проць, В.Трунова, М.Чабайовська. На допомогу учителю прийшли посібники та журнальні статті В.Салієнко, А.Заїки, О.Сафонові, Є.Сарапулової, Л.Шильцової, В.Федієнка, Г.Ткачук та ін.

Формулювання цілей статті... З метою покращення підготовки майбутніх учителів до уроків письма в 1 класі висвітлити доцільність поєднання окремих методів каліграфічного письма, які відомі в історії розвитку цієї науки.

Виклад основного матеріалу... Одним із перших методів письма був копіювальний, або стигмографічний. Він з'явився у Росії у XVIII столітті, хоч навчання письму було досить швидкоплинним, як зазначав І.Ф.Кирей. Бо воно «в школі майже не проводилось». Методика навчання письму проводилась таким чином: учитель писав злегка олівцем учням у зошиті букви у певній послідовності, а школярі механічно наводили їх чорнилом, не вдаючись при цьому до аналізу елементів літер, отже, не формувались свідомі навички і не розвивалось усне мовлення першокласників. Не були вироблені настанови щодо певної послідовності написання великих та малих літер. Письмо викликало певні труднощі в учителя, який повинен написати всі літери в

зошитах для учнів до уроку письма. Учні ж мали певні труднощі, коли приступали до письма букв на дошці.

Пізніше було запроваджено друкування прописів з буквами і словами, позначеними на папері ледь помітними пунктирними лініями. Учні продовжували наводити їх чорнилом. Навчання за цим методом не виправдало себе тому, що по-перше, учні бездумно водили ручкою по готових зразках; по-друге, повільно засвоювали письмо букв, складів, слів; по-третє, їх письмо не було свідомим, а отже, не було впевненості у правильності написання, коли учень сам повинен був прописувати літеру; по-четверте, повільне письмо не сприяло виробленню навичок швидкого письма. Тому цей метод не набув широкого застосування в нашій школі. Ним користуються сьогодні в індивідуальній роботі з першокласниками, яким важко засвоїти конфігурацію літер з певних психофізіологічних причин. Цим методом можна користуватися диференційовано.

Як показали багаторічні спостереження за роботою шестирічних першокласників, у них слабо розвинуті дрібні м'язи руки, повільно відбувається процес перекодування звука в букву чи навпаки. Саме тому в 1978 р. виникла потреба видати для підготовчих класів зошити для письма з друкованою основою, а пізніше і для першокласників. Цей зошит побудований за копіювальним принципом: надруковані пунктиром лінії, елементи букв та окремі букви для підготовчих вправ. Однак перш ніж обводити пунктирні зразки, учні слухають пояснення вчителя, розглядають зразки його написань і тільки тоді спочатку наводять ручкою елементи букв, букви, склади, слова; пізніше – речення. Тільки після цього переходять до самостійної роботи без друкованої основи, зіставляють надруковане з написаним, тобто роблять самоаналіз, що полегшує сприймання структури букв, складу та ін..

У 1981 р. було видано «Зошит з друкованою основою для письма в експериментальних класах» для шестирічних першокласників, потім «Прописи для письма», пізніше «Зошит для письма» для 7-літніх першокласників, що побачив світ у 1983 році [2, с.26].

Лінійний метод прийшов на зміну копіювальному на початку XIX століття. Цей метод полягав у тому, що учні писали в зошиті по лініях графічної сітки (розліновки). Це полегшувало, насамперед, засвоєння правильного написання літер (висоти та ширини букв, їх нахилу, певних інтервалів між буквами, словами; правильне поєднання літер між собою). Саме графічна сітка допомагала вчителю легко пояснити написання будь-якої букви, вона сприяла і розвитку окоміру дитини, виробленню плановості письма. Тому лінійний метод протягом історичного розвитку був пов'язаний з п'ятьма графічними сітками.

Лінійний метод, яким користувалися довгий час, має і свої недоліки. Коли учні вже навчилися повільно писати великі та малі літери, набули навичок похилого письма, тоді сітка зошита гальмує процес письма, надмірно обмежує своїми рамками рух пальців, а густота сітки стомлює зір.

Тактовий, або ритмічний метод широко використовується при навчанні каліграфії в першому класі. Ним користувалися всі наші майстри каліграфії: П.С.Градобоев, В.С.Гербач, В.А.Саглін, І.Кирей, учителі-практики В.Г.Лук'яненко, Т.П.Гора та ін..

Уже починаючи з першого класу, в учнів проявляються індивідуальні риси в темпі письма: одні пишуть швидше, інші – повільніше. З метою привчити першокласників одночасно закінчувати і вживається тактове письмо. Вчитель поступово привчає дітей переходити від повільного до більш прискореного письма. Але тут слід пам'ятати, що темп письма прискорюється поступово в залежності від того, як учні встигають писати. Тому вчитель не повинен поступатися красою письма заради його швидкості.

Перед тим, як запровадити письмо під такт (під лічбу), вчитель знайомить учнів з написанням тієї чи іншої букви, щоб вони добре засвоїли послідовність цього процесу. Переглянувши фронтально письмо кожного учня, зробивши відповідні виправлення і впевнившись у тому, що написання букви засвоєне, вчитель пропонує далі приступити всім класом до написання цієї букви під лічбу. Лічба дається на ті основні елементи букв, які пишуться зверху вниз, а не на ті, що пишуться знизу вверх (переважно приєднувальні штрихи). Вони до лічби не входять, і завжди пишуться під протяжний звук «і» при лічбі: раз – і, два – і, три – і.

Ритмічний метод найчастіше запроваджується в букварний період, коли у дітей починається формування графічних навичок письма. Він викликає увагу, пожвавлення в роботі і вирівнює темп письма учнів усього класу спочатку в повільному письмі, а потім і в прискореному, привчає до скоропису. Письмо під лічбу допомагає учням установити постійний ритм пальців, необхідний для написання цілого ряду букв чи слів. Воно запобігає також поривчастим і поспішним рухам руки, що є причиною неохайного і брудного письма.

Тактовий метод можна запроваджувати залежно від ходу уроку, але не більше 5-7 хв., з перервами. Кількість написаних букв є показником швидкості письма кожного учня. Але швидкість письма не повинна впливати негативно на його якість.

Аналітико-синтетичний метод застосовується в школах при навчанні грамоти за букварем. За цим методом навчання письма проходить у тій послідовності, яка подається в букварі для навчання читання, а не за порядком складності написання букв, оскільки навчання читання і письмо відбуваються одночасно.

Генетичний метод має такі особливості:

- 1) написання букв з попереднім письмом їх елементів;
- 2) написання букв вивчається не за алфавітом, а за порядком зростаючих труднощів у їх написанні;
- 3) навчання будується на основі генезису, тобто утворення кожної наступної букви приєднанням нового елемента до попередньої букви, попереднього головного елемента, що лежить в основі нової групи букв.

Курс «Каліграфія з методикою навчання» займає особливе місце в системі фахової підготовки учителів початкових класів. На жаль, на цей предмет у ВНЗ I-II рівнів акредитації відведено всього 54 години (більшість на самостійну роботу).

Велику допомогу студентам надає посібник М.Чабайовської «Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр» (2010) [3]. В основу його створення покладено положення методичних листів МОН України: «Основні технічні характеристики форм рукописних букв українського алфавіту для використання в загальноосвітніх навчальних закладах України» від 18 липня 2003 р.; «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти» від 20 серпня 2008 р., у яких зазначено основні зміни, що відбулися в сучасній школі в системі каліграфічного письма, з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти.

Посібник повністю зорієнтований на нову мету шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською (державною) мовою як в усній, так і в писемній формах її вияву. Також він є важливим чинником інтелектуального розвитку особистості майбутнього вчителя, стимулом творчої самореалізації індивідуальності.

Навчально-методичний посібник розроблено відповідно до програми з дисципліни «Каліграфія з методикою навчання в початковій школі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Саме цей посібник подає уніфіковану графіку та методичний апарат написання цифр, букв та їх з'єднань, оскільки на сьогоднішній день відомо більше 10 прописів до Букварів різних авторів, графіка яких має суттєві відмінності.

На відміну від школи, де навчання письму відбувається за аналітико-синтетичним методом і йде паралельно з уроками читання, у ВНЗ використовується генетичний метод навчання письму. Усі букви поєднано у групи на основі генезису, що значно полегшує процес навчання.

До першої групи належать малі букви, що складаються з прямих ліній із заокругленням внизу, вгорі, вгорі та внизу, довгих і коротких петель та крапок. Це такі букви: і, ї, и, ш, г, і, п, т, р, у, л, м, н, ц, щ.

До другої групи належать малі букви, що складаються з овалів, лівих та правих півовалів, довгих петель та коротких штрихів. Це такі букви: о, а, ю, б, д, ф, я, с, е, х, ж, з, в, ь, к, ч.

До першої групи належать великі букви, що складаються з прямих ліній із заокругленням внизу, вгорі та внизу, петель, довгих горизонтальних ліній, коротких прямих штрихів та крапок. До цієї групи належать букви: І, Ї, Й, Ч, У, Ц, К, Г, Л, М, А, Т, Н.

До другої групи належать великі букви, що мають такі елементи: овали, ліві та праві півовали, петлі та прямі горизонтальні штрихи: О, Ю, Ф, Я, С, Х, Ж, Е, Є, З, В, Б, Р, Д.

Послідовність у навчанні за генетичним методом студентів ВНЗ каліграфії така:

1. Викладач робить поелементний аналіз букви, називає кількість елементів і їх назву, пише на дошці цілу букву, одночасно детально її коментуючи.
2. Викладач пише на дошці окремо перший елемент і ще детальніше пояснює назву, величину, форму і розміщення цього елемента в рядку зошита в дві горизонтальні рядкові лінії з рідкими контрольними похилими лініями.
3. Студенти пишуть в зошитах два-три елементи букви, а коли цей елемент вже відомий з попередньої букви, то його можна написати лише один раз.
4. Студент пише на класній дошці другий елемент букви, пояснює його, а потім всі пишуть цей елемент.
5. Після перевірки написання елементів викладач пише на дошці букву в цілому, а студенти – в зошитах.
6. Коли студенти засвоять букву, тоді викладач пише на дошці слова з цією буквою і дає завдання учням написати їх у зошитах.

7. Перевіривши написання слів, викладач пише на класній дошці речення, де є слова з виучуваною буквою, а студенти – в зошитах. Наступні речення викладач диктує студентам, а вони пишуть у зошитах.

Якщо студенти навчилися писати малу букву, то треба, за можливістю, підбирати такі слова, щоб ця буква була на початку, в середині та в кінці слова, щоб вона поєднувалася з наступним прямим, овальним чи півовальним елементом та буквами л, я, м, якщо вони вже вивчені на попередніх уроках [1, с.11–12].

У 2009 р. М.Чабайовською видано зошити з каліграфії для студентів зі спеціальності «Початкова освіта» [4]. У них подано написання великих та малих букв українського алфавіту, а також цифр за інноваційними технологіями. Формування навичок письма ґрунтується на поєднанні різних методів навчання краснопису: генетичного, лінійного, копіювального, ритмічного (тактового).

У вищих педагогічних навчальних закладах пропонується застосовувати генетичний метод в оволодінні письмом букв нової графіки, згідно з яким написання літер базується на основі генезису.

Важливим є те, що навчальний посібник такого типу, призначений для студентів вищих педагогічних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації спеціальності «Початкове навчання», створено в Україні вперше.

У ньому вміщено завдання, завдяки яким можна виправити вади власного почерку, навчитися каліграфічно писати, щоб у майбутньому використати набуті практичні навички у педагогічній діяльності.

Мовний матеріал (вислови видатних письменників, педагогів тощо) сприятиме формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, який досконало володіє українською мовою. Зазначимо, що написання букв українського алфавіту та цифр відповідає методичному листу Міністерства освіти та науки України «Єдині зразки каліграфічного написання цифр, українських та російських букв та їх з'єднань» (Протокол №8/2 від 18.07.2003 р.)

Слід наголосити, що «Зошит з каліграфії» є посібником нового типу, який відповідає завданням, що стоять перед сучасними вищими педагогічними навчальними закладами у підготовці вчителів початкових класів високого кваліфікаційного рівня, його видруковано з грифом «Рекомендовано МОН України як навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.»

Висновки... Отже, доцільне поєднання генетичного, ритмічного, копіювального, аналітико-синтетичного методів у процесі вивчення дисципліни «Каліграфія з методикою викладання» виробляє вміння правильно й послідовно коментувати написання елементів букв, самі букви та їх з'єднання; каліграфічно писати склади, слова та речення з виучуваними буквами; координувати каліграфічні навички, формуючи початкові вміння ритмічного безвідривного письма в межах можливого; дає можливість практично підготуватися до роботи над виробленням каліграфічного почерку в учнів початкових класів, навчити правильному, каліграфічному та швидкому письму; ознайомити з інноваційними педагогічними технологіями навчання каліграфії в початковій школі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Каліграфія : посіб. для студ. факультету початкового навчання / укл. Ткачук Г. О. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2003. – 44 с.
2. Кирей І. Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі : навч. посіб. / І. Ф. Кирей, В. А. Трунова. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
3. Чабайовська М. І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч.-метод. посіб. / М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 116 с.
4. Чабайовська М. І. Зошит з каліграфії в II частинах / М. І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 56 с.

Анотація

Г.А.Ткачук, Г.А.Дорош

Взаимосвязь методов обучения каллиграфическому письму в процессе практической подготовки будущих учителей к работе с первоклассниками

В статье рассматривается практическая подготовка студентов вузов к обучению письму учащихся первого класса, в частности сочетание таких известных методов: копировального, линейного, тактового, генетического, аналитико-синтетического, так как именно такое использование методов дает возможность будущим учителям совершенствовать свой почерк и практически подготовиться к работе над выработкой каллиграфического и быстрого письма у учащихся начальных классов; анализируются также пособия по каллиграфии для студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: каллиграфия, генетический, линейный, тактовый методы обучения письму, тетрадь по каллиграфии.

Summary

Н.О.Ткачук, Н.О.Дорош

Interaction of Methods of Calligraphic Writing Teaching in the Process of the Prospective Teacher's Practical Training for Work with First-Formers

Practical training of the students institutions of higher education for teaching first-formers writing is considered in the article, particularly the optimal combination of such well known methods as: copying, lineal, rhythm, genetic, analitic-synthetic, because such usage of methods allows future teachers to master their style to prepare practically to the work on making primary pupils' handwriting calligraphic and quick; also the visual aids on calligraphy for students of pedagogical higher educational establishments are analyzed.

Key words: calligraphy, genetic, linear, rhythm methods of teaching writing, exercise book on calligraphic writing.

Дата надходження статті: «6» лютого 2013 р.

УДК 372.808.3

Г.О.ТКАЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент;

В.Л.ЧЕРВІНСЬКА,

студентка

(м.Хмельницький)

Роль емоційної та експресивної функції слів у навчанні та вихованні школярів

У статті розглянуто роль емоційно забарвлених слів, зокрема їх важливість для збагачення і увиразнення мовлення, емоційного пізнання дійсності, а також впливу на читача, слухача, співрозмовника, пропонується зміст теоретичного матеріалу для опрацювання на уроках української мови з метою ознайомлення учнів з таким специфічним пластом лексики, її типами, стилістичними функціями. Зазначено, що в учнів слід виробляти вміння пояснювати значення емоційно забарвлених слів, визначати їх функції у тексті, добирати і доречно вписувати у мовленні емоційно забарвлені фразеологічні одиниці та демінутивну лексику.

Ключові слова: емоції, експресивна лексика, демінутивна лексика, увиразнення словника, образність мовлення.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Емоційна та експресивна функції слова забезпечують передачу лексемами емоцій та почуттів мовця.

У висловлюваннях емоційна лексика створює відповідну семантику тексту, забезпечуючи емоційний ефект. «Слова є одночасно і знаком думки мовця, і ознакою всіх інших психічних переживань, що входять у завдання і наміри повідомлення. Експресивна оцінка нерідко визначає вибір і розміщення всіх основних смислових елементів висловлювання», – писав В.В.Виноградов [1, с.18].

Цей специфічний пласт української лексики служить засобом увиразнення мовлення, забезпечує емоційний вплив та емоційне сприйняття дійсності. Саме тому на уроках української мови повинна цілеспрямовано проводитись робота над таким типом лексики.

Формулювання цілей статті... Мета статті – показати роль та доцільність використання емоційно забарвленої лексики у кожному із стилів мови.

Аналіз досліджень і публікацій... У мовознавстві існують різні думки щодо місця емоційної лексики у словниковому складі української мови та її ролі у мовленні. Великого значення виховній силі зазначеної лексики надавали В.Виноградов, М.Жинкін, Л.Кольберг. Критерії виділення емоційно забарвленої лексики та її роль в художніх текстах досліджували Н.Бойко, Г.Ткачук, формуванню емоційно – почуттєвої сфери учнів за допомогою слова присвятили статті Т.Шевчук, Г.Ткаченко. Майстерно використовував емоційно забарвлену лексику у своїх творах В.Сухомлинський, який переконливо довів вплив слова на емоційний стан дітей, на їхнє ставлення до прочитаного, на збагачення соціального досвіду, на формування найтонших порухів душі, виражених у слові [3, с.17–19].

Виклад основного матеріалу... Надаючи великого значення виховній силі емоційних слів психолінгвіст М.І.Жинкін писав: «Давно відомо, що за певних умов словесний вплив на людину може викликати в неї таку сильну емоційну реакцію, що слід її залишитися надовго, а інколи і на все життя» [2].

На жаль, у підручниках з української мови недостатня увага приділена теоретичному матеріалу щодо експресивної лексики (її типам, специфіці, стилістичним функціям); у збірниках мало вправ, які виробляли б уміння пояснювати значення емоційно забарвлених слів, визначати їх функції у тексті, добирати стилістично марковані синоніми та антоніми, емоційно забарвлені фразеологічні одиниці, утворювати і доречно вживати демінутивну лексику тощо. Робота ж над збагаченням активного словника учнів емоційно забарвленою лексикою повинна проводитись, на нашу думку, цілеспрямовано і систематично. Розділи «Лексикологія», «Фразеологія», окремі теми розділів «Будова слова», «Словотвір», «Грамматика» є змістовою базою для поглибленої роботи над емоційно забарвленою лексикою за умови реалізації функціонально – комунікативного підходу до засвоєння теоретичного матеріалу.

Учням насамперед слід розкрити особливості і різновиди емоційної лексики за різними джерелами, обґрунтувати доцільність збагачення мовлення цим специфічним пластом української лексики як засобом увиразнення мовлення та емоційного пізнання дійсності, а також відповідного впливу на читача, слухача і співрозмовника.

Так, під час вивчення розділу «Лексикологія» необхідно приділити увагу старослов'янізмам у складі української лексики, їх найголовнішим специфічним ознакам (звукосполучення ра, ла, ре, ле; буква е на початку слів; буквосполучення жд; префікси воз-, со-, пред-, пре-; суфікси –ин(я), –щ(ий), –тель, –ство, –тай, –знь) і ролі у прозових та поетичних творах. На уроках слід організувати спостереження за тим, як такі слова надають висловлюванню урочистості, піднесеності: *жеребій, стяги, десниця, травиця, врата, древо, глас, єдність, утверждати, учитель, гординя, приятель, невмирущий, воздвигнути, предтеча, соратник, прекрасний, та ін..*

Учні доходять висновку, що такі слова називають поетичними, оскільки вони часто використовуються в поетичному та ораторському мовленні.

Вивчаючи тему «Лексика української мови з погляду стилістики», наголошуємо, що відсутність емоційного забарвлення характеризує термінологічну і ділову лексику, для них властива точність, а образність є недоречною. Для загальноповсякденної розмовно-побутової та просторічної лексики емоційне забарвлення окремих слів є обов'язковим, адже без цього неможливий очікуваний вплив на читача чи слухача. Так, до загальноповсякденної лексики належать слова, які в своєму лексичному значенні мають позитивну чи негативну емоційність: *сум, жаль, горе, краса, радість та ін.*, а також слова, емоційність яких досягається засобами словотворення: *хлопчик (хлопець), хатка (хата), столик (стіл), матуся (мати), голівка (голова), дідуган (дід), носище (ніс), дівчинка, дівчисько (дівчина) тощо.*

Зауважуємо, що дуже близькою до загальноповсякденної лексики є специфічно побутова лексика, хоча до неї не можна, за твердженням Л.М.Марченко, зарахувати всі слова, пов'язані з побутом. Емоційність ряду слів цієї групи лексики досягається за допомогою словотворчих засобів і використовується в художньому зображенні умов життя певної групи населення: *борщик, віничок, кашка, шапочка, макогінчик, ослінчик тощо.*

Для ряду слів розмовно-просторічної лексики характерний відтінок зниженості, згрубілості, фамільярності, безцеремонності чи якесь інше негативне забарвлення: *ляпати(говорити), роззява, свинство, роботяга, хитрюга, друзяка та ін.*

Під час опрацювання розділу «Стилістика і культура мовлення» варто звертати увагу на доцільність використання емоційно забарвленої лексики у кожному зі стилів. Особливою, на нашу думку, є роль зменшено-пестливих одиниць у розмовно-побутовому стилі: *тато – таточко, татусь, татуньо, татунечко; дочка – дочечка, донечка тощо.*

Варто відзначити й те, що до лексики розмовно-побутового стилю належать і стилістично знижені слова, які перебувають за межами літературно-нормативного усного мовлення. Це найчастіше назви осіб за різними ознаками: *задавака, вискочка, недоучка, базікало, трудяга, заводіяка.*

Окремо слід зупинитись і на використанні стилістично знижених синонімів: *ходити – швендяти, брести, лазити та ін.*, *говорити – базікати, плести, варнякати та ін.* Розглядаючи пряме і переносне значення слова, звернути увагу на те, що один зі способів емоційного забарвлення слів – це вживання їх у переносному значенні: *строчити(говорити швидко), метнути(кинути), майнути(побігти) тощо.* Учні мають спостерігати за тим, як у переносному значенні лексеми забезпечують вираження емоційного стану людини, ставлення мовця до повідомлюваного, образну характеристику, оцінку висловлюваного.

У процесі опрацювання багатозначності слід також зазначити, що полісемія часто виступає засобом створення іронії, дотепності, ефекту комічності, що антоніми, за значенням ґрунтуючись на протиставленні і зіставленні, забезпечують у процесі спілкування контрастні характеристики образів, почуттів, характерів.

При опрацюванні вимог до культури мовлення звертаємо увагу на невміння користуватись різними типами синонімів у тому числі й емоційно забарвленими, відповідно до ситуації мовлення, на допускання помилок і виникнення непорозумінь від незнання семантики низки часто вживаних іншомовних слів, які мають певне емоційно-оцінне значення: *альтруїст, егоїст, ахінея, аферист, варвар, вандалізм тощо*.

У процесі вивчення частин мови, зокрема іменника та прикметника, особливу увагу слід приділити творенню нових слів за допомогою суфіксів зменшеності та пестливості, збільшеності чи згрубілості і зневаги та їх використанню у творах для дітей: *ставочок, дубочок, травиця, кізонька, рученята, татусь, хлопчисько, дідуган, шаблюка, балакун, горбань, маленький, синенький, тонюсінський, здоровенний, страшенний тощо*.

Зразком використання зменшено-пестливої лексики, яка робить мову творів близькою до народної, є поезія Т.Г.Шевченка. Такі демінутиви викликають почуття любові, ніжності, співчуття його героям і є одним із засобів емоційного впливу на читача. Так, із поетичних творів «Наймичка», «Тополя», «Причинна» Т.Г.Шевченка учнями було виписано понад 50 демінутивів, серед яких *сорочечка, свічечка, рученята, гарненько, туманочко, коники, вороненький, зозуленька, соловейко, образочок та ін.*, близько 100 органічно емоційних слів, таких, що містять емоційне забарвлення у своєму лексичному значенні: *смерть, недоля, лихо, сум, проклинає, радощі, розкоші, рада, веселая, добро, рай тощо*. [4; с3–9, 42–48, 248–262].

Зустрічаються у цих творах емоційно забарвлені старослов'янізми: *благодать, поблагословила, милосердний, боляца, віщують, сохрани, пречиста*, а також поетичні слова-символи: *трута-зілля, калина, явір, тополя*.

Серед здрібно-пестливих дериватів найбільшу групу становлять іменники із суфіксами -еньк-, -оньк-: *серденько, козаченько, недоленька, бабусенька, голубонька, тополенька, лебедонька, головонька, русалонька, слізоньки, дівчинонька, пісенька, місяченько, зозуленька, подруженьки*.

Як бачимо, експресивна лексика у поетичній творчості Т.Шевченка слугує засобом виразності, образності, допомагає відчувати навколишній світ через призму власної душі і серця.

Висновки... Застосування зазначених вище видів роботи забезпечить формування умінь вживати експресивну лексику у власних висловлюваннях, емоційно-оцінних судженнях, збагатить і увиразнить мовлення, сприятиме формуванню професійних умінь і навичок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов // Избранные труды. – М. : Наука, 1997. – 132 с.
2. Психология : учебник для педагогических институтов / под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. – М., 1962. – 558 с.
3. Ткаченко Г. К. В. О. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова / Г. К. Ткаченко // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С. 17–19.
4. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – Сімферополь : Крим, 1969. – 662 с.

Анотація

Г.А.Ткачук, В.Л.Червинская

Роль емоціональної і експресивної функції лексики в обученні і вихованні учасихся

В статті розглянуто роль емоціонально окрашених слів, в частности их важность для обогащения и выразительности речи, емоціонального познання действительности, а также воздействия на читателя, слушателя, собеседника, предлагается содержание теоретического материала для обработки на уроках украинского языка с целью ознакомления учасихся с таким специфическим пластом лексики, ее типами, стилистическими функциями. Указано, что у учасихся следует выработать умение объяснять значение емоціонально окрашених слів, определять их функции в тексте, подбирать и уместно вписывать в речи емоціонально окрашенные фразеологические единицы и демінутивную лексику.

Ключевые слова: емоции, експресивная лексика, демінутивная лексика, выразительности словаря, образность речи.

Summary

Н.О.Ткачук, V.L.Chervins'ka

The Role of Emotional and Expressive Function of Vocabulary in Teaching and Upbringing of Schoolchildren

The article deals with the role of emotionally colored words, particularly their importance for enrichment and expressiveness of speech, emotional cognition of reality, and their influence on the reader, listener, interlocutor, the content of theoretical material for the treatment at the lessons of Ukrainian language aiming to get acquainted the pupil with such specific layer of vocabulary, its types, stylistic functions is offered. It is mentioned that ability to explain the meaning of emotionally colored words, to define their functions in the text, to choose and appropriately fill into the speech emotionally colored phraseological units and deminutive vocabulary should be formed.

Key words: emotions, expressive vocabulary, deminutive vocabulary, expressiveness of vocabulary, figurativeness of speech.

Дата надходження статті: «6» лютого 2013 р.

Особливості методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій

У статті розкрито особливості методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ. Запропонована методика передбачає два напрями діагностування: перший – діагностування знань і вмінь, другий – діагностування професійно важливих якостей менеджерів освіти. Запропоновано серії завдань («А», «В», «С» – для першого напрямку, психологічні методики – для другого напрямку) та технології їх оцінювання. Представлено результати дослідження щодо виявлення рівня функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій за представленою методикою.

Ключові слова: менеджер освіти, методика, функціональна компетентність, контрольно-діагностичні функції.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із основних шляхів реалізації завдань Державної національної програми «Освіта» є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, розмежування функцій та відпрацювання інноваційних моделей управління, що передбачає удосконалення формування компетентності фахівців, зокрема менеджерів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням компетентності, зокрема професійною, управлінською та функціональною займалися такі вчені: В.Берека, Є.Богданов, В.Введенський, Л.Даниленко, Е.Зеер, І.Щенко, Л.Карамушка, Н.Коломінський, О.Ляшенко, П.Масленников, В.Маслов, І.Охріменко, А.Петров, Т.Сорочан, М.Тураш, З.Тюмасева, В.Шалаєвої, Н.Щербак, П.Щербань та інші, однак методики щодо діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій не розроблено.

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є презентування методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ.

Виклад основного матеріалу... Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів до здійснення контрольно-діагностичних функцій розроблена відповідно до критеріїв та показників цієї компетентності. Так, нами було обрано такі критерії: усвідомленість – неусвідомленість знань з показниками неформальність, особистісна значущість знань, оперативність, дієвість знань, перенесення знань; гнучкість – ригідність умінь – здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації, відповідність умінь нормам посадових обов'язків; усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей – стабільність вияву цих якостей, активізованість якостей. На основі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у загальноосвітніх школах: низький, середній, достатній.

Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ здійснювалася в двох напрямках. Перший напрям був пов'язаний з діагностуванням знань і вмінь відповідно до критеріїв: «усвідомленість-неусвідомленість знань», «гнучкість-ригідність умінь» та їх показників. Другий напрям був орієнтований на діагностування прогностичних якостей, необхідних для виконання контрольно-діагностичних функцій, відповідно до критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей» та його показників.

В межах першого напрямку був розроблений тест, що містив 3 серії завдань «А» (№ 1-10), «В» (№ 1-2), «С» (№ 1-5). В основу цього тесту було покладено щаблі тестових завдань (за В.Беспалько [1, с.262–266]).

Серії тестових завдань «А», «В» відповідали першому критерію. Так, показник «оперативність, дієвість знань» вимірювали за допомогою тестових завдань № 1–10 серії «А»; показники «неформальність, особистісна значущість знань», «перенесення знань» – тестових завдань № 1–2 серії «В». Завдання були спрямовані на з'ясування усвідомленості-неусвідомленості знань слухачів до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ. Кількісна обробка експериментальних даних відбувалася за аркушем-кодування, де «+» – правильна відповідь, «-» – неправильна відповідь. За правильне виконання завдання слухач отримував 2 бали (максимальний бал за виконання всіх завдань серії «А» – 34).

Тестові завдання серії «А» – завдання першого рівня складності, – передбачали вибір із запропонованих варіантів однієї правильної відповіді, встановлення відповідності, логічних пар та послідовності (завдання цієї серії відповідали тестовим завданням першого щаблю за В.Беспалько). Такі тестові завдання дозволили визначити рівень засвоєння базових знань специфіки (знання термінології, видів, форм, етапів контролю, методів контролю та діагностики), що відповідали показнику «оперативність, дієвість знань» й оцінювалися в 2 бали.

Так, наприклад, одним із завдань серії «А» було: визначити традиційні форми здійснення контролю в ЗОШ. Завдання супроводжувалося варіантами відповідей, серед яких тільки одна була вірною: а) індивідуальна, групова, фронтальна, експериментальна, попередня, поточна; б) усна, письмова, експериментальна, попередня, поточна, програмована, комбінована, періодична, підсумкова; в) індивідуальна, групова, фронтальна, комбінована, самоконтроль, взаємоконтроль, усна, письмова, експериментальна, програмована.

За кожну правильну відповідь на завдання серії «А» 1–4, 8–10 слухачі отримували 2 бали. На завдання 5–7 бали отримували залежно від кількості правильних відповідей. Так, наприклад, в серії «А» було також завдання на встановлення відповідності між видами контролю та їх сутністю (завдання відповідало тестовим завданням другого щаблю за В.Беспалько). Для цього слухачам запропонувалися такі види контролю: попередній, поточний, періодичний, підсумковий. Варіантів відповідей, що супроводжували це завдання, було на одну більше, щоб під час його виконання слухачі не могли з'ясувати правильну відповідь шляхом виключення. До цього завдання пропонувалися такі варіанти відповідей: а) здійснення зворотного зв'язку після завершення роботи; б) контроль тематичний, контроль за чверть або семестровий контроль; в) перевірка правильності поставлених цілей, вірогідності прогнозів та можливості реалізації рішень; г) контроль за ходом виконання окремих етапів реалізації рішень; д) перевірка правильності поставлених цілей та контроль за ходом виконання окремих етапів реалізації рішень.

За це завдання слухачі могли отримати 4 бали, якщо відповідність між видом контролю та його сутністю було встановлено правильно.

Тестові завдання серії «В» – завдання другого рівня складності (1–16 балів за серію), передбачали розв'язання конкретних ситуацій (відповідали тестовим завданням третього щаблю за В.Беспалько). Такі тестові завдання дозволили визначити рівень застосування вивченого матеріалу із використанням різних методів аналізу, зокрема аналізу елементів, взаємозв'язків, організаційних принципів та ін.

Зазначена серія передбачала два кейси та чотири завдання до них, кожне з яких оцінювалося за чотирибальною шкалою. Максимальна кількість балів, яку можна було одержати за кожне виконане завдання, – 4, мінімальна – 1. Отже, максимальна кількість балів, яку можна було одержати за серію «В» 16 балів, з них: перший кейс серії «В» – 12 балів, другий кейс – 4 бали. Оцінювання відбувалося таким чином: бал 4 – завдання виконано правильно, відповіді обґрунтовані, не допущено жодної помилки; бал 3 – завдання виконано правильно, відповіді обґрунтовані, але допущено 1-2 помилки; бал 2 – завдання виконано правильно, але відповіді не завжди обґрунтовані, допущено 3-4 помилки; бал 1 – завдання виконано правильно, але відповіді не обґрунтовані, допущено 5 і більше помилок.

Тестові завдання серії «В» використовували для з'ясування значущості знань, їх оперативності та можливості перенесення в інші ситуації діяльності.

Так, наприклад, одне із завдань серії «В» пропонувало ознайомитися з ситуацією та виконати відповідні завдання щодо неї. Ситуація полягала в тому, що директор школи отримав скаргу від батьків 9 класів, де вони просять призначити викладати українську мову вчительку Віру Іванівну, яка викладала попередні три роки. Батьки апелювали тим, що у Віри Іванівни є досвід роботи і в учнів були кращі результати з української мови. Нова вчителька – молодий спеціаліст. На її уроках обговорюють конфліктні ситуації між учнями. Вона не завжди пояснює нові теми, надає перевагу самостійній роботі учнів, посилаючись на вимоги Болонського процесу.

Слухачі мали обґрунтувати причини такої скарги (представлена інформація є достовірною); з'ясувати якими методами та формами контролю потрібно користуватися в цій ситуації; скласти план заходів щодо її розв'язання.

Відповідно до другого критерію, було розроблено серію завдань «С», для з'ясування гнучкості – ригідності вмінь слухачів щодо здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ЗОШ (тестові завдання серії «С» за своєю складністю відповідали тестовим завданням четвертого щаблю за В. Беспалько).

Тестові завдання серії «С» – завдання третього рівня складності (2-28 балів) і представлені як ситуаційні кластери. Такі тестові завдання дозволили визначити рівень застосування вивченого матеріалу не лише завдяки використанню різних методів аналізу, синтезу, тобто уміння

створювати ціле з частин (створення плану, алгоритму дій, системи абстрактних відношень за різними напрямками діяльності в ЗОШ і т. ін.).

Завдання 5 цієї серії дозволяло діагностувати показник «здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації». Результати його виконання обчислювалися за трьохбальною шкалою для кожного напрямку внутрішкільного контролю. Наприклад: 3 – завдання виконано правильно, не допущено жодної помилки; 2 – завдання виконано правильно, але допущено 1–2 помилки; 1 – завдання виконано правильно, але допущено більше 3 помилок. Максимальна кількість балів за це завдання – 30.

Згідно з цим завданням, слухачі мали скласти план-графік контролю на квартал, враховуючи напрями внутрішкільного контролю (за виконанням навчальних програм і планів; використанням годин варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання школярів; рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою в школі; роботою класних керівників; виховною роботою в школі; відвідуванням учнями школи, здійсненням педагогічного всеобучу батьків та якістю уроків за зразком).

Щодо вимірювання показника «відповідність умінь нормам посадових обов'язків», то слухачам було запропоновано завдання 1–4 серії «С», які передбачали укладання: графіку внутрішкільного контролю та діагностики на навчальний рік за зразком; плану заходів щодо здійснення контролю за самоосвітою співробітників, алгоритму контрольно-аналітичної діяльності адміністрації школи за роботою класного керівника за зразком та вирахування якості; успішності та неуспішності учнів, складання плану заходів щодо поліпшення ситуації. Результати за показником «відповідність умінь нормам посадових обов'язків» оцінювалося за п'ятибальною шкалою таким чином: 5 – завдання виконано правильно, не допущено жодної помилки; 4 – завдання виконано правильно, але допущено 1 помилку; 3 – завдання виконано правильно, але допущено 2-3 помилки; 2 – завдання виконано правильно, але допущено більше 3 помилок; 1 – завдання виконано неправильно.

Максимальна кількість балів, яку можна було одержати за завдання 1-4 серії «С» – 20. Так, наприклад, одним із завдань серії «С» було: підрахувати якість, успішність та неуспішність учнів 9 класу та скласти план заходів щодо поліпшення ситуації на посаді заступника директора школи. До завдання додавалися результати семестрового оцінювання в 9 класі з математики: 5 учнів отримали 11 балів, 3 – 10 балів, 6 – 9 балів, 4 – 8 балів, 2 – 7 балів, 4 – 6 балів, 4 – 5 балів, 1 – 3 бали, 1 – 2 бали.

