

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

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 17

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2014

Засновники:

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

**ISSN 2309-9127 (друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.
*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, 2014. – Вип. 17. – 255 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.*, заслужений діяч науки і техніки України, 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, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Топузов О.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;</i>
Савченко О.Я.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;</i>
Беднарек Й.	<i>доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)</i>
Бібік Н.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Вашуленко М.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Євтух М.Б.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Бурда М.І.	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i>
Березівська Л.Д.	<i>доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;</i>
Берека В.Є.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Гупан Н.М.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Дорошенко Ю.О.	<i>доктор технічних наук, професор;</i>
Даниленко Л.І.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Кокель А.	<i>доктор наук гуманістичних, Вища школа гуманістична Товариства світового знання в Щеціні (м.Щецин, Польща)</i>
Лисенко Н.В.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Лельчицький І.Д.	<i>доктор педагогічних наук, професор, Тверський державний університет (м.Твер, Російська Федерація);</i>
Мацько В.П.	<i>доктор філологічних наук, професор;</i>
Пустовіт Г.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Руснак І.С.	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
Самборський С.С.	<i>доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);</i>
Семиченко В.А.	<i>доктор психологічних наук, професор;</i>
Ющак К.	<i>доктор наук гуманістичних, Академія Поморська в Слупську (м.Слупськ, Польща)</i>
Ящук І.П.	<i>доктор педагогічних наук, професор.</i>

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №11 від 23 жовтня 2014 року)*

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Research Papers

Volume 17

Founded in 2007

Khmelnyskyi – 2014

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

Collection of research papers «Pedagogical Discourse»

*is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5)*

Pedagogical Discourse : Collection of research papers / editor in chief I. M. Shorobura.
Khmelnyskyi, Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2014, Volume 17, 255 p.

Collection of research papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M., Honoured master of sciences and engineering of Ukraine, Doctor of Education, professor, rector of Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

Deputy editor in chief: *Halus O.M., Doctor of Education, professor, pro-rector for research of Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

Executive editor: *Kryshchuk B.S., Candidate of pedagogics, assistant professor, chief of the research department of Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *Doctor of Education, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
Savchenko O.Ya. *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
Bednaryk Y. *Habilitated Doctor, Ordinary Professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
Bibik N.M. *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Vashulenko M.S. *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Yevtukh M.B. *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Burda M.I. *Doctor of Education, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Berezivska L.D. *Doctor of Education, professor, senior research worker;*
Bereka V.Ye. *Doctor of Education, professor;*
Hupan N.M. *Doctor of Education, professor;*
Doroshenko Yu.O. *Doctor of Engineering, professor;*
Danylenko L.I. *Doctor of Education, professor;*
Kokiel A. *Doctor of Humanities, Higher school humanistic of the Society of world knowledge in Szczecin (Szczecin, Poland)*
Lysenko N.V. *Doctor of Education, professor;*
Lelchytskyi I.D. *Doctor of Education, professor, Tver State University (Tver, Russian Federation);*
Matsko V.P. *Doctor of Philology, professor;*
Pustovit H.P. *Doctor of Education, professor;*
Rusnak I.S. *Doctor of Education, professor;*
Samborskyi S.S. *Doctor of Psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
Semychenko V.A. *Doctor of Psychology, professor;*
Yushchak K. *Doctor of Humanities, Academy Pomorska in Slupsk (Slupsk, Poland)*
Yashchuk I.P. *Doctor of Education, professor.*

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 11 of October 23, 2014)*

ЗМІСТ

ВОЛОДИМИР АРЕШОНКОВ Науково-методичні підходи до формування інтегрованого змісту предмета «Людина і суспільство» в 90-х роках ХХ ст.	9
ГАЛИНА БІЛЕЦЬКА Педагогічні умови формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів.....	15
СВІТЛАНА БІЛОУС, ЛЕСЯ ІВАНЧУК Особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.....	20
КАТЕРИНА БІНИЦЬКА, ДМИТРО НІКИТЕНКО Особливості сучасного стану системи економічної освіти в Україні.....	25
АННА БУДАС Навчання правознавства студентів неюрідичних спеціальностей як предмет наукового дослідження.....	29
МИКОЛА ВИДИШ Соціально-педагогічна робота як дієвий механізм формування культури сучасної студентської молоді.....	34
ЛЮДМИЛА ВОРОТНЯК Метод case-study та його вплив на формування навичок міжкультурної комунікації магістрів у процесі вивчення іноземних мов.....	38
ІРИНА ГЛОТОВА Використання інтерактивних методів в організації самостійної роботи студентів з української літератури.....	42
ЛЮДМИЛА ГЛУШОК Особливості навчання іноземної мови студентів факультету мистецтв за спеціальністю «Образотворче мистецтво» в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.....	46
ЛЮДМИЛА ГУЦОЛ Значення студентського самоврядування у процесі самореалізації особистості.....	52
ІРИНА ДАРМАНСЬКА Аналіз змістового компонента формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу.....	58
ЮРІЙ ЗАВАЛЕВСЬКИЙ Сутність інноваційної педагогічної діяльності.....	63
ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ Особливості застосування різних форм роботи щодо подолання проявів дезадаптації майбутніх вихователів у ВНЗ.....	70
РОМАН ЗІНЬКО, ОКСАНА БІЛИК, УЛЯНА ХАНАС Класифікація методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції.....	75
НАТАЛІЯ КАЗАКОВА Реалізація ідей Миколи Миколайовича Дарманського при організації та проведенні педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.....	82
АЛЬОНА КОЛОМІЄЦЬ Застосування інтегративного підходу в системі інженерної освіти на прикладі навчання лінійної алгебри.....	87
ТЕТЯНА ЛОЗА Діагностика рівня готовності старших підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу.....	92
ЛЮДМИЛА МАШКІНА Теоретичні засади інноваційної діяльності педагога.....	98
ЮРІЙ НАЙДА Результати дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів	102
ОЛЕНА НОВАК Теоретичні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.....	108
ДМИТРО ОВСІЄНКО Розвиток системи клубної освіти в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.	113
ІРИНА ОГОРОДНІЙЧУК Сутність і структура поняття «правова компетентність» майбутніх інженерів.....	117
ГАЛИНА ПАЛАСЮК Система вищої медсестринської освіти в Австрії.....	122
ІРИНА ПТАЦУК Образ матері в українських народних казках.....	127
СЕРГІЙ РАБІЙЧУК Аналіз сучасних концепцій виховання загальнохристиянських ціннісних орієнтацій молоді як аспект професійної діяльності фахівців соціальної сфери.....	131
АННА РІДКОДУБСЬКА Альтруїзм як педагогічна категорія.....	136
СВІТЛАНА РОМАНЮК Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти закордонних українців.....	141
ТЕТЯНА РУДЕНЬКА Арт-педагогічні засоби формування професійної компетентності майбутніх фахівців.....	148
РЕГІНА САВЧЕНКО Методика контролю та оцінювання кооперованого навчання майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ у формуванні їх музично-педагогічної компетентності.....	154
ЛІЛІЯ САПРИКІНА Експериментальне дослідження формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу.....	158

ВАЛЕНТИНА СЛЮЗКО, АНАТОЛІЙ СЛЮЗКО <i>Методична модель формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури.....</i>	164
ВІКТОРІЯ СТРЕМЕЦЬКА <i>Організація постпенітенціарного патронату в Російській імперії у XIX – на початку XX ст.</i>	171
ЛАРИСА СУЩЕНКО <i>Методичний інструментарій формування фахової компетентності у майбутніх педагогів у процесі позааудиторної пошуково-дослідницької діяльності.....</i>	178
РОМАН СУЩЕНКО <i>Корекція парадигм вузівського педагогічного процесу з метою прискорення професійного зростання інженера залізничного транспорту.....</i>	185
ОЛЬГА ФЛЯРКОВСЬКА <i>Вплив педагогічних умов на процес творчої самореалізації підлітків.....</i>	190
НАДІЯ ФРОЛЕНКОВА <i>Якість змісту дошкільної освіти в Україні в кінці XX століття: вплив соціально-економічних чинників.....</i>	195
ГЕН ЦЗІНХЕН <i>Методи психологічної підготовки майбутнього вчителя музики до концертного виступу.....</i>	200
ІРИНА ШАПОВАЛОВА <i>Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення.....</i>	204
НАТАЛІЯ ШАЦЬКА <i>Роль мови як складової у розвитку культури особистості.....</i>	208
ЮЛІЯ ШИЙКА <i>Аналіз поняттєво-категорійного апарату білігвальної освіти.....</i>	213
ІННА ШОРОБУРА, ОЛЕСЯ ДОЛИНСЬКА <i>Географічна наука як передумова становлення шкільної географічної освіти в Україні.....</i>	217
KRZYSZTOF JUSZCZAK <i>Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły – teoretyczne i empiryczne eksploracje.....</i>	222
ЛЮДМИЛА ЯКУБОВА <i>Надання соціально-педагогічних послуг молоді в умовах Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.....</i>	226
ОЛЕНА ЯРОШИНСЬКА <i>Механізм створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи.....</i>	231
ТЕТЯНА ЯСАК <i>Сучасні електронні засоби навчання української мови у вищому начальному закладі.....</i>	236
ІННА ЯЦУК <i>Реалізація ідей трудознавства учнів шкіл України на початку XX століття.....</i>	240

CONTENT

VOLODYMYR ARESHONKOV <i>Scientific-Methodological Approaches to Forming Integrated Content of the Subject «Person and Society» in 1990-s.....</i>	9
HALYNA BILETSKA <i>Pedagogical Conditions of Forming Natural-Scientific Competence of the Future Ecologists.....</i>	15
SVITLANA BILOUS, LESIA IVANCHUK <i>Features of Organization of Children with Special Educational Needs Teaching in Secondary Schools.....</i>	20
KATERYNA BINYTSKA, DMYTRO NIKITENKO <i>Peculiarities of the Modern State of the System of Economic Education in Ukraine.....</i>	25
ANNA BUDAS <i>Teaching Law Students of Non-Legal Professions as a Subject of Scientific Research.....</i>	29
VYDYSH MYKOLA <i>Social Pedagogical Work as Effective Mechanism of Forming Culture of Modern Students.....</i>	34
LIUDMYLA VOROTNIAK <i>The Method of Case-Study and its Impact on the Development of Masters' Skills of Intercultural Communication in Learning Foreign Languages.....</i>	38
IRYNA HLOTOVA <i>Usage of Interactive Methods in Organization of Individual Work of Students in Ukrainian Literature.....</i>	42
LIUDMYLA HLUSHOK <i>English Teaching Peculiarities of Faculty of Arts Students on «Fine Art» Specialty at Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.....</i>	46
LIUDMYLA GUTSOL <i>The Value of Student Self-Government in the Process of Self-Realization of Personality.....</i>	52
IRYNA DARMANSKA <i>Analysis of the Contextual Component of Forming Managerial Competence of the Future Manager of Educational Establishment.....</i>	58
YURII ZAVALYEVSKIY <i>Essence of Innovative Pedagogical Activity.....</i>	63
LARYSA ZDANEVYCH <i>Peculiarities of Using Different Forms of Work as for Overcoming Manifestations of Deadaptation of the Future Tutors in Higher Educational Establishment.....</i>	70
ROMAN ZIN'KO, OKSANA BILYK, ULIANA KHANAS <i>Classification of Methods of Studies with the Use of Mechanism of Memberwise Disjunctions.....</i>	75
NATALIYA KAZAKOVA <i>Realization of Mykola Mykolayovych Darmanskyi when Organizing and Conducting Pedagogical Practice in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.....</i>	82
ALIONA KOLOMIYETS <i>Application of Integrative Approach in the System of Engineering Education by the Example of Studying of Linear Algebra.....</i>	87
TETIANA LOZA <i>Diagnostics of the Level of Readiness of Older Teenagers to Independent Life under the Conditions of Family-Type Children's Communities.....</i>	92
LIUDMYLA MASHKINA <i>Theoretikal bases of innovative activity of a pedagogue.....</i>	98
YURII NAIDA <i>The Results of Research-Experimental Work on the Formation of the Own Style of Music Teaching of the Future Teachers.....</i>	102
OLENA NOVAK <i>Theoretical Aspects of Professional Pedagogical Training of Future Tutors to Ensure Continuity of Preschool and Primary Education.....</i>	108
DMYTRO OVSIYENKO <i>Development of the System of Club Education in Ukraine at the End of the XX – Beginning of the XXI Century.....</i>	113
IRYNA OHORODNIICHUK <i>Essence and Structure of the Notion «Law Competence» of the Future Engineers.....</i>	117
HALYNA PALASIUK <i>Nursing Higher Education System in Austria.....</i>	122
IRYNA PTASHCHUK <i>The Image of Mother in Ukrainian Folk Tales.....</i>	127
SERHIY RABIICHUK <i>Analysis of Modern Concepts of General Christian Education of Youth Value Orientations, as an Aspect of Professional Activity of Social Work.....</i>	131
ANNA RIDKODUBSKA <i>Altruism as a Pedagogical Category.....</i>	136
SVITLANA ROMANIUK <i>Modern Tendencies of Development of Native Language Education of Ukrainians Abroad.....</i>	141
TETIANA RUDENKA <i>Art-Pedagogical Means of Forming Professional Competence of the Future Specialists.....</i>	148
REHINA SAVCHENKO <i>Methodology of Control and Evaluation of cooperative Studies of Future Kindergarten Teachers and Music Tutors in Forming Their Musical-Pedagogical Competence.....</i>	154
LILIYA SAPRYKINA <i>Experimental Research of Formation of the Future Clothes Designers Professional Competency.....</i>	158
VALENTYNA SLIUZKO, ANATOLII SLIUZKO <i>Methodological Model of Forming the Bases of Moral Consciousness of Junior Schoolchildren by Means of Children Literature.....</i>	164

VICTORIYA STREMETSKA <i>Organization of the Post-Penitentiary Patronage in the Russian Empire in the XIXth – Early XXth Century.....</i>	171
LARYSA SUSHCHENKO <i>Methodical Toolkit of Formation of Professional Competence of Future Teachers in the Course of Search and Extracurricular Research Activities.....</i>	178
ROMAN SUSHCHENKO <i>Correction of Paradigms of University Pedagogical Process to Accelerate the Professional Growth of Engineers of Railway Transport.....</i>	185
OLHA FLIARKOVSKA <i>Influence of Pedagogical Conditions over the Process of Creative Self-Realization of Teenagers.....</i>	190
NADIYA FROLENKOVA <i>The Quality of the Content of Preschool Education in Ukraine at the End of the Twentieth Century: Impact of Social and Economic Factors.....</i>	195
GENG JINGHENG <i>Methods of Psychological Training of the Future Teacher of Music to Concert Performances.....</i>	200
IRYNA SHAPOVALOVA <i>Formation of Professional Competence of the Future Teachers of Physical Culture in the Context of Preparation for Professional Self-Improvement.....</i>	204
NATALIYA SHATSKA <i>The Role of Language as a Component in the Development of the Personality's Culture.....</i>	208
YULIYA SHYIKA <i>Analysis of the Conceptual and Categorical System of Bilingual Education.....</i>	213
INNA SHOROBURA, OLESIA DOLYNSKA <i>Geographical Science as Precondition of Foming School Geographical Education in Ukraine.....</i>	217
KRZYSZTOF JUSZCZAK <i>Teacher's of General School Competences – Theoretic and Empiric Researches.....</i>	222
LIUDMYLA YAKUBOVA <i>Providing Social and Educational Services to Young People under the Conditions of Khmelnytskyi Regional Centre of Social Services for Family, Children and Youth.....</i>	226
OLENA YAROSHYNKA <i>The Mechanism of Creating Situation of Professional and Personal Development of the Future Primary School Teachers.....</i>	231
TETIANA YASAK <i>Modern Computer Studying Means of Teaching Ukrainian Language in Higher Education Institution.....</i>	236
INNA YASHCHUK <i>Realization of the Ideas of Labour Training of the Pupils of Ukrainian Schools at the Beginning of the XXth Century.....</i>	240

**Науково-методичні підходи до формування інтегрованого змісту предмета
«Людина і суспільство» в 90-х роках ХХ ст.**

У статті досліджуються процес формування інтегрованого змісту предмета «Людина і суспільство» в 90-х рр. ХХ ст. на основі гуманізації навчання. Зроблено висновок, що задекларований цивілізаційний підхід, покладений в основу курсу, на практиці протягом 90-х років масово не реалізовувався, оскільки від учителя вимагався такий зміст викладання, який він не мав реальної можливості усвідомити сам. Інтеграція змісту відбувалася з урахуванням поєднання знань з антропології, медицини, психології, філософії, соціально-політичних, правових, економічних наук.

Ключові слова: суспільствознавство, зміст освіти, людина і суспільство.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Очевидно, що сучасне реформування змісту шкільної суспільствознавчої освіти не може бути здійснено без урахування досвіду минулого, його провідних ідей, перевірених часом. Цікавими з точки зору якісних зрушень та творчих пошуків у цій галузі освіти України були 90-ті роки ХХ ст., коли запроваджувались спроби побудови нового інтегрованого змісту на гуманістичних засадах. Вивчення цього досвіду і творче переосмислення є потенціалом для визначення принципів та шляхів запровадження нових підходів до змісту шкільного суспільствознавства як у межах окремих предметів і курсів, так і у суспільствознавчій галузі в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій... Якщо проблематика розвитку шкільної історичної освіти та підручників з історії знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях Л. Буцика, Ф. Коровкіна, О. Пометун та в низці дисертаційних робіт останніх років, то проблеми розвитку змісту інших суспільствознавчих предметів частково аналізувалися лише в дослідженнях Б. Андрусішина, Т. Бакки, А. Гуза, Л. Рябовол, І. Смагіна.

Формулювання цілей статті... Цим і зумовлена мета нашої статті, яка полягає в історико-педагогічному дослідженні науково-методичних підходів до формування інтегрованого змісту предмета «Людина і суспільство» в 90-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу... У 1987 р. Л. Боголюбов на сторінках журналу «Преподавание истории в школе» акцентував увагу, що в новій програмі курсу «Суспільствознавство», опублікованій для обговорення, вперше зроблено акценти на проблемах людини, її місці у сучасному світі, підсилено увагу до розкриття взаємовідносин «суспільство–особистість»; зроблено акцент на особистісному аспекті суспільствознавства [1, с.23].

Зазначалося, що в процесі здійснюваної реформи освіти функціонери усвідомлювали необхідність радикальної демократизації освіти. І ця демократизація визнавалася певною формою гуманітаризації освіти. Пояснювалося, що не можна чогось навчити людину, прищепити їй правильне ставлення до отриманих знань, якщо вона сама цього не бажає. Акцентувалося, що низька ефективність освіти та виховання багато в чому пов'язана з пониженням інтересом учня і педагога до самого процесу виховання та навчання.

«Ми звикли говорити про те, що освіта необхідна для життя людини, і забуваємо при цьому, що освіта сама є частиною життя людини. Тому процес отримання знання повинен викликати в учня інтерес і задоволення. Цей процес по суті своїй завжди гуманітарний, незалежно від його конкретного змісту. Учень повинен не тільки отримувати певну суму необхідних знань, навичок, умінь, а й виробляти ставлення до цього знання, творчі здібності, прагнення критично оцінювати чужу і власну точки зору, вести дискусію, готовність з повагою ставитися до опонента. В процесі навчання, яке охоплює значне місце в житті молодого покоління, в учня повинні формуватися правильні навички поведінки і вміння вирішувати будь-які життєві питання. Для цього необхідні знання про людину і суспільство» [2, с.11].

Ю. Рябов у 1989 р. писав, що гуманізація викладання суспільствознавчих предметів вимагає переосмислення змісту освіти, перегляду соціально-психологічних і методичних основ взаємодії вчителя і учня, вирішення низки інших завдань. Найважливішим з них є корінна зміна принципів відбору змісту [3].

Саме на основі таких розмірковувань наприкінці 1980-х рр. учені і методисти почали активно змінювати зміст шкільної суспільствознавчої освіти.

Реформа радянської шкільної освіти середини 1980-х рр., формалізована в Основних напрямках

реформи загальноосвітньої та професійної школи, спричинила початок розробки нової інтегрованої навчальної програми з курсу «Суспільствознавства». У методичних рекомендаціях зазначалася необхідність враховувати у навчальному змісті суспільствознавства останні партійно-урядові рішення та партійного курсу на «перебудову, гласність і демократизацію».

Нова програма курсу «Суспільствознавство», розраховувана на 85 навчальних годин, планувалася до введення за навчальним планом 11-річної школи з 1989/90 навч. року.

Протягом 1986–87 рр. журнал «Преподавание истории в школе» акумулював думки вчителів, методистів, представників Міністерства освіти СРСР, сподівання Академії педагогічних наук в оцінках проекту шкільного документа і вироблення поправок до нього. Така активність професійної спільноти була викликана новим державно-політичним курсом, а завданням оновленого предмета проголошувалося злиття воедино процесу революційного оновлення нашого суспільства з процесом ідейно-морального виховання людини.

За результатами аналізу поправок до проекту програми, здійсненого провідним суспільствознавцем Л. Боголюбовим, можна отримати уявлення про поляризацію думок у суспільстві щодо структурно-змістовних проблем суспільствознавчої освіти, про сміливі ідеї учительства, про нереалізовані проекти, про паростки демократичних віянь перебудовного періоду в освітньому середовищі.

Доопрацювання програми здійснювалося комісією, до якої увійшли працівники Міністерства освіти СРСР, Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Державного комітету СРСР із професійно-технічної освіти, Академії педагогічних наук СРСР, що займалися питаннями викладання суспільних дисциплін, вчені-суспільствознавці з Академії суспільних наук при ЦК КПРС, МДУ ім. М. В. Ломоносова, МДПІ ім. В. І. Леніна, інші науковці, методисти, вчителі загальноосвітніх шкіл, викладачі ПТУ і технікумів.

Нову навчальну програму із суспільствознавства, яку планувалося ввести її в дію з 1990/91 навчального року в 11-х класах реформованої загальноосвітньої середньої школи, оприлюднили в журналі «Преподавание истории в школе» (1988, № 1). У пояснювальній записці до програми підкреслювалося, що курс «суспільствознавство» «визнається важливим засобом комуністичного виховання в середніх навчальних закладах, предметом вивчення якого є актуальні питання марксистсько-ленінської теорії і політики КПРС. Курс суспільствознавства покликаний розкрити програмні цілі КПРС і шляхи їх досягнення, допомогти учням усвідомити своє місце в боротьбі за втілення в життя завдань, поставлених партією» [4].

На кінець 1980-х рр. політико-ідеологічні процеси, що проходили в радянському суспільстві, призвели до необхідності кардинальної трансформації суспільствознавчої освіти на нових світоглядних засадах. Саме тому навчальна програма 1988 р., ще не почавши «працювати», вже застаріла [5, с.287].

У квітні 1990 р. Державний комітет СРСР з народної освіти видав наказ № 254 «Про перебудову викладання суспільних дисциплін у середніх навчальних закладах». Зазначений документ спрямовував суспільствознавців на розробку і впровадження у 8–11 класах загальноосвітніх шкіл нового інтегрованого навчального предмета «Людина і суспільство», який змістово поглинав курси: «Суспільствознавство», «Основи Радянської держави і права», «Етика і психологія сімейного життя». Хоча на Всесоюзній конференції в Луцьку (жовтень 1990 р.) з методичних і методологічних проблем нового курсу «Людина і суспільство» висловлювалися пропозиції щодо безперервної суспільствознавчої підготовки з 1-го по 11-й клас.

Курс розраховувався на обсяг 136 навчальних годин і мав дати учням інтегровані знання про людину і суспільство з багатьох галузей наук: антропології, медицини, психології, філософії, соціально-політичних, правових, економічних.

Публікуючи проекти програм, представники Держосвіти СРСР запрошували вчителів шкіл, викладачів профтехучилищ, технікумів і вузів до обговорення їх змісту. Результати цього обговорення мали допомогти робочим групам програмної комісії відпрацювати остаточні варіанти, а Держосвіти СРСР – вибрати найбільш вдалі з них і визначити авторські колективи майбутніх підручників та посібників.

На сторінках журналу «Преподавание истории в школе» з 1990 р. почали публікуватися проекти навчальних програм із предмета «Людина і суспільство»:

Мещеряков Б.Г. – проект програми предмета «Людина і суспільство». Частина 1 – «Людина»;

Арцишевський Р.А., Коваленко Н.Н. – проект програми предмета «Людина і суспільство» (8–11 класи);

Кінкулькін А.Т., Овчинников В.С. – проект програми предмета «Людина і суспільство» (8–11 класи);

Боголюбов Л.Н., Іванова Л.Ф., Лазебникова Г.Ю. та ін. – проект програми предмета «Людина і суспільство» (8–11 класи);

Строгецький В.М. та ін. – проект програми предмета «Людина і суспільство» (8–11 класи);

Кушцов В.І. – проект програми предмета «Людина і суспільство» (Частина 2).

Проект програми предмета «Людина і суспільство», створений робочою групою під керівництвом Р. Арцишевського, ґрунтувався на засадах необхідності інтенсифікації виховного процесу, подальшої інтеграції, гуманізації та гуманітаризації змісту шкільної освіти.

Предметом курсу визначалася людина, яка розглядала в єдності з навколишнім природним і соціальним середовищем, у взаємодії з іншими людьми, у різних проявах її життєдіяльності, у ставленні до світу і до самої себе.

Метою курсу визначалося сприяння духовному і практичному самовизначенню школярів, формуванню у них усвідомленої життєвої позиції та вміння реалізовувати її в різних сферах суспільного життя та діяльності.

Як зазначає І. Смагін, позитивом всіх зазначених програм було те, що будувалися вони на новій концептуальній основі (політико-ідеологічна основа ще базувалася на марксистських позиціях) [5, с.312]. Але руйнація СРСР, створення нової української системи освіти сприяли впровадженню навчальної програми, створеної українськими науковцями під керівництвом Р. Арцишевського.

На цій хвилі виникли проблеми з адаптацією до нових умов інтегрованого курсу «Людина і суспільство», який на початку 1990-х рр. викладався у загальноосвітніх середніх школах як факультатив.

Міністерство народної освіти 2 жовтня 1991 р. опублікувало для використання в практичній роботі два перехідні варіанти програми навчального курсу «Людина і суспільство» (II частина), який запроваджувався в 11-х класах усіх загальноосвітніх шкіл республіки з другого півріччя 1991/92 навчального року замість курсу «Суспільствознавство» [6]. Учителю надавалося право вибору одного з цих варіантів, самостійного розподілу передбаченого навчальним планом часу між темами, внесення необхідних змін та доповнень до змісту предмета.

На допомогу педагогам та учням республіканський громадсько-політичний і науково-методичний журнал «Трибуна» з № 11 за 1991 рік та протягом 1992 р. друкував навчальний матеріал з цього суспільствознавчого курсу. У 1992 р. товариство «Знання» здійснило випуск спеціальної серії «Людина і суспільство». Враховуючи новизну предмета, недостатність його навчально-методичного забезпечення, питання про оцінювання знань дозволили вирішувати самому вчителю (підсумкові оцінки могли виставлятися лише за півріччя).

На початку 1990-х рр. основним підручником з нового курсу для 11 класу стала книга Р. Арцишевського та А. Журавльова «Людина і суспільство» у двох частинах, видана Республіканським центром світоглядної освіти молоді при Луцькому державному педагогічному інституті у 1991 та 1992 рр. Зазначене видання мало статус експериментального підручника.

Слід зазначити, що вчителі нагально потребували методичних розробок з курсу. Цією роботою зайнялися фахівці обласних інститутів удосконалення вчителів та педагогічних інститутів, які розробили навчально-методичні посібники, серед яких слід зазначити посібник у двох частинах «Людина і суспільство», виданий Житомирським ОІУУ (1992) за ред. В. Трохименка; посібник «Людина і суспільство», виданий фахівцями Донецького ОІУУ (1993) за ред. М. Коротеєва; навчально-методичний посібник «Людина і суспільство», виданий фахівцями Житомирського державного педагогічного інституту (1996), за ред. С. Щерби та ін.

Але, як зазначає у своїй дисертації Т. Бакка, «хоча авторам програми загалом вдалося охопити і систематизувати широкий спектр проблем, що стосувались різних аспектів життєдіяльності суспільства, програма «Людина і суспільство», зважаючи на рівень знань і підготовки учнів, характерний для початку 90-х років, була досить складною для використання в загальноосвітній школі» [7, с.21]. На думку методистів, навчальний матеріал був затеоритизованим, перевантаженим філософськими підходами до трактування питань взаємодії людини і суспільства, багато уваги приділяли розгляду історії філософії [7, с.21].

Курс «Людина і суспільство» з 1992 р. пройшов апробацію у багатьох школах України і отримав схвальну оцінку учнів і вчителів та був удосконалений з урахуванням результатів його експериментальної перевірки в тисячах загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ, а також на основі критичних зауважень і пропозицій педагогічної громадськості.

У 1995 р. був запропонований на обговорення проект навчальної програми «Людина і суспільство» для 11 класів, створений колективом авторів (С. Возняк, Л. Кондратик, І. Остапівський, А. Сицук) під керівництвом члена-кореспондента АПН України Р. Арцишевського. У змісті цієї програми відобразилися всі новації новонародженого українського суспільствознавства (політологія, соціологія, демографія тощо) за перші п'ять років незалежності.

Але відсутність чіткої концепції змісту і структури шкільної суспільствознавчої освіти у середині 1990-х рр. стала причиною відмови від викладання курсів суспільствознавства як

обов'язкового предмета. Практично з 1994–1995 рр. викладання таких предметів як «Людина і світ» і «Людина і суспільство» залишилось у невеликій кількості шкіл гуманітарного профілю і в основному як курс за вибором або факультатив. Така ситуація залишалась без змін практично до 2000 р. [7, с.22]. Також за рахунок шкільного компоненту вивчалися курси «Права людини» і «Основи політології».

У 1995–1997 рр. у рамках конкурсної програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні», організованої Міністерством освіти України і Міжнародним фондом «Відродження», були надруковані перші експериментальні навчальні посібники для середніх навчальних закладів «Світ і людина» (8-й кл.), «Людина і суспільство» (9-й кл.), «Людина в сучасному світі» (10-11 кл.) Р. Арцишевського та «Світ сучасної людини» (9-10 кл.) за редакцією В. Позднякова. Ці посібники певний час використовувались для занять у навчальних закладах нового типу – гімназіях, ліцеях, колегіумах. Також у 1997 р. за редакцією М. Арцишевської та Р. Арцишевського було видано хрестоматію для учнів «Світ. Людина. Суспільство».

Науковці і методисти у другій половині 1990-х рр. вказували на те, що реформування системи загальної середньої освіти в Україні має передбачати насамперед гуманізацію, гуманітаризацію та інтеграцію її змісту, оскільки в умовах інформаційного буму й спеціалізації професійної діяльності людини середня загальноосвітня школа в інтересах кожної дитини має бути зорієнтована не на розширення обсягу, а на удосконалення якості пропонованих знань.

Фахівці вказували на те, що це мають бути знання загальнообов'язкового й універсального характеру, такі, що є необхідними для кожної людини на її життєвому шляху незалежно від обраного роду діяльності. До таких знань належать насамперед світоглядні знання й уявлення, які є найбільш систематизованою й концентрованою формою людського досвіду, а також мають життєсенсоутворююче значення й допомагають людині виробити свідоме ставлення до оточуючого світу, інших людей і до себе особисто.

Саме тому на межі ХХ–ХХІ ст. почали оновлюватися традиційні та виникати нові суспільствознавчі предмети, які переважно вивчалися на III ступені загальноосвітньої школи. Це були «Людина та суспільство», «Основи філософії», «Основи політології», «Основи соціології», «Основи релігієзнавства», «Основи прав людини», «Основи економіки» та ін.

На початку ХХІ ст. як один із обов'язкових в освітню галузь «Суспільствознавство» знову повернувся курс «Людина і суспільство», навчальна програма з якого була розроблена у 2005 р.

Необхідність запровадження такого курсу пояснювалася різними причинами. Насамперед – потребою у приведенні шкільної освіти до сучасного стану наукового пізнання, у якому все вагомішого значення набувають соціально-гуманітарні та людинознавчі науки, і інтеграція знань переважає їх диференціацію. Провідні тенденції розвитку сучасної освіти вимагають збагачення її змісту за рахунок включення знань з таких наук як філософія, соціологія, психологія, економіка, політологія, культурологія, демографія та деяких інших.

Однак неможливість включення у шкільні навчальні плани багатьох навчальних предметів, які б представляли основи цих наук, робить необхідним створення інтегративного курсу, який би в узагальненому вигляді знайомив учнів з головними поняттями і проблемами таких галузей науки, як суспільствознавство і людинознавство.

По-друге, запровадження цього курсу обумовлювалося необхідністю збагачення учнів такими знаннями, ідеями та переконаннями, які б мали універсальний характер, тобто були б потрібні кожній людині, незалежно від її фаху та сфери діяльності, і які б не застарівали протягом життя принаймні одного покоління. Це насамперед знання про саму людину, без яких не може здійснитися її свідоме самовизначення, та її відносини з іншими людьми. Не менш важливе значення мають також знання про суспільство, про різні сфери суспільного життя. Ці знання повинні сприяти не тільки розширенню кругозору абітурієнтів, але й їх соціальному самовизначенню, виробленню в них свідомої соціальної позиції, яка б характеризувалася громадянською активністю, соціальною відповідальністю, демократичною і гуманітарною спрямованістю. А це, безумовно, в першу чергу необхідно майбутнім фахівцям соціологічного напрямку підготовки.

Програма оновленого інтегрованого курсу була побудована таким чином, щоб у ній був сконцентрований необхідний об'єм наукової інформації, якою повинен володіти абітурієнт при складанні вступних іспитів.