Для вимірювання показників критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей», що відповідав другому напрямку діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ, використовувалися методики «Прогностична задача» (Л.Регуш, Н.Сомова [2, с.271–285]) і «Спостережливість» (О.Щебетенко [3, с.59–62]).

Здатність до прогнозування, за методикою «Прогностична задача», визначалася коефіцієнтом успішності прогнозування, що характеризує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати, перетворювати уявлення, висувати і розвивати гіпотези.

Тестування за методикою «Прогностична задача» проводилося за п'ятьма прогностичними завданнями, які слухачі мали виконувати письмово протягом 40–45 хвилин.

Отримані за результатами діагностування дані підсумовувалися й порівнювалися з тестовими віковими нормами. Кожна із зазначених вище характеристик оцінювалася бально.

Для визначення спостережливості був використаний тест О.Щебетенко [3, с.59–62], що передбачав чотирнадцять ситуацій, кожна з яких мала три варіанти відповіді. Тестування за методикою «Спостережливість» проводилося таким чином: слухачі отримали бланки із ситуаціями і трьома варіантами відповідей на кожен ситуацію. Результати відповідей записували у спеціальні аркуші-кодування. Завдання виконували в письмовій формі, для чого відводилося 15–20 хвилин. Отримані результати оброблялися відповідно до ключу тесту.

Визначення рівня (низького, середнього, достатнього) функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ відбувалося таким чином.

Для визначення рівня функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій для критеріїв «усвідомленість – неусвідомленість знань», «гнучкість – ригідність умінь» за тестовими завданнями серії «А», «В», «С» нами було використано 100-бальну шкалу Болонських стандартів «ECTS». Якщо слухачі за результатами діагностування перших двох критеріїв набрали від 0 до 74 балів, це свідчило про низький рівень сформованості функціональної компетентності, від 75 до 89 – про середній рівень, від 90 до 100 – про достатній рівень.

Визначення рівнів функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій за критерієм «усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей» відбувалося з використанням математико-статистичних методів, що дозволяють виявляти числові інтервали зміни функціональної компетентності для кожного рівня її сформованості, наприклад для низького, середнього, достатнього. Це дозволило поряд з якісною характеристикою кожного рівня, дати його кількісну характеристику.

Результати проведеного дослідження щодо виявлення рівня функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій за запропонованою методикою представлені на рисунку 1.

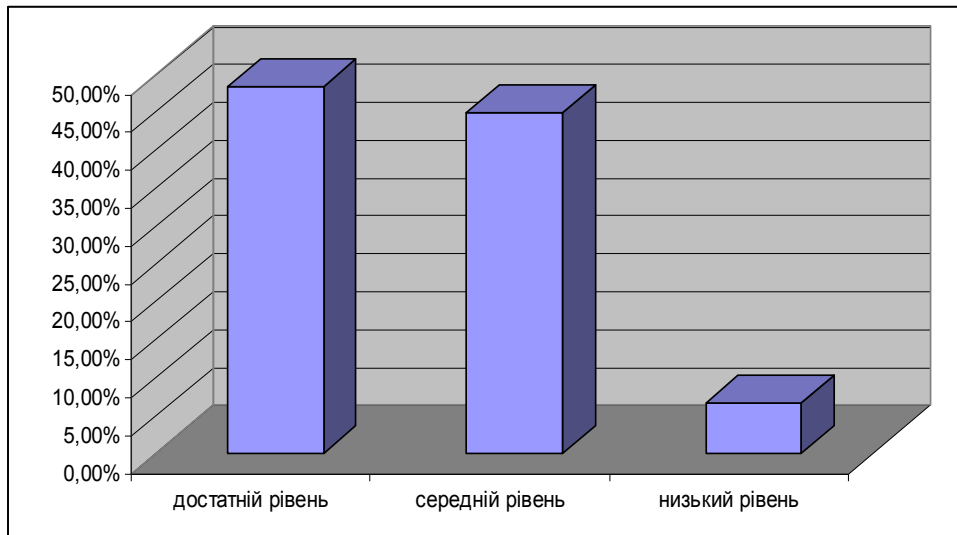


Рис. 1. Результати функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій

З рисунку 1 видно, що у 48,41% менеджерів освіти функціональна компетентність до здійснення контрольної-діагностичних функцій на достатньому рівні, у 44,94% – на середньому, у 6,65% – на низькому.

Висновки... Запропонована методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ апробована, є теоретичним і практичним підґрунтям для оцінювання зазначеної компетентності в процесі професійної підготовки та перепідготовки менеджерів в умовах післядипломної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування функціональної компетентності менеджерів освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Никитина Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Никитина, О. Железнякова, М. Петухова. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
2. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
3. Щебетенко А. И. Тесты для делового человека и для всех / А. И. Щебетенко. – Пермь : Алгос-Пресс, 1995. – 197 с.

Аннотація

М.Н.Торган

Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти для виконання контрольної-діагностичних функцій

В статті раскрыто особливості методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти для виконання контрольної-діагностичних функцій в ООШ. Предложена методика предусматривает два направления диагностирования: первое – диагностирование знаний и умений, второе – диагностирование профессионально важных качеств менеджеров образования. Представлено серию заданий («А», «В», «С») – для первого направления, психологические методики – для второго направления) и технологии их оценивания. Проанализировано результаты исследования по выявлению уровня функциональной компетентности менеджеров образования к выполнению контроль-диагностических функций по предложенной методике.

Ключевые слова: менеджер образования, методика, функциональная компетентность, контроль-диагностические функции.

Summary

M.M.Torgan

Method of Diagnosing Functional Competence Education Managers to Perform Control and Diagnostic Functions

The article describes particular qualities of methods of functional competence. Diagnosis of educational managers for performance of control and diagnostic functions in middle school. The proposed method involves two areas of diagnosis: the first – diagnosis of knowledge and skills, the second – diagnosis professionally important qualities of education managers. Presented a series of tasks («А», «В», «С» – for the former, psychological techniques – for the second direction), and the technology of their assessment. The results of a study to identify the level of functional competence of managers of education to carry out control and diagnostic functions of the proposed method are analyzed.

Key words: educational manager, methods, functional competence, control and diagnostic functions.

Дата надходження статті: «14» березня 2013 р.

УДК 373.21:001.8(477)»19-20»(091)(045)

Н.О.ФРОЛЕНКОВА,
аспірантка
(м.Івано-Франківськ)

Еволюція науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти: від радянських часів до незалежної України

У статті розглянуто розвиток і становлення науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти у період від радянських часів і до незалежної України. Зосереджено увагу на результатах історико-педагогічного аналізу доробку теорії й практики дошкільля. Проаналізовано початкові спроби осягнення витоків програмного забезпечення змісту дошкільної освіти починаючи з перших десятиріч ХХ ст. Їх представлено у перших теоретичних напрацюваннях організаторів дошкільного виховання в Україні. Зосереджено увагу на прогресивних ідеях відомих вітчизняних педагогів і громадських діячів щодо розробки методичного забезпечення змісту дошкільної освіти.

Ключові слова: зміст дошкільної освіти, науково-методичне забезпечення, освітня програма.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює якісні зміни українського дошкільля на тлі реформування всіх ланок освітньої системи не лише України, а й зарубіжжя. Їхнім орієнтиром є якість освіти. Її визнано світовим співтовариством на ХХІ ст. безумовною і головною метою, а також пріоритетним показником розвитку кожного суспільства, оскільки саме освіті підпорядковано і нею обумовлено показники буття людства. Якість функціонування її першої ланки в загальній системі об'єктивно узалежнена від науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти. Розглядаємо його складовим і неподільним компонентом цілісного програмно-методичного комплексу.

Одним із джерел його формування розглядаємо результати історико-педагогічного аналізу доробку теорії й практики у царині дошкільля. Вивчення еволюції історії дошкільної освіти в руслі напрацювання її програмно-методичного комплексу, який неухильно супроводжував поступ суспільного дошкільного виховання в Україні впродовж усього ХХ ст.

Аналіз досліджень і публікацій... Порушену проблему прямо чи опосередковано досліджували відомі вчені в контексті відродження та розвитку національної освіти в Україні загалом – І.Зайченко, М.Євтух, В.Кремень, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. Істотний внесок у розробку фундаментальних як і концептуальних положень розвитку української дошкільної освіти належить А.Богущ, О.Кононко, В.Кузю, О.Проскурі, М.Стельмаховичу та ін. Історико-педагогічний контекст дошкільного виховання у руслі сучасної педагогічної освіти в Україні представлено у працях Г.Беленької, Т.Головань, І.Дичківської, Н.Дем'яненко, Т.Куліш, Н.Лисенко, І.Прудченко, О.Пшеврацької, Т.Слободянюк, Т.Степанової, І.Улюкаєвої, Л.Штефан та ін.

Формулювання цілей статті... Здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку та становлення науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу... Початкові спроби осягнення витоків програмного забезпечення змісту дошкільної освіти у відповідних закладах, які набули поширення на українських землях, припадають на перші десятиріччя ХХ ст. Їх представлено у перших теоретичних напрацюваннях організаторів дошкільного виховання в Україні. А саме – М.Петерсон – відкриття одного із перших приватних дитячих садків на Україні, в якому навчання здійснювали за програмою автора (1906 р.); О.Товстоног – розробила «Програми занять для дитячого садка» (1913 р.); М.Шарій – автор програми занять у дитячому садку при навчальному закладі 3-го розряду М.Шарій (1913 р.). До числа перших творців навчально-методичного забезпечення відносимо засновників дитячих садків О.Бетхер та О.Домонтович-Щипило, які відразу під час відкриття дошкільних закладів додавали до заяви розроблений ними план занять. Загалом, це і спонукало їх у подальшому до розробки відповідних програм для дитячих садків.

У перших авторських спробах забезпечити навчально-методичні основи для роботи був відсутній поділ матеріалів для дітей за розділами. Це унеможливило їхнє повноцінне використання іншими педагогами, утруднювало аналіз обсягу матеріалів, їхню доцільність.

На поступове створення та розбудову системи дошкільної освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. в Україні позитивно впливали прогресивні ідеї відомих вітчизняних педагогів і громадських діячів В.Зеньківського, І.Сікорського, С.Сірополка, С.Русової та ін.

Ідеї С.Русової посідають важливе значення для порушеної проблеми дослідження, оскільки позицію педагога про доцільність створення програм для дитячих садків представлено уже в її перших вимогах до змісту дошкільної освіти. Передусім, це стосується розробки освітніх програм, про які педагог пише у праці «Анкеті: Програма дитячого садка» (1924 р.) для «садівниць» (вихователів) дитячих садків. Розробник концепції розбудови національного дошкільля в Україні А.Животко на підставі ґрунтовного вивчення й осмислення праць Й.Гербарта, Я.-А.Коменського, М.Монтессорі, Й.Г.Песталоцці, В.Прайера, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребеля та ін., матеріалів детального ретроспективного аналізу розвитку дошкільного виховання у різних країнах світу теж приділяв цій проблемі належну увагу. Особливе місце в його концепції посідала система розвитку мовлення дітей дошкільного віку і низка розроблених ним методичних порад, що слугували методичним забезпеченням для дошкільних працівників. Педагог упорядкував задля цього і хрестоматійно-методичну збірку «Промінь» (1922 р.), яку призначив для роботи з дітьми не лише у дошкільних закладах, а й у родинах. Свою педагогічну діяльність А.Животко загалом спрямував на організацію дитячих дошкільних закладів; розробку навчально-методичного забезпечення з метою їхньої активної освітянської діяльності з дітьми не лише в місті, а й на селі. У когорті видатних українських педагогів особливе місце належить Т.Лубенець та Н.Лубенець, які започаткували журнал «Дошкольное воспитание» (1911 р.), що слугував науково-методичним та практичним посібником для вихователів дітей дошкільного віку. На його сторінках Н.Лубенець розкривала власні педагогічні ідеї у працях «Народний дитячий садок», «Сучасне та сімейне начала в дошкільному вихованні». Педагог характеризувала особливості дітей дошкільного віку, значення забезпечення умов для роботи народних дитячих садків та ін.

Теоретичні положення засновників української вітчизняної дошкільної освіти були суголосними із поглядами російських учених не лише в теорії, а й у практиці, що створювало сприятливе тло для їхнього втілення у практичну діяльність дитячих садків. Скажімо, на початку ХХ ст. у світ вийшли наукові праці Л.Шлегер «Практична робота в дитячому садку» (1915 р.) із розробленими авторкою методичними вказівками до організації виховної роботи з дітьми, спираючись на теорію вільного виховання; Є.Тихеевої – «Сучасний дитячий садок, його значення й обладнання» (1914 р.; 1924 р.), в якій було порушено дискусійне питання, щодо обов'язковості «загальної програми для занять у дитячих садках...».

Зауважимо, що значний внесок у розвиток змісту дошкільної освіти належить А.Симонович. Свої погляди педагог представила у книгах «Практичні замітки про індивідуальне та суспільне виховання малолітніх дітей» (1874 р.) та «Дитячий садок. Практичне керівництво для дитячих садівниць» (1907 р.). А.Симонович відносимо до плеяди новаторів у галузі становлення вітчизняної системи дошкільного виховання загалом і розробки змісту дошкільної освіти, зокрема. На наш погляд, її праці були першими спробами розробити зміст роботи з дітьми дошкільного віку попри те, що вона обмежувалася загальними вимогами до роботи з дітьми за кожним розділом «програми», і не визначала зміст кожного розділу, все ж, вважаємо, це була перша спроба окреслити змістовий аспект освіти дітей дошкільного віку. Адже, А.Симонович вперше обґрунтувала необхідність проведення обов'язкових навчальних занять у дитячих садках, а програму розвитку особистості дитини в дитячому садку, яку вона запропонувала, розглядаємо переконливим доказом педагогічної еkleктики. В авторській концепції дошкільної освіти педагог об'єднала погляди представників найрізноманітніших педагогічних течій, що також є свідченням

її різнобічної й глибокої обізнаності з тогочасними філософськими, психологічними і педагогічними працями.

Чималий доробок у руслі порушеної нами проблеми належить М.Свентицькій. У праці «Наш дитячий садок» (1913 р.; 1924 р.) вона розробила теоретичні засади навчально-виховної роботи в дитячому садку, ввела обов'язкові заняття та визначила зміст навчання дітей на заняттях, що стало підґрунтям для подальших наукових напрацювань в Українській РСР.

Отож, на початку ХХ ст. все ще не було означено зміст роботи з дітьми дошкільного віку за кожним напрямом їхнього особистісного розвитку, що спонукало практичних працівників вдаватися до різнопланових методичних рекомендацій, створених для організації роботи з дошкільниками, а також самостійної діяльності із напрацювання програмних документів, оскільки обґрунтування змісту освіти ставало не лише фаховою проблемою в їхній діяльності, а й вимогою часу.

Генезу новостворюваної системи виховання в дитячому садку започатковує I Всеросійський з'їзд із дошкільного виховання (1919 р.), що продовжується в подальші роки. Зміст програми виховання удосконалювався водночас із розвитком системи суспільного дошкільного виховання, однак виховна робота в дошкільних установах зорієнтовувалась здебільшого на педагогічні системи Фребеля і Монтессорі та на ті вказівки, які містив у собі «Порадник діяча позашкільної освіти і дошкільного виховання», що були надруковані у 1918 р. відділом дошкільного виховання при Міністерстві народної освіти [3, с.659]. Основні вказівки щодо організації, змісту і методів роботи дошкільних закладів видавались дошкільним відділом Наркомосу в 1919 р. у спеціальній «Інструкції керівництва осередком і дитячим садком». Для покращення якості дошкільного виховання велике значення мало створення науково обґрунтованої програми, оскільки їх відсутність як такої, а також відсутність чітких вказівок про зміст і об'єм роботи з дітьми, зумовлювали перевантаження дітей суспільно-політичними завданнями, не завжди доступними їхньому розумінню.

На усіх чотирьох Всеросійських з'їздах працівників дошкільного виховання (1919, 1921, 1924, 1928 рр.) велися активні дискусії щодо мети і місця дошкільного виховання, змісту та завдань морального, розумового, фізичного виховання дітей; ролі та співвідношення навчання, праці та гри у розвитку дошкільників; розробки програм, змісту дошкільної освіти. Активними їх учасниками були члени українських делегацій.

На першому з'їзді (1919 р.) ці питання підіймали відомі науковці ще дореволюційної доби – Є.Тихеева, Л.Чулицька, Л.Шлегер, С.Шацький, Є.Фльоріна, К.Корнілов та ін. Вони обговорювали питання соціального виховання, дискутували навколо цілеспрямованого і «вільного» виховання. Більшість науковців висловилися щодо важливості врахування «природи дитини» у її вихованні та навчанні, відсутності впливу політики на діяльність вихователя із дітьми, розумному співвідношенні суспільного та сімейного виховання.

На другому з'їзді (1921 р.) питання змісту дошкільної освіти підіймали у своїх доповідях Д.Лазуркіна, П.Блонський, Й.Аркін та ін. На цьому з'їзді було різко засуджено теорію і практику «вільного» виховання, зміст дошкільного виховання отримав ідеологічне забарвлення. Теорія і практика дошкільної освіти стали розглядатись із точки зору марксистської теорії, до засновників якої належать Н.Крупська, М.Свентицька, С.Шацький, Г.Івантер та ін. На думку багатьох педагогів, сім'я нездатна виховати дитину відповідно з новими педагогічними вимогами, тому і офіційна позиція Наркомосу вимагала замінити «сімейно-шкільне» виховання на соціальне. Як зазначає Л.Артемова, вже на Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання у травні 1921 р. було розгорнуто дискусію щодо злиття всіх типів закладів задля подолання відсутності наступності в їхній роботі. Висловлювались думки, що розподіл дітей за віком та переміщення їх з одного закладу в інший є непедагогічними [1, с.289].

У 1921 р. у Харкові сектором дошкільного виховання було створено «Порадник з соціального виховання». У ньому, не дивлячись на явно ідеологічний погляд на мету виховання нової людини – комуніста, ще збережено погляд «вільного виховання» на обов'язкове задоволення дитячих потреб, а саме: творчості; активності; потреби гратися; вільний розвиток дитячого колективу.

Вже на третьому з'їзді (1924 р.) зазначено, що зміст роботи в дошкільних закладах, а також форми його та методи, незалежно від типу закладу, повинні бути єдиними. Із відомих діячів дошкільної освіти України на III з'їзді виступала О.Дорошенко, автор виданої у 1922 р. книжки для вихователів «Дитячий садок». Цей методичний посібник був побудований з позиції вільного виховання та природовідповідності у вихованні та навчанні.

Виконуючи настанови третього з'їзду з дошкільного виховання, в Україні в 1927 р. було видано робочу книжку «Дошкільне виховання». Комісію з її створення очолювала Е.Яновська. Книжка вміщувала загальнотеоретичні положення з дошкільного виховання, програму освітньо-виховної роботи та методичні рекомендації для вихователів, у додатку було зібрано твори для

дітей. У 1928 р. дошкільний відділ НКО України видав збірку «Дошкільне виховання. Матеріали до порадики». В ній був надрукований проект програми для дошкільних закладів, який затвердили на Другій Всеукраїнській конференції дошкільних працівників як «умовну робочу гіпотезу, яка потребує перевірки і доопрацювання».

Як зазначає І.Улюкаєва, в основу проекту програми було покладено ідею формування навичок у дітей дошкільного віку. Її укладачі знаходилися під впливом одного із напрямків педології – рефлексології, й вважали, що основним завданням виховання дошкільників є «виховання навичок, насамперед, життєво-необхідних, а потім соціально-корисних». Підкреслювалося, що саме формування цих навичок має «посісти центральне місце в організації педагогічного процесу й навколо нього має йти вся інша діяльність дитячого садка: розвиток дитячих орієнтацій, формування мови тощо» [5, с.90; 92].

Робота над створенням програми для дитячих садків здійснювалася в Україні та Російській Федерації незалежно, але орієнтація програм була однаковою – на формування у дошкільників перш за все навичок. Головним питанням четвертого з'їзду (1928 р.) було питання створення програми, яка б мала такі розділи, як цільові установки, зміст та програмний об'єм відповідно до вікових груп, програми з видів діяльності (праця, зображувальна діяльність, музична діяльність та ін.), а також програму з суспільно-політичної роботи дитячого садка. У методичних настановах повинні були бути відображені вказівки щодо видів діяльності, програми в цілому, зв'язку суспільної та педагогічної діяльності, про вільні заняття дітей. На з'їзді було зазначено, що особливої уваги потребують питання грамоти та лічби, а робота з розробки програми повинна відбуватися з орієнтацією на школу.

Т.Головань виокремлює такі тенденції розвитку змісту вітчизняної дошкільної освіти у 20-ті рр. ХХ ст.: збереження ідей вільного та гуманістичного виховання (які було розроблено ще у дореволюційний період) у першій половині 20-х рр. та їхній вплив на розробку програмно-методичного забезпечення дошкільних закладів; поширення педологічних поглядів щодо психологічного аспекту обґрунтування практичної роботи із дошкільниками; поширення та отримання статусу офіційної у другій половині 20-х рр. прагматичної тенденції та орієнтація змісту дошкільної освіти на зв'язок з виробництвом та громадськими організаціями дорослих; надання змісту дошкільної освіти ідеологічного забарвлення; відсутність ідеї національного виховання у змісті програм з дошкільної освіти [2, с.214].

Як засвідчують результати аналізу літератури та спеціальних документів, на етапі 1917-1930-х рр. все ще не було створено єдиного навчального плану і програми, в якій був би визначений зміст дошкільної освіти, водночас було закладено підґрунтя для його моделювання на науковій основі, без якої була б неможливою подальша успішна розбудова системи дошкільного виховання та її змістове забезпечення.

У 30-40-ті рр. ХХ ст. тривали пошуки і удосконалення змісту програми. Відповідно, у радянський період їх було створено з огляду на те, що на певному історичному етапі в її змісті відображали і віддзеркалювали рівень розвитку теорії й практики дошкільного виховання. Особливу увагу слід зосередити на оновленому варіанті програми, яку було перевидано в Україні (1955 р.) без будь-яких суттєвих змін порівняно із попередніми виданнями 40-х рр.

За Т.Степановою, у результаті наукових досліджень українських учених видано серію навчально-методичних посібників і книг для вихователів дошкільних закладів під назвою «На допомогу вихователю» (за редакцією Є.Сухенко – «Рідна мова в дитячому садку (молодша група)» (1955); М.Шейко – «Фізкультурні заняття в дитячому садку» (1956 р.), «Рухливі ігри» (1957 р.); «Виховання дитини-дошкільника в сім'ї» (1958р.); Т.Введенська – «Трудове виховання в дитячому садку» (1959 р.); Т.Губенко – «Виховання слухняності та дисциплінованості у дітей дошкільного віку» (1958 р.); Л.Глухенька – «Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка» (1958 р.); І.Синиця – «Культура мови дітей у сім'ї» (1950 р.); Є.Сухенко, Т.Губенко, М.Шейко – «На допомогу вихователю молодшої групи дитячого садка» (1956 р.) та ін. [4, с.299].

Відповідно до рішення Ради Міністрів СРСР (1960 р.) при Академії педагогічних наук РРФСР вперше було організовано Інститут дошкільного виховання, який спільно із Академією медичних наук СРСР приступив до розробки єдиної програми виховання дітей дошкільного віку на кінець 1960 р. За 20 років (1962–1982 рр.) «Програма виховання в дитячому садку» перевидавалася 9 разів без особливих змін і лише у 1985 р. було розроблено й уведено в педагогічний обіг нове «Положення про дитячий дошкільний заклад». У ньому було визначено типи дитячих садків (дитячі ясла-сад (основний тип), дитячі ясла, дитячий садок), а також групи та їх наповнюваність, права та обов'язки всіх працівників дошкільних закладів.

На основі «Типової програми виховання і навчання в дитячому садку» (1984 р.) було рекомендовано створювати програми в союзних республіках, в тому числі й в Україні – «Програма виховання та навчання в дитячому садку» (1986 р.).

Результати аналізу наукового доробку досліджуваного періоду засвідчили, що найпопулярнішими були науково-методичні праці психологів (Л.Венгер, О.Запорожець, Д.Ельконін, Г.Люблінська, Ф.Сохін, М.Поддьяков); педагогів (Р.Буре, Р.Жуковська, В.Логінова, Н.Сакуліна, О.Усова); методистів (Н.Ветлугіна, Г.Леушина, Г.Ляміна, В.Ядешко та ін.).

На допомогу вихователям видавали навчально-методичні посібники, а саме – «Навчання і виховання дітей дошкільного віку» (1974 р.); «Друга молодша група в дитячому садку» (1987 р.), «Середня група в дитячому садку» (1987р.), «Старша група в дитячому садку» (1988 р.), «Підготовча до школи група в дитячому садку» (1989 р.). Окрім цього, українські вчені розробили й видрукували низку підручників для студентів педучилищ і дошкільних відділень і факультетів ВНЗ (С.Сухенко, Т.Косма, О.Лещенко «Методика розвитку мови в дитячому садку» (1964 р.); О.Лещенко «Методика навчання рідної мови і грамоти» (1972 р.); «Методика розвитку мови в дитячому садку» за редакцією А.Богущ (1977 р.); Н.Яришева «Методика ознайомлення дітей з природою» (1975 р.); С.Веретеннікова «Ознайомлення дошкільників з природою» (1968 р.); А.Конфорович, З.Лебедева «Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» (1976 р.) та ін.) [4, с.337].

Висновки... Розвиток вітчизняного дошкільного виховання був пов'язаний із широким використанням надбань психології та педагогіки, численними науковими дослідженнями та узагальненням педагогічного досвіду в дошкільній галузі, створенням програм та удосконаленням методик. Науково-методичний супровід дошкільної освіти 80-х рр. ХХ ст. забезпечив міцність підґрунтя для її переходу на вищий щабель – використання в роботі з дітьми новітніх технологій, робота за варіативними програмами. Однак зарегламентованість педагогічного процесу, ідеологізація навчання і виховання, формалізм в оцінці результатів навчально-вихованої роботи відображались на змісті дошкільної освіти і зорієнтовувались передусім на потреби авторитарного суспільства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 422 с.
2. Головань Т. М. Наукові підходи до визначення змісту вітчизняної дошкільної освіти у 20-ті рр. ХХ ст. / Т. М. Головань // Вісник СевНТУ: зб. наук. праць. Серія : Педагогіка. – Севастополь, 2011. – Вип. 124/2011. – С. 212–214.
3. Сірополок С. Історія освіти в Україні / С. Сірополок. – К. : Наукова думка, 2001. – 911 с.
4. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ-ХХ століття) : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 424 с.
5. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 231 с.

Анотація

Н.А.Фроленкова

Еволюція науково-методического забезпечення содержания дошкольного образования: от советских времен к независимой Украине

В статье рассмотрено развитие и становление научно-методического обеспечения содержания дошкольного образования в период с советских времен и до независимой Украины. Сосредоточено внимание на результатах историко-педагогического анализа наследия теории и практики дошкольного образования. Проанализированы исходные попытки постижения истоков программы содержания дошкольного образования начиная с первых десятилетий ХХ в. Они представлены в первых теоретических работах организаторов дошкольного воспитания в Украине. Дана характеристика прогрессивным идеям известных отечественных педагогов и общественных деятелей по разработке методического обеспечения содержания дошкольного образования.

Ключевые слова: содержание дошкольного образования, научно-методическое обеспечение, образовательная программа.

Summary

N.O.Frolenkova

Evolution of Scientific Methods of Content of Preschool Education: from the Times of the Soviet Union to the Independent Ukraine

The article deals with the development and establishment of scientific methods of content preschool education from the Soviet Union to an independent Ukraine. The emphasis is on the results of historical and pedagogical analysis of the theory and practice of preschool education. Initial attempts to grasp the origins of software maintenance preschool education since the first decades of the twentieth century are analyzed. They presented in the first theoretical works of the organizers of preschool education in Ukraine. Characteristic to progressive ideas of known domestic educators and social leaders as for development of methodological support of the content of preschool education is given.

Key words: content of preschool education, scientific and methodological support, educational program.
Дата надходження статті: «24» січня 2013 р.

Теоретична модель управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ)

У статті обґрунтована теоретична модель управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ), яка складається з контентного, науково-адміністративного і проектно-практичного аспектів. Контентний аспект – це змістовна сутність управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ), яка формується на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному рівнях. Науково-адміністративний аспект – це об'єкт, суб'єкт, науково-теоретичні засади, акмеологічна концепція та принципи професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ). Проектно-практичний аспект – це практичні напрацювання, які були впроваджені на базі методико-акмеологічного центру: програма, стратегія та субмодель професійного самовдосконалення.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, модель, керівник, позашкільний навчальний заклад, дитячо-юнацька спортивна школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Для керівника позашкільного навчального закладу (ПЗНЗ) «Дитячо-юнацька спортивна школа» (ДЮСШ) на різних рівнях: державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному існують організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення – це постійний динамічний процес набуття професійної компетентності. Цей процес повинен бути постійним та ефективним. У науковій літературі недостатньо висвітлені питання моделювання професійного самовдосконалення керівників ПЗНЗ (ДЮСШ). Однак, сьогодення вимагає від сучасного керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) постійного, ефективного професійного самовдосконалення, яке можна будувати завдяки теоретичному моделюванню.

Аналіз досліджень і публікацій... З'ясування окремих аспектів досліджуваної проблеми у педагогічній науці здійснювалися у різних напрямках: вимоги до професійної підготовки вчителя (В.Бондар, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Лозова, Н.Ничкало, О.Пехота, Л.Пуховська, С.Сисоева та ін.); професійне самовдосконалення вчителів (О.Абдулліна, А.Богущ, С.Гончаренко, М.Євтух, Н.Кічук, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Савченко та ін.); самовдосконалення на етапі оволодіння теоретико-методологічними засадами майбутньої професії (А.Болгарського, І.Гринчука, Г.Дідич, В.Дряпкі, Т.Завадської, Л.Коваль, Т.Колишевої, Г.Костюка, І.Ляшенка, Г.Падалки, А.Пиличяускаса, П.Харченко, Б.Яворського).

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів розглядалося в контексті вирішення проблеми розвитку особистості щодо реалізації завдань професійної діяльності (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтєв, Л.Рубінштейн, Б.Теплов).

О.Галус у своєму дисертаційному дослідженні надав теоретичну модель професійної адаптації студентів у контексті безперервної освіти [1, с.2–25].

В.Горова – запропонувала теоретичну модель підготовки спеціалістів в умовах багаторівневої вищої педагогічної освіти [2, с. 9–12].

І.Склярченко – теоретичну модель професійного самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики [4, с.10–12].

О.Фадєєв – теоретичну модель професійно-естетичного самовдосконалення курсантів військових навчальних закладів [5, с.8–10].

Формулювання цілей статті... Обґрунтувати та висвітлити теоретичну модель управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) з метою створення, покращення та реорганізації організаційно-педагогічних умов ефективного професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ)

Виклад основного матеріалу... Теоретична модель управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) розроблена для створення, покращення та реорганізації організаційно-педагогічних умов ефективного професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) (рис.1).

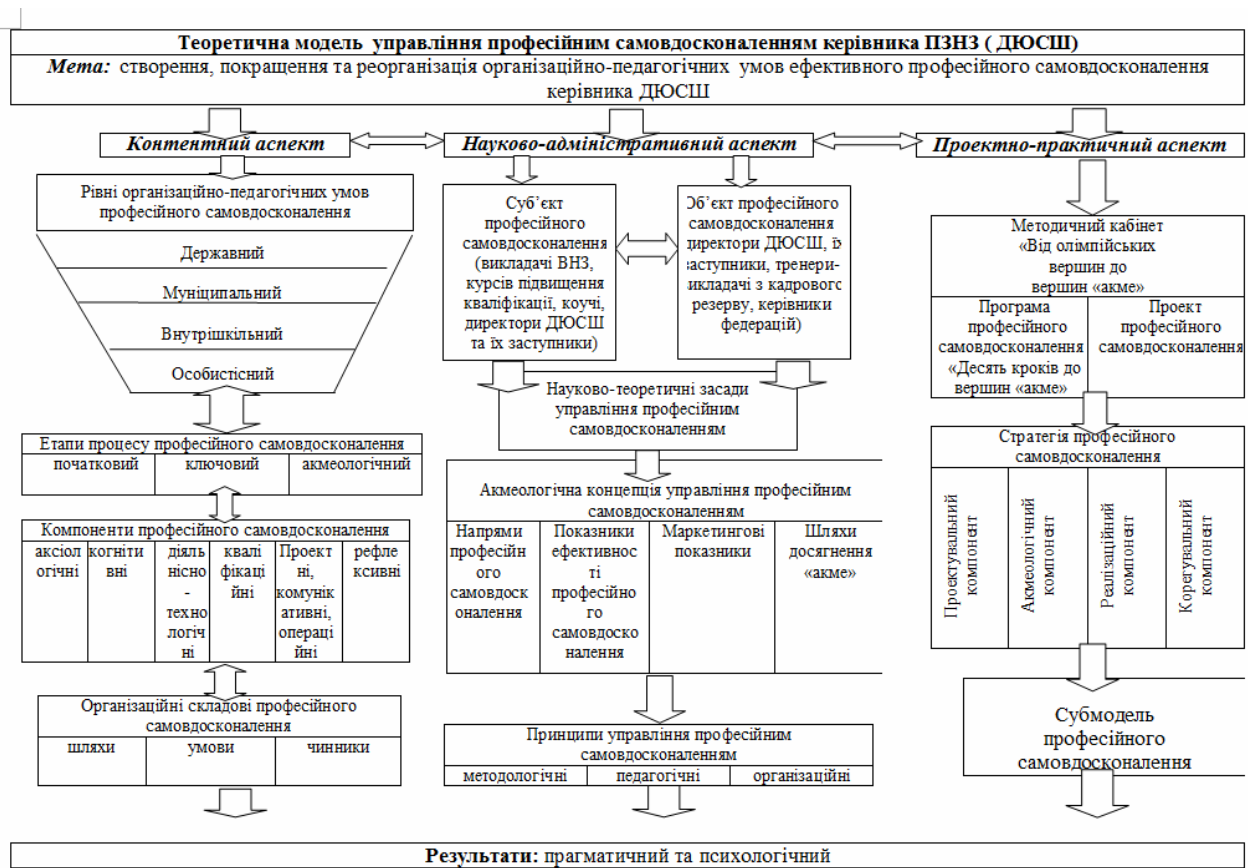


Рис.1. Теоретична модель управління професійним самовдосконаленням керівника ДЮСШ

Модель складається з трьох аспектів: контентного, науково-адміністративного та проектно-практичного.

Контентний аспект включає в себе змістовну сутність управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ), яка формується на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному рівнях.

На державному рівні використовуються загальні принципи управління: науковості, системності, об'єктивності, конкретності, диференціації, оптимальності. Державний рівень організаційно-педагогічних умов передбачає мінімально-необхідний рівень професійного розвитку фахівця, а саме: рівень професійної освіти: формальної (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) та неформальної (професійні навички і вміння), переатестацію, підвищення кваліфікації, законодавче забезпечення морального і матеріального стимулювання професійного розвитку керівника ПЗНЗ (ДЮСШ), гарантії соціальних стандартів.

На муніципальному рівні використовуються, окрім загальних, методологічні принципи управління: стратегічної спрямованості, цілепокладання, програмно-цільового підходу, соціальної детермінації (розуміння головних соціальних завдань, державної ідеології освіти), правової пріоритетності (узгодженості управління із законодавством України щодо питань освіти, відповідності управлінських рішень чинним правовим нормам). На муніципальному рівні здійснюється керівництво, контроль, методична допомога та фінансування ПЗНЗ (ДЮСШ). Значущим фактором при цьому є економічні умови розвитку регіону, міста, населеного пункту.

Внутрішкільний рівень створюється і залежить від типу ПЗНЗ (ДЮСШ), історичних традицій, рівня матеріально-технічної забезпеченості та умов праці, психологічних особливостей колективу, взаємовідносин у ньому, ставлення колективу до керівника ДЮСШ та зовнішніх факторів впливу.

Особистісний рівень залежить від здібностей, мотивації, цілей, творчого потенціалу, ресурсних можливостей (фізичних і матеріальних) людини, тобто особистісно-організаційних чинників, які актуалізують, стимулюють процеси розвитку та самовдосконалення і можуть стати невичерпним джерелом підвищення ефективності його управління.

Структура професійного самовдосконалення є багатофункціональною (знаходить відображення у вирішенні проблем у повсякденному, професійному або соціальному житті), надпредметною й міждисциплінарною (застосовується у різних ситуаціях: у школі, на роботі, в сім'ї, в політичній сфері тощо), інтелектуальною (передбачає абстрактність мислення, саморефлексію, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення),

багатовимірною (включають різні розумові процеси й уміння (аналітичні, критичні, комунікативні, креативні, здоровий глузд та ін).

Процес професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) включає початковий, ключовий та акмеологічний етапи.

Початковий етап у керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) може бути складним, тривалим та поглибленим, враховуючи шляхи входження у професію («традиційний», «за покликанням» та «спортсмен-керівник ДЮСШ»), але закінчується він при отриманні диплома про вищу спеціальну фізкультурну освіту.