Для успішного засвоєння кожного з розділів рекомендувалося оволодіти науковим категоріальним апаратом, тією понятійною базою, яка складає теоретичний фундамент і розкриває зміст і сутність суспільствознавчих проблем. Підхід до вивчення програмних питань мав певну диференційованість.

Очевидно, що виконання завдань курсу потребувало удосконалення методики оцінювання досягнутих результатів. Рекомендувалося, щоб таке оцінювання було комплексним. Так, якщо обсяг

і глибина знань учнів можуть оцінюватися традиційними методами класного опитування, написанням контрольних робіт і тестуванням, то сформованість ціннісних орієнтацій, соціальних якостей, умінь та навичок потребує застосування інших методів. Останні з них (наприклад, активність, відповідальність, вміння користуватися різними джерелами інформації, плідно співпрацювати в групі та інші) можуть оцінюватися із застосуванням рейтингової системи на основі чітко визначених і відомих усім учням критеріїв при підведенні підсумків дискусій, написання рефератів і виконання проєктів. Рекомендувалося, щоб у такому оцінюванні, крім вчителя, брали участь і самі учні, а в окремих випадках – також члени учнівських сімей, батьки, вчителі з інших предметів та експерти-професіонали (наприклад, журналісти, соціологи, політологи, члени органів місцевого самоврядування, представники недержавних громадських організацій та ін.).

Висновки... Підбиваючи підсумки десятирічного розвитку змісту інтегрованого курсу «Людина і суспільство» у 1990-х рр., погоджуємося з думкою Т. Бакки, що задекларований цивілізаційний підхід, покладений в основу курсу, на практиці тоді масово не реалізовувався, оскільки «від учителя вимагався такий зміст викладання, який він не мав реальної можливості усвідомити сам» [7, с.21].

Крім того, зазначає Т. Бакка, «програма «Людина і суспільство», була ... досить складною для використання в загальноосвітній школі. Запропонований для вивчення матеріал був затеоретизованим, що не сприяло формуванню у школярів цілісної наукової картини про людину, її значення, місце в історії та сучасному світі. Крім того, автори програми надавали перевагу філософському трактуванню питань взаємодії людини і суспільства, багато уваги приділяли розгляду історії філософії» [7, с.21].

Саме тому з 1994–1995 рр. «Людина і світ» та «Людина і суспільство» отримали статус курсу за вибором або факультативу. Відповідно, учні не отримували системи основ філософських, культурологічних, релігієзнавчих, економічних, політологічних знань і не формували необхідні вміння і навички. Спроба введення курсу «Основ політології» проблему не вирішувала.

На початку 2000 рр. розробники змісту суспільствознавчої освіти – укладачі програм – переходять до осмислення шкільного суспільствознавства як комплексу навчальних предметів і курсів, орієнтованих на формування ключових, галузевих і предметних компетентностей учнів. Саме тому на межі ХХ-ХХІ ст. почали оновлюватися традиційні та виникати нові суспільствознавчі предмети: «Громадянська освіта», «Основи філософії», «Основи політології», «Основи соціології», «Основи релігієзнавства», «Основи прав людини», «Основи економіки» та ін.

У базовому навчальному плані загальноосвітніх навчальних закладів (1998р.) стверджувалося, що «Освітня галузь «Суспільствознавство» розкриває суть і закономірності соціальних явищ і процесів, що відбувалися в ході історичного розвитку людства загалом і української нації зокрема, формує в учнів здатність аналізувати історичні події і давати їм власні оцінки. Змістове наповнення галузі спрямоване на громадянську освіту, зокрема засвоєння школярами соціальних і правових норм, формування у них рис патріота-громадянина України. Галузь допомагає учням пізнати ідеї гуманізму, демократичні цінності, ознайомлює з поняттями різних суспільних наук (історії, філософії, соціології, права, економіки тощо). Вона сприяє формуванню у свідомості учнів соціальної картини світу» [8].

Але поява на початку 2000-х рр. інтегрованого курсу громадянської освіти та розробка у 2005 р. програми вже обов'язкового інтегрованого курсу «Людина і суспільство» стали результатом нового інтегрування змісту шкільного суспільствознавства. Це пояснювалося розробниками нового державного стандарту і відповідних програм вагомністю соціально-гуманітарних та людинознавчих наук, в яких інтеграція знань переважає їх диференціацію.

Список використаних джерел і літератури:

1. Боголюбов Л. Н. Об итогах обсуждения проекта программы по обществоведению / Леонид Наумович Боголюбов // Преподавание истории в школе. – 1987. – № 5. – С. 23–29.
2. Купцов В. И. Гуманитаризация образования / Валентин Александрович Купцов // Преподавание истории в школе. – 1989. – № 2. – С. 9–19.
3. Рябов Ю. А. Изменение содержания исторического образования как условие гуманитаризации преподавания / Ю. А. Рябов // Преподавание истории в школе. – 1989. – № 5. – С. 66–69.
4. Программа по обществоведению для средних учебных заведений // Преподавание истории в школе. – 1988. – № 1. – С. 15–30.
5. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 445 с.
6. Програма курсу «Людина і суспільство» для середніх навчальних закладів (68 год.) Варіант 1; Варіант 2 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1991. – № 22. – С. 6–21.
7. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тамара Володимирівна Бакка. – К., 2008. – 225 с.

8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» № 1239 від 5 серпня 1998 р. / Офіційний вісник України. – 1998. – № 31 від 20.08.1998. – 119 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bogolyubov L. N. Ob itogakh obsuzhdeniya proyekta programmy po obshchestvovedeniyu / Leonid Naumovich Bogolyubov // Prepodavaniye istorii v shkole. – 1987. – № 5. – S. 23–29.
2. Kuptsov V. I. Gumanitarizatsii obrazovaniya / Valentin Aleksandrovich Kuptsov // Prepodavaniye istorii v shkole. – 1989. – № 2. – S. 9–19.
3. Ryabov Yu. A. Izmeneniye sodержaniya istoricheskogo obrazovaniya kak usloviye gumanitarizatsii prepodavaniya / Yu. A. Ryabov // Prepodavaniye istorii v shkole. – 1989. – № 5. – S. 66–69.
4. Programma po obshchestvovedeniyu dlya srednikh uchebnykh zavedeniy // Prepodavaniye istorii v shkole. – 1988. – № 1. – S. 15–30.
5. Smahin I. I. Metodychni zasady stvorenniya i funktsionuvannya pidruchnikov iz suspilstvoznachnykh predmetiv u zahalnoosvitniy shkoli Ukrayiny (1920-1990 rr.): Dys ... Doktora ped. nauk : 13.00.02 / Ihor Ivanovych Smahin. – Kyiv, 2011. – 445 s.
6. Prohrama kursu «Lyudyna i suspilstvo» dlya serednikh navchalnykh zakladiv (68 hod.) Variant 1; Variant 2 // Informatsiynny zbirnyk Ministerstva osvity Ukrayiny. – 1991. – № 22. – S. 6-21.
7. Bakka T. V. Pidhotovka studentov do vykladannya suspilstvoznachnykh dystsyplin u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zaklad : dys ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / Tamara Volodymyrivna Bakka. – K., 2008. – 225 s.
8. Postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny «Pro pohodzhennya materialiv Bazovoho navchalnoho planu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv» № 1239 vid 5 serpnya 1998 r. / Ofitsiynny visnyk Ukrayiny. – 1998. – № 31 vid 20.08.1998. – 119 S.

Аннотация

Владимир Арешонков

Научно-методические подходы к формированию интегрированного содержания предмета «Человек и общество» в 90-х годах XX ст.

В статье исследуются процесс формирования интегрированного содержания предмета «Человек и общество» в 90-х гг. XX в. на основе гуманизации образования. Сделан вывод, что задекларированный цивилизационный подход, положенный в основу курса, на практике в течение 90-х лет массово не реализовывался, поскольку от учителя требовался такой содержание преподавания, который он не имел реальной возможности осознать сам. Интеграция содержания происходила на основе сочетания знаний по антропологии, медицины, психологии, философии, социально-политических, правовых, экономических наук

Ключевые слова: обществоведение, содержание образования, человек и общество.

Summary

Volodymyr Areshonkov

Scientific-Methodological Approaches to Forming Integrated Content of the Subject «Person and Society» in 1990-s.

The process of forming integrated content of the subject «Person and Society» in 1990-s on the basis of education humanization has been studied in the article. The conclusion is made that the declared civilized approach, put into the bases of the course, hasn't been widespread realized in practice during 1990-s, because such content of teaching was demanded from the teacher, which couldn't be realized by the teacher himself or herself. Integration of the content took place taking into account the combination of knowledge on anthropology, medicine, psychology, philosophy, social-political disciplines, law and economic sciences.

Key words: social science, content of education, person and society.

Дата надходження статті: «26» червня 2014 р.

Педагогічні умови формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів

В статті обґрунтовано, що формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів будуть забезпечувати наступні педагогічні умови: оновлення змісту природничо-наукової підготовки; впровадження технологій навчання з використанням інформаційних освітніх середовищ, що надають широкий доступ до освітніх ресурсів, забезпечують можливість самоосвіти та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; наявність навчально-методичного забезпечення для формування та оцінки сформованості природничо-наукової компетентності; здатність викладача здійснювати освітній процес із використанням сучасних освітніх технологій, створювати умови для прояву самостійності, ініціативності та творчості студентів; формування рівнопартнерських стосунків студентів та викладача.

Ключові слова: професійна екологічна освіта, природничо-наукова підготовка, педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В системі професійної екологічної освіти чільне місце займає природничо-наукова підготовка (ПНП). Вона дає людині уявлення про світ, в якому вона живе, про її місце і роль у цьому світі; сприяє формуванню природничо-наукового світогляду, який є невід'ємною частиною загальнолюдської культури; є основою для засвоєння дисциплін циклу професійної і практичної підготовки й оволодіння майбутньою професією. Запорукою ефективної природничо-наукової підготовки студентів-екологів є розробка науково-обґрунтованої методики та визначення умов її ефективної реалізації.

Аналіз досліджень і публікацій... Ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу [1, с.78]. Категорія «умова» є загальнонауковою. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [2, с.1295].

У науково-педагогічних дослідженнях, як правило, мова йдеться про педагогічні умови. Розробці педагогічних умов організації та здійснення навчально-виховного процесу присвячені дослідження Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, Л.С.Виготського, С.У.Гончаренка, Е.Ф.Зеєра, Н.О.Ішполитової, І.Я.Лернера, В.О.Сластьоніна, Н.С.Стерхової та ін. У працях цих науковців визначено сутність поняття «педагогічні умови». Так, Ю.К. Бабанський трактує педагогічні умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [1, с.123]. На думку Е.Ф.Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [3, с.98]. Н.О.Ішполитова і Н.С.Стерхова педагогічні умови розглядають як один із компонентів педагогічної системи, який віддзеркалює сукупність можливостей навчального та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток [4, с.9]. У науково-педагогічних дослідженнях набули поширення такі різновиди педагогічних умов: організаційно-педагогічні (результат цілеспрямовано відбору і конструювання змісту, використання форм і методів навчання, що сприяють ефективній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу), психолого-педагогічні (забезпечують способи педагогічного впливу на особистісні якості учасників навчального процесу і сприяють підвищенню його ефективності), дидактичні (можливості змісту, форм, методів і засобів навчання, реалізація яких забезпечує досягнення дидактичних цілей) [4, с.11-12]. Оскільки важливим фактором результативності навчально-виховного процесу є умови його здійснення, визначення педагогічних умов ефективної природничо-наукової підготовки майбутніх екологів є необхідним і важливим завданням педагогічних досліджень.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів.

Виклад основного матеріалу... Вхідження суспільства у постіндустріальний етап свого розвитку зумовило докорінні зміни в усіх галузях суспільного життя. В освіті відбувається перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до парадигми постіндустріального суспільства. Це визначає тенденції розвитку вищої освіти, такі як: орієнтація на підготовку фахівців «завтрашнього дня»; зміна ідеології освіти від передачі «готових знань» до формування універсальних знань і способів діяльності; фундаменталізація і забезпечення цілісності професійної освіти; створення системи неперервної освіти і відкритого освітнього простору.

На сучасному етапі суспільного розвитку особливої важливості набувають природничі науки, у зв'язку з цим актуалізується питання природничо-наукової освіти. Надзвичайно важливе значення має ПНП для майбутнього еколога. На нашу думку, вона забезпечує формування фундаментальних природничо-наукових знань й природничо-наукового світогляду; впливає на формування професійних якостей майбутнього фахівця, рівень його мобільності, конкурентоздатності і затребуваності на ринку праці; формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження; сприяє становленню таких **особистісних** якостей випускника як креативність і критичність мислення [5, с.63].

У результаті аналізу значення природничо-наукових знань для фахівця-еколога і враховуючи сучасні тенденції розвитку професійної освіти, нами було визначено комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективній ПНП і забезпечують формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів (рис. 1). Розглянемо їх.



Рис. 1. Педагогічні умови формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів

На початку XXI ст. у зв'язку із вступом суспільства в новий етап свого розвитку зростає роль знань в усіх сферах суспільного життя. Інноваційний розвиток країни, швидкі темпи розвитку технологій, насамперед інформаційно-комунікаційних, зниження ресурсо- та енергоємності виробництва, попередження екологічних катастроф висуває нові вимоги до професійної підготовки у ВНЗ. Фахівець, який буде жити і працювати у третьому тисячолітті, в постіндустріальному суспільстві, повинен бути ініціативним та здатним до постійної самоосвіти і самовдосконалення, мати широкий природничо-науковий світогляд, критичне і креативне мислення, щоб бути затребуваним у суспільстві протягом усього життя. Всі ці якості надзвичайно важливі для майбутнього еколога, оскільки вирішення сучасних екологічних проблем вимагає комплексного, нестандартного підходу. Крім того, впровадження в освітню практику компетентнісного підходу вимагає перебудови усього освітнього процесу відповідно до нових вимог і методологічних установок. Як справедливо зазначає О.І. Пометун, «трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей» [6, с.64]. Зважаючи на вище означене, однією із педагогічних умов ефективної ПНП майбутніх екологів є *оновлення її змісту відповідно до вимог постіндустріального суспільства і нової освітньої парадигми, яка базується на компетентнісному підході*. Зміст ПНП повинен бути спрямованими на формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів, яка є важливою складовою їх професійної компетентності.

Зважаючи на вище зазначене, потребують переоцінки вимоги до відбору та структурування змісту освіти. На нашу думку, відбір змісту ПНП майбутніх екологів повинен здійснюватися з урахуванням наступних критеріїв: відповідність актуальним і перспективним потребам суспільства, освітнім запитам особистості, сучасним тенденціям розвитку професійної освіти; відповідність поставленим цілям і достатність можливостей для їх досягнення; відбір змісту у відповідності із методологічними і дидактичними принципами; відповідність змісту сучасному рівню розвитку природничих наук; професійно спрямований характер змісту ПНП; зміст повинен представляти

собою сукупність взаємопов'язаних елементів змісту (модулів, тем тощо); відповідність змісту часу, що відведений на його вивчення.

Відповідність ПНП сучасному рівню розвитку і змісту природничих наук буде забезпечувати виділення у змісті природничо-наукових дисциплін фундаментального ядра знань, яке містить основні поняття, ідеї та концепції науки, за логікою якої будується навчальна дисципліна, ключові експериментальні факти, що сприяють формуванню цілісної природничо-наукової картини світу; знання, що демонструють значення природничих наук в усіх сферах суспільного життя та становленні особистості, сучасні досягнення і тенденції розвитку природничих наук; методологічні знання, які включають систему наукового знання, рівні і методи наукового пізнання й забезпечують формування узагальнених умінь і способів діяльності.

Для забезпечення професійної спрямованості ПНП у змісті і структурі природничо-наукових дисциплін ми пропонуємо виділяти профільний компонент, який демонструє роль природничих наук у вирішенні екологічних проблем, сприяє формуванню більш усвідомлених природничо-наукових знань та умінь їх використовувати для вирішення професійних завдань. Відповідність змісту ПНП актуальним і перспективним потребам суспільства і сучасним тенденціям розвитку професійної освіти, на нашу думку, буде забезпечувати базовий компонент природничо-наукової дисципліни, який відображає вимоги суспільства до професійної підготовки фахівців-екологів у ВНЗ.

Проектування змісту з врахування визначених критеріїв і вимог до відбору і структурування навчального матеріалу буде забезпечувати досягнення цілей ПНП майбутніх екологів.

Природничо-наукова освіта – найдорожча освіта, її організація та здійснення потребує використання навчальних лабораторій природничих дисциплін і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які надають широкий доступ до навчальних ресурсів і забезпечують проведення спостережень та експериментів у віртуальному середовищі. Саме тому важливою педагогічною умовою ПНП майбутніх екологів є *впровадження технологій навчання з використанням інформаційних освітніх середовищ (ІОС)*. Основна мета ІОС, на думку М.В. Овчинникової, сприяти формуванню у людини мотивації до самоосвіти і саморозвитку через надання необхідних інформаційних ресурсів і забезпечення відкритого доступу до інформації [7]. Використання ІОС забезпечує формування системи відкритої освіти, яка, на думку В.Ю. Бикова, «створює потенційні умови для суттєвого поліпшення інформаційно-ресурсного забезпечення для опанування змісту освіти в процесі навчання, розширення спектра навчальних засобів і педагогічних технологій, що можуть бути ефективно застосовані у навчально-виховному процесі» [8, с.59]. Також слід зазначити, що використання у підготовці майбутніх екологів ІОС відповідає сучасним тенденціям інформатизації освіти.

Для забезпечення цієї умови ми розробили технологію ПНП майбутніх екологів на основі використання модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища навчання (Moodle), яке забезпечує студентам широкий доступ до освітніх ресурсів і надає можливість здійснювати навчання у віртуальному середовищі; завдяки використанню інтерактивних форм і методів навчання, підвищує мотивацію студентів до навчання; сприяє об'єктивності оцінювання навчальних досягнень; забезпечує можливість самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних потреб і можливостей [8, с.14].

Наступною педагогічною умовою ефективної ПНП майбутніх екологів є *наявність навчально-методичного забезпечення для формування та оцінки сформованості природничо-наукової компетентності*. На нашу думку, в якості такого забезпечення можуть розглядатися навчально-методичні матеріали електронних навчальних курсів природничо-наукових дисциплін в Moodle. Ресурси електронних курсів (інформаційні навчально-методичні матеріали навчальної дисципліни; методичні матеріали для виконання лабораторних (практичних) робіт; завдання і методичні рекомендації для виконання самостійної роботи; ресурси, що реалізують інтерактивну взаємодію викладача і студентів) забезпечують формування усіх компонентів природничо-наукової компетентності (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного та особистісного). Крім того, до складу електронних курсів входять тести для різних видів контролю, що дають можливість оцінити рівень сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів.

Нова парадигма освіти передбачає реалізацію особистісного потенціалу студента. При цьому виникає проблема: як недосвідченому студенту зрозуміти, якою має бути його індивідуальна освітня траєкторія. Допомогти студенту вирішити цю проблему повинен викладач. Це вимагає наявності у нього принципово нових знань, умінь та якостей, тому наступною педагогічною умовою ефективної ПНП майбутніх екологів є *компетентність викладача*. Педагог постіндустріального суспільства повинен бути здатним організувати освітній процес, спрямований на підготовку компетентного фахівця, тобто створювати умови для прояву самостійності, ініціативності, творчості, відповідальності студентів; формувати у них мотивацію до освіти і самоосвіти; здійснювати процес

навчання із використанням сучасних освітніх технологій, в тому числі й інформаційно-комунікаційних.

З точки зору традиційної (знанневої) парадигми, освіта розглядалася як набуття студентом певних знань, а викладач, який має значний обсяг знань, вважався єдиним і найавторитетнішим джерелом інформації. Сучасний педагог вищої школи має дещо інші функції. Він повинен бути здатним прийняти позицію партнерства, усвідомити, що студент має право керувати своєю навчальною діяльністю, планувати і здійснювати її залежно від власних можливостей і потреб. За таких умов студенти стають рівноправними учасниками освітнього процесу і сприймають навчання як обмін досвідом між ними і викладачем. З точки зору синергетики, викладач має постійно забезпечувати у педагогічному процесі наявність точок біфуркації, в яких студент може зробити свій вибір, вийти за межі конкретної ситуації, подивитись на проблему з іншого боку, вирішити її, використовуючи аргументи, що виходять за межі заданої ситуації [9]. Також педагог повинен допомогти студенту повірити у свої сили та можливості, зрозуміти цілі та завдання навчання. Значною мірою цьому буде сприяти зміна взаємодії в системі викладач-студент. Зважаючи на вище означене, викладач, який здійснює ПНП майбутніх екологів, повинен здійснювати педагогічну підтримку та інформаційне забезпечення навчального процесу, керувати діяльністю студентів, консультувати їх щодо виконання самостійної роботи, здійснювати зворотний зв'язок та забезпечувати мотивацію до вивчення природничо-наукових дисциплін.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок... Отже, формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів в процесі ПНП буде забезпечувати створення певних педагогічних умов. На нашу думку, такими умовами є: оновлення змісту ПНП, його спрямованість на формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів; впровадження технологій навчання з використанням інформаційних освітніх середовищ, які надають широкий доступ до освітніх ресурсів, забезпечують можливість самоосвіти; наявність навчально-методичного забезпечення для формування та оцінки сформованості природничо-наукової компетентності; здатність викладача створювати умови для прояву самостійності, ініціативності та творчості студентів, здійснювати освітній процес із використанням сучасних освітніх технологій; відмова від уявлення про педагога як носія готового знання і формування рівнопартнерських стосунків студентів та викладача. Перспектива подальших досліджень полягає в експериментальній перевірці ефективності методики природничо-наукової підготовки майбутніх екологів та педагогічних умов реалізації.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Уральского педагогического университета, 1998. – 126 с.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 1/2012. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Білецька Г. А. Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів : сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях / Г. А. Білецька // Вища освіта України : теорет. і наук.-метод. журн. – 2014. – № 1. – С. 60–65.
6. Пометун О. І. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / О. І. Пометун, С. Е. Трубачева // 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. – С. 64–70.
7. Овчинникова М. В. Інформаційно-освітнє середовище як об'єкт вивчення у професійній підготовці вчителя математики [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 1 (11). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content>.
8. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої освіти : [моногр.] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
9. Білецька Г. А. Використання MOODLE у підготовці студентів-екологів за денною формою навчання / Г. А. Білецька // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2013. – Вип. 7 (50). – С. 11–15.
10. Тестов В. А. Стратегія образования в условиях сетевого пространства [Электронный ресурс] / В. А. Тестов // Системные стратеги : наука, образование, информационные технологии : сб. науч. ст. Всерос. конф. – Вологда : ВГПУ, 2013. – С. 126–131. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content>.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Babanskij Yu.K. Optimizaciya processa obucheniya : obshhedidakticheskij aspekt / Yu. K. Babanskij. – M. : Pedagogika, 1997. – 254 p.
2. Velykij tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrajynskoyi movy / [avt.-uklad. Busel V.]. – K. ; Irpin : Perun, 2001. – 1440 p.
3. Zeer E'.F. Lichnostno orientirovannoe professionalnoe obrazovanie / E'.F. Zeer. – Ekaterinburg : Izd-vo Uralskogo pedagogicheskogo universiteta, 1998. – 126 p.
4. Ippolitova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya» : sushhnost', klassifikaciya [Elektronny'j resurs] / N. Ippolitova, N. Sterxova // General and Professional Education. – 1/2012. – pp. 8-14. – Rezhim dostupa : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Biletska G. A. Pryrodnycho-naukova pidgotovka majbutnix ekologiv : sutnist ta stan problemy u pedagogichnyx doslidzhennyax / G. A. Biletska // Vyshha osvita Ukrainy. – 2014. – Volume 1. – pp. 60-65.
6. Pometun O. I. Umovy realizaciyi kompetentnisnogo pidxodu v navchalnomu procesi / O. I. Pometun, S. E. Trubacheva // Kompetentnisnyj pidxid u suchasni osviti : svitovij dosvid ta ukrajynski perspektyvy : Biblioteka z osvithnoyi polityky / Pid. zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – P. 64-70.
7. Ovchynnykova M. V. Informacijno-osvitne seredovyshhe yak obyekt vyvchennya u profesijnij pidgotovci vchytelya matematyky [Elektronnyj resurs] / M. V. Ovchynnykova // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi. – 2011. – Volume 1(11). – Rezhym dostupu : <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content>.
8. Bykov V. Yu. Modeli organizaciyi system vidkrytoyi osvity : monohrafiia / V.Yu Bykov. – K. : Atika, 2009. – 684 p.
9. Biletska G. A. Vykorystannya MOODLE u pidgotovci studentiv-ekologiv za dennoyu formoyu navchannya / G. A. Biletska // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vychovannya v zakladax osvity // Zbirnyk naukovyx prac. Naukovi zapysky Rivnenskogo derzhavnogo humanitarnogo universytetu. – Volume 7 (50). – Rivne : RDGU, 2013. – pp. 11 – 15
10. Testov V. A. Strategiya obrazovaniya v usloviyax setevogo prostranstva [Elektronnyj resurs] / V.A. Testov // Sistemnye strategii : nauka, obrazovanie, informacionnye tehnologii : sb. nauch. st. Vseros. konf. – Vologda : VGPU, 2013. – pp. 126-131. – Rezhim dostupu : <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content>.

Аннотация

Галина Белецкая

Педагогические условия формирования естественнонаучной компетентности будущих экологов

В статье обосновано, что формирование естественнонаучной компетентности будущих экологов будут обеспечивать такие педагогические условия: обновление содержания естественнонаучной подготовки будущих экологов; внедрение технологий обучения с использованием информационных образовательных сред, которые обеспечивают открытый доступ к образовательным ресурсам, возможность самообразования и реализации индивидуальной образовательной траектории; наличие учебно-методического обеспечения для формирования и оценки сформированности естественнонаучной компетентности; способность преподавателя организовывать учебный процесс с использованием современных образовательных технологий, создавать условия для самостоятельности, инициативности и творчества студентов; формирование равнопартнерских отношений студентов и преподавателя.

Ключевые слова: профессиональное экологическое образование, естественнонаучная подготовка, педагогические условия.

Summary

Halyna Biletska

Pedagogical Conditions of Forming Natural-Scientific Competence of the Future Ecologists

It is grounded in the article that forming natural-scientific competence of the future ecologists can be guaranteed under the following pedagogical conditions: renovation of the content of natural-scientific preparation; introduction of the technologies of teaching with the use of informational educational environment, which offers broad access to the educational resources, guarantee the abilities for self-education and realization of individual educational path; availability of teaching-methodological providing for the formation and evaluation of the state of forming natural-scientific competence; ability of the teacher to conduct educational process using modern educational technologies, to create conditions for the manifestation of independence, initiative and creative work of students; forming equal partnership relations of the student and the teacher.

Key words: professional ecologic education, natural-scientific preparation, pedagogical conditions.
Дата надходження статті: «29» серпня 2014 р.

Особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах

У статті висвітлено організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, актуальні проблеми організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Акцентовано необхідність аргументованого зваженого впровадження доцільного вибору форм навчання цих дітей у загальноосвітніх школах. Зосереджено увагу на особливостях організації інклюзивних, індивідуальних, інтегрованих форм навчання. Вказані чинники ефективної їх організації для досягнення освітніх цілей. Обґрунтовано необхідність створення сприятливого спеціального середовища, специфіку організації, змісту методів навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями. Окрема увага приділяється проблемам психолого-педагогічного супроводу таких дітей у загальноосвітньому закладі, включення педагогів у навчально-виховний процес дітей з особливими освітніми потребами, їх підготовку задля організації корекційного освітнього процесу. Підкреслено важливість залучення сім'ї до участі в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми проблемами, форми навчання, навчальна програма, інклюзивне, індивідуальне, інтегроване навчання, корекційно-реабілітаційна робота.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Кожній дитині Конституцією України (Стаття 53) гарантоване право на здобуття освіти, держава забезпечує доступність різних форм навчання [6]. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти, навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах обумовлюється специфікою організації, змісту, методів навчання та виховання таких дітей.

Проблема вибору форм навчання у загальноосвітніх школах дітей з особливостями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я нині постає вкрай гостро. Відповідно, слід вивчати і запроваджувати в освіті такі форми навчання даних учнів, які б сприяли підготовці людини до життя у змінному інформаційному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій... Залежно від кількості учнів, з якими організовується навчально-виховний процес, індивідуальне навчання класифікується як одна із форм навчальної діяльності школярів і теоретично обґрунтовується в працях В.К.Дяченка, І.Я.Лернера, Ю.М.Мальваного, В.О.Онищука, І.П.Підласого, М.М.Скаткіна, І.М.Чередова та ін. Розв'язання даної проблеми на практичному рівні спостерігається здебільшого в зарубіжній педагогіці (школа Марії Монтесорі, вальдорфська педагогіка тощо).

Незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблем готовності та різних підходів до визначення поняття інклюзивної освіти (О.А.Асмолов, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, П.С.Перепилиця, С.Л.Рубінштейн, Ф.Н.Гоноблін, В.А.Крутецький, Г.О.Балл, А.О.Деркач та ін.), науковці розглядають її як інтегральне багатоаспектне психологічне утворення, яке поєднує у собі низку компонентів.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкриття змісту організації забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу... Вивчення світового досвіду реабілітації дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку доводить, що реалізація їхнього права на освіту та максимальний розвиток здібностей набуває особливого значення для повноцінної життєдіяльності таких дітей і благополуччя суспільства.

Найактуальнішою проблемою в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є організація навчання таких дітей. Для її вирішення велике значення відіграє правильний вибір форм навчання, двох систем шкіл – масової і спеціальної [8].

З тих чи інших причин батьки прагнуть залишити дитину в сім'ї, вдома. І тоді ж діти стають учнями загальноосвітніх шкіл. Таку поведінку батьків можна зрозуміти. Піклування про дитину, її виховання є природним, незважаючи на усвідомлення переваг спеціальної школи, у якій створюються максимально сприятливі умови для задоволення освітніх потреб і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до їхніх потенційних можливостей.

У зв'язку з вище зазначеним, останнім часом з'явилась практика навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах. І тут знову постає питання правильного вибору форми навчання (інтегрована, інклюзивна, індивідуальна), створення сприятливого спеціального середовища.

Через те, що батьки відмовляються переводити своїх дітей до спеціальних навчальних закладів, у загальноосвітніх школах практикується індивідуальна форма навчання розумово відсталих дітей і дітей із затримкою фізичного та психічного розвитку. За таких умов згідно з Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р., № 732 зі змінами для організації індивідуального навчання надається така кількість годин:

- 1-4 кл. – 5 годин на тиждень на кожного учня;
- 5-9 кл. – 8 годин на тиждень на кожного учня;
- 10-11 кл. – 12 годин на тиждень на кожного учня [5].

Для організації індивідуального навчання учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, наказом Міністерства освіти і науки України від 15.10.2004 року № 797 «Про внесення змін до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» збільшена кількість годин індивідуального навчання і становить у:

- 1-4 кл. – 10 годин на тиждень на кожного учня;
- 5-9 кл. – 14 годин на тиждень на кожного учня;
- 10-11 кл. – 16 годин на тиждень на кожного учня.

Навчання дітей за індивідуальною формою здійснюється на основі індивідуального навчального плану, який затверджується директором школи. Склад педагогічних працівників, які викладають предмети, передбачені навчальним планом, затверджується наказом по школі. Розклад навчальних занять погоджується (письмово) з батьками. Виконання індивідуального навчального плану та програм, досягнення учнів фіксуються в окремому журналі.

Для дітей, які мають фізичні вади (стан здоров'я), навчання проводиться за програмою загальноосвітньої школи з урахуванням рівня знань і можливостей дитини. У разі організації індивідуального навчання для дітей з вадами психічного розвитку навчання здійснюється за спеціальними програмами:

- для дітей з діагнозом «педагогічна занедбаність» або «затримка психічного розвитку» – за програмою інтенсивної педагогічної корекції;
- для дітей з діагнозом «розумова відсталість» різного ступеня – за програмою допоміжної школи.

Вирішуючи проблему організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами, необхідно передбачити:

- створення оптимальних умов для індивідуального навчання школярів (за можливості бажано в школі, а не вдома);
- створення освітніх технологій, які забезпечували б перебування дітей у школі з наближенням до часу, визначеного навчальними планами загальноосвітніх та спеціальних шкіл;
- періодичну організацію індивідуально-групових форм роботи учнів з метою їх соціалізації та розвитку умінь працювати в колективі;
- використання інтеграції навчальної діяльності;
- створення команди фахівців для роботи з дитиною;
- підготовка вчителя до роботи з учнями з особливими освітніми потребами;
- видання методичних посібників, рекомендацій, порад щодо роботи з дитиною за умов її перебування у загальноосвітньому навчальному закладі;
- впровадження нових освітніх технологій, інтерактивних методів, передового педагогічного досвіду;
- забезпечення учнів літературою (алгоритмами, опорними схемами та ін.), що полегшить для них виконання самостійної роботи, необхідними підручниками (адже ми знаємо, як іноді катастрофічно не вистачає їх учням загальноосвітніх шкіл, а тут мова іде про спеціалізовані, які є тільки в спеціальних школах, і їх практично не можливо «дістати») тощо.