Тривалість ключового етапу у кожної людини є різною. Це – етап, коли особистість накопичує основні положення професії, набуває досвіду професіонала, тобто проходить адаптацію до професії. Цей етап має межі від стажера до професіонала.

Акмеологічний етап – це етап, коли особистість вільно володіє професією та вносить до неї своє творче натхнення, оновлює професійне середовище, яке є джерелом духовних професійних цінностей. Цей етап межує з професіоналом та суперпрофесіоналом. На цьому етапі професіонал досягає вершин («акме») у професійній діяльності, здійснює творче самопроєктування себе як особистості-професіонала, постає самотворцем у розвитку своєї особистості.

Структура компонентів професійного самовдосконалення – це цілісне динамічне особистісне утворення, що має індивідуальну структуру та представлене компонентами: аксіологічним, когнітивним, діяльнісно-технологічним, проєктним, комунікативним, операційним та рефлексивним.

Компоненти професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) мають свої шляхи, умови та чинники.

Шляхи професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) залежать від шляхів входження у професію. Так, особистість професійно самовдосконалюється як: спортсмен-керівник та отримує найвищі спортивні звання (до звання Олімпійського чемпіона); тренер-керівник та отримує звання «Заслужений тренер України»; керівник ПЗНЗ (ДЮСШ) та отримує звання «Заслужений працівник фізичної культури і спорту України».

Організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) створюються на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному рівнях і для кожної людини, у різний час можуть мати зміни у позитивному або у негативному напрямі.

Чинники професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) можуть бути внутрішніми та зовнішніми, гальмуючими або мотивуючими.

Науково-адміністративний аспект передбачає об'єкт, суб'єкт, науково-теоретичні засади, акмеологічну концепцію та принципи професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ).

Суб'єкт професійного самовдосконалення – це викладачі ВНЗ, курсів підвищення кваліфікації, коучі, директори ПЗНЗ (ДЮСШ), заступники директорів ПЗНЗ (ДЮСШ). Об'єкт професійного самовдосконалення – це безпосередньо директори ПЗНЗ (ДЮСШ), заступники директорів ПЗНЗ (ДЮСШ), тренери-викладачі з видів спорту, які включені до кадрового резерву, керівники федерацій.

Науково-теоретичні засади управління професійним самовдосконаленням передбачають теоретично обґрунтовану мету, завдання, закономірності, принципи, функції, структуру, зміст і методичне забезпечення професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) [3, с.60–74].

Акмеологічна концепція управління професійним самовдосконаленням передбачає напрями професійного самовдосконалення (освітній (теоретичний) і практичний) та складається з постановки мети, планування своєї діяльності, прийняття рішень щодо конкретних справ, обробка інформації, створення комунікацій, контроль і самоконтроль, організацію і реалізацію.

Показники ефективності поділяються на результативні (наявність результатів у вигляді змін у предметі праці, оптимальність, постановка нових завдань, знаходження нестандартних рішень, ефективність, доцільність, відповідність результату поставленій меті) та процесуальні (використання новітніх, гнучких технологій, використання всіх можливостей для професійного вдосконалення, відпрацювання індивідуального стилю професійної діяльності, здатність підтримувати задоволеність працею, досконале володіння конкретним видом діяльності, спеціалізація, різноманітність завдань професійної діяльності). Показники оцінювання поділяються на кількісні та якісні (за напрямками професійної діяльності) та особистісні критерії ефективності професійного.

Маркетингові показники передбачають сукупність інститутів і процесів, філософії та інструментарію, а також соціальний процес щодо забезпечення створення та інформування, обмін пропозицій та систему планування, розповсюдження ідей та рекламну діяльність, зв'язки з

громадськості, організацію внутрішньої культури у професійному самовдосконаленні керівника ПЗНЗ (ДЮСШ).

Принципи управління професійним самовдосконаленням можна поділити на методологічні, педагогічні та організаційні.

Системний, акмеологічний, компетентнісний та акмесинергетичний підходи належать до методологічних принципів управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ). Це – педагогічні та організаційні принципи.

Проектно-практичний аспект складається з практичних напрацювань, які були впроваджені на базі методичного центру: Програма, стратегія та субмодель професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ).

З метою надання практичної допомоги, створення додаткових можливостей для розширення організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) і розробки конкретних рекомендацій щодо ефективної реалізації моделі його особистісного професійного самовдосконалення, досягнення професійних «акме», звання «директора-творця» у м. Одесі був створений методикоакмеологічний центр «Від Олімпійських вершин до вершин АКМЕ» (далі Центр). На базі Центру була запроваджена Програма професійного самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) «Десять кроків до вершин («акме»)», яка передбачає комплекс теоретичних і практичних занять. Ці знання дають можливість особистості сконструювати свій індивідуальний шлях входження у професію керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) та навчитися методів, засобів, технік і технологій постійного самовдосконалення на цьому шляху через ознайомлення із собою (тестування та його аналіз), проектування професійного самовдосконалення (конструювання свого індивідуального шляху входження у професію керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) та впровадження методів і механізмів особистісного зростання у професійній діяльності, методів досягнення цілей.

Заплановані результати: прагматичний та психологічний. Прагматичний результат – посада керівника ПЗНЗ (ДЮСШ). Психологічний – готовність, цілеспрямованість, вмотивованість, досвід, навички особистості до постійного професійного самовдосконалення.

Висновки... Професійне самовдосконалення керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) відбувається завдяки організаційно-педагогічним умовам, які створені на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному рівнях. Оптимізацію цих умов можна розглядати як засіб для індивідуального професійного самовдосконалення.

Перспективним виявляється застосування в процесі професійного самовдосконалення теоретичної моделі та субмоделі управління професійним самовдосконаленням керівника ПЗНЗ (ДЮСШ) з метою отримання прагматичного та психологічного результатів, спрямованих на досягнення концептуальної мети: вершин «акме» та звання «керівник-творець».

Список використаних джерел та літератури:

1. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / О. М. Галус. – К., 2009. – 44 с.
2. Горвая В. В. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / В. В. Горвая. – СПб. : СПбГУ, 1995. – 44 с.
3. Основи акмеології для менеджерів освіти : навч. посіб. / Г. Х. Яворська, В. М. Гладкова, О. А. Горчакова. – К. : Освіта України, 2012. – 248 с.
4. Скляренко І. Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Ю. Скляренко. – Черкаси, 2009. – 20 с.
5. Фадеев А. В. Современные подходы к организации профессионально-этического самосовершенствования курсантов высших военных учебных заведений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Фадеев. – Рязань, 2004. – 223 с.

Аннотація

Т.В.Холостенко

Теоретическая модель управления профессиональным самосовершенствованием руководителя ВПУЗ (ДЮСШ)

В статті представлена теоретична модель управління професійним самосовершенствованием керівника ВПУЗ (ДЮСШ), що складається з контентного, науково-адміністративного та проектно-практичного аспектів. Контентний аспект – це суттєва сутність управління професійним самосовершенствованием керівника ПЗНЗ (ДЮСШ), сформована на державному, муніципальному, внутрішкільному та особистісному рівнях. Науково-адміністративний аспект – це об'єкт та суб'єкт, науково-теоретичні основи, акмеологічна концепція та принципи професійного самосовершенствования керівника ВПУЗ (ДЮСШ). Проектно-практичний аспект – це практичні напрацювання, впроваджені на базі

методико-акмеологічного центра: програма, стратегія і субмодель професійного самосовершенствования.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, модель, руководитель, внешкольное учебное заведение, детско-юношеская спортивная школа.

Summary

T.V.Kholostenko

Theoretical Model of Management Professional Self-Perfection of the Head of a Sport School

In the article the theoretical model of the management of professional self-improvement leader-school education (children's sports school), which consists of content-, scientific and administrative aspects of design practice is given. Content aspect – is the essence of meaningful management of professional self-improvement leader-school education (children's sports school), formed at the state, municipal, intra-school and personal levels. Scientific and administrative aspects – is the object and the subject of scientific and theoretical foundations acmeological concept and principles of professional self-head-school education (children's sports school). Design and practical aspect – it is practical achievements that are embedded on the basis of methods and - acmeological center: program, strategy and sub-model of professional self-perfection.

Key words: professional self-perfection, model, leader, out-of school educational establishment, children's and youth sports school.

Дата надходження статті: «20» лютого 2013 р.

УДК 378.146

В.В.ХРЕНОВА,
аспірантка
(м.Умань)

Ситуаційні тестові завдання як засіб діагностики предметних компетенцій майбутніх учителів технологій профільної школи (на прикладі дисципліни «Основи швейного виробництва»)

Стаття присвячена проблемі створення ситуаційних тестових завдань як засобу діагностики рівня сформованості предметних компетенцій студентів-майбутніх учителів технологій, що навчатимуть учнів старшої школи основам швейної справи. Здійснено аналіз та визначено сутність понять «тест», «тестування». Подано класифікацію тестів за характерними ознаками. На підставі аналізу наукових публікацій з досліджуваної тематики з'ясовано вид тестів, які доцільно використовувати як засіб діагностики компетенцій майбутніх учителів технологій профільної школи. Розроблено та представлено компетентнісно-орієнтовані ситуаційні тестові завдання (на прикладі дисципліни «Основи швейного виробництва»).

Ключові слова: компетентнісний підхід, результати навчання, предметна компетентність, предметна компетенція, оцінка навчальних досягнень, тести, ситуаційні тестові завдання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах інтеграційних намірів України та входження нашої держави в Європейський освітній простір спостерігається переорієнтація освітніх технологій на особистісне, компетентнісне становлення фахівця. У контексті реформування національної освіти набувають актуальності питання моніторингу якості вищої освіти. Нових перспектив набуває використання ефективної системи педагогічного оцінювання як інструменту виміру результатів педагогічного процесу та навчальних досягнень студентів [1; 2]. В останні роки у сфері освіти широко розвивається система контролю та оцінки навчальних досягнень, яка орієнтується на широке використання педагогічних тестів. Актуальність і важливість розвитку тестових методів контролю визначається їхніми технологічними можливостями, що забезпечує отримання об'єктивної інформації про якість підготовки тих, хто навчається, і сприяє конкурентоспроможності якості освіти в Україні [3].

Аналіз досліджень і публікацій... Питання щодо контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів розглядається в працях таких вчених, як А.М.Алексюк, Ш.О.Амонашвілі, С.С.Вітвицька, В.В.Давидов, А.І.Зільберштейн, В.І.Євдокимов, С.Л.Рубінштейн, Н.І.Сорокін, Н.Ф.Тализіна та інших.

Аналіз наукових досліджень та публікацій показує, що традиційні засоби діагностики якості підготовки майбутніх фахівців, як правило, розкривають окремі аспекти діяльності учителя, проте не дозволяють простежити послідовність виконання дій, які лежать в основі прийняття рішень в

конкретній практичній ситуації [4]. Тому постає питання створення та застосування таких тестів, які будуть визначати не лише набір знань, умінь та навичок тощо з певного курсу (дисципліни), а й уміння застосувати їх в конкретній ситуації.

Формулювання цілей статті... На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні питання педагогічного контролю у вищій школі; сутність, поняттєвий апарат тестової діагностики навчальних досягнень, застосування методу тестування (на прикладі дисципліни Основи швейного виробництва).

Виклад основного матеріалу... Компетентнісний підхід у сучасній освіті, як було сказано раніше, передбачає зміну в першу чергу системи діагностування навчальних досягнень студентів: оцінюванню підлягають не лише набір знань, умінь тощо, а й уміння застосувати їх в конкретних (виробничих) умовах. У процесі такого діагностування відбувається й аналіз самого освітнього процесу, що також дозволяє визначити напрями на його розвиток [5].

Впродовж останніх років у практиці вимірювання і поточного та підсумкового оцінювання навчальних досягнень широкого поширення набув метод тестування. Аналіз наукових досліджень дає можливість визначити суть тестування як методу вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту, спосіб визначення рівня знань і умінь, навичок, здатностей, властивостей, якостей, уявлень студентів, з метою оцінювання зазначеного [6; 2]. В цілому, сучасне розуміння тесту пов'язане не з набором завдань, а з професійно складеною, науково обґрунтованою, адаптованою і сертифікованою методикою розроблення і використання тестів. Науковцями пропонуються різні класифікації тестів. Ми дотримуємось класифікації тестів на підставі їх характерних ознак, запропонованої Е.У.Гуцало [2]: за сферою застосування (психологічні, педагогічні); за місцем педагогічного тестування у навчальному процесі відповідно до мети (для початкового (базового) контролю (тести на готовність), для поточного (тематичного, проміжного) контролю, для етапного (рубіжного) контролю, для підсумкового контролю знань, відстрочене тестування, контроль у вигляді самоконтролю (самоаналізу), незалежний контроль (проведення ректорських контрольних робіт, інспекторських перевірок); за особливостями моделей оцінювання (критеріально зорієнтовані, нормативно зорієнтовані, процесуальні тести, модель розвитку); за цілями тестування (навчальне тестування, контрольне з елементами навчання, виключно контрольні підсумкові тести, ситуаційні тести).

Багатопланові педагогічні та методичні дослідження тестування як методу тренування й контролю окреслюють науковий апарат цієї галузі науки, роль тестології в освітньому процесі, пропонують різноманітні системи тестів та рекомендації щодо їх укладання, композиції, змістового наповнення тощо.

У рамках теми нашого дослідження на особливу увагу заслуговують роботи науковців П.В.Самойленко, О.В.Білоус, В.О.Тюріної, І.В.Морквян та інших. Зокрема, ми підтримуємо думку П.В.Самойленко та О.В.Білоус про значення компетентісно-орієнтованих тестових завдань у діагностуванні компетентності «...оцінка за допомогою компетентісно-орієнтованих тестових завдань істотно відрізняється від традиційної оцінки результатів освіти (знань, умінь...), оскільки вона не може здійснюватися виключно за допомогою завдань закритого типу, що вимагають однієї правильної відповіді. Тест на перевірку компетентностей не може вважатися правильним (валідним), якщо перевіряє не діяльність, а якусь інформацію (хай і про цю діяльність) [7].

Проведений аналіз існуючих тенденцій дозволяє зробити висновок, що проблему діагностики предметних компетентностей майбутніх учителів технологій профільної школи можна вирішити шляхом створення і використання спеціальних тестів – компетентісно-орієнтованих ситуаційних. Ситуаційні тести – це особливий вид педагогічних тестів, набір тестових завдань специфічної форми, що моделюють прийняття рішень фахівцем у різноманітних виробничих ситуаціях, адекватних майбутній професійній діяльності студентів. Тому такий вид тестових завдань допомагає виявити не лише теоретичні знання студентів з дисципліни, а й уміння застосовувати їх в конкретній реальній ситуації. Його можна використовувати не тільки з метою діагностики предметних компетентностей, але й як засіб їх формування [4; 8].

На основі визначених нами у попередніх дослідженнях структурних складових спеціально-предметної компетентності майбутнього учителя технологій профільної школи з основ швейної справи (термінологічна, проектувальна, технічна, технологічна, графічна, конструкторська, планово-економічна та кваліметрична компетенції) з метою їх діагностики складені відповідні ситуаційні тестові завдання, приклад яких наведено нижче. У пропонованій статті ми обмежилися лише прикладами предметних компетентностей, які формуються в межах дисципліни «Основи швейного виробництва» без зазначення їх місця у структурі спеціально-предметної компетентності фахівця.

Сутність тестів такого виду пропонуємо розглянути на прикладі тестових завдань, що охоплюють навчальний матеріал дисципліни «Основи швейного виробництва». Тестові завдання

присвячено розв'язуванню проблемної (виробничої) ситуації, а саме, розробці жіночої спідниці для виготовлення в умовах індивідуального виробництва на основі зображеної моделі. Вибір швейного виробу ґрунтується на переліку об'єктів праці, запропонованих учням програмою з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. Сама ж ситуація зумовлена завданням навчальної дисципліни – навчити студентів вибирати моделі одягу відповідно до сучасного і перспективного напрямків моди, особливостей споживача, властивостей матеріалів; правильно вибирати прийоми моделювання, конструювання швейних виробів та методів з'єднання їх деталей; здобути навички з технології виготовлення швейних виробів.

Приклад ситуаційного тестового завдання моделюючого прийняття рішень фахівцем у виробничій ситуації для діагностування предметних компетенцій, що формуються в процесі опанування студентами навчального матеріалу дисципліни «Основи швейного виробництва»:

Завдання: Розробити жіночу спідницю для виготовлення в умовах індивідуального виробництва на основі зображеної моделі (рисунок 1).

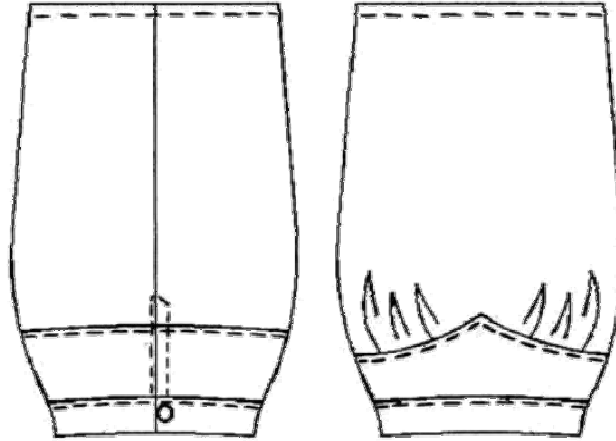


Рис. 1

Вкажіть правильну відповідь:

1. Виріб, зображений на рисунку, належить до асортименту швейних виробів поясної групи:
- а) так;
 - б) ні.

Встановіть послідовність:

2. Стадії розробки зображеної моделі до впровадження у виробництво відбуваються у наступній послідовності:

- а) розробка робочої документації;
- б) технічна пропозиція;
- в) технічний проект;
- г) ескізний проект;
- д) технічне завдання.

Встановіть відповідність:

3. Сформуйте пакет вихідних даних для проектування спідниці, зображеної на рисунку:

- а) вікова група; 1) 164-88-92;
- б) розмір фігури; 2) молодша;
- в) сфера використання; 3) повсякденна;
- г) сезон використання; 4) побутовий одяг;
- д) стильове вирішення; 5) весна-літо;
- е) тканина верху. 6) спортивний;
- 7) лляна.

Встановіть відповідність:

4. Зовнішня форма, конструкція і фасонні особливості спідниці, зображеної на рисунку, характеризуються:

- а) силует; 1) тришовна;
- б) повздовжнє членування; 2) звужена до низу;
- в) поперечне членування; 3) до лінії коліна;
- г) довжина. 4) кокетка на передньому та задньому полотнищі;
- 5) безшовне.

Вкажіть всі правильні відповіді:

5. В якості прокладкового матеріалу, при виготовленні спідниці, доцільно використовувати:
- а) дублерин з точковим клейовим покриттям;

- б) флізелін з точковим клейовим покриттям;
- в) бязь з клейовим регулярним покриттям;
- г) бязь з клейовим нерегулярним покриттям.

Вкажіть всі правильні відповіді:

6. Вихідними даними для побудови основи конструкції жіночої спідниці є:

- а) розмірні ознаки фігури;
- б) добавки до конструктивних ділянок;
- в) сезон використання спідниці;
- г) декоративне оздоблення тканини;
- д) властивості матеріалу верху.

Вкажіть правильну відповідь:

7. Жіноча спідниця, зображена на рисунку, за покроем відноситься до спідниць форми:

- а) конічної;
- б) прямої;
- в) клинової.

Вкажіть всі правильні відповіді:

8. При побудові основи конструкції спідниці за Єдиним методом конструювання одягу (ЄМКО) використовують такі основні розмірні ознаки:

- а) напівобхват талії;
- б) напівобхват стегон;
- в) довжина спідниці ззаду;
- г) висота сидіння.

Вкажіть всі правильні відповіді:

9. При побудові основи конструкції спідниці за ЄМКО використовують такі додаткові розмірні ознаки:

- а) відстань від лінії талії до підлоги збоку;
- б) довжина до лінії коліна;
- в) відстань від лінії талії до підлоги спереду;
- г) відстань від лінії талії до підлоги ззаду.

Вкажіть правильну відповідь:

10. Добавка по лінії талії (Пт) при побудові основи конструкції спідниці середнього ступеня прилягання за ЄМКО становить, см:

- а) 1,0;
- б) 5,0;
- в) 3,0;
- г) 2,0;
- д) 2,5.

Вкажіть правильну відповідь:

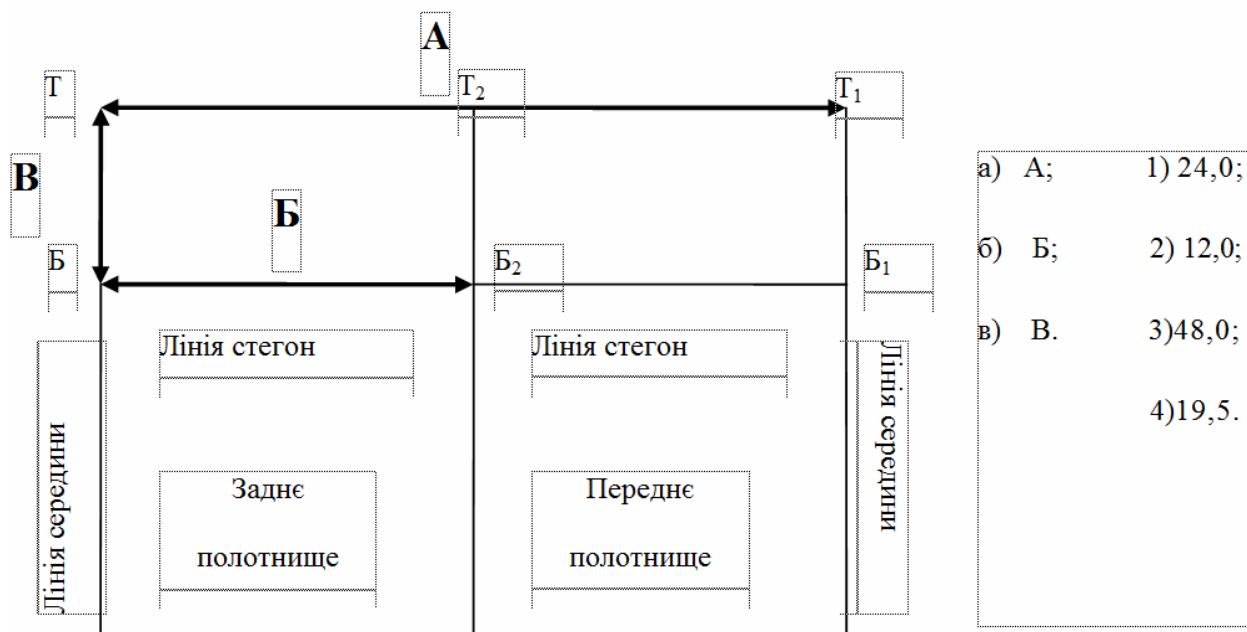
11. Добавка по лінії стегон (Пб) при побудові основи конструкції спідниці середнього ступеня прилягання за ЄМКО становить, см:

- а) 0...0,5;
- б) 1,5...2,0;
- в) 0,5...0,7;
- г) 2,0...3,0;
- д) 0,7...1,0.

Встановіть відповідність:

12. Значення величини конструктивних відрізків базисної сітки креслення конструкції спідниці, побудованої за ЄМКО, відповідає значенню:

якщо: $S_b = 46,0$ см.; $D_{тсII} = 43,0$ см.



Встановіть відповідність:

13. Величина розкилу виточки (см.) на кресленні конструкції спідниці відповідає значенню: якщо $\Sigma B = 14,4$ см.

- а) бічна; 1) 2, 2;
- б) задня; 2) 7,2;
- в) передня. 3) 5,0;
- 4) 3,0.

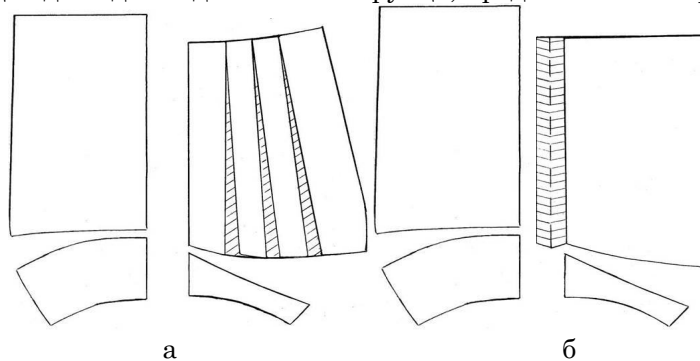
Вкажіть правильну відповідь:

14. Для побудови модельної конструкції зображеної спідниці застосовують прийоми конструктивного моделювання:

- а) першого виду;
- б) другого виду;
- в) третього виду;
- г) четвертого виду;
- д) першого і другого.

Вкажіть правильну відповідь:

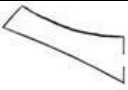
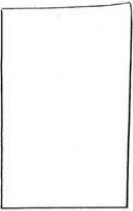
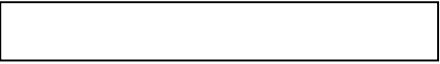
15. Ескіз спідниці відповідає модельній конструкції, представлений на рисунку:



Встановіть відповідність:

16. Зображена деталь спідниці, представлена на рисунку, має назву:

а)	1) переднє полотнище;
б)	2) заднє полотнище;

<p>в) </p>	<p>3) пояс та підпояс;</p>
<p>г) </p>	<p>4) кокетка переднього полотнища;</p>
<p>д) </p>	<p>5) кокетка заднього полотнища; 6) хомутик.</p>

Вкажіть всі правильні відповіді:

17. Вихідними даними для побудови креслення основних лекал спідниці є:

- а) креслення деталей модельної конструкції спідниці;
- б) методи обробки вузлів;
- в) властивості матеріалу верху;
- г) тип виробництва (масове, індивідуальне);
- д) обладнання для ВТО.

Встановіть відповідність:

18. Величини припусків в деталях спідниці під час розкроювання становлять:

- а) бічні зрізи полотнищ, кокетки; 1) 1,5;
- б) верхній зріз полотнищ, верхній та нижній зрізи кокетки; 2) 3,0;
- в) середній зріз заднього полотнища, кокетки; 3) 1,0;
- г) нижній зріз пояса та підпояса; 4) 2,0;
- д) верхній та бічні зрізи пояса і підпояса; 5) 4,0;
- е) нижній зріз переднього та заднього полотнищ. 6) 0,7;
7) 7,0.

Вкажіть всі правильні відповіді:

19. Методи розкладки тканини, які застосовують під час розкроювання спідниці, при виготовленні в умовах індивідуального виробництва:

- а) у згин лицем до лиця;
- б) в розгортку лицем вниз;
- в) в розгортку лицем вверх;
- г) в розгортку лицем до лиця;
- д) комбінований.

Вкажіть всі правильні відповіді:

20. Методи з'єднання деталей зображеної спідниці, що використовують в процесі її виготовлення:

- а) ниткові;
- б) клейові;
- в) зварювальні;
- г) термопластичні.

Вкажіть всі правильні відповіді:

21. Засоби малої механізації, які використовують при виготовленні зображеної спідниці:

- а) лапка для автоматичної петлі;
- б) лапка для обкантовування;
- в) лапка-підрублювач;
- г) лапка для пришивання тасьми блискавки.

Встановіть послідовність:

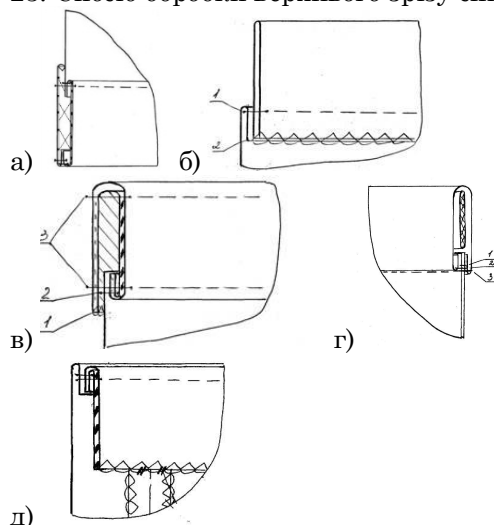
22. Обробка спідниці виконується у такій послідовності:

- а) обробка застібки;
- б) обробка нижнього зрізу;
- в) початкова обробка полотнищ;
- г) обробка верхнього зрізу;
- д) кінцева обробка;

е) з'єднання бічних зрізів.

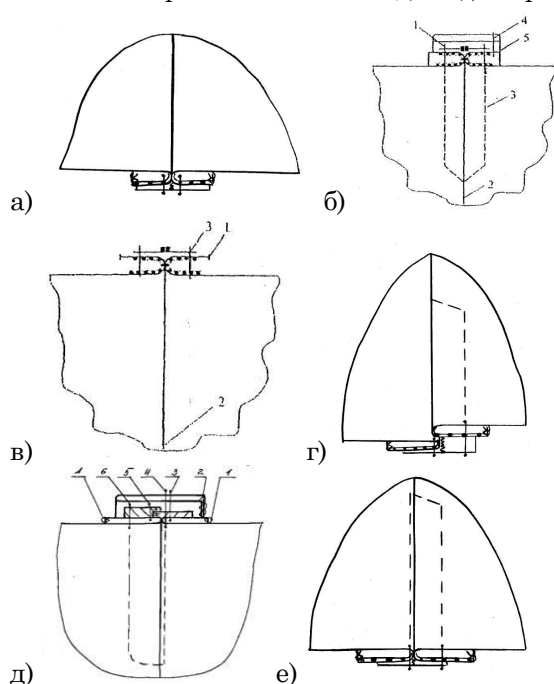
Вкажіть правильну відповідь:

23. Спосіб обробки верхнього зрізу спідниці, зображеної на рисунку:



Вкажіть правильну відповідь:

24. Спосіб обробки застіжки спідниці, зображеної на рисунку:



Вкажіть всі правильні відповіді:

25. Основними елементами оздоблення спідниці, зображеної на рисунку, є:

- а) пояс;
- б) аплікація;
- в) вишивка;
- г) оздоблювальні строчки;
- д) м'які складки.

Максимальна кількість балів за розв'язання ситуаційного тесту складає 25 балів.

Відповідність оцінки отриманим балам наступна:

- оцінка «5» – за 90-100% від максимальної кількості балів;
- оцінка «4» – за 75-89% від максимальної кількості балів;
- оцінка «3» – за 60-74% від максимальної кількості балів;
- оцінка «2» – за $\leq 59\%$ від максимальної кількості балів.

Висновки... Вимірювання і оцінювання результату навчальних досягнень студентів у нашій країні сьогодні широко впроваджується на практиці і є важливим для відтворення в Україні технології стандартизованого тестування, що успішно використовується у більшості країн. Зважаючи на переваги та недоліки тестової перевірки, ми вважаємо за доцільне використовувати

ситуативні тестові завдання у підсумкових видах контролю, а також під час кваліфікаційного іспиту. На нашу думку, такий вид завдань – найефективніший засіб діагностики предметних компетенцій майбутніх учителів технологій профільної школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Полторацька В. В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах модульно-рейтингової системи навчання [Електронний ресурс] / В. В. Полторацька, О. В. Каданер. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/ppmb/texts/2009-03/09pvvrsl.pdf.
2. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів (на базі дисциплін психолого-педагогічного циклу педагогічного університету) / Е. У. Гуцало. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011.
3. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Чорна. – Вінниця, 2005.
4. Самойленко П. В. Ситуаційні тестові завдання як засіб діагностики професійно-педагогічних компетенцій студентів-магістрантів педагогічного університету / Самойленко П. В., Білоус О. В. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧОПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. – Вип. 72, № 72. – С. 93–99.
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
6. Бараболя М. М. Особливості професійних компетенцій вчителя математики у плануванні самоосвіти / М. М. Бараболя // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнар. зб. наук. робіт. Вип. 36 / Донецький нац. ун-т, Ін-т педагогіки НАПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. О. І. Скафа [та ін.]. – Донецьк : [б. в.], 2011. – С. 19–23.
7. Пашкевич А.В. Система оценивания учебных достижений студентов как условие формирования профессионального самоопределения [Електронний ресурс] / А. В. Пашкевич. – Режим доступу : <http://www.emissia.org/offline/2009/1300.htm>.
8. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–31.

Анотація

В.В.Хренова

Ситуационные тестовые задания как средство диагностики предметных компетентностей будущих учителей технологий профильной школы (на примере дисциплины «Основы швейного производства»)

Статья посвящена проблеме создания ситуационных тестовых заданий как средства диагностики уровня сформированности предметных компетенций студентов-будущих учителей технологии, которые будут обучать учащихся старших классов основам швейного дела. Осуществлен анализ и определена сущность понятий «тест», «тестирование». Представлена классификация тестов по характерным признакам. На основании анализа научных публикаций по исследуемой тематике определено вид тестов, которые целесообразно использовать как средство диагностики компетенций будущих учителей технологий профильной школы. Разработаны и представлены компетентностно-ориентированные ситуационные тестовые задания (на примере дисциплины «Основы швейного производства»).

Ключевые слова: компетентностный подход, результаты обучения, предметная компетентность, предметная компетенция, оценка знаний, тесты, ситуационные тестовые задания.

Summary

V.V.Khrenova

Situational Testing Tasks as a Means of Diagnosis of Subject Competences of the Future Teachers of Technologies of Specialized School (by the Example of the Subject «Fundamentals of Sewing Production»)

The article deals with the creation of situational tests as a means of diagnosing the level of formation of subject competencies students-future teachers technology that will teach high school students the basics of sewing business. It analyses the essence of the concepts of «test», «testing». Based on the analysis of scientific publications in the studied subjects found type tests that can be used as a tool for diagnosing competencies of future teachers technology specialized schools. Competence-oriented situational test tasks (by the example of the subject «Fundamentals of Sewing Production») are developed and presented.

Key words: competence approach, learning outcomes, subject matter expertise, subject matter expertise, evaluation of educational achievements, tests, situational test tasks.

Дата надходження статті: «6» березня 2013 р.

**Дмитро Бортнянський. Хоровий концерт №34
(деякі виконавські та диригентські проблеми)**

У статті розглядаються основні напрямки формування творчої особистості Д.Бортнянського – хорового майстра та композитора кінця XVIII – початку XIX ст., пропонується узагальнення певного теоретичного матеріалу, пов'язаного з хоровою творчістю митця, та його зв'язок із диригентсько-хоровою підготовкою майбутніх музикантів-педагогів. Запропоновано диригентсько-хоровий аналіз «Хорового концерту №34», визначено виконавські та диригентські проблеми хорового твору, на основі яких можна зробити висновок про актуальність та необхідність використання даного твору в сучасній диригентсько-хоровій практичній діяльності, що займає вагомe місце в професійному зростанні майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: творчість, диригентсько-хоровий аналіз, Д.Бортнянський, хоровий концерт.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Хорова музика Д.Бортнянського є чудовим матеріалом як для виховання вокально-хорових навиків, так і для формування духовності української молоді. Дана робота узагальнює певний теоретичний матеріал, пов'язаний із хоровою творчістю композитора, а також є спробою диригентсько-хорового аналізу одного з хорових концертів на основі практичної роботи в хорі.

Аналіз досліджень і публікацій... Дмитро Бортнянський – один із передових музикантів кінця XVIII – початку XIX ст., визначний представник епохи класицизму і раннього романтизму, який боровся за розширення і збагачення змісту і форми в музичному мистецтві. Разом із своїми співвітчизниками – А.Веделем та М.Березовським – він зробив величезний внесок в українське та російське музичне мистецтво. Як майстер хорової музики він вніс вагомий внесок у розвиток жанру духовного концерту, що в епоху класицизму був одним із центральних у хоровому мистецтві [1].

Дмитро Степанович Бортнянський жив і творив у той час, який представлений в історії хорової музичної культури плеядою видатних майстрів. У західноєвропейській музиці – це Г.Гендель, творчість якого досягла вершин у жанрі ораторії. К.В.Глюк здійснив оперну реформу. Й.Гайдн створив меси, кантати, духовні та світські ораторії. В українській музиці в хоровому жанрі працювали С.Дегтярьов, С.Давидов, П.Турчанинов. У той час на зміну партесному концерту, який розвинувся в творчості М.Дилецького, прийшов духовний концерт, що було найбільшим надбанням. Жанр духовного концерту досяг вершин у творчості М.Березовського, А.Веделя, Д.Бортнянського [3].

За твердженням дослідників творчості композитора, він студіював церковну музику Г.Генделя, А.Скарлатті, Ф.Дуранте, вивчав вокал, теорію музики, гармонію на творах поліфоністів венеціанської школи XVI-XVII ст., користувався бібліотекою собору святого Марка, де Б.Галуппі був органістом і композитором. Тому можна сказати, що на формування композиторської техніки молодого автора великий вплив мала італійська школа. Але Д.Бортнянський не був прямим послідовником італійського стилю, він пішов шляхом розвитку національної культури. У музикознавчій літературі знаходимо багато суджень, які опираються на глибоке вивчення музики композитора, про те, ще особливістю творчості митця є її національна визначеність. Якщо на першому етапі творчості його музика була пов'язана з італійським мистецтвом, то в процесі творчих пошуків він звільнився від цього впливу.

Формулювання цілей статті... Метою статті є загальна характеристика стилевих особливостей хорової творчості Д.Бортнянського а також спроба проаналізувати хоровий концерт №34, виявити деякі виконавські та диригентські проблеми.

Виклад основного матеріалу... Стиль Д.Бортнянського, який проявився вже з перших його творів, відкриває якісно новий етап у розвитку хорової професійної музики.

Перше, що характеризує твори Д.Бортнянського, – це відповідна часові музична мова, опора на побутові світські жанри. Кант, марш, менует та інші жанрові джерела безпосередньо служать відображенню його світогляду. Вихід хорової музики за рамки академічно-поліфонічного письма, повноцінний зв'язок з іншими жанрами привели до демократичності, до широкої популярності композитора.

Стиль творів Д.Бортнянського поєднує риси класицизму та сентименталізму. Класицизму притаманна строгість, урівноваженість, ясність форми, технічна свобода, мелодична виразність; сентименталізму – пісенно-романтичний мелос [2]. Ці риси поєднані у хорovій творчості автора. Фольклорні джерела тематизму, використання тем українських та російських пісень надають композиціям своєрідних барв.

Ладогармонічна основа хорovих творів Д.Бортнянського цілковито спирається на розвинуту мажоро-мінорну систему. Тональна різноманітність форми поєднується із скромністю гармонічного розвитку. Теми багатьох концертів та хорів модулюють у тональність доміанти в мажорі і доміанти або паралельної тональності в мінорі.

Хоровий концерт – жанр поліфункційний: це кульмінаційна частина літургії, яка написана на канонічний текст та має величавий, урочистий характер; прикраса урочистих державних церемоній (наявний зв'язок з побутовою музикою); жанр світського музикування [4].

У Д.Бортнянського тексти концертів – це довільна комбінація строф псалмів Давидових, древнього поетичного джерела, з якого черпали сюжети і образи не тільки музиканти, а й живописці та поети різних епох. Музика і текст у концертах Бортнянського є «одним цілим». Музикознавець (біограф Д.Бортнянського) М.Рицарева вважає, що митець підбирав тексти, виходячи з принципів побудови музичного циклу, а саме: єдності емоційного настрою в контрасті частин за характером, ладом, метром. Отже, словесно-інтонаційний образ концертів композитора є цілісним.

Концерти, як правило, мають 3-х або 4-х частинну циклічну форму і характеризуються контрастом частин за темпом, метром, фактурою, тональним планом. Форма окремих частин переважно проста, 2-х або 3-х частинна. Композитор уникає повторності тематизму в межах однієї частини. У межах циклу замість тематичної репризи Д.Бортнянський використовує тональну, темброву, регістрові репризи окремих мотивів, ритмічних або фактурних елементів. Специфічним у жанрі концерту є тембровий розвиток: контраст соло, ансамблю і «тутті». У Д.Бортнянського є цілі частини, написані для ансамблю солістів. Стабільність складу не властива композитору.

Ранні концерти мають переважно возвеличувально-прославляючий характер. Нерідко святковість, парадність їх музики переважає над щирістю почуттів. Музично-тематичні джерела ранніх концертів беруть свій початок у масових жанрах, таких як кант, марш, танець. Кантовість наскрізь пронизала хорovий стиль Бортнянського: починаючи від фактурно-інтонаційних рис і закінчуючи тематизмом.

У пізніх концертах присутнє лірико-гімнове начало. У них тематизм стає виразнішим, більш розвинуті сольо-ансамблеві епізоди, серед яких з'являються мінорні – найбільш сильні і хвилюючі.

Одним із хорovих концертів, що належать до пізнього періоду творчості Д.Бортнянського, є концерт № 34 «Да воскреснет Бог» (F-dur). Ідея концерту – возвеличення Господа, молитва на воскресіння Його. Слова концерту написані староцерковною мовою.

*Да воскреснет Бог
и расточатся врази Его
и да бежат от лица Его
ненавидящие Его.
Яко исчезает дым да исчезнут.
Яко тает воск от лица огня
такo да погибнут
грешницы от лица Божия.
А праведницы да возвеселятся
да возрадуются пред Богом,
да наслаются в веселии
Воспойте Богу, воспойте пойте имени Его.
Дадите славу Богу:
на Израеле vele лепота Его
и сила Его на облацех.
Дивен Бог во святых своих Бог Израилев.*

Концерт № 34 «Да воскреснет Бог» складається з чотирьох відносно самостійних частин. Контрастно-складовий принцип композиційної будови вимагає використання глибинних контрастів між частинами. Контраст виникає на різних рівнях: застосування нового тематичного матеріалу; на рівні тонального і ладового процесів; на рівні зміни темпу, фактури; на рівні протиставлення функційно-відмінних типів викладу музичного матеріалу.

Схема концерту:									
A (Vivace)		B (Largo)		C (Andante maestoso)		D (Allegro moderato)			
a	b	c		a	b	a	a	a1	
1-10	11-24	25-38		43-53	54-59	60-68	69-77	тема фугато	
F	F-C-d	d-F-F		B-F	F-d-a	F-домінанта до F	76-85	86-110	110-130
							експ. F	серед. d-g-d	репр. F
								a-g-C-d	
Замкнута форма	Тонально нестійка, модуляційна, але замкнута форма	Як текстовий (смісловий), так і музичний передікт. Розімкнена форма.		Замкнута, фінально закінчена композиційна форма.					

Схема наочно демонструє обдуману композитором чітку циклічну побудову, в якій кожна частина відіграє відповідну функційну роль (очевидно, це пов'язано з динамікою розвитку текстового змісту твору).

Опорними частинами у всій будові є перша (A) і четверта (D). Підпорядковану, але важливу роль відіграють друга (B) і третя (C) частини.

Згідно з текстом і музичною тканиною друга частина (B) є продовженням ідеї першої (A) частини. Третя (C) частина є як ідейним, так і музичним предиктом до фінальної четвертої (D) частини.

Таким чином, весь цикл є композицією парної побудови з дзеркально-симетричною системою стопної будови:

I частина	II частина	III частина	IV частина
стійка замкнута	нестійка продовження ідеї I частини	нестійка розімкнена ідейний заряд фіналу	стійка замкнута фуга

Стопна схема всього твору:

I частина	II частина	III частина	IV частина
стійко	нестійко	нестійко	стійко

Хореїчний «логіці» першої пари частин протиставляється ямбічна (активна) стопна будова другої пари. При виконанні цього твору необхідно підкреслити музично-композиційну логіку, яка рухається від опорної стійкості до нестійкості і навпаки, вельми активний хід до фіналу.

Перша частина (Vivace, частина A) складається з трьох частин (a-b-c), які є відмінними між собою за музичним матеріалом. Яскраво виражена тричастинна форма, в якій відсутня тематична реприза, проте є тональна.

Частина «а» непропорційна за своєю будовою: перші три такти («Да воскреснет Бог») мають закличний, наказовий характер і виступають своєрідною емблемою, носієм основної ідеї. Наступні

сім тактів завдяки тексту («и расточатся врази Его») за музичним матеріалом є контрастним. Зміна тематизму та фактури підкреслюють намір композитора у створенні контрасту. Частина однотональна, закінчується міцною каденцією. Показним є відхилення в g-moll у 7-8 тактах. Отже, наявний функційний напрямок в бік субдомінанти.

Доцільно зауважити, що у восьмому такті у тенорів накладанням виникає семитактна тема фугато. При своїй слов'янській інтонаційності її будова нагадує нам бахівський тематичний принцип: тема розпочинається з V ст. тональності (F-dur) і закінчується на III ст. Проте відповідь теми швидше відповідає принципам добахівського періоду (про таку будову фугатних форм у Бортнянського вперше звернув увагу Л.Протопов у книзі «История полифонии»). Суть полягає в тому, що відповідь вступає у другому такті теми і є стретним поліфонічно-імітаційним явищем. Таким чином, це є канонічна імітація. Музикознавець Л.Хіврич у статті «Фугатні форми у хорових концертах Д.Бортнянського» [4] дає своє термінологічне визначення такому експонуванню теми – «попарно-канонічна» форма експозиції фуги.

У десятому такті розпочинається частина «b». Середина функція цієї частини очевидна: торжество домінантової тональності з міцною каденцією в d-moll у 24 такті. Фактура поліфонізована, але переважають ритмічні імітації. Прослідковується дещо «рухозображальна» тенденція: текст «и да бежат от лица Его, ненавидящие Его», що визиває до життя неспокійну фактуру. Цей розділ замкнений кадансом в C-dur у 17 такті. Продовження («Яко исчезает дым...») – нова фаза середини, в якій переважають гармонічні комплекси (вертикалі). Треба звернути увагу на ритмоформулу у 23 такті, яка відіграє в подальшому велику роль, особливо в третій (C) і четвертій (D) частинах. Стверджуючий, рішучий характер цієї ритмоформули композитор варіаційно змінює різними штрихами (акцентами). Переважає ударність сильної долі, але зустрічається і акцент на слабкій долі.

Динамічність цієї частини виражена «рухозображальністю»; наявністю двох каденцій (C-dur і d-moll); скромною поліфонічністю, якій протиставляється гомофонна фактура; появою ритмоформули, яка цементує у наступних частинах кадансові ділянки.

Частина «с» (25т.) за своєю будовою подібна першій. Музичний розвиток є рухливим, виражений фактурно. До ритмічних імітацій додаються інтонаційні (такти 30, 31, 32 – партії сопрано, альт). У 35 такті всі голоси збираються у вертикальну будову і створюють міцний завершальний каданс в тональність F-dur (38 такт). Тут знову композитор використовує відому ритмоформулу. Наступні чотири такти (39-42) - є кадансовим доповненням як структурно музичне і смислове завершення першої частини концерту.

Схема частини А:

a	b	c	
3 -	7	(затакт) 11-17-24	(затакт) 25-29-38 (+4)
F	F-g-F	F- C C-d	d (d)F F F
T	T	T-DD-VI	VI T T T

Логічна запланованість тонально-функційних відносин у цій частині вказує на геніальне вміння композитора побудувати без тематичної репризи просту 3-частину форму. Розподіл тональностей у частинах вказує на симетричність їх застосування. Отже, в частині «a» зустрічається тональність субдомінанти (g-moll), проте в другій «b» – домінантова тональність (C-dur) і поява d-moll (VI ст.) поглиблює субдомінантову сферу, яка готує появу в третій частині «с» – (d-moll). Таким чином, в частинах «a» і «с» переважає субдомінантовість, а в середній частині «b» – домінантовість (d-moll в кінці цієї частини є своєрідним предиктом до частини «с»).

Перевага субдомінантової сфери в музичній мові є прикметою слов'янського мислення, вона відповідає естетичним «смакам» слов'янської нації.

Друга частина «B» (Largo, 43т.) утворює контраст до першої, але є її природним продовженням. Світлий, благородний настрій музичної мови викликаний текстом: «А праведницы да возвеселятся, да возрадуются пред Богом...».

Фактура поліфонічна. Композитор використовує двоголосну канонічну імітацію (44-55т.т.) між жіночими та чоловічими голосами (партіями) хору.

Цій частині притаманний серединний тип будови. Функційно і в композиційному плані вона є продовженням першої, а за змістом є її протилежністю. Із схеми, в якій подано композиційний план всього твору видно, що вона має постіктовий характер і разом з першою частиною складають хореїчний принцип парної стопної будови.

Структурно ця частина поділяється на дві частини: перша -43-53т.т., друга - 54-59т.т. Міцні завершальні каденції у 53т. і в 59т. вказують на такий поділ. Це підкреслюється і зміною тексту (у другому розділі – «Воспойте Богу, пойте имени Его...»).

Тональний план – модулюючий, нестійкий. У першому розділі модуляція від величного B-dur

(велич виражена квартовим затактовим ходом у мелодії) до світлої основної тональності F-dur. У другому – тональний план багатший: F-dur, d-moll, a-moll. Радісний текст і мінорні тональності дещо несподіване співставлення. Але це можна виправдати з двох позицій: перша – за характером музична тканина стає молитовно піднесеною; друга – полягає у композиційній логіці твору. Отже, циклічність цілісної будови вимагає використання контрастного ладу (мінору), що створює тональний і ладовий контраст до наступних частин.

Третя частина «С» (Andante, maestoso, 60-69т.) – коротка, має предиктовий зміст, готує четверту частину. Як друга частина пов'язана текстом з першою, так і третя – з четвертою. Це дає право згрупувати їх на дві пари з контрастною стопною будовою: перша пара хореїчна, друга – ямбічна.

У цій частині текст («*Дадите славу Богу: на Израиле веле лепота Его, и сила Его на облацех*») відтворюється суто гомофонною фактурою (великий фактурний контраст до наступної частини – поліфонічної). Хор декламує текст в чотириголосній гомофонній фактурі. Це своєрідна прелюдія до заключної частини – фугато.

Ця частина нестійка завдяки відхиленню в тональність домінанти (C-dur), яка виступає як домінанта до F-dur. Тональний план в межах дев'яти тактів багатий: F-dur, C-dur, d-moll, (C-dur) D → F-dur. Треба ще звернути увагу на використання композитором відомої ритмоформули у 61 такті і в аргументованому, ритмічно розширеному вигляді у 67 такті.

Фінал концерту (Allegro moderato «D» частина, 69т.) органічно впливає з попередніх частин. Він виражає основну ідею концерту – прославлення величі Бога. Очевидно це і є причиною того, що ця частина написана у формі фугато.

Висновки... Виходячи з аналізу концерту можна зробити висновок, що Д.Бортнянський не дотримується квадратності структури, точних повторів теми як в межах однієї частини, так і всього твору. Якщо уважно виконувати всі музичні (мелодичні, ритмічні, штрихові, темпові та інші) вимоги композитора, то можна досягнути поставленої мети при прискіпливій роботі з хором. Інтерпретація твору вимагає від диригента значного музично-теоретичного знання, професійних навиків роботи з колективом та особливого відношення до геніального доробку Дмитра Бортнянського. Для досягнення яскраво-художнього виконання твору диригент повинен відчувати жанрову природу кожної частини (для вмілого протиставлення їх і цілісній побудові), знайти правильний темп, вміло керувати тонально-ладовим планом твору і, врешті-решт, глибоко усвідомити композиційний процес. Завдання не з легких: хор повинен повірити диригенту, повірити в правильність його трактовки твору і відповідно його виконати.

Короткий аналіз твору вказує на те, що Д.Бортнянський зумів поєднати високі досягнення композиційної будови, яка відпрацювалась у композиторів-майстрів поліфонічної і літургічної музики Західного регіону Європи з слов'янським народнопісенним і церковним матеріалом. При використанні всіх принципів західної композиційної будови відчувається, що тип мислення і естетичні погляди композитора пов'язані з рідною землею, з її церковно-літургійними традиціями – кантами.

Список використаних джерел та літератури:

1. Іванов В. Дмитро Бортнянський / В. Іванов. – К. : Музична Україна, 1980. – 144 с.
2. Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Б. Кудрик. – Р. IV. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1995. – С. 32–73.
3. Рыцарева М. Композитор Д. Бортнянский / М. Рыцарева. – Л. : Музыка, 1979. – 242 с.
4. Хіврич Л. Фугатні форми у хорових концертах Д. Бортнянського / Л. Хіврич // Українське музикознавство. – К. : Музична Україна, 1971. – Вип. 6. – С. 201–216.

Аннотація

И.И.Цмур

Дмитрий Бортнянский. Хоровой концерт №34 (некоторые исполнительские и дирижерские проблемы)

В статье рассматриваются основные направления формирования творческой личности Д.Бортнянского – мастера хоровой музыки, композитора конца XVIII – начала XIX вв., предлагается обобщение определенного теоретического материала, связанного с хоровым творчеством композитора, а также связь с дирижерско-хоровой подготовкой будущих музыкантов-педагогов. Предложен дирижерско-хоровой анализ «Хорового концерта №34», рассмотрены некоторые исполнительские и дирижерские проблемы, на основании которых можно сделать вывод о актуальности и необходимости использования данного произведения в современной дирижерско-хоровой практической деятельности, что занимает главное место в профессиональном становлении будущего учителя музыки.

Ключевые слова: творчество, дирижерско-хоровой анализ, Д.Бортнянский, хоровой концерт.

Summary

I.I.Tsmur

Dmitry Bortniansky. Choral Concert № 34 (Some Performing and Conductor's Problems)

Basic trends of formation of creative personality of D.Bortnyansky – master of choral music, composer of the end of the XVIII – beginning of the XIX century are studied in the article, the generalization of the definite theoretical material connected with the choral creative work of the composer, as well as the relation with conducting-choral preparation of the future musicians-pedagogues is offered. Conducting-choral analysis of the «Choral Concert № 34» is offered some performing and conducting problems upon which it can be concluded about the relevance and necessity of the using of this creative work in modern conductor-choral practice are studied.

Key words: creativity, conducting-choral analysis, D.Bortniansky, choral concert.

Дата надходження статті: «4» лютого 2013 р.

УДК 378.147.1:004

А.В.ЧОРНА,
здобувач
(м.Мелітополь)

**Обробка експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту
засобами комп'ютерних статистичних пакетів**

У статті визначено потребу в комп'ютерних програмних продуктах для обробки експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту. Охарактеризовано основні критерії вибору методів статистичної перевірки. Висвітлено існуючі комп'ютерні статистичні пакети для обробки експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту. Здійснена порівняльна характеристика засобів та наведений огляд їх основних функціональних можливостей роботи з методами та критеріями математичної статистики, побудовою графіків, діаграм, виведення звітів. Відповідно до гіпотези педагогічного експерименту, глибини проведених досліджень фахівець можна обрати відповідний статистичний критерій та комп'ютерний пакет для обробки отриманих даних за обраним критерієм.

Ключові слова: комп'ютерні статистичні пакети, експериментальні дані, педагогічний експеримент, критерії статистичного аналізу.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес дозволило швидко та ефективно здійснювати обробку великих об'ємів даних, що отримуються в результаті впровадження в науковий процес певних факторів та впливів. Досліднику особливо важливо вміти планувати, правильно аналізувати та обробляти дані, які він отримує в результаті проведеного педагогічного експерименту. Застосування статистичних методів обробки даних є невід'ємним етапом педагогічного експерименту.

Специфіка статистичної обробки результатів педагогічного експерименту полягає в тому, що база даних, яку аналізують, характеризується великою кількістю показників різних типів, їх високою варіативністю під впливом неконтрольованих випадкових явищ, складністю кореляційних зв'язків між змінними вибірками. У зв'язку з цим оволодіння методами і критеріями математичної статистики одна з необхідних умов формування дослідницької компетенції фахівця. Проте вміння правильно застосовувати зазначені методи та швидко аналізувати отримані дані становить проблему для педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій... Ринок програмних продуктів, які дозволяють здійснювати обробку експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту, пропонує різноманітний вибір засобів, які автоматизують та унаочнюють аналіз експериментальних даних, тому для майбутнього фахівця важливо вміти використовувати комп'ютерні статистичні пакети обробки даних. На цьому в своїх дослідженнях наголошують Л.Білоусова [2], О.Томашевський [10], Н.Моїсєєв [6], Г.Татарова [9], О.Сидоренко [8], М.Грабар [4].

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз функціональних можливостей та висвітлення переваг використання комп'ютерних статистичних пакетів для обробки експериментальних даних, отриманих в результаті проведення педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу... У своїй професійній діяльності дослідник потребує адекватних технологій для аналізу даних та раціонального прийняття рішень. При допомозі статистики та математичної статистики можна описати дані, зрозуміти їх структуру, провести класифікацію, виявити закономірності. Тому методи та критерії, що використовуються, є одними з основних інструментів наукового обґрунтування експериментальних даних отриманих в результаті проведення педагогічного експерименту. Для перевірки експериментальних даних застосовуються різноманітні статистичні методи і критерії, вибір яких визначається характером досліджуваних явищ.

Дані, що отримує експериментатор за результатами педагогічного експерименту, можуть бути виміряні в шкалі відносин або в порядковій шкалі. Відповідно до шкали даних можна визначити, яку групу статистичних методів або критеріїв потрібно застосовувати для обробки експериментальних даних.

Якщо дані виміряні в шкалі відносин, то згідно з дослідженнями в області математичної статистики повинні використовуватися критерії: Крамера-Уелча, t-Стюдента, Вілкоксона-Манна-Уїтні, χ^2 -Пірсона, Колмогорова-Смирнова, T-Віллоксона, Фішера. Вибір даних критеріїв обумовлюється, насамперед, правилами їх обчислення: у формулі використовується розрахунок середніх арифметичних значень чи показників варіації вимірюваних величин. Як відомо, розрахувати середнє значення можна лише для кількісних даних, що мають певні одиниці виміру.

Якщо дані педагогічного дослідження виміряні в порядковій шкалі, то повинні використовуватися наступні статистичні критерії: χ^2 -Пірсона, Розембаума, Колмогорова-Смирнова, біноміальних знаків. Ці критерії використовуються, якщо вимірювана величина розбита на 3 та більше ранга, наприклад, визначення рівня мотивації учнів/студентів.

Однак при аналізі великої кількості даних виникає проблема їх обробки, особливо якщо вона ведеться вручну, тому впровадження та застосування комп'ютерних статистичних методів та критеріїв змінило характер науково-педагогічних досліджень, тобто дозволило автоматизувати облік та організацію вихідних даних, здійснити більш глибокий аналіз.

Для цих цілей на ринку інформаційних продуктів і технологій існує достатня кількість комп'ютерних статистичних пакетів, здатних задовольнити потреби і запити студентів, викладачів, наукових працівників, які займаються застосуванням на практиці теоретичних розробок, для більш правильної та раціональної обробки даних, отриманих за результатами педагогічного експерименту. Використовуючи засоби для обробки експериментальних даних, можна суттєво покращити якість експериментально-педагогічної роботи; наочно показати її значущість та збільшити швидкість і точність обчислень [5, с.112].

Нині існує велика кількість вітчизняних та зарубіжних комп'ютерних статистичних пакетів для обробки експериментальних даних. Найбільшого поширення і популярності набули наступні комп'ютерні статистичні пакети: Statgraphics, Statistica, S-plus, SPSS, Systat.

Вище зазначені пакети (Statgraphics, Statistica, S-plus, SPSS, Systat) є прості та зручні у використанні, невимогливі до потужності та характеристик комп'ютера. Завдяки зазначеним властивостям вони є досить популярними, часто використовуються у навчальній та науково-дослідницькій діяльності для обробки статистичних та експериментальних даних, особливо даних педагогічного експерименту. У табл. 1 здійснений порівняльний аналіз комп'ютерних статистичних пакетів: Statgraphics, Statistica, S-plus, SPSS, Stadia, Systat за основними характеристиками.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз комп'ютерних статистичних пакетів

№ п/п	Статистичний пакет	Методи та критерії	Генерація звітів	
			Графіка	Таблиці
1.	Statgraphics	Кореляція, регресія, прогнози, розподіл	Хороший набір різних графіків, діаграм, гістограм	Звіти про отримані результати виводяться в окремому вікні у вигляді тексту (в одному файлі).
2.	Statistica	Кореляція, регресія, прогнози, розподіл	Достатня різноманітність графіків	Звіт подається у вигляді таблиці.
3.	S-plus	Кореляція, регресія, прогнози, розподіл, додаткові функції	Різнороманіття побудови графіків,	Звіти про отримані результати виводяться в текстовому файлі

			діаграм	
4.	SPSS	Кореляція, регресія, прогнози, розподіл, додаткові функції	Велике різноманіття графіків.	Звіти про отримані результати виводяться в окремому вікні у відповідних папках, розташованих в деревоподібній формі.
5.	Systat	Параметричні тести, категоріальний, дисперсійний, регресійний аналіз, аналіз часових рядів, багатовимірні методи	Ділова графіка, гістограми, діаграми.	Звіти виводять про дані в окремому документі у вигляді таблиці.

Statgraphics являє собою найбільш поширений і популярний комп'ютерний статистичний пакет. Даний продукт є найбільш простим і легким у використанні. Не дивлячись на це, він має достатню різноманітність функцій, варіантів побудови графіків і видів аналізу, що дозволяє використовувати даний продукт для повноцінних статистичних досліджень. Великим плюсом цієї програми є наявність перекладеної на російську мову навчальної літератури [1, с.72]. Детальний опис отриманих результатів не вимагає від користувача глибоких знань у галузі статистичної теорії.

Statistica є відносно невеликим комп'ютерним статистичним пакетом, і має одну з найкращих систем підказок. Можливості експорту й імпорту даних розвинені достатньо, але без особливих доповнень. Працювати з графікою в цій програмі зручно і легко. Statistica має дуже широку палітру статистичних методів і є однією з найпростіших для невідготовленого користувача систем і вдалим набором графічних можливостей. До недоліків системи можна віднести її малу розширюваність, відсутність модулів інших фірм і користувачів, а також недостатньо ефективну командну мову [3].

S-plus має велику різноманітність статистичних функцій, виконує побудову графіків, здійснює різноманітний аналіз даних. Дана система, розрахована, в основному, на викладачів у галузі статистичного опрацювання даних, науковців-дослідників у галузі статистики та навчання студентів-статистиків [11]. У пакеті разом зі стандартними методами аналізу включено нечіткий кластерний аналіз і ряд інших додаткових можливостей. В S-plus передбачено підключення додаткових модулів вже в скомпільованому вигляді, тому розширення системи не викликає труднощів. Доступні додаткові модулі статистики, нейромережевого моделювання та ряду інших типів аналізу. Надається широкий вибір різних високоякісних діаграм і дозволяється достатньо легко маніпулювати ними. Недоліком є не завжди зручне введення даних для інтерпретації.

SPSS більше підійде для дослідників, добре знайомих з теорією статистики, яким необхідне проведення глибоких досліджень. В програму включено велику кількість статистичних процедур, можливості маніпуляції даними та створення графіків. Опрацювання статистичних алгоритмів проводиться надзвичайно ретельно і дозволяє добре контролювати процес опрацювання даних. Більшість команд доступно з меню та спеціальних вікон, що вигідно відрізняє SPSS від інших пакетів [7]. Недоліками SPSS є те, що багато додаткових модулів існують у вигляді окремих програмних продуктів, що інтегруються в систему, але не можуть викликатися в прямому вигляді з командного процесора; різні модулі можуть давати результати в несумісних форматах; не оформлена відповідна система підказок.

Комп'ютерний статистичний пакет Systat дуже схожий на всі інші програми, що базуються на ядрі командного інтерпретатора з оболонкою у вигляді меню і панелі кнопок. Програма пропонує досить широкий набір статистичних процедур в рамках одного модуля, достатньо компактного і швидкого. Аналіз даних дозволяє проводити класичний, логістичний та дисперсійний аналіз. Недоліком пакета є недостатньо добре організований модуль непараметричної статистики [2].

Таким чином, розглянуті комп'ютерні статистичні пакети дозволяють проводити якісну обробку експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту: визначення кореляційної залежності, побудова регресії, основні види аналізу, побудова графіків, обчислення параметричних тестів (критерії Ст'юдента, Фішер), непараметричних тестів (хі-квадрат, Вілкоксона, Колмогорова-Смірнова, критерій Спірмана), визначення категоріального аналізу, дисперсійного аналізу (одно-, дво-, багатofакторного), регресійного аналізу. Основним критерієм вибору того чи іншого засобу є вимога до глибини проведених досліджень, що залежить від рівня професіоналізму та науково-теоретичної підготовки дослідника. Наприклад, для визначення різниці між двома факторами пливу за величиною ознакою рекомендовано використовувати критерій Спірмана; для визначення істотної відмінності між оцінками, які виставляли учням за

контрольні роботи студент-практикант і викладач-методист, рекомендовано використовувати критерій перевірки за допомогою знаків; для наочного порівняння даних, отриманих до впровадження експериментальної технології та після її впровадження найбільш підійде графічний метод; для ствердження про наявність зв'язку між отриманими результатами педагогічного дослідження слід використовувати критерій Стьюдента.

Висновки... До переваг використання комп'ютерних статистичних пакетів для обробки експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту можна віднести: грамотність проведення педагогічного експерименту; швидкість обробки великих обсягів даних; побудова графіків, діаграм, гістограм; наочне підтвердження гіпотези педагогічного експерименту; визначення закономірностей будь-яких умов педагогічних впливів або факторів; формування культури проведення педагогічного експерименту у майбутніх фахівців.

Найбільш широкими можливостями для обробки експериментальних даних за результатами педагогічного експерименту володіє пакет Statistica. Він має дуже широку палітру статистичних критеріїв: χ^2 -квадрат, критерій знаків, Т-Вілкоксона, критерій Колмогорова-Смірнова, критерій кореляції Спірмена, t-критерій Стьюдента, метод ранжування, групування, побудова графіків, діаграм, гістограм та виведення звітів у вигляді таблиці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексахина С. В. Прикладной статистический анализ данных. Теория. Компьютерная обработка. Области применения / С. В. Алексахина, А. В. Балдина, А. Б. Николаева. – ПРИОР, 2002. – 688 с.
2. Білоусова Л. І. Практикум з автоматизованої статистичної обробки даних психолого-педагогічного експерименту : навч. посіб. / Л. І. Білоусова, О. Г. Колгатін, Л. С. Колгатіна. – Х. : Компанія СМІТ, 2007. – 37 с.
3. Боровиков В. П. Statistica: Искусство анализа данных на компьютере / В. П. Боровиков. – Питер, 2001. – 650 с.
4. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / Г. Т. Кловак. – Чернігів : Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
6. Моисеев Н. Н. Математика в социальных науках / Н. Н. Моисеев // Математические методы в социологическом исследовании. – М. : Наука, 1981. – С. 56–58.
7. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2010. – 349 с.
9. Татарова Г. А. Математика в социологии: стереотипы, предрассудки, заблуждения / Г. А. Татарова // Социологические исследования. – 1986. – № 3. – С. 137–141.
10. Томашевський О. В. Комп'ютерні технології статистичної обробки даних : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закладів, які навчаються за спец. «Якість, стандартизація та сертифікація»] / О. В. Томашевський, В. П. Рисіков. – Запоріжжя : Запорізький національний технічний ун-т, 2006. – 174 с.
11. Шишкіна М. П. Вимоги до засобів інформатизації науково-педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / М. П. Шишкіна. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em9/content/09smprps.htm> 08.03.2010.

Аннотація

А.В.Чорна

Обработка экспериментальных данных по результатам педагогического эксперимента средствами компьютерных статистических пакетов

В статье определена потребность в компьютерных программных продуктах для обработки экспериментальных данных по результатам педагогического эксперимента. Охарактеризованы основные критерии выбора методов статистической проверки. Освещены существующие компьютерные статистические пакеты для обработки экспериментальных данных по результатам педагогического эксперимента. Осуществлена сравнительная характеристика средств и приведен обзор их основных функциональных возможностей работы с методами и критериями математической статистики, построением графиков, диаграмм, вывод отчетов. Согласно гипотезе педагогического эксперимента, глубины проведенных исследований специалист может выбрать соответствующий статистический критерий и компьютерный пакет для обработки полученных данных по выбранному критерию.

Ключевые слова: компьютерные статистические пакеты, экспериментальные данные, педагогический эксперимент, критерии статистического анализа.

Summary

A.V.Chorna

Processing of Experimental Data on the Results of Pedagogical Experiment by Means of Computer Statistical Packages

The article outlines the need for computer software for data processing as a result of teaching experiment. The basic criteria for selection of statistical methods of verification. It deals with existing computer statistical packages for data processing as a result of teaching experiment. The comparative characteristics of the products and an

overview of the main features of the methods and criteria of mathematical statistics, graphing, diagramming, output reports. According to the hypothesis of pedagogical experiment, the depth of the research specialist can choose the appropriate statistical test and a computer package for the processing of the data for the selected criteria.

Key words: computer statistical packages, experimental data, pedagogical experiment, the criteria for statistical analysis.

Дата надходження статті: «18» березня 2013 р.

УДК 81'243:378.041(045)

Л.М.ШАПОШНІКОВА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Особливості формування іншомовної компетенції у читанні як одного з методів самостійної роботи студентів

У статті подано аналіз проблеми формування іншомовної компетенції у читанні в контексті організації ефективної самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов. Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст. Сформована іншомовна компетенція у читанні допомагає під час роботи з підручником та іншими учбово-методичними посібниками, сприяє розширенню наукових знань студентів, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності. Такий метод застосовується для осмислення й закріплення наукової інформації, вже отриманої студентами, а також для самостійного набуття знань без участі викладача. Сформовані навички іншомовної компетенції у читанні також дозволяють студентам звертатися до різних іншомовних наукових праць, не передбачених навчальними планами, і самостійно розширювати і поглиблювати наукові знання.

Ключові слова: іншомовна компетенція, читання, компетентнісний підхід, самостійна робота, референція, інформативне читання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Організація самостійної роботи студентів і досі залишається найактуальнішою проблемою українських вищих навчальних закладів, адже на самостійну роботу відводиться майже дві третини навчального часу. Все більшої ваги набирає питання стосовно методів цієї діяльності, а також ролі викладача в цьому процесі. Одним із найважливіших методів самостійної роботи студентів беззаперечно можна вважати читання. Актуальність проблеми формування іншомовної компетенції у читанні зумовлюється потребою її дослідження у контексті компетентнісного підходу: необхідно визначити структуру іншомовної компетенції у читанні, уточнити цілі її формування в початковій, основній і старшій школі, окреслити етапи формування іншомовної компетенції у читанні, охарактеризувати засоби і способи контролю рівня її сформованості.

Аналіз досліджень і публікацій... Методику формування іншомовної компетенції у читанні розглядало у своїх роботах багато вчених (О.Б.Бігич, Г.Е.Борецька, Н.Д.Гальскова, З.І.Кличникова, А.А.Миролюбов, В.В.Черниш та ін.), проте проблема не може вважатися остаточно вирішеною, оскільки потребують уточнення характеристики та особливості формування іншомовної компетенції у читанні саме під час розгляду її у контексті самостійної роботи студентів,

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити проблему формування іншомовної компетенції у читанні як одного з методів самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу... На сучасному етапі найважливішою проблемою є оптимізація самостійної роботи студентів, оскільки оволодіння навичками самостійної роботи активізує пізнавальну діяльність майбутнього спеціаліста, полегшує пошук науково-методичної інформації, робить більш усвідомленим засвоєння навчального матеріалу. Доведено, що сприйняття навчального матеріалу під час самостійної роботи студента майже повністю залежить від розуміння прочитаного та від навичок читання, якими володіє студент. Під час вивчення іноземної мови беззаперечно лідерство під час читання належить сформованим навичкам іншомовної компетенції у читанні.

Оскільки читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на сприйняття і розуміння писемного тексту, воно також є складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування. Компетенція у читанні – це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування [4, с.51]. Складниками компетенції у читанні є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності, а саме – здібності до читання.

Важливим чинником ефективної самостійної роботи студентів стають комунікативні здібності читання, до яких відносяться: адекватна реакція читача на прочитане; вміння брати прочитане до уваги, застосовувати отримані у процесі читання відомості у реальних ситуаціях; задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів; удосконалення умінь усного мовлення; пошук інформації за фахом і та ін. Психофізіологічні механізми читання, серед яких зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту, оперативна пам'ять, антиципація [1, с.21] (чи ймовірне прогнозування), довготривала пам'ять, осмислення. В реальній комунікації механізми читання функціонують майже синхронно.

Читання іншомовних текстів розвиває мислення студентів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує студент з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читачем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, інтерес до оволодіння іноземною мовою і самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів.

Успішність формування компетенції у читанні залежить від різних факторів: індивідуально-вікових особливостей студентів, наявності або відсутності у них мотивів навчання у цілому і читання іноземною мовою зокрема, розвитку уваги й інтересу, від рівня сформованості у студентів умінь застосовувати стратегії читання, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід, на вміння використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові [5, с.46]. Крім того, до факторів, що визначають успішність формування компетенції у читанні, відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів. Фактори, що впливають на успішність читання, можна об'єднати у такі групи: 1) умови сприйняття писемних текстів; 2) індивідуально-психологічні особливості самого читача; 3) мовні характеристики тексту [2, с.7].

Вагому роль у процесі формування компетенції у читанні відіграють індивідуально-психологічні особливості самого читача. Так, кмітливність студента, його вміння читати рідною мовою, розуміння теми тексту сприятиме оволодінню читанням уголос. Проте для ефективної самостійної роботи важливою навичкою стає читання про себе, при навчанні якого головним є вмотивованість читання, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання та увага читача [7, с.13]. Успішність читання залежить від потреби студентів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну мотивацію цієї діяльності.

Навички роботи з науковою літературою, або професійно-орієнтоване читання, посідає одне з перших місць у низці основних навчальних умінь і навичок, що мусять засвоїти студенти для успішної самостійної роботи.