Учителі загальноосвітніх шкіл виявляються не готовими до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вони не знають особливостей їх психічного розвитку і специфічних труднощів; забезпечуючи механічне включення дитини з порушенням інтелекту в навчальний процес, педагоги не володіють основами корекційної роботи з такими учнями, поблажливо ставляться до них, не усвідомлюючи цілей і вимог до навчання таких дітей, безвідповідально виправдовують низький рівень навчальних досягнень, не проводять корекційних занять. Негативними є сумніви вчителів у своїх знаннях і навичках, невпевненість щодо роботи з дітьми з особливими потребами,

занепокоєння тим, що їхня професійна компетентність може оцінюватись з позиції того, чи досягнуть вони успіхів з такою дитиною чи ні.

Новою формою забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах є інклюзивне навчання, що організовується відповідно до «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 та наказу Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року».

Мета інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція в суспільство, залучення сім'ї до участі в навчально-виховному процесі.

Відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» (лист Міністерства освіти і науки від 08.08.2013 № 1-9-539) навчання дітей у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, з урахуванням потреб учня та особливостей його психофізичного розвитку [4].

Для дітей з особливими освітніми потребами при інклюзивній формі навчання на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план (ІНП) та індивідуальна навчальна програма з урахуванням рекомендацій ПМПК. ІНП розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме з них надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки ІНП, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. ІНП визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних знань. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку є його корекційна спрямованість. Ефективність навчально-виховної роботи досягається шляхом надання таким учням корекційної допомоги. Для проведення корекційно-розвивальних занять в ІНП для учня передбачається від 2 до 4 годин на тиждень, у відповідності до особливостей психофізичного розвитку учня (відповідно до рекомендацій ПМПК). Корекційно-розвивальні заняття проводяться як у першу, так і в другу половину дня вчителями-дефектологами, а також практичними психологами. Щодо такої організації навчального процесу зауважуємо, що бажання батьків, щоб дитина відвідувала всі уроки з учнями свого класу у першій половині дня, а в другій – корекційно-розвиткові заняття, призводить до втомлюваності учня та низького рівня засвоєння матеріалу.

Ефективність навчання дітей та отримання успішного навчально-корекційного результату при інклюзії залежить від розуміння і ставлення вчителя до змін (організаційних, фізичного середовища, навчально-методичного забезпечення, залежно від індивідуальних потреб, методик викладання). Вчителю слід переосмислити свої власні педагогічні компетентності.

У процесі підготовки до уроку в загальноосвітньому інтегрованому класі вчитель планує урок з відображенням його в плані-конспекті, в якому інтегрує навчальний матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного й інтелектуального розвитку вивчали тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня. Інформація, одержувана учнем з теми, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій йому для навчання освітній програмі. Тема що засвоюється складно, виноситься на індивідуальні корекційні заняття.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати одне одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей.

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, на скільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Одна з головних дидактичних умов у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – взаємодія системи «учень-вчитель-батьки».

Батьки розглядаються як перші вчителі та партнери. Спілкування з сім'ями починається на початку першого навчального року і продовжується до закінчення закладу.

Слід зазначити, що враховуючи особливості психофізичного, індивідуального розвитку, потенційні можливості дитини з особливими освітніми потребами, для продуктивного навчання, досягнення освітніх цілей потрібно правильно вибрати форму навчання в загальноосвітній школі. Йдеться лише про тих дітей з особливими освітніми потребами, які за умови створення відповідного навчального середовища, спеціальної підготовки вчителя можуть навчатися за індивідуальною чи інклюзивною формою навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. До них можна віднести дітей з порушенням опорно-рухового апарату, зору, слуху, дитячим церебральним паралічем, затримкою психічного розвитку.

Найбільш сприятливою інклюзія може бути для дітей із сенсорними вадами: з порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату, які мають збережений інтелект, та дітей із затримкою психічного розвитку. В іншому разі можлива негативна реакція батьків здорових учнів, які вважатимуть, що дитина з особливими потребами, навчаючись у класі з їхніми дітьми, потребуватиме великої уваги вчителя і від цього страждатиме решта учнів. З іншого боку, варто передбачити і ефективність вибору інклюзивного навчання дитині з особливими освітніми потребами для відповідного рівня засвоєння знань, профілактики фізичного та розумового перевантаження з урахуванням показників здоров'я кожного учня для навчання в загальному класі (втомлюваність від вимог уроку, його тривалості, змісту матеріалу, який подається в класі та перевищує можливості школяра, зниження вимог до участі в роботі тощо). За таких умов, щоб допомогти опанувати навчальну програму учневі з особливими освітніми потребами і в допомогу основному вчителю, у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням може вводитися додаткова посада вихователя (асистента вчителя) для роботи з учнями з особливими освітніми потребами з розрахунку 0,5 ставки на клас, у якому навчаються такі діти (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 №1205 «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів»).

В усіх інших випадках для навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі ефективною є індивідуальна форма навчання, де заняття вчителі індивідуального навчання проводять за індивідуальним розкладом. Уроки фізкультури, малювання, музики, трудового навчання, за бажанням батьків, учень індивідуального навчання може відвідувати з учнями класу, до якого він прикріплений.

У Хмельницькій області функціонують різні моделі інтегровано-інклюзивної освіти з урахуванням особливостей діяльності навчальних закладів різних типів для дітей дошкільного та шкільного віку. Навчання здійснюється за такими моделями:

– повна інтеграція, за якої діти з психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного і мовного розвитку, що відповідає віковій нормі, включаються до звичайних груп-класів;

– комбінована інтеграція, за якої діти з близьким до норми рівнем психофізичного та мовного розвитку в процесі навчання постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога, психолога та вчителя-логопеда;

– часткова інтеграція, за якої діти з особливими потребами, не спроможні на рівні із здоровими однолітками оволодіти освітніми стандартами, включаються у навчально-виховний процес лише на частину дня;

– тимчасова інтеграція, за якої діти з особливими потребами об'єднуються із здоровими однолітками кілька разів на місяць для проведення спільних виховних заходів.

Висновки... Передумовою для забезпечення успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є правильний вибір форм навчання, пристосування навчально-виховного середовища до потреб дитини, систематична функція спостереження за динамікою розвитку учня, професійна компетенція вчителя загальноосвітньої школи. Навчання за спеціальною навчальною програмою, високий рівень індивідуалізації та спеціальні методи навчання дають змогу дітям набути певного рівня знань та вміння вчитися.

Організуючи навчання учнів з особливими освітніми потребами, педагогові слід глибоко вивчити психофізіологічні особливості дитини, оцінити її потенційні навчальні можливості. Важливу роль відіграє участь і допомога в навчально-виховному процесі сім'ї, зокрема батьків.

Невід'ємним фактором є психологічна та професійна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність передбачає наявність у педагога таких особистих якостей, як людяність, доброзичливість, співчуття дитині, позитивне досягнення результату тощо. Професійна підготовка передбачає опанування знань про важливість педагогічної корекції та вміння її організувати. Основи психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами повинні закладатись під час навчання у вищому навчальному закладі та розвиватись і поглиблюватись у процесі роботи в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виважене, ефективне навчання приносить користь усім школярам. Однак для учнів з особливими потребами може стати необхідною додаткова, а іноді і спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал. Універсальних рецептів не існує, особливо коли йдеться про учнів з порушеннями у розвитку.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ворон М. Інклюзивна освіта: українські реалії [Електронний ресурс] / Освіта UA / М. Ворон, Ю. Кавун. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/school_today/1492/ – Назва з екрана.
2. Мазуряк С. В. Методичні рекомендації щодо організації та змісту інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Управління освіти Чернівецької міської ради [сайт] / С. В. Мазуряк. – Режим доступу : <http://osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/inclusive-education/methods/22068-guidelines-on-the-organization-and-content-of-the-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> – Назва з екрана.
3. Мальований Ю. І. Форми навчання в школі: Книга для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Е. Римаренко, Л. П. Воронова. – К. : Освіта, 1992. – 176 с.
4. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» (лист Міністерства освіти і науки від 08.08.2013 № 1-9-539).
5. Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р., № 732.
6. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> – Назва з екрана.
7. Шнайдер В. Вчитель – ключова фігура інклюзії / В. Шнайдер // Педагогічний вісник : науково-методичний журнал. – Хмельницький : ХОІППО, 2014. – № 1(37). – С. 55–58
8. Шнайдер В. І. Організація індивідуального навчання: Методичні рекомендації (на допомогу керівникам загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам) / В. І. Шнайдер, О. О. Кулик, Г. М. Фінько. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 140 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Voron M. Inklusyivna osvita: ukraïnski realii [Elektronnyi resurs] / Osvita UA / M.Voron, Yu.Kavun. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/school_today/1492/ – Nazva z ekranu.
2. Mazuriak S.V. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii ta zmictu inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Elektronnyi resurs] / Upravlinnia osvity Chernivetskoï miskoi rady [sait] / S.V. Mazuriak.- Rezhym dostupu: <http://osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/inclusive-education/methods/22068-guidelines-on-the-organization-and-content-of-the-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> – Nazva z ekranu.
3. Malovanyi Yu. I. Formy navchannia v shkoli: Knyha dlia vchytelia / Yu. I. Malovanyi, V. E. Rymarenko, L. P. Voronova. – K. : Osvita, 1992. – 176 s.
4. Metodychni rekomendazii Ministerstva osvity i nauky «Pro orhanizatsiino-metodychni zasady zabezpechennia prava na osvitu ditey z osoblyvymy osvitimy potrebamy» (lyst Ministerstva osvity i nauky vid 08.08.2013 №1-9-539)
5. Polozhennia pro indyvidualnu formy navchannia v zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh, zatverdzenym nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 20.12.2002 r., №732
6. Konstytutsiya Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy (VVR), 1996,) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр> – Nazva z ekranu.
7. Shnaider V. Vchytel – kliuchova fihura inkliuzii / V.Shnaider // Pedahohichniy visnyk: naukovometodychnyi zhurnal. – Khmelnytskyi: KhOIPPO, 2014. – №1(37). – С.55–58
8. Shnaider V. I. Organizatsiia indyvidualnoho navchannia: Metodychni rekomendatsii (na dopomohu kerivnykam zagalnoosvitnikh ta spezialnykh navchalnykh zakladiv, rehabilitatsiinykh tsentriv, fakhivtsiam psykhologo-mediko-pedahohichnykh konsultatsii, pedahoham, psykhohoham, batkam) / V. I. Shnaider, O. O. Kulyk, H. M. Finko – Kamianets-Podilskyi: Abetka-NOVA, 2007. – 140 s.

Анотація

Светлана Билоус, Леся Иванчук

Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях

В статье освещены организационно-методические основы обеспечения права на образование детей с особыми образовательными потребностями, актуальные проблемы организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях. Отмечена необходимость аргументированного, взвешенного внедрения целесообразного выбора форм обучения этих детей в общеобразовательных школах. Сосредоточено внимание на особенностях организации инклюзивной, индивидуальной, интегрированной форм обучения. Указаны факторы эффективной их организации для достижения образовательных целей. Обоснована необходимость создания благоприятной специальной среды, специфика организации, содержания методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Отдельное внимание уделяется проблемам психолого-педагогического сопровождения таких детей в общеобразовательном учреждении, включение педагогов в учебно-воспитательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, их подготовке для организации коррекционного образовательного процесса. Отмечено важность привлечения семьи к участию в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, формы обучения, учебная программа, инклюзивное, индивидуальное, интегрированное обучение, коррекционно-реабилитационная работа.

Summary

Svitlana Bilous, Lesia Ivanchuk

Features of Organization of Children with Special Educational Needs Teaching in Secondary Schools

The article highlights the organizational and methodological principles to ensure the right for education for children with special educational needs, current problems of their education in comprehensive secondary institutions. The need for a well-considered implementation of relevant teaching methods for special education in comprehensive schools is mentioned in the article. It emphasizes the features of an inclusive, individualized and integrated teaching. The factors of efficient teaching structuring to achieve educational goals are pointed out. The article proves the necessity of positive environment creating, the structure specificity, the methodological content of teaching and raising children with disabilities. There is a special focus on the problems of psycho-pedagogical support of those children in secondary schools, teachers involving in the education of children with special educational needs, their training for correctional process of education. The importance of attracting families to participate in the educational process is mentioned.

Key words: children with special educational problems, forms of teaching, curriculum, inclusive, personalized, integrated teaching, correction and rehabilitational work.

Дата надходження статті: «25» вересня 2014 р.

УДК 37.015.6(045)

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА,
кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький);

ДМИТРО НІКИТЕНКО,

кандидат економічних наук, доцент
(м.Рівне)

Особливості сучасного стану системи економічної освіти в Україні

Стаття присвячена вивченню проблеми сучасного стану, чинників популярності та перспектив розвитку вищої економічної освіти в Україні. Проаналізовані погляди вітчизняних науковців щодо проблеми розвитку системи економічної освіти в сучасній Україні. На основі аналізу вітчизняної теоретичної літератури визначено терміни «система економічної освіти», «економіка». Акцентовано увагу на стратегічні пріоритети національної системи економічної освіти. Визначені негативні риси, притаманні сучасній українській системі економічної освіти. Висвітлена програма для поліпшення сучасного стану економічної освіти в Україні. Наведені погляди сучасних вчених-економістів щодо стратегічних пріоритетів національної системи економічної освіти. Висвітлено стан сучасної економічної освіти в Україні, зумовлений необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, що базуються на духовно-моральних та історико-культурних традиціях українського суспільства. З'ясовано, що економічна освіта орієнтована на поглиблений аналіз економічних процесів, які сприяють формуванню основ соціально орієнтованої економіки. Визначено, що освіта є рушійною силою, яка змінює суспільство, а економічна освіта – важливий чинник соціально-економічного розвитку держави.

Ключові слова: система економічної освіти України, вища освіта, підготовка, вчені-економісти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтеграційні процеси в системі вищої освіти України, зокрема і економічної, у єдиний європейський освітній простір вимагають постійного пошуку інноваційних напрямів вдосконалення вітчизняної системи освіти, які дозволять підвищити якість освітніх послуг, модернізації змісту освіти і організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвиток державно-громадської моделі управління. Освіта є однією із рушійних сил, що змінюють суспільство, а ґрунтовна економічна освіта – це передумова соціально-економічного розвитку держави.

Аналіз досліджень і публікацій... Значний теоретичний і практичний інтерес для дослідження обраної проблеми викликають праці А. Бурої, А. Немченко, Р. Олексенко, В. Павловської та ін.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – аналіз ролі системи економічної освіти та її ефективності в освітній галузі України.

Виклад основного матеріалу... У зв'язку із глобалізаційними, трансформаційними, інтеграційними процесами та реформуванням вітчизняних вимог до економічної підготовки майбутніх спеціалістів змінюються вимоги та вимагається впровадження ефективних освітніх технологій як у викладанні методології ринкової економіки, так і у викладанні суто прикладних питань економіки. В Україні чітко визначений орієнтир на входження у світовий освітній простір, тому динамічне здійснення модернізації організаційно-економічної освіти дозволить підготувати майбутніх фахівців, які своєю профільною професійною підготовкою будуть відповідати вимогам часу [3, с.35].

В. Компанієць у своєму дослідженні зазначає, що економіка – це не просто виробництво, розподіл, використання благ, а це, передусім, відносини між людьми – агентами економічної діяльності з приводу виробництва чи розподілу. А основою людських відносин є мораль. Тому, коли в суспільстві відбувається криза моралі, коли метою економічної діяльності стають нажива та гроші, криза неминуха. Знання без їх духовно-морального наповнення, без міцного фундаменту духовно-моральних цінностей, сформованих у тому числі в системі освіти, здатні в даний час зруйнувати як саме суспільство, так і реальну економіку. Рівень освіти є стабільним чинником соціально-економічного розвитку, тільки якщо система освіти, через яку вони потрапляють до суспільства, збудована в духовно-моральних координатах.

Закордонні вчені вважають, що сучасна економічна освіта знаходиться у кризовому стані з причин відторгнення економічної теорії від моралі та потреб людини, перетворення економічної діяльності з засобу на мету життя. Економічна система освіти, сформована в східнослов'янській цивілізації, спочатку була заснована на основі духовно-морального, соціокультурного та антропологічного підходів. Основні проблеми вищої освіти і головна причина кризи освіти – втрата її цивілізаційної ідентичності і передбачає орієнтацію на всебічний розвиток особистості без шкоди для будь-якої складової людської природи, розвиток всіх сил душі, опору на фундаментальність, системність, культуру, змістовність, консервативність, стабільність, традиційність, творчість та перехід до технократичного підходу, сформованого у західній цивілізації. Реформування системи вищої економічної освіти відбувається одночасно і у провідних країнах світу, що робить освітній простір непередбачуваним і часто не відповідає потребам реального ринку праці конкретних держав. Людський капітал у процесі його накопичення вимагає суттєвих економічних затрат [6, с.140].

Сучасна система вищої економічної освіти є необхідною умовою формування особистісних та професійних компетенцій людини, необхідних для всебічної самореалізації в умовах глобалізаційних інформаційно-інноваційних тенденцій. При цьому, така освіта має носити не тільки вузькоспеціалізований, але й загальносвітоглядний, особистісно-формульований характер. В умовах глобалізації виникає потреба у переосмисленні та теоретико-методологічному обґрунтуванні процесу підготовки майбутніх фахівців, зокрема, економічного профілю [4].

У концепції розвитку економічної освіти зазначається, що економічна освіта на сучасному етапі розвитку нашої держави визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, необхідності її наближення до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Розвиток освіти відбувається в контексті загального процесу трансформації різних сторін суспільного життя, у тісному взаємозв'язку з перебудовою в інших сферах, одночасно виступаючи для них джерелом забезпечення необхідним кадровим ресурсом. До головних компонентів економічної освіти відносяться зміст та організаційно-освітні технології забезпечення. Економічна освіта охоплює комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особи, так і суспільства загалом. Головною парадигмою економічної освіти є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою. Економічна освіта в Україні охоплює чотири блоки дисциплін, які формують сучасний

світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: загальноосвітній, фундаментальний, інноваційно-практичний і блок дисциплін спеціальної підготовки. Навчальні дисципліни, забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства [7].

Провівши аналіз сучасного стану економічної освіти в нашій країні, можна відзначити, що економічні спеціальності на сьогодні надзвичайно популярні серед абітурієнтів. Упродовж останніх десятиліть зберігається ознака престижності економічних професій серед інших спеціальностей вищих закладів освіти України. Так, у рейтингу найкращого вищого навчального закладу України за економічними спеціальностями є Київський національний університет ім. Шевченка. Там готують тільки кращих спеціалістів за різними напрямками, стверджують експерти. Нещодавно проект «Євроосвіта» знову включив Київський національний університет ім. Шевченка в першу трійку рейтингу вищих навчальних закладів України. Працедавці, за даними соціологів, також вважають його передовим [9].

Престижність вищої економічної освіти в Україні в порівнянні з іншими спеціальностями характеризується такими чинниками: в Україні зросла потреба у фахівцях-економістах та управлінцях, які володіють новими методами господарювання та управління; зміна в структурі галузей промисловості України, зменшення кількості виробничих підприємств та збільшення кількості підприємств не виробничого профілю в сфері торгівлі, громадського харчування, побутових послуг, розваг та інших створили нові робочі місця, де були потрібні фахівці саме економічного профілю. Створені в Україні умови для самостійного ведення приватного бізнесу, можливість зареєструвати власне підприємство та отримувати в десятки разів більшу заробітну плату, ніж на державних підприємствах, спонукала працівників йти на ризик заради отримання прибутків. Але працювати в ринкових умовах, виготовляти конкурентоспроможну продукцію або надавати послуги без знання економічних засад ведення бізнесу стало неможливим; отримавши диплом економіста майбутній фахівець мав змогу працювати як економістом, так і менеджером, фахівцем зі збуту, постачання, реклами, маркетингу та інших посад на підприємстві [8, с.204-205].

Стан сучасної економічної освіти в Україні зумовлений необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, які базуються на історико-культурних і духовно-моральних традиціях українського народу, орієнтовані на поглиблений аналіз економічних процесів, що сприяють формуванню основ соціально орієнтованої економіки; формуванням сучасних економічних поглядів у майбутніх економістів, що сприятиме розвитку гуманізації та соціалізації суспільних процесів, національній самоідентифікації, спрямуванню економічної діяльності на підвищення рівня життя і добробуту українського народу; інтеграцією процесів навчання і виховання як складових освіти, що створюють духовно-моральні засади для формування сучасного світогляду фахівців економічного спрямування [7].

Сучасні вчені-економісти важливим стратегічним пріоритетом національної системи економічної освіти визначають вироблення у широких мас населення сучасного розуміння економічно-підприємницьких цінностей. Економічна освіта студентів і не тільки економічного профілю повинна послідовно формувати у спеціалістів економічне мислення та свідомість, виховувати розумні потреби, розвивати здібності у певному виді діяльності, формувати вміння співвідносити свої потреби з матеріальними можливостями; виховувати бережливе ставлення до природи, свідоме ставлення до обраної професії в умовах інтеграційних процесів, що відбуваються у державі; озброювати спеціалістів теоретичними знаннями та практичними навичками щодо особливостей праці; формувати потреби здійснення економічного аналізу, бачення перспективи; вчити оволодівати основами наукової організації праці в умовах ринкових відносин; формувати у студентів бажання та потребу повсякденно поліпшувати результати своєї праці у навчальній та побутово-корисній діяльності, брати участь в економічному житті вищого навчального закладу, виховувати в собі якості бережливості, ініціативності, діловитості, дисциплінованості [5, с.381].

Ми погоджуємось з поглядом А. Бурої, що актуальним для сучасної української системи економічної освіти є впровадження на всіх її рівнях практико-орієнтованої парадигми: «знання – вміння – навички – досвід діяльності – компетентність» [1]. Однак автор відзначає і негативні риси, притаманні українській системі економічної освіти: вузька професійна спеціалізація; аналіз закономірностей бізнесу та прогнозування його розвитку в більшості випадків спирається на математичні та статистичні методи, які вимагають від фахівців відповідних знань; економічна освіта досить часто вибирається в якості не базової, а другої вищої освіти. Водночас ми не можемо погодитись з тезою про те, що негативним є приділення значної уваги вивченню іноземних мов, так як, на нашу думку, значну роль у сучасній економіці відіграють світові економічні взаємозв'язки, які без знання мов не відбудуться [1].

В. Єфремов для поліпшення сучасного стану економічної освіти в Україні вважає за необхідне розробку і введення нової державної програми, яка б урахувала досягнення світової економічної

думки та світовий досвід. Дана програма автора передбачає періодичне проведення загальнонаціонального конкурсу на кращий підручник з економічної теорії для економічних та неекономічних спеціальностей; встановлення державних премій за вагомі досягнення в економічній науці; створення Центру підготовки науковців вищого рівня для роботи в академічних економічних інститутах України; запровадження практики, коли посади навіть на нижчих щаблях державної вертикалі влади мають займати фахівці з економічною освітою; створення громадської організації вчених-економістів [2].

Висновки... Таким чином, система економічної освіти є специфічними освітніми послугами відносно інших нематеріальних послуг, тому що наслідки від споживання цих послуг є благом не тільки для індивіда, але і для економіки і суспільства в цілому.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бюра А. С. Сучасна економічна освіта: проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / А. С. Бюра, Т. Й. Захарова. – Режим доступу : <http://intkonf.org/bura-a-s-kfilosn-zaharova-t-y-suchasna-ekonomichna-osvita-problemi-ta-perspektivi/>.
2. Єфремов В. В. Економічна освіта як необхідна умова для впровадження в Україні інноваційної моделі розвитку [Електронний ресурс] / В. В. Єфремов. – Режим доступу : <http://soskin.info/ea/2011/9-10/201111.html>.
3. Немченко А. С. Історичні аспекти розвитку організаційно-економічної освіти і науки / А. С. Немченко, А. А. Котвіцька, І. В. Кубарева, А. В. Волкова // Управління, економіка та забезпечення якості в фармації. – 2012. – № 3. – С. 32–36.
4. Олексенко Р. Економічна освіта в системі підготовки особистості до самостійного життя та творчості [Електронний ресурс] / Р. Олексенко. – Режим доступу : <http://www.ird.npu.edu.ua/files/oleksenko.pdf>.
5. Олексенко Р. Перспективи й основні напрями розвитку сучасної економічної освіти / Р. Олексенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. – Вип. 28, т. 1. – С. 379–384.
6. Павловська В. А. Аналіз спрямованості інноваційних тенденцій розвитку сучасної вищої економічної освіти / В. А. Павловська, С. О. Краснощок // Вісник Донецького університету економіки та права. – 2012. – № 2. – С. 140–146.
7. Про затвердження Концепції економічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>.
8. Шацька З. Я. Феномен престижності економічних спеціальностей у вищих закладах освіти України / З. Я. Шацька // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – 2013. – № 4. – С. 202–206.
9. Экономическое образование в Украине: куда пойти учиться [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vz.ua/publication/5898-ekonomicheskoe_obrazovanie_v_ukraine_kuda_poit_uchitsya.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bura A. S. Suchasna ekonomichna osvita: problemy ta perspektyvy [Elektronnyi resurs] / A. S. Bura, T. Y. Zakharova. – Rezhym dostupu : <http://intkonf.org/bura-a-s-kfilosn-zaharova-t-y-suchasna-ekonomichna-osvita-problemi-ta-perspektivi/>.
2. Yefremov V. V. Ekonomichna osvita yak neobkhdna umova dlia vprovadzhennia v Ukrayini innovatsiinoyi modeli rozvytku [Elektronnyi resurs] / V. V. Yefremov. – Rezhym dostupu : <http://soskin.info/ea/2011/9-10/201111.html>.
3. Nemchenko A. S. Istorychni aspekty rozvytku orhanizatsiino-ekonomichnoyi osvity i nauky / A. S. Nemchenko, A. A. Kotvitska, I. V. Kubarieva, A. V. Volkova // Upravlinnia, ekonomika ta zabezpechennia yakosti v farmatsii. – 2012. – № 3. – S. 32–36.
4. Oleksenko R. Ekonomichna osvita v systemi pidhotovky osobystosti do samostiinoho zhyttia ta tvorchosti [Elektronnyi resurs] / R. Oleksenko. – Rezhym dostupu : <http://www.ird.npu.edu.ua/files/oleksenko.pdf>.
5. Oleksenko R. Perspektyvy i osnovni napriamy rozvytku suchasnoyi ekonomichnoyi osvity / R. Oleksenko // Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereyaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni H. S. Skovorody». – 2013. – Vyp. 28, t. 1. – S. 379–384.
6. Pavlovska V. A. Analiz spriamovanosti innovatsiinnykh tendentsii rozvytku suchasnoyi vyshchoyi ekonomichnoyi osvity / V. A. Pavlovska, S. O. Krasnosshchok // Visnyk Donetskooho universytetu ekonomiky ta prava. – 2012. – № 2. – S. 140–146.
7. Pro zatverdzhennia Kontseptsiiy ekonomichnoyi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>.
8. Shatska Z. Ya. Fenomen prestyzhnosti ekonomichnykh spetsialnostei u vyshchyykh zakladakh osvity Ukrayiny / Z. Ya. Shatska // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzaynu. – 2013. – № 4. – S. 202–206.
9. E'konomicheskoe obrazovanie v Ukraine: kuda pojti uchit'sya [E'lektronny'j resurs]. – Rezhym dostupa : http://vz.ua/publication/5898-ekonomicheskoe_obrazovanie_v_ukraine_kuda_poit_uchitsya.

Аннотація

Екатерина Биницкая, Дмитрий Никитенко

Особенности современного состояния системы экономического образования в Украине

Статья посвящается изучению проблемы современного состояния, факторов популярности и перспектив развития высшего экономического образования в Украине. Проанализированы взгляды отечественных научных работников на проблему развития системы экономического образования в

современной Украине. На основе анализа отечественной теоретической литературы определены термины «система экономического образования», «экономика». Акцентировано внимание на стратегические приоритеты национальной системы экономического образования. Определены отрицательные черты, присущие современной украинской системе экономического образования. Предложена программа улучшения современного состояния экономического образования в Украине. Наведены взгляды современных ученых-экономистов относительно стратегических приоритетов национальной системы экономического образования. Отражено состояние современного экономического образования в Украине, которое предопределено необходимостью перехода к новым принципам формирования и развития экономических знаний, что базируются на духовно-моральных и историко-культурных традициях украинского общества. Выяснено, что экономическое образование ориентировано на углубленный анализ экономических процессов, которые способствуют формированию основ социально ориентированной экономики. Определено, что образование является движущей силой, которая изменяет общество, а экономическое образование – важный фактор социально-экономического развития государства.

Ключевые слова: система экономического образования Украины, высшее экономическое образование, подготовка, ученые-экономисты.

Summary

Kateryna Binytska, Dmytro Nikitenko

Peculiarities of the Modern State of the System of Economic Education in Ukraine

The article deals with the study of the problem of the modern state, factors of popularity and perspectives of development of higher economic education in Ukraine. The views of domestic scientific workers as for the problem of development of the system of economic education in modern Ukraine have been analyzed. On the basis of the analysis of domestic theoretical literature the terms, system of economic education, have been determined. The attention is accentuated on the strategic priorities of national system of economic education. Negative features, which are inherent in the modern Ukrainian system of economic education, have been determined. The program for improvement of the modern state of economic education in Ukraine has been elucidated. The views of the modern scientists-economists concerning strategic priorities of the national system of economic education have been offered. The state of modern economic education in Ukraine has been cleared up. It is stipulated by the necessity of transition to the new base of forming and development economic knowledge, which is grounded on spiritual-moral and historic-cultural traditions of Ukrainian society. It is clarified that economic education is oriented to the deepened analysis of economic processes, which assist forming of the bases of socially oriented economy. It is determined that education is the motive power, which changes society, and economic education – is an important factor of social-economic development of the state.

Key words: system of economic education in Ukraine, higher economic education, preparation, scientists-economists.

Дата надходження статті: «10» вересня 2014 р.

УДК [378.094.016 : 34] : 001.891

АННА БУДАС,
кандидат педагогічних наук
(м.Вінниця)

**Навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей
як предмет наукового дослідження**

Визначено специфіку методики навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей, охарактеризовано основні підходи до відбору методів, засобів та організаційних форм навчання правознавства, що відповідають його цілям і змісту. На основі компетентнісного підходу конкретизовано зміст поняття «методика навчання правознавства» та визначено її складові. Наголошено на важливості етапу цілепокладання у навчанні та визначено, що загальною метою навчання правознавства є формування у студентів правового досвіду, системи вмінь і навичок, зокрема й тих, що пов'язані з нормативним регулюванням майбутньої професійної діяльності. Зроблено висновки, що методика навчання правознавства є динамічною наукою, адже змінюється законодавство, розвивається юриспруденція, трансформується рівень правової культури суспільства. Сформульовано ключові критерії вибору методів навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей.

Ключові слова: правознавство, навчання, методика, методи навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сьогодні можна констатувати, що світова спільнота прийшла до розуміння необхідності впровадження правового компонента в систему як середньої, так і вищої освіти. На міжнародному рівні, починаючи з 70-их рр. ХХ ст., були розроблені комплексні програми, що стосуються викладання правознавства та загальної просвітницької роботи з прав людини. Зокрема, йдеться про Міжнародний конгрес ЮНЕСКО з викладання прав людини

(Відень, 1978) і Міжнародний конгрес ЮНЕСКО з освіти, інформації та документації в галузі прав людини (Мальта, 1987), на яких державам було запропоновано створити загальну систему викладання й освіти в галузі прав людини, яка була б доступною для всіх категорій населення й охоплювала б усі рівні освіти. І хоча ці програми були ратифіковані європейськими державами, дослідники (І. Ахметова, О. Кузьменко, І. Цяцька та ін.) підкреслюють відсутність універсального підходу в зарубіжних педагогічних системах до правової освіти населення. Різняться назви дисциплін, їхнє змістовне наповнення, мета правознавчих курсів, а також співвідношення середньої та вищої правової освіти [4, с.24–25].

У системі української освіти правовий компонент також присутній. Однак, на відміну від шкільної правової освіти, у вищій школі наказом Міністерства освіти і науки України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» від 9 липня 2009 р. № 642 дисципліна «Правознавство» віднесена до вибіркової частини змісту освіти, що певним чином вносить корективи у формування компетентного у правових питаннях спеціаліста. Окрім зазначеного, недостатньо вивченими залишаються проблеми теоретичного обґрунтування навчання правознавства як предмета наукових досліджень та аналізу компонентів методики навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій... На відміну від правової освіти школярів, викладання правознавства у вищій школі залишається малодослідженим питанням. Якщо аналізувати педагогічні праці у сфері окресленої проблеми, переважають ті, що стосуються педагогічної освіти (М. Городиський, А. Губа, А. Долгова, Я. Кічук, Л. Макар, М. Подберезський, І. Романова, В. Смирнова, А. Соломаткін, А. Стаканков, О. Татаринцева, Н. Ткачова, М. Фіцула та ін.).

Важливими є методичні напрацювання, присвячені професійній підготовці юристів, тобто методиці викладання правознавства майбутнім юристам. Серед таких варто назвати публікації Н. Артикуци, А. Галає, В. Бігуна (технології, форми і методи навчання права у вищій школі); Ю. Кравченка (застосування методів активного навчання в системі МВС); М. Міхеєнка, В. Молдована, О. Ярмиш (використання інноваційних педагогічних технологій у викладанні кримінального права та процесу); В. Алефіренка, В. Ладиченка, М. Савчина (методика викладання конституційного права); О. Валецької, В. Костюка (особливості навчальної дисципліни «Трудове право»); А. Хмари (методика викладання правових питань підприємництва); С. Захарченко, Л. Якименко (імітаційні неігрові методи у викладанні господарського права) тощо. Отже, можна говорити про становлення нового педагогічного напрямку – юридичної дидактики, метою якої є пошук ефективних методик навчання права.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначити дефініцію поняття «методика навчання правознавства» та проаналізувати складові цієї методики, зокрема мету, зміст, методи навчання, організаційні форми та засоби навчання, а також узагальнити критерії відбору методів навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу... Методика навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей має свою специфіку, що зумовлена непрофільним характером дисципліни «Правознавство» і водночас її важливістю для становлення компетентного в правовій сфері спеціаліста. Для з'ясування цієї специфіки необхідно докладно проаналізувати поняття «методика навчання», «методика навчання правознавства», її структурні елементи.