Враховуючи те, що студентам необхідно вміти швидко й оперативно орієнтуватися серед нових надходжень друкованих ЗМІ, встигнути опрацювати і засвоїти необхідну і відкидати непотрібну інформацію, то саме за цих обставин провідною функцією професійно-орієнтованого читання стає функція референції (зіставлення тексту з дійсністю) [6, с.79]. Референція властива кожному тексту, який є об'єктом читання. Залежно від комунікативного аспекту, референтне читання має три підвиди: орієнтовно-референтне, пошуково-референтне, узагальнюючо-референтне.

Читання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить (переглядове/вибіркове читання), передбачає наявність умінь швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників, інших прагматичних матеріалів), для того, щоб знайти конкретну інформацію. Студент повинен вміти швидко переглянути текст/тексти, знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст – залежно від конкретної комунікативної мети [3, с.67].

Під час навчальної і наукової діяльності студентів набуває ваги інформаційний аспект пізнавальної функції навчання. Такий вид читання можна назвати інформативним [6, с.78]. Таке читання задовольняє насамперед професійні та інформаційні потреби студента, котрий, читаючи, отримує потрібну інформацію, оцінює, засвоює і використовує її.

У процесі формування компетенції у читанні іноземною мовою можуть виникнути і труднощі, пов'язані зі змістом тексту: розуміння предметного змісту (фактів); розуміння логіки викладу;

розуміння загальної ідеї, мотивів, вчинків дійових осіб. Належність тексту до певного жанру та наявність відповідних жанрових ознак зумовлюють нову групу труднощів, пов'язаних із жанром тексту.

Не менш важливою є формування іншомовної компетенції при читанні з повним (детальним) розумінням тексту (вивчаюче читання), яке має своєю метою досягнення максимально повного й точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в студентів умінь самостійно долати труднощі смислового характеру. Це вдумливе читання, яке здійснюється у повільному темпі, а його об'єктом є розуміння тієї інформації, що подається у тексті [1, с.22]. Читання в такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ і логічних зв'язків.

При навчанні іншомовної компетенції у читанні зміст текстів визначає ставлення студентів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, які ставляться перед іноземною мовою як навчальним предметом. З іншого боку, структурно-сміслові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання.

До іншомовних текстів для читання пред'являються певні вимоги, а саме: пізнавальна цінність текстів, науковість їх змісту. Тексти мають будуватися на фактичному матеріалі про країну та народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти); відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам читачів [2, с.6]. Ці тексти повинні відповідати інтелектуальному рівню розвитку читачів, бути значущими для них, задовольняти їх емоційні та пізнавальні запити; виховний та розвиваючий потенціал текстів. Такі тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читача; наявність різних форм мовлення: діалогічного мовлення і монологічного мовлення та різні типи текстів, що функціонують у ситуаціях реального спілкування.

Тексти для читання іноземною мовою виконують цілу низку функцій, які сприяють успішному оволодінню цією мовою. В методиці виділяють декілька головних функцій іншомовного тексту, проте в контексті самостійної роботи студентів важливими є функції збагачення і розширення знань/досвіду у різних сферах життя та розвиток смислового сприйняття тексту – його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, котрі допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

Для формування компетенції у читанні у навчальних закладах використовуються автентичні, напівавтентичні та укладені (навчальні) тексти. Перевагою автентичних текстів є те, що вони є зразками реальної комунікації. Легшими для навчання є напівавтентичні тексти, автентичні за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими є навчальні тексти, укладені авторами підручників з іноземної мови чи учителем, оскільки в них враховується мовленнєвий досвід конкретного контингенту, а також навчальні функції опору та орієнтирів [5, с.46].

Формування іншомовної компетенції у читанні передбачає набуття студентами знань, формування навичок та розвиток умінь читання, а також удосконалення психофізіологічних механізмів читання.

У процесі навчання іноземної мови у навчальних закладах необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні для того, щоб студенти могли розуміти: а) основний зміст нескладних автентичних текстів, б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів (суспільно-політичних, науково-популярних, художніх плінтованих) [4, с.89]. Студентів потрібно навчити користуватися іншомовними словниками та різними довідниковими матеріалами. Читаючи текст, студенти повинні зрозуміти основний зміст і важливі деталі. Набуття цього вміння є надзвичайно важливим, оскільки саме воно лежить в основі майже всієї самостійної роботи студентів. З метою подолання труднощів розуміння тексту проводиться лексичний, граматичний, структурний і смисловий аналіз, використовується переклад.

Відповідно до складників компетенції у читанні, контролювати слід вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності, а саме – здібності до читання. Знання та комунікативні здібності контролюються не окремо, а в ході перевірки умінь. Вибір об'єктів контролю залежить від виду читання. Так, у процесі контролю умінь ознайомлювального читання перевіряють вміння зрозуміти основну інформацію у тексті, ідею автора. У ході перевірки умінь переглядового читання об'єктами контролю стають вміння знайти необхідну інформацію, визначити тему тексту. При вивчаючому читанні перевіряються вміння повно і точно зрозуміти як основну, так і другорядну інформацію, вміння інтерпретувати думки, висновки і ставлення автора тексту до викладених подій [3, с.66].

Способи контролю прочитаного повідомлення можуть бути невербальними і вербальними. До невербальних способів контролю можна віднести: виконання дій; використання цифр; використання сигнальних карток; використання облікових карт; виготовлення схем, креслень; підбір малюнків; розташування малюнків. Вербальні способи контролю можуть бути рецептивними та репродуктивними. Прикладами рецептивних способів контролю можуть служити: вибір пунктів плану; виконання тестів множинного вибору. Репродуктивні способи контролю: переклад окремих слів, словосполучень, речень; складання запитань за текстом; відповіді на запитання; бесіда за текстом; переказ змісту іноземною або рідною мовою [2, с.8].

Вибір способу контролю зумовлюється низкою факторів, передусім ступенем навчання іноземної мови, а також видом читання. На вибір форм і способів контролю компетенції у читанні впливають також жанр тексту, його зміст. Так, при перевірці розуміння художніх текстів слід звертати увагу на розуміння студентами подій, персонажів, стосунків між персонажами; при перевірці читання наукових текстів важливими є ідеї, факти, параметри; при опрацюванні афіш, програм перевіряється розуміння цифр, назв, часу. Рівень розвитку здібностей до читання перевіряється загалом опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Висновки... Таким чином, оволодіння навичками іншомовної компетенції у читанні є необхідною складовою ефективною самостійної роботи студентів під час навчання іноземних мов. Читання іноземною мовою є комунікативним умінням та засобом спілкування через друковане слово; важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації. Читання робить доступною будь-яку інформацію, передає досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 19–30.
2. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 1. – С. 3–8.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд. стер.]. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Кльчникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Кльчникова. – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.
5. Миролюбов А. А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 46–47.
6. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 77–84.
7. Черниш В. В. Навчання англomовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / В. В. Черниш. – К., 2001. – 21 с.

Аннотація

Л.Н.Шапошникова

Особенности формирования иноязычной компетенции в чтении как одного из методов самостоятельной работы студентов

В статье дается анализ проблемы формирования иноязычной компетенции в чтении в контексте организации эффективной самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранных языков. Мотивом чтения как коммуникативной деятельности является общение, а целью – получение необходимой информации, причем работа с текстом может преследовать разные цели: иногда требуется лишь определить, о чем этот текст, в других случаях важно понять основную или новую информацию, замысел автора, подтекст. Сформированная иноязычная компетенция в чтении помогает при работе с учебником и другими учебно-методическими пособиями, способствует расширению научных знаний студентов, формированию умений самостоятельной познавательной деятельности. Такой метод применяется для осмысления и закрепления научной информации, уже полученной студентами, а также для самостоятельного приобретения знаний без участия преподавателя. Сформированные навыки иноязычной компетенции в чтении также позволяют студентам обращаться к разным иноязычным научным работам, не предусмотренным учебными планами, и самостоятельно расширять и углублять научные знания.

Ключевые слова: *иноязычная компетенция, чтение, компетентностный подход, самостоятельная работа, референция, информативное чтение.*

Summary

L.M.Shaposhnikova

Specific Features of Forming Foreign Language Competence in Reading as a Method Of Students' Independent Work

The article analyzes the problem of forming foreign language competence in reading in the context of organizing students' effective independent work in the process of foreign language study. The motive for reading as a communicative activity is intercourse, and its goal is to provide the necessary information; thus, the work with the text may have different goals: sometimes one just needs to identify what the text is, in other cases it is important to understand the basic or new information, the author's intention, the implication. Properly formed foreign language competence in reading helps students to work with textbooks and other educational books, contributes to the expansion of the students' scientific knowledge and to the skills formation of independent cognitive activity. Such method is used to understand and strengthen scientific information already known by the students, as well as to gain knowledge independently without the help of the teacher. The properly formed skills of foreign language competence in reading also allow students to use different scientific works in foreign language not specified in educational plans, as well as to expand and deepen scientific knowledge on one's own.

Key words: foreign language competence, reading, competence approach, independent work, reference, informative reading.

Дата надходження статті: «7» березня 2013 р.

УДК 371.134+373.3:005.54 (045)

О.Л.ШКВИР,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Дослідницький проект як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Розробку студентами дослідницьких проектів визначено як важливий засіб означеної підготовки. У статті розкрито зміст поняття «дослідницький проект» та особливості проектної дослідницької діяльності. Запропоновано авторську структуру розробки дослідницьких проектів у процесі вивчення навчальних дисциплін. На прикладі вивчення курсу «Актуальні проблеми початкової освіти» висвітлено технологію виконання дослідницьких проектів.

Ключові слова: метод проектів, проектна технологія, дослідницький проект.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реформування початкової школи зумовило розширення переліку функцій учителя початкових класів. Поряд із традиційними функціями (навчальна, виховна, розвивальна) вчені (С.Балашова, Л.Коржова, О.Мельник, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.) виокремлюють дослідницьку функцію, для реалізації якої вчителі мають вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх вихованості та розвитку, особливості сімей молодших школярів та сімейного виховання, організувати перевірку на науковій основі своїх педагогічних знахідок, застосовувати новітні педагогічні технології, що підвищують пізнавальну активність учнів та їхню здатність до самовдосконалення.

Окрім того, вчитель, виховуючи учнів початкової школи, має залучати їх до пошукової діяльності, вчити спостерігати, експериментувати, відкривати причинно-наслідкові зв'язки, що є необхідною умовою розумового розвитку молодших школярів та реалізації принципу наступності між початковою, середньою та старшою школою.

Однак аналіз результатів атестації вчителів початкової школи, які здобули по закінченню вищого навчального закладу різні освітньо-кваліфікаційні рівні, свідчить про те, що хоча педагоги і проводять дослідницьку роботу в класі, але вона часто носить інтуїтивний, поверховий, безсистемний характер. Учителі не готові до теоретичного обґрунтування власних практичних здобутків.

Водночас аналіз рівня професійної підготовки вчителя початкових класів в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту та методів підготовки. «Концепція педагогічної освіти» (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя. Серед палітри освітніх технологій чільне місце займає проектна технологія, використання якої сприяє формуванню у студентів дослідницьких умінь.

Аналіз досліджень і публікацій... У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К.Авраменко, Ш.Амонашвілі, О.Мороз, О.Савченко, В.Сухомлинський та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С.Власенко, І.Дарманська, М.Дарманський, Н.Казакова, Л.Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-дослідної роботи (С.Балашова, П.Горкуненко, Л.Коржова, О.Мельник та ін.); технологічному підходу до підготовки майбутніх учителів початкових класів (С.Якименко, І.Щербак та ін.).

Теоретичні засади проектної технології висвітлені у працях В.Кукушина, О.Пехоти, О.Олексюка та ін.

Проте недостатньо вивченою залишається проблема використання проектної технології як засобу підготовки майбутніх учителів початкової школи до дослідницької діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета нашої статті – висвітлити технологію розробки дослідницьких проектів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу... В українському педагогічному словнику С.Гончаренка метод проектів визначається як така «організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів» [1, с.205]. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову, яку студенти виконують впродовж визначеного відрізка часу. В. Кукушин визначає такі вихідні теоретичні позиції проектного навчання: в центрі уваги – суб'єкт навчання, сприяння розвитку його творчих здібностей; освітній процес будується не на логіці навчального предмета, а на логіці діяльності, що має особистісний смисл для тих, хто навчається; індивідуальний темп роботи забезпечує вихід кожного на свій власний рівень розвитку; комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій виконавців проекту; глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується шляхом їх універсального застосування в різних ситуаціях [2, с.246].

Погоджуємось з думкою О.Пехоти, що сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу студентів до певних проблем та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань [3, с.150].

Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні інтереси студентів, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається наукове мислення, сфера комунікації тощо.

Проектна технологія завжди передбачає розв'язання конкретної проблеми, що вимагає, з одного боку, використання різних дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів і засобів, а з другого – інтегрування знань, умінь із різних галузей життєдіяльності людини. Виконання проекту завжди орієнтоване на кінцевий результат. Якщо це теоретична проблема, то результат – конкретне її вирішення, якщо практична – результат, готовий до впровадження.

Згідно з О.Пехотою, за змістом розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані [3]. На особливу увагу заслуговують дослідницькі проекти. Сьогоднішній учитель має бути дослідником, готовим до проектування, інновацій та творчості, відповідно він має вміти проводити педагогічні дослідження в школі. Важливим засобом підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності можуть бути дослідницькі проекти.

Такі проекти потребують обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і намічення шляхів її розв'язання [3, с.152].

У процесі вивчення різних навчальних дисциплін можна залучати студентів до розробок дослідницьких проектів. Зупинимось на конкретному прикладі використання технології дослідницького проекту.

Провідне місце серед навчальних дисциплін вищого педагогічного навчального закладу належить циклу педагогічних дисциплін, зокрема курсу «Актуальні проблеми початкової освіти». Цей курс викладається у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії на факультеті початкової освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Серед головних завдань курсу нами визначені такі: оволодіння студентами технологією розробки дослідницького проекту; методикою презентації результатів дослідницького проекту.

Відповідно до означених завдань курсу нами розроблений навчальний посібник «Актуальні проблеми початкової освіти». В основу його змісту покладена ідея розвитку у майбутнього фахівця

дослідницьких якостей та умінь. Структура посібника має таку логіку: теоретичний блок, який вміщує план теми, ключові поняття, теми дослідницьких проектів, виклад основного матеріалу; практичний блок включає інструктивний матеріал щодо розробки дослідницьких проектів; блок контролю та самоконтролю включає питання для самоперевірки студентів, розроблені відповідно до таксономії мислення Блума; тести та ключі до них [4]. На нашу думку, цей навчальний посібник певною мірою ліквідує дефіцит навчально-педагогічної літератури з проблем початкової освіти та підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

З кожної теми навчального курсу запланована розробка студентами дослідницьких проектів за певними етапами:

I етап

Ознайомлення із назвою проекту та усвідомлення його значущості. Визначення напрямів проекту, які будуть оформлені у підпроекти.

Методичні рекомендації: напрями проекту мають узагальнено розкривати його назву. Визначають напрями всі члени колективу. Викладач розподіляє студентів на групи. Кожна обирає свій напрям дослідження.

II етап

Усне обговорення розділів проекту: мета проекту, гіпотеза щодо можливих шляхів розв'язання проблеми, методи дослідження, термін виконання проекту, механізм реалізації проекту, обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту, очікувані результати, критерії оцінювання проекту, форма звітності результатів проекту.

Методичні рекомендації:

1. Мета має бути сформульована одним-двома реченнями. Мета – це запланований позитивний кінцевий результат.

2. Гіпотеза – це своєрідне мислене дослідження, здійснюване перед початком розробки проекту дослідження. Гіпотеза – це теоретично обґрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми.

3. Термін виконання проекту встановлює викладач згідно з навчальною програмою курсу «Актуальні проблеми початкової освіти».

4. Методи – це способи, за допомогою яких будуть вирішені завдання проекту. Слід використовувати різноманітні методи педагогічного дослідження: емпіричні, теоретичні та методи математичної статистики.

5. Механізм реалізації проекту. Пояснення – Як? Яким чином? За допомогою яких способів буде реалізовано проект?

6. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту. Хто і за що відповідає.

7. Очікувані результати. Які конкретні результати ви очікуєте одержати після завершення проекту.

8. Критерії оцінювання проекту: зміст, грамотність, оформлення, демонстрація результатів проекту.

9. Форма звітності результатів проекту. В якій формі буде подано інформацію про хід проекту (звіт, мультимедійна презентація, дидактичний матеріал тощо).

III етап

Написання проекту здійснюється за таким планом: актуальність, необхідність, значущість обраного напрямку (чому саме цей); завдання підпроекту; методи дослідження; механізм реалізації напрямку проекту; висновки; джерела; обов'язки та відповідальність учасників реалізації підпроекту; оцінка й самооцінка підпроекту.

Методичні рекомендації:

1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напрямку. Опис проблеми (не більше однієї сторінки).

2. Завдання – це конкретні заходи або кінцеві результати, які мають бути виконані або отримані для досягнення поставленої мети. Формулюйте тільки такі завдання, які реальні для виконання. Завдання розробляйте згідно з таксономією мислення Блума (достатньо 6 завдань).

3. Методи – це способи, за допомогою яких будуть вирішені завдання підпроекту. Слід чітко назвати методи дослідження.

4. Механізм реалізації напрямку проекту. Опис матеріалу (не більше трьох сторінок). Багато використовувати таблиці, схеми, малюнки.

5. Висновки мають бути чіткими і конкретними.

6. Джерела. Оформити список використаних джерел з урахуванням усіх сучасних вимог до бібліографічного опису.

7. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту. Хто і за що відповідає. Письмово подати про це інформацію.

8. Оцінку здійснюють члени колективу згідно з визначеними критеріями.

Зупинимось на конкретному прикладі реалізації технології дослідницького проекту у процесі вивчення курсу «Актуальні проблеми початкової освіти». Після ознайомлення з темою: «Психофізичне здоров'я молодших школярів» студентам було запропоновано розробити дослідницький проект: «Як зберегти здоров'я молодших школярів у школі?». Студенти колегіально розробили мету, визначили методи дослідження та напрями проекту.

Мета проекту – теоретично обґрунтувати шляхи збереження здоров'я молодших школярів, а саме: педагогічні умови збереження психофізичного здоров'я молодших школярів у процесі навчання, система роботи вчителя-вихователя з формування здорового способу життя учнів у позакласній діяльності, робота вчителя з батьками, збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи шляхом співпраці вчителя з психологом та медичними працівниками.

Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, узагальнення).

Напрями проекту:

1. Педагогічні умови збереження психофізичного здоров'я молодших школярів у процесі навчання.

2. Система роботи вчителя-вихователя з формування здорового способу життя учнів у позакласній діяльності.

3. Робота вчителя з батьками як важливий шлях збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи.

4. Збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи шляхом співпраці вчителя з психологом та медичними працівниками.

Далі слухачі магістратури розподілились на групи та обрали свій напрям дослідження. На наступному занятті групи презентували свої дослідницькі проекти. Приклади оформлення кращих студентських дослідницьких проектів представлено у навчальному посібнику «Актуальні проблеми початкової освіти» [4].

Висновки... Таким чином, важливим засобом підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є розробка студентами дослідницьких проектів, робота над якими сприяє розвитку у останніх наукового мислення, самостійності, комунікабельності, уміння проектувати, організовувати та презентувати результати дослідницької роботи.

Перспективи подальших розвідок... Подальших наукових розвідок потребує дослідження інших ефективних засобів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Л. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей ; под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ», 2006. – 336 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. / О. Л. Шквир. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – 166 с.

Анотація

О.Л.Шквир

Исследовательский проект как средство подготовки будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований

В статье актуализируется проблема подготовки будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований. Разработка студентами исследовательских проектов определяется как важное средство названной подготовки. В статье раскрывается содержание понятия «исследовательский проект» и особенности проектной исследовательской деятельности. Предлагается авторская структура разработки исследовательских проектов в процессе изучения учебных дисциплин. На примере изучения курса «Актуальные проблемы начального образования» рассматривается технология выполнения исследовательских проектов.

Ключевые слова: метод проектов, проектная технология, исследовательский проект.

Summary

O.L.Shkvyr

Research Project as a Means of Preparation of the Future Primary School Teachers to Conducting Pedagogical Research

The problem of preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches has been actualized in the article. Development by the students research projects has been determined as an important

means of the mentioned preparation. The content of the notion «Research Project» and peculiarities of the project research activity have been revealed in the article. The author's structure of development of research projects in the process of study of educational disciplines has been offered. By the example of study of the course «Topical Problems of Primary Education» technology of performing of research projects has been studied.

Key words: *method of projects, project technology, research project.*

Дата надходження статті: «6» березня 2013 р.

УДК 371.671 (045)

І.М.ШОРОБУРА,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Хмельницький)

Особливості громадянського виховання студентів

У статті автором звернуто увагу на особливості громадянського виховання студентської молоді. Зазначено, якими рисами характеру повинні володіти сучасні педагогічні працівники та які професійні знання, уміння і навички у них повинні бути для громадянського виховання студентів. Вказано на структурні компоненти громадянського виховання, а також на особливості полікультурного виховання на сучасному етапі.

Ключові слова: *громадянське виховання, студенти, полікультурність, мета виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах ствердження державності, розвитку демократії і розбудови відкритого полікультурного суспільства в Україні перед педагогічними працівниками постають нові вимоги, спричинені широкомасштабними потребами підготовки нового покоління національно свідомих громадян.

Виховання загальнолюдських цінностей – не лише педагогічна проблема, а й проблема всього людства. Громадянин України – це насамперед патріот, орієнтований на пріоритет національних цінностей при повазі до цінностей інших культур. Це – людина, яка намагається поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави. Це – толерантна особистість, освічена, законослухняна, здатна впливати на різні обставини для досягнення як суспільного прогресу, так і особистого успіху.

Сучасним педагогам має бути притаманною цивілізована національна зрілість, глибоке розуміння суті динаміки життя в країні і поза її межами, органічна потреба у повсякденній праці в освітніх установах. Педагог акумулює у собі якості, життєво важливі механізми яких найкраще сприяють підвищенню ефективності і результативності підготовки підростаючих поколінь до життя. В освітян сьогодні мають бути сформовані об'єктивний і цільний науково-гуманістичний цивілізований світогляд, відданість ідеалам національного і світового гуманізму, почуття власного патріотичного обов'язку.

Аналіз досліджень і публікацій... Внесок в обґрунтування актуальних проблем громадянського виховання молоді зробили В.Андрущенко, В.Кремень, А.Асмолова, І.Бех, С.Бондарева, М.Боришевський, І.Вільша, В.Глебкін, О. Киричук, В.Тишков, І.Фролова та ін. Є праці О.Вишневецького, Г.Дмитрієвої, В.Золотухіна, О.Леонтьєва, В.Оржеховської, О.Пошетун, А.Сиротенка, А.Степанова, О.Сухомлинської, К.Чорної щодо питання національного виховання.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути проблему громадянського виховання студентів.

Виклад основного матеріалу... Основне завдання закладів освіти – допомогти суспільству у створенні нової культури людських взаємин, у формуванні активного громадянина своєї держави, оскільки не може бути ні ефективної економіки, ні соціального спокою без відповідальності громадян.

Необхідно, щоб кожний педагог у своїй діяльності, прагнучи відродити і розбудувати національну школу, керувався критеріями знань, професіоналізму, усвідомлював власну відповідальність як за себе, так і за суспільство в цілому. В шкалі цінностей гуманітарної підготовки педагогів на першому місці має постати гідність людини, її повага до самої себе і до ближнього, гармонія з природою, навколишнім світом. Адже саме в діяльності педагога розпочинається олюднення усього простору соціальних відносин, визнання неповторності, самотності кожної людини як вищої цінності демократичної держави. З метою посилення самоорієнтації спрямування діяльності педагогів на гуманістичні цінності, важливим є

збагачення їх знань предметами соціально-політичного характеру, соціальної психології, екології, економіки, політології, філософії і соціальної освіти.

Виховання громадянина – це інтегрований пріоритетний напрям роботи. Громадянськість базується на любові до батьківського дому, повазі до старших; бережливому ставленні до природи та її ресурсів; умінні підпорядковувати особисті інтереси суспільним; дотриманні звичаїв, обрядів, традицій свого народу; відповідальності перед суспільством за свою поведінку; виконанні громадянських обов'язків і правових норм, правовій свідомості і самосвідомості; громадянському обов'язку перед суспільством. Громадянськість – це усвідомлення громадянином своїх прав та обов'язків щодо держави та суспільства, почуття відповідальності за свою країну. Громадянськість є важливою рисою морального обличчя людини. Ця категорія багатоаспектна. Вона включає в себе патріотичне, екологічне, економічне, естетичне, полікультурне виховання, культуру міжнаціональних відносин, національну самосвідомість, толерантність тощо.

Одним із пріоритетних завдань було і залишається виховання в студентів любові до рідного краю. Без цього не може бути справжнього патріота своєї країни. Найбільш ефективний принцип, на якому будується патріотичне виховання, – від простого до складного, від близького до далекого. Педагогічною практикою підтверджено, що ефективність виховної роботи значно підвищується, якщо широко використовується краєзнавчий матеріал. Завдяки краєзнавству здійснюється не лише патріотичне виховання особистості, але й розумове, моральне, трудове, естетичне.

Патріотизм і культура міжнаціональних відносин мають велике значення в соціальному і духовному розвитку людини. Вони виступають як складові її світогляду і відображають ставлення до рідної країни, інших націй та народів. Лише на основі патріотизму закріплюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність та незалежність, збереження матеріальних та духовних цінностей [2].

Патріотичні ідеї трансформуються у стійкі духовні утворення (погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації) за умови, коли особистість здобуває їх дослідницьким, трудовим, евристичним шляхом з певної системи знань інформаційного простору. Удосконалення світоглядної свідомості патріота відбувається шляхом оновлення змісту освіти, який за своїм обсягом і характером має відображати насамперед ідейно-ціннісне багатство рідного народу і вищі здобутки світової культури, сприйняті крізь призму національної свідомості.

Формування патріотичних переконань та ідеалів базується на таких психологічних закономірностях: розуміння моральних цінностей; суб'єктивне ставлення до істин і віднесення суспільно значущих моральних цінностей у сферу особистісно значущих; психологічна готовність діяти у відповідності з переконаннями про ідеали, що формуються; мотивація вчинків, діяльності і морального задоволення своїми результатами.

Виховання громадянина має бути пов'язане з вихованням національної самосвідомості, гідності, честі, бережливого ставлення до рідної мови, народних звичаїв і традицій.

Важливим завданням патріотичного виховання є полікультурне виховання підростаючого покоління. Культура міжнаціональних відносин – це високий ступінь удосконалення і розвитку стосунків, котрий виявляється в міжнаціональних економічних та духовних зв'язках різних народів, у дотриманні морального такту і взаємоповаги людей різних національностей, в їх спілкуванні та недопустимості зневажання мови, національних традицій інших народів [3; 4].

Важливою складовою полікультурного виховання є толерантність особистості, яка означає повагу, сприйняття та розуміння багатого розмаїття культур, форм самовираження та самовизначення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість спілкування, свобода думки, совісті та переконань.

Толерантність знаходить вираження у двох основних сферах: на психологічному рівні, як внутрішня установка у ставленні до колективу і на політичному рівні, як дія або суспільна норма, котра проявляється через закон та традицію. Толерантність – це активна позиція невтручання, добровільна згода на обопільну терпимість суб'єктів, що стоять на різних позиціях [1].

Студентські роки – це час активного пізнання світу. Тому дуже важливо, щоб студенти пройнялися високогуманними ідеями поваги до людей всіх національностей та рас. Студенти розуміють, що найвищою цінністю є сама людина, її право на достойне життя і реалізацію життєвих можливостей. Особистість, котра себе поважає, має більшу потенціальну активність, ніж особистість, яка сама себе не цінує. Система знань про права людини активізує соціальну позицію студента. Інтернаціоналізм повинен проявлятися не лише у вирішенні важливих завдань на міжнародному рівні, а й стверджуватися в реальному щоденному житті.

Розглядаючи міжнаціональне спілкування в такому контексті, ми передбачаємо певну соціально-психологічну підготовку студентів до сприйняття та оцінки морально-специфічних особливостей культури, традицій та звичаїв різних народів, що в певній мірі перемістилися з соціально-економічної та політичної в духовно-моральну сферу життя. В наш час проблема

міжнародного спілкування набуває якісно нового змісту, все більше акцентуючи на етичну сторону взаємовідносин. Сьогодні ми можемо виділити низку причин, які не сприяють вихованню толерантності: низький рівень усвідомлення суспільством глобальних проблем людства; конфронтаційна психологія, характерна для багатьох країн; ізоляціонізм та національна обмеженість деяких держав; незнання законів розвитку природи та суспільства; послаблення моральних вимог на рівні особистості та суспільства [1].

Сучасне населення України досить різноманітне за етнічним складом. В Україні живуть і працюють представники понад 100 національностей. Більша частина населення – українці (77,8%). Крім українців, значний процент становлять східнослов'янські народи (росіяни, білоруси). Близько 5% населення України представлене західними (поляки, чехи, словаки) та південними (болгари) слов'янами, романомовними (молдавани та румуни), фіноугорцями (угорці та естонці), тюркомовними (татари, кримські татари, азербайджанці та гагаузи) народами. До окремих етнічних спільнот належать в Україні євреї, вірмени та греки. Так, 12% населення Автономної Республіки Крим становлять кримські татари; 1,6% населення Донецької області – греки; 3,5% населення Житомирської та 1,6% – Хмельницької областей – поляки. В Закарпатській області в структурі населення 12,1% становлять угорці, 1,1% – цигани, 2,6% – румуни, на яких у Чернівецькій області припадає 12,5%. У Запорізькій та Одеській областях проживають болгари (1,4 та 6,1% відповідно). Молдавани становлять 5% населення Одеської та понад 7% – Чернівецької областей.

Населення Хмельницької області на 1 січня 2012 р. становило 1334,0 тис. осіб. Етнічний склад населення міста Хмельницького характеризується перевагою однієї етнічної групи – українців. За даними перепису 2001 р. на території області проживали представники 103 національностей і народностей. Найбільш чисельними із них є: росіяни – 50,6 тис. осіб (3,6%), поляки – 23,0 тис. (1,6%), білоруси – 2,7 тис. (0,2%), євреї – біля 1,5 тис. (0,1%), молдовани і румуни – біля 1 тис. (0,1%), вірмени 1,2 тис. осіб (0,1%) [4, с.6–7]. Деяко меншими за чисельністю є етнічні групи німців, башкир, болгар, чехів, угорців тощо. Останнім часом в результаті міграційних потоків біженців на території краю з'явилися представники азійських та африканських країн (Афганістан, Пакистан, Ефіопія, Конго). Таким чином, в умовах поліетнічності, проблеми полікультурного виховання є важливими як для України, так і для Хмельницької області [5].

Орієнтирами діяльності науково-педагогічного та студентського колективів є: соціальна спрямованість, змістовно орієнтована спрямованість, процесуально орієнтована спрямованість, особистісно орієнтована спрямованість. При розробці концептуальних підходів до організації гуманітарної освіти було враховано державні, соціальні і особистісні потреби, задоволення яких неможливе без всебічно вихованої особистості студента – майбутнього вчителя. Це потреби: держави в педагогічних кадрах нової формації, сформованих на засадах гуманізму та демократизму, громадянської та національної культури, спроможних успішно вирішувати освітні проблеми власної країни та шукати шляхи поступу до світового освітнього простору; в оновленні і оздоровленні суспільства, які неможливо здійснювати без особистості вихователя; у всебічно вихованому студенті – активному суб'єкті навчально-виховного процесу; об'єднання виховних зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу академії для створення педагогічно-організованого простору, відкритого для співпраці з іншими суб'єктами соціально-педагогічної взаємодії, спроможного не тільки протистояти деструктивному впливу середовища, а і впливати на нього з метою перевиховання; в усвідомленні усіма суб'єктами освітнього процесу виховання як соціально-особистісного феномена, організацію самовиховання та виховання через студентський колектив, організацію; у визначеності ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Мета виховання студентів, слухачів магістратури – формування особистості майбутнього українського вчителя, представника української національної еліти, провідника національної ідеї на засадах демократизму і гуманізму, громадянськості, здатного творчо, активно, відповідально впливати на виховний процес у вищій школі. Виховна робота повинна мати певні структурні компоненти, без врахування яких неможлива успішна реалізація мети. Це – когнітивний, мотиваційно-емоційний, морально-вольовий, вчинковий та оціночний компоненти.

Когнітивний компонент передбачає оволодіння знаннями основ світової культури та теорії і практики гуманітарної освіти.

Мотиваційно-емоційний – спрямованість на гуманістичні та демократичні ідеали, на загальнолюдські та національні цінності, на свободу мислення, слова, позиції, дії, на любов, повагу до дитини і її сприйняття, віру в її можливості та здібності; вироблення на основі чуттєвої та змістовної тканини свідомості розумних потреб, які і пробуджували почуття та диктували мотиви поведінки майбутнього педагога.

Морально-вольовий – орієнтація на загальнолюдські норми моралі, на золоте правило етики в поєднанні з умінням досягти мети, рішучістю, наполегливістю, активністю, самостійністю, вимогливістю до себе і вихованців.

Вчинковий – поведінка виступає як громадянський, моральний та професійний обов'язок перед суспільством, як особистісне переконання та суспільна потреба.

Оціночний компонент – здатність до об'єктивної самооцінки своєї вихованості і, в разі потреби, самокорекції, рівень готовності до оцінки вихованості учнів.

Завданнями освіти є: формування національної свідомості, гідності громадянина-патріота української держави, представника української національної еліти; підготовка свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації; вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи; підняття престижу української мови в академічному середовищі; формування здорового способу життя, культу фізично здорової та духовно багаті особистості; створення умов для гармонійного розвитку особистості студента; плекання поваги до своєї alma mater, дотримання і розвиток академічних традицій вищого навчального закладу.

Ідея формування людини, її світогляду, її соціалізації найяскравіше проявляється в процесі патріотичного виховання, яке є саме тією сферою духовного життя, що пронизує все, що пізнає, до чого прагне, що любить і що засуджує людина.

Світогляд дає людині соціально-політичну, наукову, філософську, етичну, релігійну, моральну, естетичну орієнтацію, що є інтегруючим чинником, ядром духовного світу людини, найвищою сходинкою її духовного формування. Саме з світоглядом пов'язано у людини вирішення нею кардинальних життєвих проблем, вибір шляху, визначення сенсу буття, вироблення життєвої позиції. Світогляд – це найбільш складна форма духовного осмислення дійсності. Ця складність проявляється в процесі аналізу структури світогляду. З предметної точки зору світогляд увібрав у себе знання про світ, природу, суспільство, людину. Наукове знання стає частиною світогляду, коли воно філософськи обґрунтоване; відповідає інтересам особистості; підтверджене життєвим досвідом; перетворене в систему поглядів та принципів.

Висновки... Отже, виховати національно свідому особистість – завдання сучасного вищого навчального закладу. Подальших розробок потребують питання створення сучасної моделі громадянського виховання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. – С. 121–128.
2. Заслуженюк В. С. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / Заслуженюк В. С., Присакар В. В. // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / редкол. : В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 65–77.
3. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. С. Ковальчук. – К., 2003. – 17 с.
4. Красовицький М. Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Ю. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні : зб. статей. – К., 1999. – С. 16–19.
5. Національний склад населення Хмельницької області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Статистичний бюлетень. – Хмельницький., 2001. – 139 с.

Анотація

И.М.Шоробура

Особенности гражданского воспитания студентов

В статье автором обращено внимание на особенности гражданского воспитания студенческой молодежи. Указано, какими чертами характера должны обладать современные педагогические работники и какие профессиональные знания, умения и навыки у них должны быть для гражданского воспитания студентов. Указано на структурные компоненты гражданского воспитания, а также на особенности поликультурного воспитания на современном этапе.

Ключевые слова: гражданское воспитание, студенты, поликультурность, цель воспитания.

Summary

I.M.Shorobura

Peculiarities of Civil Education of Students

The author of the article pays attention to the peculiarities of civil education of students. It is mentioned what features of character should modern pedagogical workers possess and what professional knowledge, abilities and skills they should have for civil education of students. It is indicated to the structural components of civil education as well as to the peculiarities of policultural education at the present period of time.

Key words: civil education, students, policulturalness, aim of education .

Дата надходження статті: «12» лютого 2013 р.

Можливості впливу телевізійних ЗМІ на формування толерантності студентів вищих навчальних закладів

У статті автором проаналізовано соціально-педагогічні можливості впливу засобів масової інформації на формування толерантності та світоглядних позицій студентів вищих навчальних закладів. Автор розглядає засоби масової інформації як один із чинників соціалізації молоді. В роботі проаналізовані як позитивні, так і негативні можливості телебачення. Автор досліджує можливості долучення телебачення до виховання та освіти, формування світогляду студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: толерантність, студентський вік, світогляд, формування світогляду.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним з найбільш впливових інститутів виховання в сучасному суспільстві є засоби масової інформації. Це найбільш доступний, поширений і популярний засіб інформування та розваги. Сьогодні багато дослідників говорять не тільки про величезний, але і визначальний вплив засобів масової інформації на розвиток підлітків, їх поведінку і свідомість. Займаючи лідируюче місце в житті сучасних підлітків, засоби масової інформації стають одним з найважливіших агентів виховання.

Засоби масової інформації (ЗМІ) – технічні засоби (преса, радіо, телебачення), за допомогою яких здійснюється розповсюдження інформації (знань, духовних цінностей, моральних і правових норм і т. п.) на розосереджені аудиторії.

Засоби масової інформації стали серйозними каналами трансляції нових смислів, образів, моделей поведінки. Про зростаючу роль друку, радіо і телебачення в суспільному житті країни свідчать їхній бурхливий ріст, поширеність і доступність масової інформації. Друковане слово, телевізійне зображення здатні в найкоротші терміни досягти найбільш віддалених районів, проникнути в будь-яку соціальне середовище.

Широкі можливості засобів масової інформації викликають необхідність вивчати механізми їх функціонування і розвитку, ефективність впливу на молодь.

Аналіз досліджень і публікацій... Найбільш активно розробка проблеми вивчення студентства ведеться з 60-х років минулого століття. В радянський період вона позначена роботами Б.Рубіна, Ю.Солесникова, А.Власенко. В Україні студентська проблематика вивчалась та вивчається представниками різноманітних суспільних дисциплін і, в першу чергу, педагогами та соціологами. Серед сучасних дослідників цієї тематики слід відзначити В.Андрющенко, А.Алексюка, В.Курила, С.Харченка та ін.

Проблеми позитивного та негативного впливу телебачення останні два десятиліття теж стають предметом дослідження психологів, педагогів, філософів. С.Г.Кара-Мурза аналізує маніпулятивні можливості телебачення, науковець досліджує засоби впливу на людину через телеекран. До цікавого висновку приходять К.Гаврилов. На його думку, світ, який сприймає сучасна людина – споживач ЗМІ – звужився до масштабів певної телевізійної передачі або випуску теленовин. Такої ж точки зору і В.А.Кудін, який досліджує виховні та освітні можливості електронних ЗМІ. Я.В.Шведова розглядає соціально-педагогічний вимір телебачення та тележурналістики. Досліджуючи телепродукт, який виходить в ефір загальноукраїнських телеканалів, вона розкриває можливості ТБ як соціального педагога. На наш погляд, необхідно на основі проаналізованих як позитивних, так і негативних можливостей телебачення розглянути можливості долучення телебачення до виховання та освіти студента, формування світогляду молодої людини.

Формулювання цілей статті... Мета нашого дослідження – дослідити особливості впливу телебачення на поведінку та свідомість молодої людини, розглянути соціально-педагогічні можливості впливу телевізійних ЗМІ на формування толерантності молодої людини – студента ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... Розглянемо функції, які виконують засоби масової інформації в суспільстві, які його потреби і потреби особистості вони задовольняють. Розгляд цих функцій допоможе в розумінні можливостей їх виховного впливу на психіку людини. Функції ЗМІ можна розділити на три основні групи:

- задовольняють потреби людини як індивіда, як особистість;
- задовольняють потреби певних соціальних груп і людини як члена групи;

– задовольняють потреби суспільства в цілому як цілісної соціальної й відповідно людини як члена суспільства.

У зв'язку з тим, що засоби масової інформації мають публічний і масовий вплив, вони повинні, задовольняючи потреби суспільства в цілому і різних соціальних груп, викликати інтерес і у значних масових аудиторій.

Іншими словами, для того, щоб реалізувати свої соціальні функції по завоюванню інтересів суспільства в цілому і різних соціальних груп, масова інформація повинна враховувати потреби і психологічні особливості людей. У даний час немає загальноприйнятої класифікації функцій ЗМІ як психологічних і соціально-психологічних. В той же час, вивчаючи підходи різних авторів, можна зробити висновок, що в основному за змістом вони співпадають, хоча є відмінності по кількості, назвах і критеріях їх виділення. Те ж саме можна сказати і відносно потреб та звернення людей до засобів масової комунікації.

На основі даних і їх узагальнення можливо виділити три основні потреби людини, що примушують її звертатися до ЗМІ: потреба в інформаційному зв'язку з навколишнім світом і, відповідно, в постійному оновленні інформації, потреба в розвагах, потреба у відверненні (відході від повсякденних справ і повсякденності навколишнього життя).

При реалізації потреби у відверненні людина може дивитися програми, слухати радіопередачі або читати газети, які не викликають у неї інтересу, а допомагають психологічно ізолюватися від навколишнього оточення.

Задоволення потреби в розвазі допомагає іноді емоційно розрядитися, гасити психоемоційну напруженість (психічні стани негативного характеру), створювати певну психоемоційну «стимуляцію» для подальшої активної повсякденної діяльності за умови, що задоволення даної потреби не стає основною метою і сенсом діяльності людини і, відповідно, основною функцією проведення часу.

Потреба в постійному інформаційному зв'язку і постійному притоці інформації з різних засобів масової інформації необхідна людині для реалізації цілей:

1. Орієнтування в сучасній ситуації і соціальному середовищі, а в основному плані – соціалізації в суспільстві (засвоєння індивідом цінностей, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству);
2. Розвитку загального кругозору, по суті, замінюючого процес навчання і здобування загальної освіти, що підвищує актуальний рівень особистості в цілому;
3. Вирішення повсякденних практичних проблем.
4. Підвищення професійного рівня (за рахунок спеціалізованих періодичних видань і інших засобів масової інформації).

Розглянемо, які потреби соціальних груп повинні задовольнятися засобами масової інформації в цивілізованому демократичному суспільстві. Нормування громадянського суспільства і демократичних начал у функціонуванні держави припускає об'єднання громадян на основі усвідомлення і захисту своїх інтересів в різні соціальні суб'єкти суспільно-політичної і соціально-економічної діяльності – професійні союзи, соціально-демографічні і національно-етнічні групи населення, партії, рух, асоціації, об'єднання за інтересами і тому подібне. У комплексі вони представляють основний спектр різноманітних інтересів різних верств населення, з урахуванням яких здійснюється їх взаємодія один з одним, з різними соціальними інститутами, суспільством і державою в цілому.

Формування і нормальне функціонування у відповідності з цільовим призначенням цих соціальних суб'єктів практично неможливе або дуже утруднене за відсутності доступу до засобів масової інформації. Таким чином, задовольняючи потреби різних соціальних груп, мас-медіа у разі дійсного виконання ними декларованої ролі демократичного інституту, на яку вони претендують в суспільстві як четверта влада, повинні реалізовувати принаймні дві основні соціальні функції.

По-перше, доведення до широких верств населення і суспільства в цілому інтересів і позицій з різних питань різноманітних соціальних суб'єктів. Дану функцію можна умовно позначити як публічно-представницьку або презентаційну.

По-друге, для залучення і об'єднання на основі загальних інтересів однодумців представники різних суспільних груп повинні мати можливість доступу до засобів масової інформації. Таким чином, мас-медіа повинні здійснювати функцію формування, конституювання різних соціальних суб'єктів в суспільстві і сприяти нормальній їх взаємодії. Дану функцію умовно можна позначити як організаційну. Розглянемо, які основні функції повинні реалізовуватися засобами масової інформації в суспільстві для забезпечення нормального функціонування і розвитку в цілому.

Однією з найважливіших таких функцій є забезпечення соціального контролю в суспільстві, який здійснюється за допомогою публічного формування про діяльність різних соціальних

суб'єктів, органів влади і управління, економічних структур, найважливіші події, що відбуваються в суспільно-політичній, соціально-економічній і в інших сферах життя суспільства. ЗМІ проводять власні розслідування, публічно інформуючи про їх результати. Не дивлячись на відсутність можливостей адміністративних і економічних засобів впливу, на відміну від державних і господарських органів контролю, контроль засобів масової інформації буває не менш ефективний, оскільки він містить моральну оцінку і спирається на громадську думку, роль якої в демократичній державі достатньо висока, особливо напередодні виборних кампаній. Розглядаючи засоби масової інформації як чинник соціалізації, треба мати на увазі те, що безпосереднім об'єктом дії потоку їх повідомлень є не окремих індивід, а свідомість і поведінка великих груп людей, які складають аудиторію того або іншого конкретного засобу масової інформації читачі однієї газети, слухачі певної радіостанції, глядачі тих або інших телеканалів. Але дві обставини дозволяють вважати, що, принаймні, сьогодні і в найближчому майбутньому ЗМІ є, головним чином, мезофактором соціалізації. А оскільки основну масу населення цікавлять, в першу чергу, події повсякденного життя, остільки цей вибір здійснюється частіше на користь регіональних ЗМІ, і доносять відповідну інформацію.

Сучасна молодь, якій належить жити в епоху нових технологій, – це не споживачі, що роблять вибір серед предметів споживання, але і учасники соціального і культурного співтовариства, в якому формування і цінність структур безпосередньо залежить від ЗМІ. Щоб не створити людини як придаток техніки, необхідно розвивати творчу індивідуальність молодої людини. Тому необхідна чітка позиція з боку уряду як основного контролю над засобами масової інформації і комунікації, так і відносно оптимального використання їх потенціалу для виховання повноцінного молодого покоління, здатного гідно зустріти виклик майбутнього.

«Освіта» сьогодні – це вміння вести активну оборону від потоку засобів масової інформації. «Активну» – тому, що від потоку потрібно не відгороджуватися, а сміло черпати з нього, фільтрувати і брати, по можливості, все, що в нім знайдеться хай і не «вічного», але хоч би «розумного, доброго», або, в гіршому разі, корисного. Іншими словами, зробити так, щоб в результаті цієї освіти людина могла із знанням справи користуватися ЗМІ, що оточують її, а не навпаки. У США протягом 10 років (починаючи з 1986 р.) велося організоване Фондом Карнегі велике дослідження підлітків у віці з 10 до 14 років. Доповідь, опублікована в жовтні 1995 р. вражає у багатьох відношеннях, зокрема нас цікавить один висновок: «Телебачення не використовує своїх можливостей у вихованні і дає їжу найбільш негативним моделям соціальної поведінки... Пасивне споглядання реклами може обмежити критичне мислення підлітків і стимулювати агресивну поведінку».

Особливо вигідним товаром виявляються для ТБ саме образи, заборонені для споглядання культурними заборонами. Перелік таких образів весь час розширюється, і вони стають все більш руйнівними. Проста порнографія і насильство вже приїлися, пошуком табу, що залишилися в культурі, і художніх образів, які б їх порушували, зайнята величезна маса талановитих людей.

Особливості сучасного етапу розвитку українського суспільства характеризуються переходом від звичайної пропаганди, суб'єктом якої стають ЗМІ, до відвертого інформаційного терору. На споживача, особливо глядача телевізійної інформації обрушився потік повідомлень різнобічного характеру, систематично далекий від об'єктивності. За умов відсутності виваженої, об'єктивної інформації зробити свідому оцінку отриманої інформації не завжди можливо. Досить активний користувач масової інформації – молодь. Телебачення привертає увагу молодих людей своїми терапевтичною, рекреативною, розважальною, естетичною, пізнавальною, інформаційною, комунікативною функціями. Перегляд телевізійних програм стає для них своєрідною звичкою. Молоді люди, які пережили перше телевізійне десятиріччя, природно всмоктали в себе невтримну пристрасть до глибокого втягування, яке змушує всі віддалені цілі звичайної культури здаватися не тільки нереальними, а й безжиттєвими. Однак сьогодні значна частина молоді не готова до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, їй не вистачає відповідних знань та умінь у галузі медіа. Просто споживати інформацію вже не достатньо, треба вміти «читати між рядками».

Студентський вік є визначальним у процесі становлення людини як громадянина. Студент – від латинського – той, хто вивчає. Недарма в Давньому Римі та в середні віки студентами називали будь-кого, хто зайнятий процесом пізнання. Але саме в період навчання у вищому навчальному закладі у сучасної молодої людини формуються соціальні властивості, моральні принципи, громадські інтереси, політичні уподобання. Нині суспільство дає навчальним закладам якісно нове соціальне замовлення – створити всі передумови для розвитку вільної, творчої, готової до саморозвитку, самовиховання особистості, яка була б здатна захищати і відстоювати власні позиції, керуючись загальнолюдськими принципами і нормами, взятими на озброєння усім цивілізованим світом [3]. Система вищої освіти – своєрідний ланцюг, який поєднує соціальну структуру суспільства і його потреби у спеціалістах з інтересами та потребами молоді, яка обирає

життєвий шлях. Соціалізуючись і засвоюючи інтелектуальний багаж людства, студент фактично готується до процесу відтворення засвоєних знань, норм, цінностей на наступних етапах життєвого розвитку. Під час навчання у ВНЗ відбувається інтенсивне політичне формування особистості. Це пов'язано між іншим і з тим, що студент перебуває в сприятливому інтелектуальному та культурному середовищі, яке формує його життєві принципи, громадянські ідеали та професійні вміння та навички. З іншого боку, саме в студентський вік особистість формується фізіологічно, психологічно, соціально.

Переважає більшість дослідників студентського віку визначає студентство як певну соціальну групу. Мобільна соціальна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві. Студентство – особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних верств суспільства й характеризується особливими умовами життя і побуту, особливою суспільною поведінкою й психологією, для якої набуття знань і підготовка до майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культурі є головним і в основному єдиним заняттям.

Висновки з описаного дослідження... Отже, студентство виконує в суспільстві певну соціальну роль. По-перше, це навчально-професійна діяльність та опанування майбутньої професії. По-друге, активна участь у справах всього суспільства, особливо під час соціально-політичних перетворень. Практично завжди студентство виступало як організована політична сила, здатна не тільки ставити, але й розв'язувати масштабні політичні завдання. По-третє, це збереження духовних традицій суспільства та формування його інтелігенції. У більшості сучасних країн студентство являє собою відкриту соціальну групу, яка формується за рахунок кращих представників різних верств суспільства. При цьому студентство перманентно мінливе за своїм персональним, соціальним, статевим складом і цілком змінюється за п'ятирічний цикл. За цей період з різноманітного в соціальному плані конгломерату першокурсників формується єдиний за своїми професійно-світоглядними характеристиками новий соціальний прошарок – інтелігенція. Студентству, як специфічній соціальній групі, властиві такі риси як відносна автономність, підвищена суспільно-політична активність, наявність власної субкультури, революційність мислення, недостатність поваги до чужих поглядів.

При всій сталості принципів рис студентство як соціальна група в незалежній Україні набуло певних принципів перетворень. В поведінці сучасних студентів все менше романтизму і все більше практицизму. Вони більше відкриті світу і загальним світовим тенденціям. Сучасний український студент – це переважно самостійна людина, дуже добре озброєна знаннями сучасних інформаційних технологій. Чимало дослідників студентства та й звичайних сучасників закидають студентській молоді низьку культуру та запити, які орієнтовані на дозвілєву галузь.

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, сьогодні телебачення є одним з головних сфер впливу на поведінку та свідомість молодого людини. Ефект присутності, властивий телебаченню, здатний увести молоду людину від реального та об'єктивного світосприйняття. Це особливо небезпечно саме в студентському віці, коли молода людина формується як громадянин, як активний член суспільства.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абакумова И. В., Ермаков П. Н. О становлений толерантної личности в поликультурном образовании / И. В. Абакумов, П. Н. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
2. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности / А. Г. Асмолова // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смьсл, 2000. – 255 с.
3. Бал Г. О. Про співвідношення принципів і толерантності / Г. О. Бал / Педагогіка толерантності. – 1997. – № 1–2. – С. 110–111.
4. Безлюлева Г. В. Нужна ли нам толерантность? / Г. В. Безлюлева, Г. М. Шаламова // Профессиональное образование. – 2003. – № 8. – С. 26.
5. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: науково практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
6. Бобрицька В. Здоров'я в ієрархії цінностей майбутніх учителів / В. Бобрицька // Рідна школа. – 2003. – № 10. – С. 67–69.
7. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко – М. : Филин, 1996. – 472 с.
8. Декларація принципів толерантності // Освіта України. – 2003. – № 4. – С. 4–5.
9. Зазнобина Л. С. Медиаобразование в школе: как выжить в мире СМИ? [Человек] / Л. С. Зазнобина // М., 1999. – № 1. – С. 107–113.
10. Клещова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клещова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.

Анотація

С.І.Якименко

Возможности влияния телевизионных СМИ на формирование толерантности студентов высших учебных заведений

В статье автором проанализированы социально-педагогические возможности влияния средств массовой информации на формирование толерантности и мировоззренческих позиций студентов высших учебных заведений. Автор рассматривает средства массовой информации как один из факторов социализации молодежи. В работе проанализированы как положительные, так и отрицательные возможности телевидения. Автор исследует возможности присоединения телевидения к воспитанию и образованию формирования мировоззрения студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: толерантность, студенческий возраст, мировоззрение, формирование мировоззрения.

Summary

S.I.Yakimenko

Potential of Media Impact to the Formation of Students Tolerance

In this article the author considers the social and educational opportunities of impact the media to formation of students tolerance and ideological positions. The author considers mass media as element of socialization of young people. Both positive and negative television possibilities to consider possibilities of involving television to upbringing and education the formation of ideology of the young man are analyzed in the article.

Key words: tolerance, students' age, world outlook, world outlook formation.

Дата надходження статті: «30» січня 2013 р.

УДК 37.036:784.4(045)

Г.В.ЯКІВЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент;

Л.А.ВРОДА,

викладач

(м.Хмельницький)

Цінності українського музичного фольклору в процесі виховання майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто цінності українського музичного фольклору та їх вплив на виховання майбутнього вчителя музики. Авторами проаналізовано та наголошено на значущості можливостей основних цінностей фольклору (історична, світоглядна, виховна, моральна, естетична, креативна). Обґрунтовано внутрішні виховні можливості та цінності, закладені в українському музичному фольклорі, які допоможуть в досягненні завдань сучасної вищої освіти з виховання людини, яка володіє новим мисленням, глибоко усвідомлює єдність і взаємозалежність світу, здатність жити в гармонії з самим собою, творчо використовує ціннісний потенціал музичного фольклору у виховній практиці.

Ключові слова: музичний фольклор України, майбутній вчитель музики, цінності українського фольклору (історична, світоглядна, виховна, моральна, естетична, креативна).

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливою ланкою виховання творчої особистості вчителя є його залучення до культури свого народу.

Серед загальнонаціональних культурних цінностей, таких як мова, живопис, прикладне мистецтво, архітектура та інші, особливе місце належить українському музичному фольклору. Про його виняткову цінність наголошували багато прогресивних діячів, педагогів, музикантів, етнографів, вважаючи фольклор духовним конденсатом нації та звуковою пам'яткою минулих століть.

Цінності музичного фольклору співпадають із виховними завданнями сучасного суспільства, із процесами підготовки творчої особистості майбутнього вчителя. Утвердження ідеї самоцінності особистості як гуманістичної мети прогресивного розвитку нашої держави підсилюють важливість комплексної розробки проблеми творчої особистості вчителя. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) передбачає: «...створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій» [2, с.44].

Саме пізнання українського фольклору виступає однією з характеристик засвоєння особистістю цінностей культури.

Аналіз досліджень і публікацій... Специфічні особливості музичного фольклору стали предметом досліджень учених XIX ст. (К.Квітки, Ф.Колесси, М.Лисенка, М.Максимовича, О.Потебні, П.Сокальського та сучасних науковців (В.Гошовського, С.Грици, О.Дея, М.Дмитренка, А.Іваницького, С.Мишанича, О.Правдюка та ін.). Їхні праці дали змогу з'ясувати, що цей феномен – особливий вид творчості, який узагальнює багатовіковий людський досвід і виявляє національну психологію, національну свідомість, відображає історію, філософію, мораль, правові закони.

Необхідність використання українського фольклору з виховною метою у дошкільній, початковій ланці школи, у навчанні та вихованні молоді справедливо обґрунтовували багато науковців, педагогів, музикантів. Зокрема, досліджували використання народної творчості у трудовому (Ю.Коломієць, Т.Мацейків), моральному (Н.Заячківська, С.Нікітчина, К.Плівачук, С.Стефанюк), екологічному (Л.Різник, В.Скутіна), патріотичному (В.Каюков), естетичному вихованні (Р.Дзвінка, Г.Карась, О.Маленицька, В.Пабат), у процесі формування національної свідомості (Г.Кловак, Р.Осипець), розвитку творчої активності особистості (З.Пазнікова, Н.Соломко), з'ясовували педагогічні можливості фольклору певних регіонів України (Ю.Ледняк та ін.).

Використання народної музичної творчості у навчально-виховному процесі вузу досліджували С.Домбровський, Г.Іванюк, С.Крамська, В.Костів, О.Неживий, О.Отич, О.Ростовський, Р.Скульський, Г.Сутрина, Б.Тимків, Н.Чернуха, які пропонують різні підходи щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є окреслити основні цінності українського музичного фольклору та їх вплив на виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу... В умовах науково-технічного прогресу зазнають змін, власне кажучи, коригуються, перестають бути обов'язковими, зменшують свою питому вагу такі характерні властивості фольклору як усність, колективність, варіантність, традиційність, імпровізаційність. У теперішній час слабка ланка саме «жива матерія діяльності», яку розуміємо як цілеспрямований відбір фольклорно-етнографічних засобів, їх використання в навчально-виховній практиці, спрямовану на досягнення гармонійного поєднання чуттєво-практичної свідомості факту фольклорної традиції. Під впливом соціальних умов в психології молодих людей проходить фетишизація таких явищ культури, як диско та рок-музика. Ці процеси відсувають на другий план традиційну й органічну для конкретної місцевості фольклорну культуру. У сучасних містах музичне життя знаходиться поза фольклорною системою діяльності і лише зіставляється з фольклором у відповідних формах.

Отже, послаблення діяльнійшої даної ланки призводить до гальмування наступності, а використання зовнішніх сторін фольклору (тільки тематичного матеріалу, окремих інтонацій, фонізму) – до поверхневого сприйняття, до перекручування передачі уяви про фольклор в соціальну пам'ять наступних поколінь.

Важливість сучасного виховання на засадах національних традицій загострюється поширенням негативних явищ у суспільстві, зокрема у молодіжному середовищі (масована деформація ціннісних орієнтирів, пониження рівня національних авторитетів, ослаблення культурних генотипів), що зумовлює нагальну потребу розкрити перед молодими людьми можливості творчого розвитку і самовдосконалення, протиставити переваги здорового способу життя, культурної організації дозвілля на основі здобутків національної культури. Усе це вимагає реальних кроків з боку держави, освітніх і просвітницьких установ, закладів науки і культури, вчених і практиків. Вагому роль у цьому відіграє український фольклор, який в усі часи визначав насамперед світогляд і систему цінностей, унікальну культуру країни та її народу, систему виховання, оснований на духовному і моральному фундаменті, на якому виховується особистість.

Упродовж останніх десятиліть намітилися якісні зміни у відродженні етнокультурних цінностей у науці, освіті та культурі. Виявленням позитивних зрушень стало створення етнографічних осередків, серед яких Інститут народознавства у Львові, Центр народної творчості у Києві, Українське етнографічне товариство, Український фольклорно-етнографічний центр при АН України; поява нових періодичних і презентація народознавчих та музично-фольклорних видань, зокрема 27 томів серії «Українська народна творчість»; інтеграція української етнографії у світову етнологічну науку. Упроваджується Програма ЮНЕСКО у справах захисту фольклору [12], спрямована на захист і екологію фольклору, на формування та корекцію наукового погляду на фольклор як на інтегральну частину культури. Підтвердженням передумов зростання інтересу до національних цінностей є організація республіканських семінарів з питань виконання музичного фольклору у Києві та Львові, видання посібників. Створено ряд нових програм з музичного фольклору, в музичних школах відкриваються фольклорні відділення, проводяться дитячі фольклорні фестивалі та конкурси.

Однак потенціал музичного фольклору та його цінностей у вихованні творчої особистості майбутнього вчителя-музиканта розкрито не достатньо. Зважаючи на це вважаємо за необхідне

дослідити увесь спектр можливостей українського музичного фольклору з метою впливу на творчу особистість майбутнього вчителя музики.

Фольклор – це невід’ємна складова національної духовної культури, один із регуляторів суспільної свідомості, оскільки виступає як соціальна цінність, відображає ідеї про прекрасне, справедливе, належне, а також сприяє вихованню моральних норм, ідеалів, цінностей. У народній музичній творчості оспівувалися, прославлялися праця та мужність людей, їхній допитливий і глибокий розум, відображались багатство природи, видатні події з історії країни і народу, через неї передавався досвід виховання дітей, поширювалися ідеї народної педагогіки.

Як зазначається у психолого-педагогічних дослідженнях (І.Бех, Л.Виготський, І.Зязюн, М.Каган, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.), повноцінне виховання відбувається тільки на основі засвоєння певних цінностей, що є головним напрямом у розвитку й вихованні творчої особистості, її духовного світу та духовної культури. Цінності – це суспільні явища, вони існують об’єктивно. У нашому дослідженні фольклор виступає саме як цінність, включена в умови соціального буття людини і виконує певну функцію в її практичній діяльності. Вітчизняні вчені та сучасні науковці виділяють *історичну, світоглядну, виховну, моральну, естетичну, креативну цінності фольклору*. Розкриємо їх.

Історична цінність фольклору є найбільш традиційною і суттєвою. Інформативна насиченість творів обумовлює можливість їх використання в якості «документів» – історичних подій і фактів, джерел знань про різні аспекти діяльності минулих поколінь. Історизм як одну із визначальних рис української народної пісенності виокремлювали М. Гоголь, М.Лисенко, І.Франко та багато інших діячів вітчизняної культури. М. Гоголь вбачав історизм народних пісень в тому, що «вони не відриваються ні на мить від життя і завжди відповідають тодішньому стану почуттів» [3, с.394]. «Історизм фольклору – це категорія змісту, притаманна усній народній творчості кожного народу, тому що фольклор – частка історії народу, історії його культури, і сам він – історія», – підкреслює А. Іваницький [5, с.131]. У музичному фольклорі відображена цілісна система героїв і символів національної спільності, яка формує національний характер і дозволяє кожному члену цієї спільноти ототожнювати себе з певним народом, поділяючи його етичні й естетичні цінності. Історизм українського музичного фольклору слід розуміти досить широко, оскільки він пов’язаний не лише з конкретною історичною датою чи персоною, а розкриває художньо-узагальнені ситуації, характерні для певного часу.

І.Франко, вказуючи на невідкладні потреби наукового погляду на документування фольклору, писав: «Тільки в найновіший час чимраз ширше починає торувати собі шлях цілком наукове розуміння і пояснення пісень та інших народних творів як матеріалу до народної культури, а отже, як матеріалу історичного, як документа» [18, с.53].

В історичних піснях, думах – неписана історія народу, героїчні й трагічні її сторінки, причому не переказані з літописною безпристрасністю, а виспівані емоційно, піднесено. Нерозривна єдність фольклору з рухом самого життя дала підстави вважати багато українських пісень (балади, козацькі, чумацькі, рекрутські, солдатські, наймитські, емігрантські) історичними. Отже, звернення до фольклору дає змогу формувати світоглядну позицію майбутнього вчителя, його національну свідомість, любов до історії та культури України та закладає глибокі знання як у галузі фольклору, так і в інших сферах – історії, народознавстві, філософії, культурі тощо. Аналіз, систематизація різнобічної інформації з метою дослідження явищ минулого сприяє інтегративному й системному мисленню особистості. Історичну цінність фольклору чітко підкреслив А.Сторожук: «Музична фольклористика, на відміну від інших дисциплін історичного циклу, не послуговується готовими документами, а сама їх створює» [14, с.54].

Українська народна музична творчість завжди перебуває у певній залежності від змін у суспільній свідомості її творців і носіїв, тому вона має світоглядну цінність. В українській народній пісні у концентрованому вигляді відображається світогляд нашого народу, якому органічно притаманні цілісність і певна міфологічність, поєднання глибокого ліризму і проникливої логічної думки, гуманістична спрямованість, утвердження нерозривної єдності Людини, Природи і Космосу, що знаходить своє відображення у персоніфікації явищ навколишньої дійсності, наближенні їх до людини [15].

Як форма існування народного світогляду, українська народна пісня виступає образною моделлю людської життєдіяльності, цілісним вираженням національного світорозуміння і світоусвідомлення; музично-філософським осмисленням гармонії і першооснов буття, явищ дійсності, смисложиттєвих проблем; втіленням загальнолюдських і національних цінностей, морально-етичних та естетичних норм [9]. Оскільки саме народне мистецтво наділене специфічною функцією – формувати світогляд особистості, ми виділяємо *світоглядну цінність*.

Життя людини відроджується, відновлюється, і це оспівано в народній творчості як етапи життєвого шляху, які дають людині можливість осмислити і оцінити пройдений шлях. Події

людського життя, які ґрунтуються на циклічності процесів, оспівано в піснях, обрядах. Але кожен раз події сприймаються по-новому, оскільки змінюються умови життя, вимоги, відбувається духовний зріст людини. З розширенням світоглядних позицій народна творчість поглиблюється психологічно, розширюється тематична амплітуда, удосконалюються засоби художньої виразності.

Кожен народ від покоління до покоління передає свій соціальний, культурний, духовний досвід як спадок старшого покоління молодшому. Перлини виховної мудрості народу, невичерпна своєрідна скарбниця форм і засобів народного виховання становлять золотий фонд народної педагогіки, одного з чинників колективної народної творчості [1, с.4].

К.Ушинський писав про те, що не можна жити за взірцем іншого народу і виховувати за чужою педагогічною системою. У кожного народу є своя особлива національна система виховання. Виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, має бути народним. Народність, на його думку, – це той фундамент, на якому базується все подальше виховання «Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема у найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» [17, с.100].

Виховний потенціал фольклорного арсеналу культури, зокрема народнопісенної творчості, визначається звуковою природою й процесуальністю звучання, інтонаційністю, синкретичністю, емоційно-раціональною сутністю, доступністю, цілісністю впливу тощо, – зазначає О.Отич [10, с.6].

Календарний і сімейний обрядові цикли несуть у собі компоненти становлення й розвитку особистості через етнопедагогічні ситуації, які спонукають індивіда до самовдосконалення, творчості, сприяють самопізнанню, самоутвердженню, самовихованню, самоконтролю, відповідальності. Це відбувається завдяки тому, що кожен народний звичай, традиція, обряд чи свято обов'язково спрямовані на виховання людської душі, гідності, колективної праці й дозвілля [13, с.14].

Отже, *виховна цінність* народної музичної творчості виявляється в її покликанні формувати емоції, почуття, моделі поведінки, риси характеру, ідеали.

Протягом століть народ створював і удосконалював певні морально-етичні норми, головними чинниками яких були повага і любов до вільної праці, ствердження ідеалів добра, краси, гуманних взаєностосунків, знання свого родоводу, риси високого громадянства; з іншого боку, нещадно засуджувалися негативні якості – пияцтво, лінощі, нещирість, злодійство, жадібність, скупість [6, с.244].

У більшості народних творів – піснях, історичних переказах, прислів'ях превалює морально-етична сторона. Гуманістичний пафос народної творчості проявляється в небайдужому ставленні до людини, її насущних потреб. Плеканням кращих якостей характеризуються обрядові пісні, колядки, щедрівки; веснянки народжують любов, гарний настрій, надію, натхнення; обрядові пісні втілюють усе життя народу, його віру й ідеали. В українському фольклорі знайшла відображення цілісна система сімейної обрядовості, яка давала моральні й естетичні орієнтири для усвідомлення краси, ритмічності, доцільності життя.

Видатні діячі українського народу: письменники, педагоги, композитори – у фольклорі, а саме в народній пісні, вбачали виховний потенціал. М.Леонтович, М.Лисенко, Г.Сковорода, К.Стеценко, В.Сухомлинський, І.Франко наголошували на необхідності використання фольклору – одного з впливових засобів морального та естетичного становлення молоді.

Моральна цінність народної музичної творчості полягає в тому, що ідеї духовності, моральні норми завдяки образним музичним творам дають змогу усвідомлювати виконавцям та слухачам загальнолюдські норми поведінки в сім'ї та суспільстві, формують у людей, особливо молоді, стереотипи поведінки, звички, що регламентують певні норми життя.

Виходячи з того, що музичній діяльності притаманне творення за законами краси і що фольклорні твори є носіями інформації специфічного виду – естетичної, однією з цінностей фольклору є естетична. Її особливість полягає у тому, що естетичні ідеали з часом змінюються. У цьому аспекті О.Олексюк розглядає музичний фольклор з двох позицій. З одного боку, – як самостійну естетичну цінність. У цьому випадку метою вивчення «інтонаційного словника» української музичної творчості стає озброєння студентів знаннями, творчо-виконавськими вміннями та навичками, які сприяють естетичному сприйманню та виконанню творів. З іншого боку, дослідниця розглядає фольклорний твір як національне морально-естетичне явище, яке передбачає включення в процесі його сприймання та виконання механізмів синтонії (соціальної ідентифікації). Інтерпретація фольклорного твору передбачає глибоке проникнення людини у стиль національного мислення, його морально-естетичну позицію, особливості узагальненої інтонації тощо. Цілеспрямована діяльність викладача вузу і студента – майбутнього вчителя музики – спрямовуватиметься на естетичний аналіз фольклорних творів [8, с.63].

На думку українських композиторів М.Леонтовича, М.Лисенка, К.Стеценка, народна пісня має завжди бути частиною змісту естетичного виховання особистості [7, с.84]. Художньо-естетичне

пізнання музичного фольклору охоплює всі сфери людської психіки, активізує розвиток творчого потенціалу, розуміння красивого, забезпечує емоційне «злиття» здобутків загальнолюдської культури з власним «я» і в такий спосіб сприяє вихованню високодуховної особистості. Фольклорний матеріал повинен розглядатися і в проєкції на особистість майбутнього вчителя музики як суб'єкта культури, адже пізнання музичного фольклору спирається на емоції, почуття, переживання, які «пропускають» через себе знання. Пісенно-поетична творчість, обряди допомагають пізнати та сприймати оточуючий світ, приносять людині насолоду. Як вияв прекрасного оспівуються та сприймаються учасниками обряди заручин, благословення, дівич-вечір, святвечір, веснянки, жнива тощо. Тому і раціональне, й емоційне сприйняття фольклору слугує найважливішій меті – вихованню високодуховної особистості.

Отже, *естетична* цінність фольклору полягає у його інтегративній якості, яка складається з взаємодії його з іншими культурними характеристиками (моральна, етична, світоглядна, пізнавальна). Існуючи протягом цілого ряду культурних епох, фольклорний твір у нових обставинах соціокультурного життя розкривається по-іншому, виявляє нові грані змісту.

Творчий дух народної музичної творчості проникає у душу молодого людини, впливає на неї, збагачує красою, радістю й творчим натхненням. І. Земцовський зауважує, «сприймаючи фольклор, слухачка аудиторія ніби відчуває себе співучасником виконавців» [4, с.65]. Саме сприймання вже сприяє формуванню творчої активності молодих слухачів, створенню ситуації особливих комунікативних зв'язків, за умови яких відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями. Фольклор є відкритим безперервним процесом творчості, що, як пульсатор, то розгортається, то згортається, жваво реагуючи на ситуацію [16, с.166]. Синкретичні жанри музичного фольклору створюють умови для природного формування музичних здібностей, позитивно впливають на підвищення інтелекту, становлення й творчу самореалізацію особистості. Моделюванню народної гри (обряду) за допомогою прийому діючої співучасті дітей (молоді) створює музично-фольклорне середовище, в якому легко моделюються фрагменти реального життя, реальні стосунки дітей та дорослих, пов'язані з ігровою ідеєю, відбувається залучення малят до пошукової музично-ігрової діяльності, самостійності, розвивається їхня художньо-творча фантазія [13, с.100]. З використанням українського фольклору у вихованні особистості відбувається активне включення до реальної людської діяльності і спілкування. Поєднання у фольклорі творчої та репродуктивної діяльності сприяє формуванню творчої активності особистості. Таким чином, *креативна* цінність пронизує усі жанри українського музичного фольклору і прослідковується у всіх видах художньо-творчої діяльності (сприймання, відтворення, виконання).

Виховання на основі цінностей фольклору є важливим, оскільки «виховання – це насамперед «вбирання в себе» кожною особистістю культури рідного народу, що допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині суцями поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, творить з вихованця людину даної епохи, вводить її у сферу загальнолюдських цінностей» [11, с.344].

Ціннісне ставлення до музичного фольклору має складну структуру і характеризується ідеалами, нормами, установками, потребами, інтересами, які в сукупності становлять ціннісні орієнтації. Вони забезпечують усталеність особистості, спадкоємність нового типу поведінки і діяльності. Конкретизація цього положення у сфері етнокультурної діяльності дає змогу визначити, що формування ціннісних орієнтацій стає важливою умовою музично-творчої підготовки вчителя, оскільки вони не тільки сприяють накопиченню музично-етнографічних знань, а й вимагають впровадження спеціальної музично-педагогічної методики використання музичного фольклору.