Як відомо, завдання методики навчання полягає у тому, щоб на підставі вивчення навчального предмета розкрити суть явищ дійсності, закономірні зв'язки між ними, визначити сукупність завдань навчання предмета та його змісту, встановити нормативні вимоги до діяльності педагога (викладання) і навчально-пізнавальної діяльності учня (учіння), розробити методи, методичні засоби й організаційні форми, що відповідають завданням і змісту навчання. Саме предметні методики навчання є системоутворювальним чинником педагогіки, умовою її цілісного розвитку.

Поняття «**методика навчання**» в педагогічній науці тлумачать неоднозначно. Наведемо кілька дефініцій: а) «сукупність змісту освіти, організаційних форм навчання, засобів і прийомів, спрямована на досягнення цілей навчання» [1, с.40]; б) «...педагогічна наука, яка досліджує закономірності навчання певного предмета» [5, с.20]; в) «... наука, предметом вивчення якої є взаємозв'язки між основними компонентами процесу навчання окремого предмета, які змінюються під впливом соціокультурних і суто педагогічних чинників» [12, с.8].

Узагальнюючи названі підходи, зазначимо, що поняття «методика навчання» розумітимемо як самостійну педагогічну наукову галузь із відповідним методологічним рівнем і науковою структурою, що досліджує закономірності процесу навчання й характеризується відношенням «викладання – зміст дисципліни – навчання».

Оскільки загальні закономірності навчання вивчає дидактика, методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику. У свою чергу, В. Пилипчук вказує на

трансформацію предметних методик навчання, які почали поступово виростати з «прикладних методик» «загальної» дидактики в самостійні наукові галузі [11, с.20].

Однією з предметних методик є **методика навчання правознавства**, що досліджує процес викладання й вивчення права, розробляє зміст, організацію, методи та форми навчання. Як наука *методика навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей* покликана дати відповідь на такі практичні питання: 1) для чого навчати, тобто, які дидактичні цілі необхідно ставити перед студентами в процесі вивчення курсу «Правоознавство»; 2) чого навчати, тобто, яким має бути оптимальний добір змісту дисципліни «Правоознавство» і якою має бути його структура, щоб забезпечити досягнення поставлених цілей навчання; 3) як навчити, тобто якими способами найефективніше здійснювати навчальну діяльність, якими засобами й методами досягати оптимальних результатів навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей.

Можна погодитись із думкою М. Никифорова, що «кожен вузівський викладач зобов'язаний намагатися створити свою власну методику викладання, навіть якщо вона не буде чисто авторською, бо неможливо абсолютно повторити щось унікальне, видатне, новаторське» [9, с.15]. Адже перед кожним викладачем правознавства постають питання організації конкретних навчальних занять, вибору педагогічних технологій, структурування змісту дисципліни, діагностики початкових досягнень студентів, наукової організації співпраці викладача та студента тощо. Тому зупинимось на характеристиці елементів методики навчання правознавства, якими є цілі, зміст, методи, засоби і форми організації навчання правознавства у вищій школі.

Розглядаючи навчання правознавства як діяльність, треба насамперед визначити його цілі. Таким чином, першим і найвідповідальнішим етапом проектування та конструювання методики навчання, від якого залежить результативність усього дидактичного процесу, є етап **цілепокладання**.

У психолого-педагогічній літературі цілепокладання розглядають як важливу категоріальну характеристику дидактичного процесу. Дослідженню цієї проблеми приділяли особливу увагу такі вчені-педагоги, як Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Краєвський, В. Сластьонін, Н. Талізін та ін.

Усталеною в педагогічній науці є думка, що загальною для будь-якої навчальної дисципліни метою навчання є засвоєння студентами її змісту на певному рівні. При цьому зміст навчання повинен бути частиною обсягу змісту підготовки спеціаліста конкретного фаху.

У контексті викладеного зауважимо, що **загальною метою** навчання правознавства є створення позитивного ставлення до права як провідного інституту нормативного регулювання суспільних відносин і найвищої цінності цивілізації; ознайомлення студентів із основними галузями права та засвоєння ними ключових правознавчих понять; формування правового досвіду, системи вмінь і навичок, зокрема й тих, що пов'язані з нормативним регулюванням майбутньої професійної діяльності. А мету вивчення конкретної теми дисципліни «Правоознавство» можна визначити як набуття студентами відповідних умінь виконувати дії на певному визначеному рівні.

Такий підхід націлює викладача та студентів на оволодіння матеріалом з відповідною якістю, а також дозволяє діагностувати результати навчання як зміни в правовому досвіді студентів, виражені у вигляді їхніх дій, які вони здатні виконати після вивчення певного навчального матеріалу. Відповідно, цілями навчання правознавства є передбачувані зміни в досвіді студентів, виражені у вигляді дій, які вони здійснюють після вивчення певного навчального матеріалу.

Коли мета навчання правознавства визначена, звернемо увагу на інший важливий елемент методики навчання – **зміст**. Як зазначає С. Алексєєв, «наука про право (правоознавство) – це суспільна, гуманітарна наука, присвячена явищам суспільного життя людей» [2, с.4].

Право як об'єкт навчання має свою специфіку. В. Кузнецов звертає увагу на об'єктивну та суб'єктивну інтегральну характеристику складності права. Перша (об'єктивна) пов'язана з інформаційною складністю будь-якої правової системи й відображає кількість і якість інформації, яку необхідно засвоїти, вивчаючи цю систему. Друга (суб'єктивна) висвітлює дидактичну складність права, яка пов'язана з труднощами для навчання-викладання і навчання-учіння [8, с.56].

Складність права як об'єкта засвоєння зумовлюють необхідність вироблення нових підходів до змісту курсу правознавства, грамотного структурування навчального матеріалу, розроблення системи принципів змістової частини дисципліни.

Постановка відповідних навчальних цілей і структурування змісту навчання правознавства дозволяє відібрати відповідні **методи навчання**.

Ми погоджуємося з визначенням В. Козакова, що метод навчання – це впорядкована за певними принципами система цілеспрямованих послідовних дій суб'єктів навчання над свідомо визначеним предметом діяльності із застосуванням відповідних засобів, унаслідок чого отримують очікувані результати навчання [6, с.35]. Однак необхідно пам'ятати, що особливістю методів навчання у вищому навчальному закладі є те, що вони набагато більше, ніж шкільні, зближені з

методами самої науки: у вищій школі не лише викладають наукові факти, а й розкривають методологію та методи самої науки.

Вибір методів навчання залежить від низки чинників: провідної парадигми національної системи освіти; загальних і професійних цілей освіти, виховання й розвитку; провідних методологічних положень і настанов сучасної загальної дидактики; особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем; особливостей змісту професіограми конкретного спеціаліста; особливостей змісту й методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів; мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного задуму конкретного заняття; наявності часу на вивчення цієї теми, розділу; рівня розумової та фізичної підготовленості студентів; рівня оснащення навчально-методичної бази; педагогічної майстерності вчителів тощо.

Використання методів навчання без урахування зазначених чинників може призвести до пасивного або негативного ставлення студентів до навчання правознавства. Тому сформулюємо *ключові критерії вибору методів навчання* правознавства студентів неюридичних спеціальностей: 1) відповідність цілям навчання правознавства; 2) відповідність змісту певної теми; 3) відповідність навчальним здібностям студентів; 4) відповідність психологічним особливостям студентського віку; 5) професійна зорієнтованість у виборі методів навчання; 6) відповідність фаховій підготовці викладача.

Ще один елемент навчання правознавства потребує детального аналізу. Ідеться про **організаційні форми навчання** правознавства студентів неюридичних спеціальностей.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III навчальний процес у ВНЗ здійснюється в таких формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи. Також нормативний акт визначає види навчальних занять у вищих навчальних закладах: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація.

Нагальною потребою сьогодення є розроблення нових форм організації навчання правознавства, а також удосконалення традиційних форм. Адже загальноновизнаним є той факт, що саме форми організації навчання багато в чому обумовлюють його ефективність. Тому ключові підходи до окремих організаційних форм навчання правознавства, методичні рекомендації щодо організації та проведення лекційних і практичних занять із правознавства є предметом окремих публікацій автора [3].

Наступний елемент методики навчання правознавства не розв'язує навчальних задач, однак забезпечує організацію та перебіг навчального процесу. Зупинимось на аналізі **засобів навчання правознавства**.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що дослідники мають різні підходи до визначення сутності поняття «засоби навчання». Серед численних трактувань помітне місце займає визначення, запропоноване А. Хуторським, відповідно до якого засобами навчання є матеріальні й ідеальні об'єкти, що їх застосовують в освітньому процесі в якості носіїв інформації та інструменту діяльності педагога й учня [7, с.270]. З урахуванням зазначеного, на нашу думку, засоби навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей – це ідеальні та матеріальні об'єкти, за допомогою яких педагог здійснює правове навчання.

Серед різноманітних класифікацій засобів навчання контексту нашого дослідження відповідає класифікація О. Певцової, яка поділяє наочні засоби навчання правознавства за юридичним змістом на такі види: 1) умовно-графічна наочність (схематичні малюнки, діаграми, схеми, графіки); 2) технічні засоби навчання (аудіозаписи, комп'ютерні компакт-диски, кінофільми на правову тематику); 3) предметна наочність (навчальні екскурсії до суду, нотаріальної контори чи адвокатського бюро тощо); 4) образотворча наочність (картини, що зображують судовий розгляд справи, смертну кару, відомих юристів тощо) [10, с.100–101].

Загалом, усі засоби навчання правознавства, застосовувані в навчальному процесі, спрямовані на набуття правових знань студентами, їх закріплення, для створення уявлень і понять, набуття умінь і навичок, для виконання інших наукових, навчальних і виховних завдань.

Висновки... Підсумовуючи аналіз складових методики навчання правознавства, необхідно зазначити, що цілі, зміст, методи, форми та засоби правового навчання віддзеркалюють соціальне замовлення суспільства, а зміни, які відбуваються в соціально-економічному житті соціуму у той чи інший історичний період, вимагають трансформації як методики навчання правознавства загалом, так і її складових. До того ж методика навчання правознавства є динамічною наукою і тому, у відповідності до законодавства, розвитку юридичної науки, зазнає змін рівень правової культури суспільства. Також наголосимо, що навчання правознавства студентів неюридичних спеціальностей потребує якісно нових методичних підходів, що мають спрямовувати навчальний процес на формування компетентного в правовій сфері фахівця.

Список використаних джерел і літератури:

1. Абасов З. А. Ученик как субъект педагогической технологии / З. А. Абасов // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 39–44.
2. Алексеев С. С. Восхождение к праву : поиски и решения / С. С. Алексеев. – М. : НОРМА, 2001. – 742 с.
3. Будас А. П. Лекційне заняття у системі правової підготовки студентів економічних спеціальностей / А.П. Будас // Наукові записки. Сер. : Психологія і педагогіка. – Острого : НУ «Острозька академія», 2012. – № 19. – С. 28–31.
4. Будас А. П. Правова освіта за кордоном: порівняльний аспект / А.П. Будас // «Honors high school – 2010» : матеріали за 6-а міжнародна научна практична конференція, 17 – 25 листопада 2010 г. – Софія : «Бял Град-БГ» ООД, 2010. – С. 24–29.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
7. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
8. Кузнецов В. І. Філософія права. Історія та сучасність : навч. посіб. / В. І. Кузнецов. – К. : ВД «Стилос» : ПЦ «Фолісцит», 2003. – 382 с.
9. Никифорак М. В. Методика викладання юридичних дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / Чернів. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича / М. В. Никифорак. – Чернівці : Рута, 2005. – 56 с.
10. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Е. А. Певцова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
11. Пилипчук В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання : [монографія] / В. В. Пилипчук. – К., 2007. – 176 с.
12. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. К. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Abasov Z. A. Uchenik kak sub'yekt pedagogicheskoy tekhnologii / Z. A. Abasov // Shkol'ny'e tekhnologii. – 2001. – № 2. – S. 39–44.
2. Alekseyev S. S. Vosxozhdenie k pravu : poiski i resheniya / S. S. Alekseyev. – M. : Izdatel'stvo NORMA, 2001. – 742 s.
3. Budas A.P. Lektsiine zaniattia u systemi pravovoi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei. Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologhiia i pedahohika», 2012. – Volume 18, Ostroh: Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», 2012, pp.28-31
4. Budas A.P. Pravova osvita za kordonom: porivnialnyi aspekt. «Honors high school – 2010» : materyaly za 6-a mezhdunarodna nauchna praktychna konferentsiya, 17 – 25 noemvry 2010 h., Sofyia: «Bial Hrad-BH» OOD, 2010. – pp.29–24.
5. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy : hol. red. V. H. Kremen. Kyiv, Yurinkom Inter, 2008, 1040 p.
6. Kozakov V. A. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv u nepedahohichnykh universytetakh. Kyiv, ZAT «NICHLAVA», 2003, 140 p.
7. Krayevskiy V. V. Osnovy' obucheniya: didaktika i metodika: [ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. учеб. zavedeniy] / V. V. Krayevskiy, A. V. Khutorskoy. – M. : Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2007. – 352 s.
8. Kuznetsov V. I. Filosofii prava. Istoriia ta suchasnist : navch. posib. Kyiv, VD «Stylos» : PTs «Folistsyt», 2003, 382 p.
9. Nykyforak M. V. Metodyka vykladannia yurydychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli : navch. posib. Chernivtsi : Ruta, 2005, 56 p.
10. Pevtsova E. A. Teoriya i metodika obucheniya pravu : [ucheb. dlya stud. vyssh. учеб. zavedeniy] / E. A. Pevtsova. – M. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. – 400 s.
11. Pylypchuk V. V. Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchytelia v predmetnykh metodykakh navchannia : monohrafiia. Kyiv, 2007, 176 p.
12. Pometun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli. Kyiv, Heneza, 2005, 328 p.

Аннотация

Анна Будас

**Обучение правоведению студентов неюридических специальностей
как предмет научного исследования**

Определена специфика методики обучения правоведению студентов неюридических специальностей, охарактеризованы основные подходы к отбору методов, средств и организационных форм обучения правоведению, что соответствуют его целям и содержанию. На основе компетентностного подхода конкретизировано содержание понятия «методика обучения правоведения» и определены ее составляющие. Подчеркнута важность этапа целеполагания в обучении и определено, что общей целью обучения правоведения является формирование у студентов правового опыта, системы умений и навыков, в том числе и тех, которые связаны с нормативным регулированием будущей профессиональной деятельности. Сделаны выводы, что методика обучения правоведению является динамичной наукой, ведь меняется законодательство, развивается юриспруденция, трансформируется уровень правовой культуры общества. Сформулированы ключевые критерии выбора методов обучения правоведению студентов неюридических специальностей.

Ключевые слова: правоведение, обучение, методика, методы обучения.

Summary

Anna Budas

Teaching Law Students of Non-Legal Professions as a Subject of Scientific Research

The specificity of law teaching methods students of non-legal professions has been defined, and the basic approaches to the selection of methods, means and organizational forms of teaching the science of law to meet its objectives and content have been characterized. On the basis of the competence approach the meaning of the term «law teaching methods» has been specified and its components have been specified. The importance of the aims giving phase in the law teaching has been emphasized and it also has been defined, that the main goal of the law teaching is to form the legal experience, and to give to students the system of skills, particularly those, that related to the normative regulation of their professional activity. The author of the article came to the conclusion that the methodology of law teaching is a dynamic science due to the changes of the legislation, the development of the jurisprudence, and the transformation of the level of the society legal culture. The key criteria for selecting the law teaching methods for the students of non-legal professions have been formulated.

Key words: science of law, methodology, teaching methods.

Дата надходження статті: «2» жовтня 2014 р.

УДК: 37.013.42:316.723-053.67

МИКОЛА ВИДИШ,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Соціально-педагогічна робота як дієвий механізм формування культури сучасної студентської молоді

У статті аналізуються соціально-педагогічні аспекти проблеми формування культури сучасної студентської молоді в закладах освіти та показники культури особистості студента.

Встановлено, що культура сучасної студентської молоді – це спосіб сприйняття світу, видів діяльності, що складаються на основі певних ціннісних орієнтацій, знань, переконань; це відображення якостей внутрішньо притаманних особистості студента; це загальний рівень соціалізації його особистості, що проявляється у прогресивній діяльності. Розв'язання проблеми формування культури сучасної студентської молоді залежить від того, наскільки суспільству і вищому навчальному закладу як важливому соціальному інституту вдається регулювати практичні тенденції соціалізації та індивідуалізації на кожному етапі їх розвитку. Вищий навчальний заклад виступає важливою умовою формування культури сучасної студентської молоді, цей процес повинен постійно враховувати особливості часу, щоб адекватно використовувати різні форми виховної діяльності та будувати її на теоретичних засадах, які відповідають сучасним вимогам розвитку суспільства.