Висновки... Таким чином, виховання на основі фольклору дає не тільки різносторонню комплексну орієнтацію в історико-культурній, музично-творчій сфері, але й відкриває простір для виявлення індивідуальних творчих нахилів, здібностей особистості. Внутрішні виховні можливості та цінності, які закладені в українському музичному фольклорі, допоможуть в досягненні завдань сучасної вищої освіти з виховання людини, яка володіє новим мисленням, глибоко усвідомлює єдність і взаємозалежність світу, здатності жити в гармонії з самим собою, творчо використовувати ціннісний потенціал музичного фольклору у виховній практиці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Гоголь М. Твори : в 3 т. / М. Гоголь. – К., 1952. – Т. 3. – 394 с.
4. Земцовский И. И. Теория восприятия и этномышкетедческая практика / И. И. Земцовский // Сов. музыка. – 1986. – № 3. – С. 62–68.

5. Іваницький А. І. Український музичний фольклор : підруч. для вищих навч. закладів / А. І. Іваницький. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
6. Культура і побут населення України : навч. посіб. / [В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін.]. – [2-е вид., доп. та перероб.]. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
7. Музично-педагогічна і творча діяльність М. Леонтовича в контексті відродження національної освіти та культури // Наукові доповіді першої Всеукраїнської науково-теоретичної конференції / Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т. – Кам'янець-Подільський : ПП ХВМ ім. В. Гагенмейстера, 1997. – 263 с.
8. Олексюк О. М. Українська народна музична творчість як фактор удосконалення музично-естетичної освіти студентів / О. М. Олексюк // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури : тези республіканської науково-практичної конференції (7-9 квіт. 1992 р.) / [ред. кол. : О. П. Шолохова / (відп. ред.) та ін.]. – К. : КДПІ, 1992. – 280 с.
9. Отич О. М. Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога / О. М. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 55–64.
10. Отич О. М. Естетико-педагогічний потенціал української народної пісні : навч. посіб. / О. М. Отич. – Полтава : Вид-во ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 1998. – 35 с.
11. Педагогіка вищої освіти : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
12. Рекомендации о сохранении фольклора // Международные нормативные акты ЮНЕСКО / сост. И. Ф. Никулин. – М. : Логос, 1993. – 639 с.
13. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навч.-метод. посіб. / С. Садовенко. – К. : Шкіл. світ, 2008. – 128 с.
14. Сторожук А. І. Климент Квітка (людина – педагог – вчений) / А. І. Сторожук. // – К. : Вид-во УАНИП Фенікс, 1998. – 100 с.
15. Українська національна система виховання : конспект лекцій / уклад. Ю. Д. Руденко. – К. : КДПІ, 1991. – 33 с.
16. Українська художня культура : навч. посіб. / за ред. І. Ф. Ляшенка. – К. : Либідь, 1996. – 416 с.
17. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / [пер. з рос. ; редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін.]. – К. : Рад. школа, 1983. – Т.1 / склав та підгот. до друку Е. Д. Днепров ; за ред. О. І. Пискунова та ін. – 488 с.
18. Франко І. Я. Вибрані статті про народну творчість / І. Я. Франко ; [упоряд. О. І. Дей.]. – К. : Вид-во Академії Наук Української РСР, 1955. – 292 с.

Аннотація

Г.В.Яківчук, Л.А.Врода

Ценности украинского музыкального фольклора в процессе подготовки будущего учителя музыки

В статье рассматриваются ценности украинского музыкального фольклора и их влияние на воспитание творческой личности будущего учителя музыки. Авторами сделан анализ и акцент на значении возможностей основных ценностей фольклора (историческая, мировоззренческая, воспитательная, нравственная, эстетическая, креативная). Обоснованы внутренние воспитательные возможности и ценности, заложенные в украинском музыкальном фольклоре, которые помогут в достижении заданий современного высшего образования у воспитании человека, который владеет новым мышлением, глубоко осознает единение и взаимозависимость мира, возможность жить в гармонии с самим собою, творчески использовать ценностный потенциал музыкального фольклора у воспитательной практике.

Ключевые слова: музыкальный фольклор Украины, будущий учитель музыки, ценности украинского музыкального фольклора (историческая, мировоззренческая, воспитательная, нравственная, эстетическая, креативная).

Summary

G.V.Yakivchuk, L.A.Vroda

Values of Ukrainian Musical Folklore in the Process of TRAINING of Future Music Teacher

The article considers the value of Ukrainian folk music and its impact on the education of future teachers of music. The author analyzed and emphasized the importance of opportunities basic values folklore (historical, philosophical, educational, moral, aesthetic, creative). The article grounded internal educational opportunities and values inherent in Ukrainian folk music to help vdosyahnenni tasks of modern higher education to educate the person who owns the new thinking, deeply aware of the unity and interdependence of the world, the ability to live in harmony with yourself creatively use the value potential of folk music in educational practice.

Key words: Ukrainian folk music, future music teacher, Ukrainian folk music values (historical, philosophical, educational, moral, aesthetic, creative).

Дата надходження статті: «19» березня 2013 р.

М.В.ЯРОВА,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

**Характеристика музичних навчально-методичних видань
на Поділлі кінця ХІХ – початку ХХ ст.**

Розглянуті педагогічні чинники і закономірності, які характеризують процес і зміст навчання, ведеться полеміка в обговоренні програм і підручників, що мала метою максимально знизити помилки і невдачі в навчанні. Особлива увага звертається на те, яке місце в навчальному процесі повинні і можуть зайняти різноманітні засоби навчання, насамперед – підручники, хрестоматії та навчальні розвідки, визначаються закономірності, що визначають успішність протікання навчального процесу. Все це свідчить про те, що автори підручників в означений період працювали над тим, щоб навчання церковного співу зробити значущим фактором виховання дітей, їх культурного розвитку, прилучення до високих культурних цінностей.

Ключові слова: диригентсько-хорова підготовка, індивідуалізація процесу навчання, творчий розвиток особистості, особистісні орієнтовані технології навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Упродовж другої половини ХІХ ст. на Україні було написано і видано велику кількість різноманітних праць, присвячених питанням навчання співу і музики, практичних розвідок, методичних і критичних статей. Особлива увага звертається на те, яке місце в навчальному процесі повинні і можуть зайняти різноманітні засоби навчання, насамперед – підручники, хрестоматії та навчальні розвідки, визначаються закономірності, що визначають успішність протікання навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій... теоретико-методологічну базу дослідження склали проаналізовані і систематизовані філософські праці (Г.Ващенко, М.Грушевський, Г.Сковорода та ін.), історіографічні й краєзнавчі (Ю.Сіцінський, П.Чубинський та ін.), культурологічні (Д.Антонович, В.Антонюк, М.Аркас та ін.), мистецтвознавчі дослідження (М.Грінченко, М.Гордійчук, В.Іванов, А.Іваницький, О.Цалай-Якименко, К.Шамаєва, К.Широцький, О.Шреєр-Ткаченко та ін.).

Формулювання цілей статті... Перші посібники для навчання співу, які були видані до 60-х рр. ХІХ ст. містили у собі найчастіше виклад основних теоретичних відомостей, необхідних для розуміння нотного тексту, але не були пристосовані для повноцінного навчання за допомогою них через відірваність теорії від співочої практики, відсутності основ методики викладання даного предмета. У 60-х рр. ХХ ст. відбуваються докорінні зміни в системі народної освіти, викликані революційно-демократичним рухом і пов'язані з діяльністю видатних російських та українських педагогів, які розробляли прогресивні педагогічні теорії і втілювали їх на практиці.

Громадсько-педагогічний рух сприяв заснуванню громадських наукових товариств, які ставили своїм завданням поширення освіти серед народу і розвиткові педагогічної преси, яка висвітлювала питання реформи шкільної освіти, питання дидактики, методики викладання окремих дисциплін. Обговорюються педагогічні чинники і закономірності, які характеризують процес і зміст навчання, ведеться полеміка в обговоренні програм і підручників, що мала метою максимально знизити помилки і невдачі в навчанні.

Життя, практика роботи школи 70-х рр. ХІХ ст. поставила перед педагогічною наукою більш складні завдання, які також стосувалися організації навчальної діяльності учнів. У ній єдиними ланками повинні були виступати з одного боку – практика навчання, а з другого – теорія змісту освіти, основу якої складають програми й підручники. Тільки у поєднанні виконання цих шляхів могло принести успіх. Методика підійшла до усвідомлення необхідності створення навчальних і методичних розвідок з чіткими вказівками на організацію діяльності учнів при вивченні того чи іншого навчального матеріалу.

Виклад основного матеріалу... У зв'язку з цим перед кожним навчальним предметом постає проблема створення відповідної системи завдань. Рекомендації та загальні вказівки для створення різних посібників і дають дидактики 80-90-х рр. ХІХ ст.

Кардинально міняється ситуація із викладанням співу та музики, не в останню чергу пов'язана з кількісним та якісним збільшенням навчально-методичної літератури, яка є надзвичайно важливим чинником у педагогічному процесі, взагалі з розвитком методичного забезпечення навчальної діяльності на уроках співів.

Не дивлячись на те, що музика була предметом не основним у навчальних закладах Поділля досліджуваного періоду, коло літератури присвячене проблематиці викладання цього предмета є достатньо різноманітним і об'ємним. Для повноти й глибини аналізу систематизуємо її:

1. Підручники для навчання:

- а) підручники з церковного співу;
- б) підручники з теорії та гармонії музики;
- в) підручники з історії церковної музики;
- г) нотні хрестоматії.

2. Методичні посібники для вчителів.

3. Нотна література.

4. Педагогічна періодика з методики викладання церковного співу.

У системі засобів навчання найважливішою формою втілення цілей, змісту та основних дидактичних та методичних позицій навчального курсу є підручник. Таке його визначення констатуємо в теоретичній полеміці педагогів і методистів в останній чверті XIX ст.

Перед тим, як перейти до аналізу конкретних підручників зі співів, якими користувалися у школах Поділля, назвемо низку суттєвих моментів, положень, що стосуються виступів, висновків педагогічних кіл з приводу підручника.

У першій половині 80-х рр. XIX ст. питання обговорення підручника активізується. Основна педагогічна думка поступово прийшла до тлумачення підручника, як важливого засобу вирішення декількох взаємопов'язаних завдань:

- 1) підвищення якості знань на основі глибокого осмислення суттєвих фактів, засвоєння понять, що відносяться до різних рівнів ієрархічної структури знань;
- 2) раціональний та послідовний виклад матеріалу з одного боку доступний, а з другого – науковий;
- 3) розвиток розумової самостійності учнів;
- 4) зміст підручника повинен був визначатися основними напрямками існуючих програм, представляти їх зміст у конкретному вигляді, одночасно уточнюючи, розвиваючи і вдосконалюючи їх.

Під час обговорення питання розробки підручника зустрічаються спроби визначення його функцій («Церковний вісник», «РМГ» – русская музыкальная газета), визначається завдання, в рішенні якого підручник відіграє не останню роль: розвиток в учнів навичок, умінь і бажання самостійно здобувати, використовувати і примножувати знання, які вони отримують у процесі навчання.

Така загальна принципова постановка питання про підручник. Інші ж питання будуть підніматися при конкретному аналізі і характеристиці тієї навчальної літератури, яка була в наявності в школах Поділля аналізованого періоду.

На початок 80-х рр. XIX ст. учителі співів користувалися підручниками різних авторів, різних видань і видавництва, найменування яких регламентувалися Св. Синодом. Частина з них можна визнати невдалими і такими, що не відповідають педагогічним потребам, деякі ж написані з урахуванням дидактичних вимог, з дотриманням точної послідовності викладення навчального матеріалу, тобто в структурі підручника є певна реалізація його педагогічних функцій. Насамперед, це підручник М.Карасьова «Методика співу», який упродовж трьох десятиліть (з 1890 до 1917 рр.) витримав двадцять одне видання. Окрім названого в навчальних закладах Поділля навчання велося за підручниками В.Фатеева, А.Ушакова, К.Альбрехта, Д.Соловйова, Ю.Богданова, С.Смоленського. Попитом користувалися підручник Д. Соловйова, який з 1875 по 1917 рр. витримав тринадцять видань; М.Потулова; О.Рубця (точну кількість видань встановити не вдалось). Сільські вчителі віддавали перевагу традиційним та більш схоластичним підручникам, які видавав навчальний комітет при Св. Синоді. Пояснення цьому факту доволі просте: великі тиражі, регулярність видання і часто-густо безкоштовне розповсюдження навчальним комітетом на місцях робили ці книги доступними. Перерахованими підручниками користувалися в навчальних закладах усіх рівнів, лише для семінарій існувала спеціальна навчально-методична література, яка відповідала вимогам вищого закладу.

Аналітичний огляд навчальної літератури почнемо з підручника О.Карасьова «Методика співу» [2]. Названий підручник виконує одночасно функції підручника, у безпосередньому значенні цього слова (як книги, завданням якої є повідомлення певної системи теоретичних знань) і функції збірника завдань і вправ, необхідних для успішного засвоєння передбачених програмою знань, умінь та навичок. Його автор вважав необхідним у самому підручнику достатньо чітко відтворити перевірені в багаторічному процесі роботи методичні підходи до вивчення та засвоєння матеріалу, які створюють сприятливі умови для вирішення поставлених перед курсом навчальних і виховних завдань.

Більшість видань свого підручника О.Карасьов впорядковував з вступною статтею, в якій викладав свої погляди на існуючий стан викладання церковного співу у школах, наполегливо вказуючи на відставання музично-педагогічної думки від рівня, якого досягла загальна педагогіка, ставить перед викладачами конкретні завдання і висловлює теоретичні роздуми.

Серйозно стурбований відсутністю новаторських, прогресивних ідей у методиці викладання співу, її відсталістю, недосконалістю навчальної літератури, він прагнув зробити спів предметом важливим, зв'язуючи його з загальним культурним та естетичним розвитком учнів. Бажаючи виправити цю ситуацію, він розробив власну методiku.

На думку О.Карасьова, метою навчання співу є прагнення дати суспільству велику кількість осіб, які б знали музичну грамоту і могли застосувати її на практиці. В пояснювальній записці до програми з навчання співу в народних училищах укладач чітко формує цілі навчання.

Але потрібно підкреслити, що в усьому перерахованому О.Карасьов бачить тільки частину цілей, які переслідує навчання співу. Він надає вивченню співу не тільки вузькопрактичне і музично-освітнє, але і загальновиховне значення, вказуючи на значну розумову роботу під час співу, на те, що він розвиває активну увагу.

Міркування про те, що не можна всіх дітей навчати співу на тій підставі, що у них немає музичного слуху, О.Карасьов рішуче відкидає, стверджуючи, що більшість дітей мають добрий слух, а від навчання вимагає послідовності і систематичності.

Велику увагу О.Карасьов приділяє нотній грамоті, необхідність вивчення якої наполегливо підкреслює: «При співі «з голосу», – вказує він, – людина блудить у сутінках, стає безпорадною в кожному новому випадку». Але починати навчання викладач вважає «розумним» з більш легких способів запису, аніж загальноприйнятих, головне знайти можливість примирити дві необхідні властивості початкового навчання співу: доступність і усвідомлення. Саме під цим кутом він і розглядає різні способи запису і критикує поширений на той час цифровий метод. О.Карасьов зазначає, що користуватися ним можна тільки на перших уроках у школі, а у подальшому серйозному навчанні буде видно всю «штучність і неприродність» цифрової системи. На противагу цифровому він пропонує буквенний спосіб. Суть цього методу полягає у тому, що назви нот замінювалися звуками; звуки – літерами; інтервали – словами; тривалості нот – цифрою, поставленою над літерою; літера без цифри рівнялася одному удару; 2, 3 удари помічалися відповідною цифрою; до ознайомлення учнів з цифрами число ударів помічали рисочками. Звуки позначалися такими літерами: до – а, ре – у, мі – і, фа – о, соль – е, ля – я, сі – ю.

Для отримання наочної уяви про рух мелодій учні повинні були попередньо запам'ятати всі звукові відношення між звуколітерами.

Переваги цього методу О.Карасьов бачив у тому, що, по-перше, при початковому навчанні учням не прийдеється заучувати назви звуків і різноманітних нових знаків і, по-друге, на відміну від цифрової системи, де дитина бачить одне (цифри), а співати має інше (назви звуків), що автор вважав також складним для початкового навчання, під час співу по буквах дитина бачить безпосереднє зображення того звука, який вона мала співати. Будучи противником цифрової нотації і досить переконливо її критикуючи, О. Карасьов демонстрував переваги навчання за п'ятилінійною нотною системою, але недооцінює здібності і можливості дітей і тому пропонує буквенний метод, який також має всі недоліки цифрового. Правда, автор не наполягає на обов'язковості навчання за згаданою системою, він лише рекомендує не вводити загальноприйнятий нотний запис надто рано, оскільки останній вимагає вже якоїсь підготовки.

Нотна грамота, згідно методики О.Карасьова, повинна вивчатися одночасно теоретично і практично, при цьому бажано дотримуватися поступовості у викладені матеріалу. Для кращого засвоєння нотної грамоти автор рекомендує використовувати «рухливі ноти».

Основи музичної грамоти допомагають осягти вправи, побудовані на прикладах молитовних піснеспівів, які були систематизовані автором у відповідному порядку вивчення теорії. О.Карасьов ретельно розробляє порядок і методичні прийоми вивчення церковних творів:

1. Читання першого рядка вчителем, якщо це не було засвоєно раніше.
2. Чітке повторення кожним учнем із слабших і всім класом.
3. Спів рядка вчителем.
4. Повторення кращими окремими учнями.
5. Повторення двома, трьома, групою, всім класом.
6. Вивчення при тих же прийомах другого рядка.
7. Повторення обох рядків одна на другу.
8. Спів наступної фрази молитви [3, с.23]. Свої положення О.Карасьов втілює у розробленій ним самим «Програмі навчання церковному співу».

У своїй «Методиці» О.Карасьов користувався принципом послідовного «вивчення» звуків: кожен новий звук він примушував учнів спочатку повторювати окремо по кілька разів без зв'язку

з іншими; впродовж усього навчання говорив про «згадування» звуків, не враховуючи, що запам'ятати їх без зв'язку з іншими під силу тільки учням з абсолютним слухом. Цей принцип не розвивав в учнів ладове відчуття, яке є найважливішою особливістю музичного слуху. Надавав великого значення розвитку гармонічного слуху, тобто «умінню» розрізняти кілька «одночасно взятих звуки», що давало можливість учневі скласти уяву про тризвук як «основу гармонічної музики».

Як і всі методисти того часу, О.Карасьов неабияке значення в розвитку музичних здібностей надавав музичним диктантам, підкреслював значення гами під час навчання співу з аркуша, був прихильником а-капельного навчання співу; принципово ставив питання про спів по нотах не тільки сольфеджуючи, але і співаючи з текстом. Серйозну увагу автор приділяв засвоєнню інтервалів. Він підкреслював необхідність засвоєння тону і півтону незалежно від їх місця в ладі, за їх абсолютною величиною, наголошував на важливості визначення на слух як мелодичних, так і гармонічних інтервалів.

Упродовж усього навчання автор намагався у своїх вправах поєднати завдання для співу з нот із вокальними завданнями, але його система була недосконалою у вокальному відношенні, оскільки змушувала учнів тривалий час співати у дуже незручній для дитячого голосу теситурі.

Для більшості своїх вправ О.Карасьов обирав тональність До-Мажор, яка є незручною навіть і тоді, коли завдання побудовані не на одному звуці, оскільки спів у цьому звукоряді зв'язаний з необхідністю частого виспівування тоніки і сусідніх з нею низьких звуків, що шкідливо для дитячого голосу.

У своїй «Методиці співу» О.Карасьов органічно поєднав роботу над ритмічною і висотною стороною і розподілив процес виховання почуття ритму в учня на весь період навчання. Завдяки цьому йому майже вдалось уникнути одноманітності ритмічних вправ і покращити їх засвоєність. Але сухість музичного матеріалу і принцип численних повторів одного або кількох звуків у різних співвідношеннях – ці основи методики не дуже сприяли свідомому засвоєнню матеріалу.

О.Карасьов перший серед методистів того часу вказав на необхідність розвитку у дітей художнього смаку і ставить це в безпосередню залежність від матеріалу, на якому вчитель буде навчати дітей.

Закінчуючи аналіз названого підручника торкнемося одного з найважливіших питань, вирішення котрого ми схильні віднести до головного досягнення автора книги в методичному плані. Її центральним концептуальним моментом є точна, продумана послідовність побудови всього процесу навчання і прискіплива, детальна його розробка, яка сприяла виробленню міцних навичок в учнів.

Ми найбільше уваги приділили аналізу цього підручника, тому що О.Карасьов у порівнянні з іншими авторами того часу методологічно правильно підійшов до складання підручника.

Автор зробив добір навчального матеріалу для учнів, враховуючи аудиторію, для якої призначався підручник, зробив педагогічне опрацювання тексту, щоби він став доступнішим для сприймання.

Широке поширення в народних школах отримав підручник К.Альбрехта «Руководство к хоровому пению по цифровому методу Шевер» [1]. Автор названого підручника з метою легшого навчання дітей музичній грамоті рекомендує музичні звуки зображувати цифрами: перший звук – 1, наступний до верху – 2 і так далі в межах октави. При потребі можна співати від будь-якого звука, але обов'язково зберігати назви нот. Повторення звуків у верхній октаві позначалося крапкою зверху, у нижній – крапкою знизу, альтерація позначалася перекресленням цифри.

Збірник складається з чотирьох частин. У першій – розміщені вправи для читання звукових знаків у мажорі та мінорі; у другій – розповідається про альтерацію; третя частина містить вправи у простих розмірах та диктанти і четверта – дво- та триголосі вправи, які є церковними піснеспівами із Богослужінь або вибрані духовні музичні твори й переклади. Зустрічаються в цій частині і приклади з народних пісень. Зазначимо, що цей підручник характеризується повнотою, загальною доступністю викладу і системним порядком усіх деталей, що стосуються музичного матеріалу.

Цим же автором був написаний «Курс сольфеджіо для духовних семінарій та училищ» [1]. Книга складається зі вступу та двох частин. У вступі подаються дані про звук, назви музичних звуків, про розміри, представлена лінійна система і порівняльна таблиця ключів зі вказуванням їх зміщення на нотному стані. У першій частині йдеться про консонуючі звуки, тут у двох розділах даються вправи в мажорі і мінорі, у другій частині – про дисонанси. Обидві частини містять не тільки вправи для сольфеджування, але і вправи для музичних диктантів. Для розвитку гармонічного слуху автор подає дво- і триголосі вправи.

Головна мета «Курсу сольфеджіо» полягала в усвідомленому ставленні учнів до музичної грамоти, розвивитку слуху і голосу, у виробленні вміння записувати церковні наспіви, оцінювати їх естетичні якості, допомагала зрозуміти те, що виконувалося іншими виконавцями. Особливу увагу укладач звернув на музичні ключі, детально пояснивши їх призначення і взаємні відношення, що полегшувало співацьку практику.

Ще одним прихильником цифрового методу був А.Ряжський, який видав у Москві в 1911 р. підручник церковного співу, що складався з двох частин: I частина – практична, II частина – теоретична [5]. Перша частина цього підручника містила вправи, які були розміщені у відповідних параграфах з мірою зростання труднощів. Використання цих вправ розвивали і укріплювали голос та підготовлювали учнів до вивчення лінійних знаків. Нотні приклади без тексту, за словами автора, знайомили учнів з осьмогласими мелодіями знаменного розспіву у скороченому вигляді, а нотні приклади з текстом – з іншими вживаними церковними наспівами.

II частина містила теоретичні відомості про ноти, нотні системи, церковні мелодії і гласи, про церковні розспіви (великий та малий знаменний, київський, грецький і болгарський) та про пісенспіви православної церкви (псалми, стихирі, гімни, канони тощо).

Будучи консерватором, укладач будує свою методику на уже відживаній системі квадратної ноти. Регресивним також є і його спосіб вивчення теорії музики, яку учні повинні були вивчити після практичного засвоєння співу на слух.

Учителю співів у школі допомагали в роботі підручники, в яких вдало використовувалися методи і прийоми, що враховували рівень розвитку дітей та умови роботи вчителя. Саме до таких відноситься «Музична азбука» О.Рубця [6]. Вона являла собою досить об'ємний виклад прийомів початкового викладання співу і елементарної теорії музики з додатком практичних вправ для учнів. Автор «Азбуки» наполягав на спільному навчанні дітей співу і правильній його організації в школах. На його думку, навчання співу повинно бути розділене на два курси. Перший – передбачав постановку голосу, вирівнювання регістрів, розвиток слухової пам'яті і отримання елементарних відомостей про музику. Другий курс складався із практичних вправ дво- і триголосого співу.

У теоретичній частині автор викладає вчення про звук, знайомить з класифікацією голосів, описує будову голосового апарату і співацького дихання. Після цього подається скорочений виклад елементарної теорії музики, куди входять поняття про музичні звуки, гаму в усіх її видах, нотну систему, ключі, про розмір і такт, тривалості нот, пояснення іншомовних термінів, що вживаються в музиці, про альтерацію, інтервали та їх обернення, про розв'язання дисонуючих акордів і про мелізми.

Відповідно до теоретичної частини даються шістьдесят дві вправи. Сюди ввійшли вправи для читання нот у різних ключах, на постановку голосу, на розвиток музичної пам'яті, вживання пауз, синкоп, вправи для співу консонуючих і дисонуючих інтервалів тощо. Усі вони характеризуються мелодичністю і різноманітністю. Пояснення, які до них дає автор, прості і практичні. Відзначимо, що, добираючи зміст навчального матеріалу, А.Рубцов враховував порівняно короткий термін перебування дітей у школі.

Значну користь сільським учителям принесли книги А.Фатеева та П.Мироносицького. Книга А.Фатеева «Пособие к изучению начальных правил нотного пения, составленное для народного хора» (1904) призначалася для вчителів співу та керівників хорів [7]. Посібник складається із тридцяти семи уроків з теорії співу з нот, написаних простою і загальнодоступною мовою, а також додатків до посібника у вигляді кількох церковних пісенспівів. Книга ж П.Мироносицького «Записки по теории музыки» призначалася для самостійного вивчення предмета [4]. Обсяг знань з теорії автор повідомляє згідно потреб учителя-регента, пояснення будови основного звукоряду дається на основі акустики, яка, як правило, відсутня в курсі елементарної теорії музики. В тексті книги наявні таблиці, діаграми та багато нотних прикладів.

«Азбука хорового стилю», складена Д.Соловйовим (1901 р.), на нашу думку, є підручником невдалим. У ньому недооцінюється теоретична частина навчання взагалі. «Азбука» складається з 4 частин: у першій частині викладена елементарна теорія музики; у другій частині даються практичні вправи, третя – містить п'єси для учнів, а четверта – додатки.

Елементарна теорія музики викладена невдало, методично недосконало, відсутня поступовість у подачі матеріалу. Так, буквально, з перших уроків дітям пропонують вивчати дрібні тривалості нот без засвоєння цілих чи четвертних нот. Зразу ж після вивчення гам даються визначення ключів. Опис важливих ритмічних фігурацій також подається передчасно, оскільки дітям потрібен час, щоб засвоїти прості ритми у простих розмірах. Паралельно до названого вище автор пропонує учням вивчати цілу низку музичних матеріалів, і засвоювати їх вони повинні теоретично, без нотних зразків. Даючи пояснення ладів, Д. Соловйов говорить про мажорну та мінорну гаму двох видів (гармонічну та мелодичну), не даючи пояснення їх структури, а

обмежується лише переліченням двадцяти чотирьох гам зі знаками. Як бачимо, у викладенні теорії не вистачає точності й чіткості. Практичні вправи теж розташовані безсистемно.

Висновки... Ми зробили спробу проаналізувати підручники та інші методичні матеріали, що стосуються проблеми навчання учнів церковного співу за кількома критеріями:

1. Цільова спрямованість та концептуальні позиції навчання дітей церковного співу.

2. Методично-технологічна складова процесу, що відображає методичні знахідки авторів підручників.

3. Типові недоліки, що зумовили низьку продуктивність процесу навчання і, відповідно, не отримали свого розвитку в перспективі.

Передусім зазначимо, що найбільш прогресивні автори трактували сутність навчання церковного співу для дітей як значущу складову їх загального культурного розвитку. При цьому значна увага приділялася забезпеченню усвідомленості співу, доступності його для дитячого сприйняття.

До певної міри означені вище завдання реалізовувалися через відповідні варіанти поєднання церковного співу та народної пісні, що забезпечувало вищий рівень розуміння та прийняття духовного співу. Саме через те культивувалося значення формування художнього смаку у дітей, основний потенціал якого черпався, передусім, у змісті духовного співу.

Все це свідчить про те, що автори підручників в означений період працювали над тим, щоб навчання церковного співу зробити значущим фактором виховання дітей, їх культурного розвитку, прилучення до високих культурних цінностей. У підручниках знайшли відображення поєднання теоретичної та практичної складових змісту, що свідчить про намагання відійти від схоластичного навчання, інтегрувати розуміння суті процесу духовного співу з метою його реалізації.

Що стосується методів та прийомів навчання, то зазначимо, що значна їх частина представляє цінність і використовується у модернізованому варіанті у сучасній практиці навчання співу дітей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Альбрехт К. Руководство к хорошему пению по цифровому методу Шеве / К. Альбрехт. – М., 1874. – Вып. 1. – 33 с.
2. Альбрехт К. Курс сольфеджіо для духовных семинарий та училищ / К. Альбрехт. – М., 1880. – 62 с.
3. Карасев А. Методика пения / А. Карасев. – Пенза, 1900. – [4 изд.]. – 65 с.
4. Мироносицкий П. Записки по теории музыки / П. Мироносицкий. – СПб, 1904. – 60 с.
5. Рязский А. Учебник пения. Мелодическое пение. – М., 1911. – Изд. 5. – Ч. 1. – 62 с. ; Ч. 2. – 43 с.
6. Рубец А. Музыкальная азбука / А. Рубец. – СПб., 1878. – Изд. 2. – 120 с.
7. Фатеев А. Пособие к изучению начальных правил нотного пения, составленное для народного хора / А. Фатеев. – СПб., 1904. – Изд. 2. – 54 с.

Аннотация

М.В.Ярова

Некоторые аспекты современной дирижерско-хоровой подготовки учителей музыкального искусства

Рассмотрены педагогические факторы и закономерности, которые характеризуют процесс и содержание учебы, ведется полемика в обсуждении программ и учебников, что имела целью максимально снизить ошибки и неудачи в учебе. Особенное внимание обращается на то, какое место в учебном процессе должны и могут занять разнообразные средства учебы, в первую очередь – учебники, хрестоматии и учебные разведки, определяются закономерности, которые определяют успешность протекания учебного процесса. Все это свидетельствует о том, что авторы учебников в отмеченный период работали над тем, чтобы обучение церковному пению сделать значимым фактором воспитания детей, их культурного развития, приобщения к высоким культурным ценностям.

Ключевые слова: *дирижерско-хоровая подготовка, индивидуализация процесса учебы, творческое развитие личности, личностно ориентированные технологии учебы.*

Summary

M.V.Yarova

Some Aspects of Modern Bandleader-Choral Preparations of Teachers of Musical Art

Pedagogical factors and conformities to law, that characterize a process and maintenance of studies, are considered, a polemic is conducted in the discussion of the programs and textbooks, that had for an object maximum to bring down errors and failures in studies. The special attention applies on that, what place in an educational process must and can occupy various facilities of studies, first of all - textbooks, reading-books and educational secret services, conformities to law, that determine success of flowing of educational process, are determined. It all goes to show that the authors of textbooks in a marked period worked on that studies of the church singing to do a meaningful factor education of children, them cultural development, attaching to the high cultural values.

Key words: *bandleader-choral preparation, individualization of process of studies, creative development of personality, personality oriented technologies of studies.*

Дата надходження статті: «10» лютого 2013 р.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування

У статті проаналізовано дефініції проблеми формування готовності майбутнього фахівця економічного профілю до професійного спілкування. З'ясовано суть поняття «професійне спілкування економіста». Визначено суть і структуру комунікативної готовності майбутнього економіста, яка складається з мотиваційного, змістового та операційно-процесуального компонентів. Визначено комплекс педагогічних умов формування готовності майбутнього економіста до професійного спілкування.

Ключові слова: професійне спілкування майбутнього економіста, готовність майбутнього економіста до професійного спілкування, педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Питання професійної підготовки майбутнього фахівця належить до важливих питань соціальної безпеки держави та її ефективного функціонування. Динаміка росту інтересу до дослідження взаємозалежності рівня професійної підготовки та професійного спілкування майбутнього економіста пояснюється високими вимогами сучасного суспільства до особистості фахівця економічного профілю. Рівень професіоналізму економіста визначається як його здатністю здійснювати економічний аналіз діяльності суб'єкта господарювання, так і вмінням вести професійний діалог, знанням специфіки міжкультурної комунікації. Особливо загострилась потреба економістів у спілкуванні як обміні інформацією у період економічної кризи в Україні, яка певним чином позначилась і на системі освіти.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні свідчить про необхідність критичного осмислення вже досягнутих результатів, вирішення проблеми конкурентоспроможності закладів освіти, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Постає потреба реорганізації системи економічної освіти таким чином, щоб здобути майбутнім фахівцем в процесі навчання в університеті професійні та комунікативні знання стали орієнтиром в сучасних ринкових тенденціях.

Комунікативна підготовка майбутніх фахівців економічного профілю – це складний багатоаспектний процес, що залежить від комплексу педагогічних умов, які забезпечують реалізацію усіх її компонентів.

Формулювання цілей статті... Отже, метою наукового пошуку є визначення комплексу педагогічних умов готовності майбутнього економіста до професійного спілкування. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання низки важливих завдань. Зокрема, з'ясування сутності понять «професійне спілкування майбутнього фахівця економічного профілю» та «готовність майбутнього економіста до професійного спілкування».

Виклад основного матеріалу... На сучасному етапі оволодіння майбутніми фахівцями високим рівнем професійно-комунікативних умінь та навичок розглядається як першоумова інтелектуального розвитку людини з вищою освітою. Специфіка професійного спілкування економіста полягає в тому, що учасники діалогу чи полілогу намагаються вирішити проблеми та завдання, які є актуальними для їхньої професії. Отже, під професійним спілкуванням економіста ми розуміємо мовленнєву взаємодію фахівця у сфері економічних відносин із колегами, партнерами, замовниками підприємства чи установи в умовах професійної діяльності. Статус кожного зі співрозмовників у цій взаємодії є чітко визначеним, а сам процес спілкування – це вирішення виробничих питань засобами впливу на погляди, емоції чи поведінку комунікантів і здійснюється відповідно до функцій і поставлених цілей [15, с.34].

Сучасний стан комунікативної готовності майбутніх економістів не може повною мірою задовольнити потребу суспільства у фахівцях з високим рівнем професійно-комунікативної компетентності. На жаль, велика кількість ВНЗ економічного профілю і надалі продовжує акцентувати увагу на комплексі фахових дисциплін, які, на їх думку, і визначають зміст професійної підготовки, залишаючи при цьому без належної уваги дисципліни гуманітарного циклу. Проте, згідно з вимогами Болонської конвенції і Загальноєвропейськими рекомендаціями з гуманітарної освіти, науково-педагогічний колектив ВНЗ економічного профілю повинен розробити та вдосконалити такі інтегровані навчальні плани та програми, які б дали змогу підготувати фахівця, здатного застосовувати свої знання у сфері економіки, обґрунтовувати

результати аналітичних досліджень, формулювати рекомендації щодо вдосконалення фінансового механізму підприємства та держави тощо.

У визначенні змісту та структурних компонентів готовності до певного виду діяльності не існує єдиного підходу. С.Воробйова, зокрема, пропонує визначати структурні елементи готовності студентів до творчого рішення дидактичних завдань у єдності чотирьох компонентів:

- мотиваційного (переконавання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку);
- особистісного (почуття, вольові й інтелектуальні якості);
- змістового (знання);
- професійного (уміння і навички) [2, с.43].

На основі результатів вивчення наукової літератури [9; 10; 12; 14] нами було конкретизовано компоненти, критерії і показники готовності майбутнього економіста до професійного спілкування, що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні критерії та показники для оцінки рівня готовності майбутніх економістів до професійного спілкування

№	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Мотиваційний	професійно-економічна спрямованість особистості студента та прагнення до реалізації власних можливостей у спілкуванні	1. Усвідомлення мотивів навчальної діяльності в поєднанні з зацікавленістю і бажанням досягнути успіху у результаті спричинить позитивне ставлення до неї, допоможе у визначенні життєвих пріоритетів, спричинить активізацію і розвиток особистісного потенціалу майбутнього економіста. 2. Орієнтація на формування професійної і комунікативної компетентностей як здатності та готовності встановлювати та підтримувати контакт, програмувати процес спілкування, враховуючи особливості економічної діяльності. 3. Усвідомлення мотивів комунікативної діяльності та прийняття їх як стимулів, оскільки вони спонукають майбутнього економіста до розвитку умінь і навичок спілкування – однієї із основних форм професійної взаємодії.
2.	Змістовий	інформаційна обізнаність і ступінь засвоєння системи комунікативних знань в контексті вивчення гуманітарних і фахових дисциплін	1. Концептуальні знання про сутність і роль спілкування у сфері економічної діяльності є основою вивчення специфіки комунікативної взаємодії суб'єктів господарювання, її причин, механізмів і наслідків. 2. Знання комунікативних методів і прийомів, їх дій, можливостей та обмежень з метою подальшого подолання комунікативних бар'єрів і налагодження ефективної взаємодії зі співрозмовниками у процесі професійної діяльності. 3. Система гуманітарних і фахових знань, необхідних для ефективного здійснення навчальної і професійної діяльності як основа духовно-естетичного та соціально-економічного розвитку майбутнього фахівця.
3.	Операційно-процесуальний	практична підготовленість і планування власних комунікативних дій з метою вирішення завдань майбутньої професійної діяльності	1. Майстерність застосування набутих комунікативних умінь на практиці у процесі вирішення професійних комунікативних завдань, дотримуючись загальноприйнятих мовних норм. 2. Уміння здійснювати ефективну комунікативну взаємодію, що передбачає наявність необхідних знань для подолання конфліктних ситуацій. 3. Здатність самоконтролю у спілкуванні, який є одним із визначальних чинників ефективності професійної комунікативної взаємодії.

Таким чином, готовність майбутнього економіста до професійного спілкування передбачає

наявність трьох основних компонентів, а саме: мотиваційного, змістового й операційно-процесуального. На їх основі було визначено критерії ефективності комунікативної підготовки, з-поміж яких: професійно-економічна спрямованість особистості студента та прагнення до реалізації власних можливостей у спілкуванні; інформаційна обізнаність і ступінь засвоєння системи комунікативних знань в контексті вивчення гуманітарних і фахових дисциплін; практична підготовленість і планування власних комунікативних дій з метою вирішення завдань майбутньої професійної діяльності.

Готовність майбутнього економіста до професійного спілкування ми визначаємо як властивість особистості, що визначає спроможність і забезпечує успішне виконання усіх професійних функцій фахівця економічного профілю у процесі його професійної комунікативної взаємодії зі співрозмовниками з метою створення продукту, послуги чи їх обміну [15, с.83].

Проблема виявлення та вибору оптимальних педагогічних умов формування готовності фахівця до певного виду діяльності привернула увагу багатьох дослідників. У статті йдеться про такі педагогічні умови, дотримання яких на заняттях з дисциплін гуманітарного циклу у ВНЗ економічного профілю забезпечить успішність формування готовності студентів до професійного спілкування. Основним завданням цих умов є підвищення професійно-комунікативного рівня студентів під час виконання завдань змодельованих ситуацій, що максимально наближені до сучасних ринкових реалій діяльності вітчизняних суб'єктів господарювання.

Системотворним компонентом підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування є комплекс педагогічних умов, які сприяють організації ефективного педагогічного процесу у ВНЗ економічного профілю та його реалізації. Основною цінністю особистісно орієнтованих педагогічних технологій є особистісний підхід, який об'єднує та втілює такі ідеї підготовки майбутніх фахівців, як гармонійний розвиток особистості, аксіологізація педагогічних стосунків як основи формування демократичної і повнофункціональної особистості, формування позитивної Я-концепції тощо. Особистісний підхід, який за визначенням К. Платонова [8], є підходом до людини як до особистості, яку науковець трактує як систему, що визначає всі інші психічні явища, став ключовим психолого-педагогічним принципом організації навчально-виховного процесу. Він є своєрідним методологічним інструментарієм, в основу якого покладено цільові установки, методика психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що сприяють глибокому та цілісному розумінню пізнання особистості. Серед принципів реалізації особистісного підходу виділяють:

- постійне вивчення та відмінне знання особливостей особистості студента;
- уміння викладача ВНЗ діагностувати реальний рівень формування умінь, навичок, особистісних якостей тощо;
- оперативну зміну тактики взаємодії зі студентом залежно від нових умов та обставин;
- максимальну опору на власну активність особистості викладача;
- створення умов для самостійності, ініціативності, уміння спрямовувати діяльність, яка веде до успіху [1, с.15].

Специфічність професійної спрямованості інтересів і вподобань особистості майбутнього економіста під час навчання в університеті полягає в тому, що цей процес відбувається цілеспрямовано, систематично та поступово за допомогою вивчення дисциплін економічного та гуманітарного циклу. Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості студента виявляються в тому, що розвиваються інтереси, пов'язані з майбутньою професією, формується прагнення якісно виконувати свої професійні обов'язки, бажання показати себе вправним фахівцем і досягти успіху в роботі, зростають вимоги до успішного вирішення складних навчальних питань чи завдань [4, с.274]. Тому виникає об'єктивна необхідність проведення низки досліджень у ВНЗ з метою вивчення інтересів і запитів майбутніх економістів і визначення на цій основі методики формування соціально обумовленої професійної спрямованості, яка матиме цінність для особистості та суспільства в цілому.

Професійна спрямованість особистості майбутнього економіста передбачає розуміння і внутрішнє прийняття ним цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Для того, щоб допомогти майбутнім фахівцям економічного профілю розвинути свої професійні мотиви ще під час навчання у ВНЗ, викладачам необхідно сприяти формуванню в них правильного уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професії, зміцненню професійної самооцінки, впевненості в успішному опануванні професією. Проте, як зазначає В.Семиченко, першочерговим напрямом у процесі підготовки майбутніх фахівців повинен бути розвиток власне особистості студента, а наступним кроком – її професіоналізація та спеціалізація [11].

Основою змісту підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування є логіка відбору змісту навчання в такій послідовності: від комунікативного аспекту (відбір тем і ситуацій

спілкування) до лінгвістичного (відбір текстів і мовного інвентаря) і на завершення процесуального та психофізіологічного (відбір знань, умінь та навичок, якими необхідно оволодіти для формування комунікативної компетенції) [13]. Вагоме значення для розробки змісту підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування має система комунікативних (знання про способи встановлення та підтримки контакту зі співрозмовником та стратегій мовленнєвої взаємодії; про різноманітність комунікативних прийомів та методів, їх вплив на комунікативну діяльність людей; про способи побудови логічного та послідовного висловлювання), лінгводидактичних (знання системи мови та її правил, стилів мовлення та їх ознак, мовного матеріалу, які передбачають успішний розвиток комунікативних знань та забезпечують формування готовності майбутнього економіста до професійно-мовленнєвої комунікації) та мовленнєвих (знання фонетичних та орфографічних особливостей мови, знання про правильне використання мови в певній ситуації спілкування, знання мовленнєвих стереотипів, які мовець використовує з метою моделювання комунікативної взаємодії) знань.

Процес навчання професійній комунікації передбачає наявність певного комунікативного простору, який є базовим поняттям для аналізу процесу спілкування. Комунікативний простір – це складне утворення, якому характерна певна система, а тому йому притаманні такі системні властивості, як цілісність (міра комунікативної рівноваги), структурність (обсяг, інтенсивність та складність взаємозв'язку між компонентами), автономія структурних компонентів (визначеність місця кожного компонента в системі комунікативного процесу, а також кількість можливих кроків вільного вибору, якими володіють суб'єкти комунікації у виборі засобів і способів передавання інформації та досягнення мети спілкування) [7].

Навчальну комунікативну ситуацію характеризують як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу [6]. Виконуючи завдання запропонованої викладачем комунікативної ситуації, студент отримує можливість оптимально використовувати засвоєний мовний та мовленнєвий матеріал; набуває уміння встановлювати контакти та реагувати на поведінку співрозмовників; проявляє творчий підхід до пошуку шляхів виходу із неї. Результативність застосування методу моделювання комунікативних ситуацій для формування у майбутніх економістів умінь професійного спілкування забезпечується низкою таких мовленнєвих і немовленнєвих обставин, в умовах яких студенти повинні розв'язати засобами спілкування проблему, взяту із реального життя [5]. «Навчання в такому випадку розглядається як активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, у процесі якої студенти під керівництвом викладача, будучи учасниками імітаційно-ігрової ситуації, проявляють ініціативу, самодіяльність і змагання, опановують професійні знання, вміння, навички, виробляють активну професійну позицію і творчий стиль діяльності» [3, с.65].

Таким чином, на основі психолого-педагогічної літератури нами було виділено такі педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до феномена, що досліджується:

– формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу (сприяє підвищенню пізнавальної активності, гармонізації емоційної сфери студента, актуалізації потреби в оволодінні уміннями та навичками міжособистісної комунікативної взаємодії);

– забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів (сприяє послідовності відбору тем і ситуацій, текстів та мовного інвентаря, знань, умінь і навичок як передумови ефективного формування комунікативної компетентності);

– організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного характеру (сприяє інтенсифікації навчального процесу, активізації комунікативного потенціалу студента, формуванню пізнавально-комунікативного досвіду);

– оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей контекстного навчання (сприяє забезпеченню послідовності, етапності зв'язку гуманітарних та економічних дисциплін, його результативності й ефективності).

З метою реалізації першої педагогічної умови підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу) необхідно здійснювати діагностику особливостей студентської аудиторії; створювати позитивний емоційний фон на практичних заняттях завдяки використанню вправ, рольових і ділових ігор, тематика яких є актуальною для майбутніх фахівців економічного профілю; створювати умови для самопізнання та ініціативності майбутніх економістів, з-поміж яких активізація пізнавальної і навчально-творчої діяльності, формування гуманістично спрямованої особистості та її здатності до рефлексії, розвиток умінь застосовувати отримані знання та здобувати нові, необхідні для інноваційної діяльності підприємства тощо.

Для реалізації другої педагогічної умови (забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів) роботу зі студентами потрібно організувати таким чином, щоб набуті ними на практичних заняттях комунікативні уміння і навички трансформувались у компетентності, що сприятиме здатності обирати оптимальні стратегії поведінки у тій чи іншій ситуації професійної діяльності, спрямуванню навичок професійної майстерності на досягнення визначених цілей, налагодженню ефективної системи управління діяльністю суб'єкта господарювання тощо.

Для реалізації третьої педагогічної умови (організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного змісту) необхідно забезпечити зв'язок тематики навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу з типовими ситуаціями професійної діяльності економіста, де передумовою ефективного виконання завдань стане рівень сформованості вмінь професійного спілкування, що сприятиме активізації комунікативного потенціалу та комунікативної свідомості майбутнього фахівця, інтенсифікації процесу обміну інформацією, комунікативній комфортності тощо.

Для реалізації четвертої педагогічної умови (оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей професійного навчання) в основу роботи зі студентами потрібно покласти концепцію, яка базуватиметься на необхідності моделювання предметного та соціального змісту професійного спілкування, модернізації підходів до формування мовної особистості ВНЗ економічного профілю як майбутнього активного учасника внутрішньодержавних і міжнародних проєктів у бізнес-середовищі.

Висновки... Отож, запропоновані педагогічні умови (формування позитивної мотивації через реалізацію особистісно орієнтованого підходу; забезпечення логіки побудови змісту навчання у послідовній єдності комунікативного, лінгвістичного, процесуального, психофізіологічного елементів; організація навчального комунікативного простору та моделювання комунікативних ситуацій професійного характеру; оволодіння інтегрованим змістом спецкурсу на основі ідей контекстного навчання) перебувають у тісному взаємозв'язку, відображають і реалізують цільовий, змістовий та процесуальний компоненти підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Викулина М. А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории) : [моногр.] / М. А. Викулина. – Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 2000. – 136 с.
2. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач / С. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42–45.
3. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування / Л. П. Гапоненко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – Вип. 4–5. – С. 53–56.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандьбович. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. / И. И. Гез, А. А. Миролубив, В. М. Ляховицкий [и др.] – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
8. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
9. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Повідайчик Оксана Степанівна. – Ужгород, 2007. – 278 с. – Бібліогр. : с. 183–204.
10. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
11. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1997 – 124 с.
12. Слостенін В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостенін, А. И. Шатенко // Магістр. – 1995. – № 3. – С. 15–26.
13. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку делового общения : учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвиг, 2004. – 191 с.
14. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. М. Чайка ; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
15. Ярошук І. Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ярошук Ірина Дмитрівна. – Тернопіль, 2010. – 250 с. – Бібліогр. : с. 227–250.

Анотація

И.Д.Ярошук

Педагогические условия формирования готовности будущих экономистов к профессиональному общению

В статье проанализированы дефиниции проблемы формирования готовности будущего специалиста экономического профиля к профессиональному общению. Выяснено сущность понятия «профессиональное общение экономиста». Определены сущность и структура коммуникативной готовности будущего экономиста, состоящая из мотивационного, содержательного и операционно-процессуального компонентов. Определен комплекс педагогических условий формирования готовности будущего экономиста к профессиональному общению.

Ключевые слова: профессиональное общение будущего экономиста, готовность будущего экономиста к профессиональному общению, педагогические условия.

Summary

I.D.Yaroshchuk

Pedagogical Conditions of Readiness of Future Economists to Professional Communication

The article explores the definitions of the problem of training of the future economists for professional communication. The essence of «professional communication of economist» is grounded. The essence and structure of communicative readiness of future economist which consists of motivational, contextual and operational and procedural components are considered. The complex of pedagogical conditions forming the future economist readiness for professional communication is determined.

Key words: professional communication of future economist, readiness of future economist for professional communication, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: «7» лютого 2013 р.

УДК 371.15+371.134:005.336.3(045)

І.П.ЯЩУК,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

Педагогічна культура викладача у контексті поліпшення якості підготовки майбутніх педагогів

У статті розглянуто складові розвитку педагогічної культури, що є частиною загальнолюдської культури сучасного викладача в контексті розвитку гуманної педагогіки, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні, матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності. Зосереджено увагу на практичному досвіді активного розвитку педагогічної культури як у викладачів, так і студентів ректора Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту М.М.Дарманського (2000-2005 рр.), на розумінні сутності педагогічної культури Ш.О.Амонашвілі. Розглянуто особливості, підходи щодо формування педагогічної культури у сучасному вищому навчальному педагогічному закладі.

Ключові слова: вчитель, педагогічна культура, студент, навчально-виховний процес, вищий педагогічний навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» в якості одного із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми педагогічної культури педагога завжди перебували у центрі уваги педагогічної науки і практики. Її різні аспекти знайшли своє відображення у працях І.Д.Беха, Н.М.Бібік, М.І.Бурди, С.У.Гончаренка, М.Б.Євтуха, Л.Ф.Іванової, І.А.Зязюна, В.М.Мадзігона, Л.М.Мітіної, В.В.Радуга, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської.

Серед зарубіжних дослідників цінними є напрацювання Р.Бернса, К.Роджерса, Дж.Равена та ін.. Протягом останніх років проблемі педагогічної культури присвячені праці Т.В.Добудько,

Н.М.Лобанова, М.І.Лук'янова, А.К.Маркова, Л.І.Паращенко, В.В.Серова, С.О.Сисоевої, Е.М.Соф'янци, Л.Л.Хоружи та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати практичний досвід формування педагогічної культури у сучасному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Демократичні зміни в сучасному суспільстві України зумовили відхід від авторитарних стереотипів у сфері освіти, що вимагає від викладача пошуків і розробки засад, форм, методів і прийомів в організації та здійсненні такого педагогічного процесу на всіх рівнях. Педагогічна культура викладача потребує опанування демократичним стилем спілкування зі студентами.

Культура професійно-педагогічної поведінки передбачає, що за всіх обставин комунікації та взаємодії викладач дотримується норм моралі та педагогічної етики, виявляє гідність, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, такт.

Гуманна педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, авторизація педагогічного досвіду концептуалізує професійну поведінку педагога, надає йому власного педагогічного стилю.

Чимало важливих ідей та практичних рішень запропонував під час керівництва Хмельницьким гуманітарно-педагогічним інститутом його ректор М.М.Дарманський, який повністю поділяв ідеї гуманної педагогіки, напрацювання Ш.О.Амонашвілі.

М.М.Дарманський неодноразово наголошував на тому, що викладач, який володіє педагогічною культурою, має мати сформовану систему взаємопов'язаних знань та вмінь: спеціальних – знання історії своєї науки та практичне вміння застосовувати їх; педагогічних – знання дидактики, теорії виховання, усвідомлення основних аспектів навчання й виховання у вузі, діагностика професійних даних майбутнього фахівця, прогнозування його фахового зростання; психологічних – знання психологічних основ викладання обраного предмета, психологічного стану студентів і свого власного, закономірності вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчання; методичних – знання шляхів, методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів.

М.М.Дарманський у науковій праці «Головний учитель» наголошує на тому, що визначальним вмінням для педагога є вміння працювати та віра у власні сили і можливості. Тому кожне спілкування з Педагогом для колег, студентів здебільшого закінчується визначенням, корекцією стратегії особистісного розвитку, педагогічної культури.

Ш.О.Амонашвілі під час проведення зустрічей з педагогами закликає, розкриваючи сутність понять, завжди дивитись у корінь слова, розкривати його етимологію. Отже заглиблюючись у розуміння терміна «культура» знаходимо культ + ура. Від латинського «cultus» – шанування, поклоніння, від лат. «colo» – обробляю, почитаю. «Ура» – за санскритським походженням – світло. Таким чином, культуру можна розглядати як стрижень світла, яке ростить у собі, шанує та поширює людина. Міркуючи про педагога, розглядаючи саме у такому контексті термін «культура» можемо говорити про людину світла – учителя.

Відразу спливають у пам'яті слова дидакта А.Дістервега: «Учитель для школи – це те саме, що Сонце для всесвіту». Викладач ВНЗ має досконало володіти педагогічною культурою, адже, за висловом А.Дістервега, «як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений». Тому ще 1639 р. в Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об'єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і передачі культури.

Оскільки основою педагогічної діяльності є організація взаємодії між педагогом і вихованцем, то однією з найважливіших умов забезпечення її ефективності є розвинена комунікативна культура. М.М.Дарманський, працюючи ректором закладу, сповідував особистий принцип: «Стався до людей так, як хочеш щоб вони ставились до тебе» і наполегливо його роз'яснював студентам та колегам. Педагог переконував, що культура спілкування педагогів впливає на результативність навчально-виховного процесу, встановлення і посилення позитивної духовно-моральної атмосфери учасників взаємодії.

Не менш важливим компонентом у педагогічній культурі викладача є його інформаційна культура. В умовах переходу нашого суспільства у постіндустріальне та інформаційне суспільство висувуються нові вимоги і створюються нові можливості у застосуванні інформаційних технологій та комп'ютерної техніки практично у всіх галузях виробництва, науки, освіти, культури і навіть побуту. Тому вже сьогодні викладач мусить ефективно використовувати нові технології та джерела інформації, що сприятиме більш продуктивному засвоєнню нових знань та умінь у системі подальшого розвитку інформатизації суспільства.

Основою педагогічної культури педагога є володіння професійними вміннями, дотримання логічної послідовності у висвітленні матеріалу, викладання матеріалу ясно, виразно, доступно,

роз'яснення складних положень, виокремлення головних моментів, уміння викликати та підтримати інтерес аудиторії до предмета.

М.М.Дарманський у практичному досвіді постійно демонстрував вміння вибудовувати та вести суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами, яку включає педагогічна культура. Студент має сприйматись викладачем як суб'єкт навчання, їх взаємодія має будуватись на основі діалогічного підходу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки, які ґрунтуються на рівності позицій, повазі та довірі до студента як свого партнера. Саме це дає змогу зрозуміти один одного і є найкращим способом взаємодії, а також допомагає задовольнити особисті потреби й інтереси всіх учасників навчального процесу. Педагогічна культура викладача передбачає також володіння мистецтвом поведінки. Мистецтво поведінки, рухів, жестів, міміки, інтонацій, яке спирається на рекомендації сценічного мистецтва, міститься в тому, щоб чітко і щиро, із врахуванням сприйняття слухачами, виразити себе, зробити якнайбільший вплив, повести їх за собою.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії постійно ведеться робота по вдосконаленню педагогічної культури викладача та її розвитку у майбутніх педагогів.

У першу чергу на це спрямовані усі навчальні дисципліни. Активне формування педагогічної культури стало метою усіх навчальних курсів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної, природничої та професійної підготовки. Як підтверджує досвід, педагогічна культура безпосередньо впливає на результат діяльності.

Працюючи над удосконаленням суб'єкт-суб'єктної взаємодії, викладачі факультету постійно шукають нові форми навчальної роботи. Це лекції-зустрічі, лекції-диспути, бінарні лекції тощо.

Активною формою розвитку педагогічної культури є педагогічна практика. Викладачі-методисти педагогічної практики Г.І.Бідюк, Л.В.Банашко, Г.І.Дудчак, Н.С.Ткачук та інші постійно працюють зі студентами над удосконаленням складових педагогічної культури.

Новою школою розвитку педагогічної культури для студентів стали заняття з курсу «Історія англійської мови та літератури» (англійською мовою), проведені Джоном Орвананос Арчером, американським письменником, викладачем.

Постійно працюючи над удосконаленням педагогічної культури викладача та її формуванням у студентів, викладачі кафедр активізують систему позааудиторної навчально-виховної роботи. Цьому сприяють робота студентського театру, клубу дослідників педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського, історичного краєзнавчого клубу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, школи рідного слова, гуртків, наукових шкіл.

Питання удосконалення педагогічної культури стало предметом обговорення викладачів та студентів на науково-практичних конференціях. Зокрема, у 2013 р. на факультеті початкової освіти складові педагогічної культури розглядалися під час роботи: V Міжнародної науково-теоретичної конференції молодих учених, аспірантів, студентів «Творчий пошук молоді – курс на ефективність»; VII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтири»; «Організація роботи з різними категоріями дітей у сучасній початковій школі: реалії та перспективи»; «Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти», «Вчитель – ключова фігура навчально-виховного процесу» та ін.

Розкриття особливостей діяльності сучасного викладача, вчителя початкової освіти стало метою відвідування семінару Ш.О.Амонашвілі «Гуманно-особистісний підхід до дітей у освітньому процесі», що організували члени лабораторії гуманної педагогіки факультету початкової освіти. Загалом у семінарі взяло участь більше 200 студентів та 30 викладачів факультету.

Проблеми формування педагогічної культури завжди знаходяться у полі зору роботи кураторів груп. Вони зі студентами організують традиційні та нетрадиційні форми роботи. Зокрема це екскурсії, спрямовані на вивчення історичної спадщини краю та України, години поезії, культури, відвідування мистецьких заходів, знайомства зблизька тощо...

Активною формою розвитку та удосконалення педагогічної культури стала система волонтерської діяльності «Збирай добро по намистині». Усі студенти факультету беруть участь у реалізації проектів «Шанс на життя», «Фотомить», «Долонька», «Театр осені», «Недільна школа» та ін. Новим але дуже цінним у контексті розвитку педагогічної культури став проект Подільського молодіжного культурного об'єднання «У майбутнє через культуру» по відродженню фортець та історичних пам'яток Хмельниччини. За минулий рік у його діяльності взяли участь через студентські волонтерські загони 144 студенти, куратори груп: Н.О.Галасюк, С.С.Подгурська та працівники деканату.

Розглядаючи питання розвитку педагогічної культури майбутніх педагогів, нами опитано більше 100 студентів факультету. Ранжуючи складові педагогічної культури, студенти акцентують увагу на культурі спілкування та комунікативності – 43%; моральній вихованості, педагогічній етиці – 12%; компетентності, педагогічна майстерність – 11%; толерантності – 8%;

відповідальності перед майбутнім – 6%; всебічному розвитку – 6%; стилі одягу, спілкування, поведінки – 5%; вимогливості – 5%.

Студенти випускних груп загалом розкрили структуру педагогічної культури: конструктивну, організаційно-мобілізуючу, комунікативно-розвиваючу, інформаційно-орієнтовальну, дослідницьку та гностичну діяльність, кожна з яких містить цілий ряд професійних умінь.

В цілому, оцінюючи рівень педагогічної культури викладачів, 82% респондентів визначають найвищий її рівень; 18% – зазначають, що педагогічна культура викладачів могла б бути вищою.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Підсумовуючи проблему зазначимо, що фундаментальною складовою характеристики сучасного викладача, вчителя є рівень його педагогічної культури. Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні і матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості і здійснення освітньо-виховного процесу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бачинська Є. М Професійна компетентність педагога в контексті гуманістичної парадигми освіти [Електронний ресурс] / Євгенія Миколаївна Бачинська. – Режим доступу : <http://www.innovaciya.by.ru/web>.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. [у 2-х кн.]. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : [моногр.] / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304с.
4. Закон України «Про освіту» // Освіта України: нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11–35.
5. Кулюткін Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткін, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.

Анотація

И.П.Ящук

Педагогическая культура преподавателя в контексте совершенствования качества подготовки будущих педагогов

В статье рассмотрены особенности развития педагогической культуры, которая выступает составляющей общей культуры современного преподавателя в контексте развития гуманной педагогики, в которой более полно отображены духовные, материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности. Сосредоточено внимание на практическом опыте активного развития педагогической культуры, как у преподавателей, так и студентов, ректора Хмельницкого гуманитарно-педагогического института Н.Н.Дарманского (2000-2005 гг.), на понимании сути педагогической культуры Ш.О.Амонашвили. Рассмотрены особенности, подходы к формированию педагогической культуры в современном высшем учебном педагогическом заведении.

Ключевые слова: учитель, педагогическая культура, студент, учебно-воспитательный процесс, высшее педагогическое учебное заведение.

Summary

I.P.Yashchuk

Pedagogical Culture of a Teacher in the Context of Perfection of the Future Pedagogues' Quality

The constituents of development of pedagogical culture, which is part of common mankind culture of modern teacher in the context of development of humane pedagogics, in which are represented with the most plenitude the spiritual, financial values of education, and also methods of creative pedagogical activity, are considered in the article. The attention on practical experience of active development of pedagogical culture as for teachers so students of rector Khmel'nytsky humanitarian pedagogical institute of M.M.Darmanskyi (2000-2005), on understanding of essence of pedagogical culture of Sh.O.Amonashvili is concentrated. The features, approaches in relation to forming of pedagogical culture in modern higher educational pedagogical establishment are considered.

Key words: teacher, pedagogical culture, student, educational-educative process, higher pedagogical educational establishment.

Дата надходження статті: «5» березня 2013 р.

Рецензія

на навчальний посібник з грифом МОНмолодьспорту України «Теорія і методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями». – Хмельницький : ХНУ, 2011. – 311 с. (автор Соловей М.В., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти)

Соціалізація особистості відбувається під впливом багатьох чинників: сім'ї, школи, громади, державних інституцій і громадських об'єднань. У цьому контексті особливе місце займають дитячі та молодіжні громадські організації і об'єднання, які у сучасному суспільстві все активніше впливають на становлення і розвиток особистості.

У зв'язку з цим зростає важливість підготовки педагогів до соціально-педагогічної роботи з громадськими організаціями і об'єднаннями. З цією метою навчальним планом підготовки соціального педагога передбачено вивчення курсу «Теорія і методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями».

Автор навчального посібника, враховуючи тенденції розвитку молодіжного руху, наукові дослідження з цього питання, у першому розділі аналізує стан дослідження українського дитячого і молодіжного руху у науково-педагогічній думці України, подає означення базових понять, розглядає сутність процесу соціалізації, виховання і розвитку особистості в системі дитячого і молодіжного руху, описує основні напрями соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань.

У другому розділі розглядаються історичні аспекти соціально-педагогічної діяльності молодіжних громадських організацій України, автор подає періодизацію та тенденції розвитку молодіжних організацій, аналізує діяльність Братств, інших громадських молодіжних організацій, подає сутність та виховні традиції класичного скаутингу, української скаутської організації «Пласт» та організацій комуністичного типу. Автором визначено соціокультурні та національні чинники, що вплинули на становлення українського дитячого і молодіжного руху. Доцільним, на нашу думку, є аналіз неформальної молодіжної ініціативи у 60-80-х рр. ХХ ст.

У третьому і четвертому розділах розкрито соціально-педагогічний потенціал, законодавчі та психолого-педагогічні основи, методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями як громадськими утвореннями, особливості виховання дітей та підлітків у різновікових об'єднаннях. Тут же вказано на відмінність у роботі громадських молодіжних формувань і дитячих об'єднань, які виникають безпосередньо в учнівському колективі і діють у навчальних закладах під педагогічним керівництвом.

Логічним і доцільним, на нашу думку, є практикум (15 практичних робіт), яким завершується навчальний посібник. У практикумі до кожної практичної роботи визначено тему, мету, план, завдання та хід роботи із запропонованими алгоритмами, варіантами, проектами, формами, таблицями тощо. У кінці кожного розділу автор пропонує студентам питання та завдання для самоконтролю. У додатках у формі таблиць, зразків документів, схем, статутів організацій розміщено інформацію та матеріали, які значно розширюють і доповнюють зміст навчального курсу. Їх можна використовувати під час проведення практичних робіт та самостійного опрацювання навчальної дисципліни. Заслугове на увагу термінологічний словник, в якому подається тлумачення 161 вживаного у посібнику терміна.

Розроблений Солов'єм М.В. навчальний посібник «Теорія і методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями» є актуальним і необхідним для удосконалення підготовки майбутніх педагогів, відповідає вимогам, які висувають до такого типу робіт, і може бути рекомендований для студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна педагогіка», а також буде корисним для вчителів, вихователів, організаторів дитячих та молодіжних об'єднань.

Рецензент:

Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

АВТОРИ ВИПУСКУ

Абрамович Г.М. – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Андрієвська В.П. – аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

Андрощук І.В. – доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Артюшин Г.М. – завідувач спеціальної кафедри Національної академії Служби безпеки України, доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник (м.Київ)

Артюшина М.В. – професор кафедри педагогіки та психології Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», доктор педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Балабуст Н.Ю. – аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

Баранецька Ю.М. – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Барбашова І.А. – доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Бердянськ)

Барташук О.Ю. – доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат історичних наук (м.Хмельницький)

Бекірова А.Р. – доцент кафедри початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», кандидат педагогічних наук (м.Сімферополь, АР Крим)

Бенера В.Є. – проректор з наукової роботи Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук, доцент (м.Кременець)

Берека В.Є. – професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Білик В.В. – викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

Білошицька Т.Ю. – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка (м.Житомир)

Блажевич О.І. – старший викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Блажевич Ю.І. – доцент кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат історичних наук (м.Хмельницький)

Бондар Л.А. – доцент кафедри теорії і практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу „Криворізький національний університет”, кандидат філологічних наук, доцент (м.Кривий Ріг)

Борова Т.А. – завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, доцент (м.Харків)

Ваврик Т.О. – асистент кафедри інформатики Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (м.Івано-Франківськ)

Вербицька П.В. – доцент кафедри історії України та етнокомунікації Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук (м.Львів)

Вовк В.П. – завідувач кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат психологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Ворник М.М. – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Ворожбіт В.В. – професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, доктор педагогічних наук, доцент (м.Харків)

Врода Л.А. – викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Галус О.М. – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Гамрецька Г.С. – завідувач кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філософських наук, доцент (м.Хмельницький)

Гладченко М.М. – доцент кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Горбатюк Р.М. – доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, доцент (м.Тернопіль)

Гридій І.В. – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Грицюк Т.С. – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Данилюк С.С. – доцент кафедри практики англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат філологічних наук, доцент (м.Черкаси)

Данілішина М.Ф. – старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Дарманська І.М. – завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Денищик О.І. – доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук Хмельницького університету управління та права, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Деркач О.І. – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка (м.Житомир)

Дзюбата З.І. – доцент кафедри гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України „Бережанський агротехнічний інститут”, кандидат педагогічних наук (м.Бережани)

Долинський Є.В. – доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Дорош Г.О. – доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Єфімчук О.М. – доцент кафедри хореографії Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужена артистка України (м.Хмельницький)

Заверуха С.І. – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Заредінова Е.Р. – доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», кандидат педагогічних наук (м.Сімферополь, АР Крим)

Зіядінова Р.І. – магістрантка психолого-педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м.Сімферополь, АР Крим)

Зданевич Л.В. – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Івашнюва С.В. – старший викладач кафедри романо-германської філології Школи регіональних та міжнародних досліджень Далекосхідного федерального університету, кандидат педагогічних наук (м.Владивосток, Російська Федерація)

Кабачинський М.І. – професор Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор (м.Хмельницький)

Казакова Н.В. – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Казанішена Н.В. – доцент кафедри біології та методики її викладання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук (м.Кам'янець-Подільський)

Каньковський І.Є. – завідувач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат технічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Качур А.М. – аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

Кендзьор П.І. – викладач Львівського інституту менеджменту, кандидат педагогічних наук (м.Львів)

- Кіт Г.І.** – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Кіяновська Н.М.** – асистент Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (м.Кривий Ріг)
- Ковальчук Г.П.** – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук (м.Кам'янець-Подільський)
- Кожедуб Л.Г.** – доцент кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук (м.Київ)
- Козак Л.В.** – старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук (м.Київ)
- Коломієць С.І.** – старший викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Коновальчук І.І.** – доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук (м.Житомир)
- Коржова М.М.** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету (м.Бердянськ)
- Королюк О.М.** – доцент кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук (м.Житомир)
- Красильникова Г.В.** – завідувач навчально-методичного відділу Хмельницького національного університету, кандидат технічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Красносілецький Д.П.** – доцент кафедри суспільних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат історичних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Кудусова Е.Н.** – аспірантка Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)
- Кутова С.О.** – аспірантка, викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Кучерявий А.О.** – доцент кафедри українознавства Донецького юридичного інституту Міністерства внутрішніх справ України, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Донецьк)
- Левківський А.М.** – старший викладач кафедри фізики Житомирського державного університету імені Івана Франка (м.Житомир)
- Лівшун О.В.** – викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- Мазуренок М.В.** – аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Максимчук Л.В.** – доцент кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)
- Маньгора В.В.** – докторант кафедри теорії та історії держави і права Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук (м.Київ)
- Мартинюк О.В.** – доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)
- Мацько В.П.** – професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Машкіна Л.А.** – проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Михайлюк І.Р.** – доцент кафедри інформатики Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)
- Михаськова М.А.** – завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Наумук О.В.** – аспірант, інженер-програміст Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)
- Несин Ю.М.** – аспірантка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м.Київ)
- Новак О.М.** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Олійник Н.А.** – викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

- Особов І.П.** – аспірант, асистент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Луганськ)
- Остряк Т.С.** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (м.Чернігів)
- Осьмук Н.Г.** – доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, кандидат педагогічних наук (м.Суми)
- Пірошенко С.Ю.** – доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Прус А.В.** – доцент кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук (м.Житомир)
- Пісоцька Л.С.** – декан факультету дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Поліщук О.В.** – доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)
- Поплавська-Мельниченко Ю.В.** – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат мистецтвознавства (м.Хмельницький)
- Рагозіна В.В.** – провідний науковий співробітник Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (м.Київ)
- Рашевська Н.В.** – доцент кафедри інженерної математики Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», кандидат педагогічних наук (м.Кривий Ріг)
- Романюк С.З.** – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)
- Савченко Р.А.** – докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)
- Савченко Ю.Л.** – здобувач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, викладач Державного навчального закладу «Мелітопольський професійний ліцей залізничного транспорту» (м.Мелітополь)
- Сас О.О.** – доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Семиченко В.А.** – професор кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань, доктор психологічних наук, професор (м.Київ)
- Сергеева О.В.** – доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)
- Сівак Н.А.** – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)
- Сігінішина Г.Й.** – начальник навчального відділу, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Ткачук Г.О.** – завідувач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)
- Торган М.М.** – доцент кафедри управління освітніми закладами та державної служби Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», кандидат педагогічних наук (м.Одеса)
- Фроленкова Н.О.** – аспірантка Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)
- Холостенко Т.В.** – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, головний спеціаліст управління з фізичної культури та спорту Одеської міської ради (м.Одеса)
- Хренова В.В.** – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м.Умань)
- Цмур І.І.** – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч мистецтв України (м.Хмельницький)
- Червінська В.Л.** – студентка факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- Чорна А.В.** – здобувач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

Шапошнікова Л.М. – завідувач відділення післядипломної освіти, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Шквир О.Л. – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Шоробура І.М. – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Якименко С.І. – завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, доктор наук в галузі освіти, професор (м.Миколаїв)

Яківчук Г.В. – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Ярова М.В. – доцент кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Ярошук І.Д. – доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Тернопіль)

Ящук І.П. – декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць «Педагогічний дискурс».

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами**:

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 600-800 знаків, але не більше 1600, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури). Більш детальні вимоги до анотацій див. <http://kgpa.km.ua/?q=node/74> (додаток 3).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003 (але не пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – півтора, відступ першого рядка – 1,25 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на

використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 9-15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;
- 5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури;
- 9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «_»_____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Диски та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **20 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 25 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтора(ів) здійснюється доплата, яка становить 100 грн. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

Банківські реквізити для оплати:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області
р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті у «Педагогічному дискурсі».

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організовують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 14
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – 503 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.С.
Літературні редактори: Барташук О.Ю., Костенко О.Д.
Нагорний Я.В. (англійська мова)
Художнє оформлення: Льїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 27.04.2013 р. Здано до друку 27.04.2013 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 55,9.
Друк різнографією. Тираж 300 прим. Зам. №27/04-13.

Адреса редколегії:
29013 м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано у науково-видавничому відділі
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139
тел.: (0382) 79-58-96