Практика показує, що одним із дієвих механізмів формування культури сучасної студентської молоді є соціально-педагогічна робота, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, культура особистості, студентська молодь, соціалізація, формування особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її культуру. Закладена в сучасних державних документах методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості і, відповідно, апелює до сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти. Потреби суспільства в самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб'єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей, унаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду традиційних настанов у вихованні сучасної молоді.

Основною концептуальною лінією психолого-педагогічного впливу на сучасну студентську молодь є вдосконалення особистісного зростання, формування культури особистості, її творчого потенціалу, засвоєння соціально-ціннісних орієнтацій тощо.

Сучасна студентська молодь, маючи величезний творчий потенціал, здатна реально впливати на перебіг і спрямованість подальших демократичних перетворень в Україні. Така соціальна роль і суспільно-історичне призначення студентської молоді потребує особливої уваги до неї з боку

інститутів влади та, передусім, системи вищої освіти, де відбувається професійне і громадянське становлення інтелігенції країни. Щоб прогнозувати сучасні та майбутні процеси у студентському середовищі, необхідно знати реальну ситуацію, соціальні проблеми, інтереси, життєві плани, ціннісні орієнтації та поведінку молодого покоління. Саме у студентському віці формуються навички поведінки і риси свідомості, які утворюють ядро нової особистості, тому спосіб життя студентів, їх оточення, вироблення нових стереотипів під впливом зміни бачення тих чи інших ситуацій, проведення вільного часу, рівень життя стануть визначальними для подальшого формування культури сучасної студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблеми вивчення студентства непокоять учених і практиків не одне десятиліття. Найбільш активно їх розробка розпочалась у 60-ті рр. минулого століття. Свіжу течію у розвиток молодіжної та студентської проблематики внесли А. Дмитрієв і А. Ветошкін, які комплексно розглядали проблеми студентської молоді. Також набувають широкої популярності праці одного з корифеїв сучасної науки про молодь В. Лісовського, який визначав студентство як специфічну соціальну групу, що за своїм суспільним становищем ближче стоїть до інтелігенції, є її резервом і призначена у майбутньому до занять висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, управління та культури. Він виділив основні типи студентів, ґрунтуючись на таких критеріях як: ставлення до навчання, наукова і суспільно-політична активність, загальна культура і колективізм тощо. Активно працювали над студентською проблематикою Г. Горченко, А. Дяков, А. Стеценко, які на основі дослідження неформального молодіжного руху запропонували класифікацію студентства, в якій провідними критеріями виступають ціннісні орієнтації, зміст і форми діяльності студентських об'єднань тощо.

В Україні студентська проблематика традиційно була об'єктом пильної уваги представників різних суспільних дисциплін, передусім, педагогів і соціологів. В об'ємному теоретичному матеріалі виділяються праці Л. Ази, Н. Бегеки, В. Гіртінова, Н. Ніколаєвського, В. Казачкова, І. Тарапова та ін. Зокрема, В. Гіртінов, Н. Ніколаєвський, І. Тарапов розглядають сутність розвитку особистості у студентському віці, специфіку окремих його етапів, психологічні особливості та відповідні їм форми соціальної активності. Л. Аза, Н. Бегека, В. Казачков у 90-х рр. минулого століття для характеристики студентів у якості провідного критерію виділили їх соціальну активність. На межі тисячоліть активізувалась розробка тематики, орієнтованої на вищу школу України. Продуктивними в цьому напрямку слід відзначити праці В. Андрущенко, В. Арбеніна, Е. Якуба та ін. Вони запропонували класифікацію типів особистості студентів, в якості критерію якої виступає особистісна мотивація у сфері вільного часу. Одночасно з цим певний дефіцит наукових знань про сучасне студентство відчувається і зараз. Особливо важливою є детальна розробка соціально-педагогічних аспектів, покликаних забезпечити виховну практику теоретико-методологічними конструкціями, які б відображали сучасну специфіку вітчизняної вищої освіти. Світове товариство давно зрозуміло, що майбутній фахівець повинен бути спеціалістом широкого профілю з глибокою професійною і гуманітарною підготовкою, а тому дуже важливо, щоб його духовний світ формувался за системою культурних цінностей.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення соціально-педагогічних аспектів проблеми формування культури сучасної студентської молоді в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу... Формування особистості – це надання певної форми завершеності процесу становлення людської особистості, досягнення нею рівня зрілості. Воно здійснюється під впливом умов суспільства: політико-ідеологічних, економіко-соціальних, духовних, екологічних тощо [1]. Проблема формування особистості належить до фундаментальних не лише в педагогічній, але й у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя. У соціальній системі цілеспрямоване формування особистості здійснюється шляхом виховання. Адже всі перетворення, що відбуваються в суспільстві, зосереджуються на особистості, яка є головною дієвою особою та суб'єктом суспільно-історичного процесу [2]. Особливо гостро проблема формування особистості постала в період зміни соціальних координат та принципів розвитку, коли стверджується нова система цінностей, змінюються суспільні пріоритети тощо. Разом з тим все більше молодих людей, в тому числі і студентів, живе поза нормами людської моралі, підліткова злочинність постійно зростає, все частіше агресія і озлобленість простежуються у поглядах на життя та вчинках молоді. Саме молодь, в тому числі і студентська, є сьогодні промотором соціальної напруги, жорстокості та аморальності в суспільстві. Це свідчить про те, що проблема формування культури особистості сучасного студента набуває особливої актуальності. Адже тільки культурна, духовно багата людина, наділена рисами інтелігентності, прагне спрямувати досягнення людства на ствердження творчої свободи і на утвердження пріоритету людини як найвищої цінності суспільства. А це вимагає постійної роботи з підвищення загальної культури особистості, культури мови, мислення, культури навчальної діяльності тощо, що є нагальною необхідністю для студента [3].

Формування особистості студента слід розуміти як процес, в ході якого він одержує професійно важливі знання, уміння і навички. Умовою успішного формування його особистості є позитивне ставлення до навчання, однокурсників, встановленого порядку в університеті, до виконання завдань відповідно до програмам підготовки тощо. Студента як особистість формує вся сукупність впливів: організація навчання, заняття з різних предметів, особистий приклад викладачів, стосунки з товаришами тощо [4]. Всі якості взаємопов'язані і формуються в органічному зв'язку. На відміну від знань чи навичок особистісні якості формуються не так швидко і не так помітно. Вони є результатом цілеспрямованого комплексу впливів на студента протягом тривалого часу.

Основними пріоритетами в житті студента є успішне навчання, підвищення власного інтелекту, духовний, моральний, фізичний та естетичний розвиток, оволодіння навичками професії тощо. Особистість студента як людини може характеризуватись із трьох позицій: соціальної, яка є наслідком включення його в студентську групу, виконання ним навчальної функції; психологічної, яка являє собою єдність психічних процесів, станів, утворень і властивостей особистості; біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, побудову органів чуття, інстинктів, фізичну силу, колір шкіри, очей, зріст тощо. Третя позиція, в основному, зумовлена спадковістю і задатками, але інколи вона може змінюватись під впливом умов життя і виховання. Ознаками соціально-психологічної зрілості особистості студента є громадянська позиція, професіоналізм, рівень мислення тощо [4].

Вагомий внесок у справу дієвості виховання взагалі та на формування культури сучасної студентської молоді зокрема можуть зробити викладачі вищого навчального закладу шляхом особистого прикладу взаємоповаги, коректності, почуттям міри у висловлюванні своїх думок при спілкуванні із студентами і колегами, в умінні слухати співрозмовника тощо. Ці якості і властивості проявляються лише через систему взаємовідносин викладачів із студентами. Для більшості студентів відносини з викладачами спочатку носять не принциповий, а персональний характер. Особистість викладача розкривається у стилі спілкування і визначенні вимог до студентів. Студенти при цьому схильні шукати моральне виправдання вимогам до них з боку викладача – в його вимогах до самого себе. Як правило, при невідповідності цих вимог студенти не вибачають викладачу його недоліки та пов'язують їх з різними стереотипами. Ніхто, крім самого викладача, не може вивести формулу його душі і гуманізувати її. Психологи можуть тільки допомогти в цьому. Дуже важливо, щоб викладач розумів, що гуманізація відносин у суспільстві, навчальному процесі, не можлива без гуманізації його власної особистості. Цей процес передбачає, на нашу думку, наявність педагогічної культури, переконаності у свободі та цінності кожної особистості, її моральних основах і творчих можливостях. У психологічній культурі викладача як складовій частині культури особистості є один важливий елемент – культура педагогічного впливу. Якщо викладач дійсно переконаний, що свобода та відповідальність – це право кожної людини, то він не зможе залишатись в позиції стороннього спостерігача по відношенню до студента. Головною його турботою є створення максимально сприятливих умов для самостійного, інтелектуального розвитку студентів у відповідності до їх мети, намірів та прагнень.

Виховання сучасної студентської молоді пов'язано не лише із зовнішнім впливом викладача чи куратора, цей процес передбачає її внутрішній саморозвиток та самовдосконалення. Особистість студента лише тоді почне духовно змінюватись, збагачуватись, коли зрозуміє, що це потрібно, коли в неї сформується певна мотивація до такого виду діяльності.

Практика показує, що одним із дієвих механізмів формування культури сучасної студентської молоді є соціально-педагогічна робота, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб. Як показало проведене нами опитування серед студентської молоді м. Хмельницького, на запитання анкети «Які види соціально-педагогічної діяльності, на Вашу думку, спрямовані на створення сприятливих умов для навчання та формування культури сучасної студентської молоді?», відповіді були наступними: майже 76% студентів на перше місце поставили всебічний розвиток особистості, більше 46% студентів вважають необхідним надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги під час навчання в університеті, а 18,2% відповіли, що перевагу надають задоволенню духовних і культурних потреб.

У студентському віці, як відомо, формуються навички поведінки та риси свідомості, які в основі утворюють ядро нової особистості. Спосіб життя, який ведуть студенти під час навчання, чинники, які на них впливають, оточення та нові стереотипи є визначальними для подальшого життя. Важливе значення для формування культури сучасної студентської молоді має вільний час. Духовні цінності, створені і розвинені у вільний час, реалізуються в навчальній, культурно-комунікативній та інших видах діяльності студентів. У результаті суттєві риси способу життя закріплюються в основних сферах життєдіяльності студентів.

Проведення вільного часу студентської молоді, з одного боку, залежить від економіко-демографічних чинників, соціально-культурного середовища, з іншого боку – пов'язане із системою

їх ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів. У результаті взаємодії цих чинників формуються різні типи способів проведення студентами вільного часу: перший тип – це заняття, що належать до діяльнісної структури вільного часу, вони об'єднані однією загальною ознакою – створенням духовних цінностей. Набір видів діяльності, що належать до цієї типологічної групи, охоплює суспільну та науково-дослідницьку роботу, різні форми художньої творчості тощо; другий тип – це види діяльності, ціннісний профіль яких найбільше сприяє інтенсивному розвитку і вдосконаленню особистості студента. Це читання книг, журналів, газет, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів і театрів, концертів, музеїв, виставок тощо; третій тип – це заняття, що поєднують різні види відпочинку: туризм, спорт, відпочинок у компаніях друзів, відвідування танцювальних вечорів, кафе, ресторанів тощо. Зауважимо, що дозвіллене спілкування в студентському середовищі має неоднозначний характер, іноді містить у собі небезпеку соціальних колізій. Викликає занепокоєність соціально-негативна спрямованість спілкування, низька емоційно-моральна культура взаємин у деяких студентів за межами студентських колективів. Усі ці питання потребують подальшого вивчення. Однак, значна частина студентської молоді орієнтована на позитивну діяльнісну структуру вільного часу і бере активну участь у суспільному житті університету. Ціннісні орієнтації, спрямовані на діяльнісну структуру вільного часу, свідчать про високий рівень сформованості культури особистості студента.

Культура сучасної студентської молоді, в нашому розумінні, це спосіб сприйняття світу, видів діяльності, що складаються на основі певних ціннісних орієнтацій, знань, переконань; це відображення якостей внутрішньо притаманних особистості студента; це загальний рівень соціалізації його особистості, що проявляється у прогресивній діяльності. Формування культури особистості студента є складним і тривалим процесом, зумовленим суперечливим характером взаємозв'язку соціального та індивідуального в людині. Розв'язання проблеми формування культури особистості сучасного студента залежить від того, наскільки суспільству і вищому навчальному закладу як важливому соціальному інституту вдається регулювати практичні тенденції соціалізації та індивідуалізації на кожному етапі їх розвитку. Соціалізація пов'язана з необхідністю передачі студентам накопичених суспільством знань, ідей, цінностей, норм поведінки тощо. З іншого боку, становлення та розвиток культури особистості студента здебільшого пов'язані з індивідуалізацією його як людини, тобто, він не лише пасивно і механічно вибирає культурні цінності, але й сприймає та використовує їх залежно від індивідуальних властивостей, не лише засвоює створену раніше культуру, але й бере активну участь у її творенні в сучасних умовах, тобто стає джерелом суспільного розвитку, а суспільство – гарантом збереження його індивідуальності. У процесі взаємодії з культурою студент формує власний неповторний образ навколишнього світу, спосіб його сприйняття та якісно означений спосіб діяльності. Вищий навчальний заклад виступає важливою умовою формування культури сучасної студентської молоді, цей процес повинен постійно враховувати особливості часу, щоб адекватно використовувати різні форми виховної діяльності та будувати її на теоретичних засадах, які відповідають сучасним вимогам розвитку суспільства.

Висновки... Підбиваючи підсумки можна сказати, що сучасна система освіти має виробити модель формування культури сучасної студентської молоді, яка повинна слугувати орієнтиром у соціально-педагогічному спрямуванні роботи вищого навчального закладу. Формування культури особистості для кожного покоління є центральною темою і предметом вивчення, дискусій, експериментування, чим підкреслюється її необхідність і зумовлюються перспективи подальшого дослідження даної проблеми.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
2. Основні поняття і терміни педагогічної соціології / За заг. ред. С. М. Коломієць. – К., 1995. – 80 с.
3. Победа Н. А. Социология культуры / Н. А. Победа. – Одесса: Астропринт, 1997. – 224 с.
4. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорний, Л. М. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. D'yachenko M. I. Kratkij psixologicheskij slovar' : lichnost', obrazovanie, professiya / M. I. D'yachenko, L. A. Kandy'bovich. – Mн. : Xe'lton, 1998. – 399 s.
2. Osnovni ponyattya i termini pedahohichnoyi sotsiolohiyi / Za zah. red. S. M. Kolomiyets'. – K., 1995. – 80 s.
3. Pobeda N. A. Sociologiya kul'tury' / N. A. Pobeda. – Odessa : Astroprint , 1997. – 224 s.
4. Nahornyy B. H. Student stvo i suchasnist' / B. H. Nahornyy, L. M. Yakovenko, A. V. Yakovenko. – K. : Aristey, 2005. – 164 s.

Анотація
Видиш Николай

Социально-педагогическая работа как действенный механизм формирования культуры современной студенческой молодежи

В статье анализируются социально-педагогические аспекты проблемы формирования культуры современной студенческой молодежи в заведениях образования и показатели культуры личности студента.

Установлено, что культура современной студенческой молодежи – это способ восприятия мира, видов деятельности, которые складываются на основе определенных ценностных ориентаций, знаний, убеждений; это отображение качеств внутренне присущих личности студента; это общий уровень социализации его личности, которая проявляется в прогрессивной деятельности. Решение проблемы формирования культуры современной студенческой молодежи зависит от того, насколько обществу и высшему учебному заведению как важному социальному институту, удастся регулировать практические тенденции социализации и индивидуализации на каждом этапе их развития. Высшее учебное заведение выступает важным условием формирования культуры современной студенческой молодежи, этот процесс должен постоянно учитывать особенности времени, чтобы адекватно использовать разные формы воспитательной деятельности и строить ее на теоретических принципах, которые отвечают современным требованиям развития общества.

Практика показывает, что одним из действенных механизмов формирования культуры современной студенческой молодежи есть социальнопедагогическая работа, которая направлена на создание благоприятных условий социализации, всестороннего развития личности, удовлетворения ее, культурных и духовных потребностей.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, культура личности, студенческая молодежь, социализация, формирование личности.

Summary
Vydysh Mykola

Social Pedagogical Work as Effective Mechanism of Forming Culture of Modern Students

The social pedagogical aspects of problem forming the culture of modern students in establishments of education and indices of culture personality of student are analyzed in the article.

It is found out that the culture of modern student youth - it is the method of perception of the world, types of activity, which are folded on the basis of the certain valued orientations, knowledge, persuasions; it is a reflection of qualities inwardly of inherent personality of student; it is a general level of socialization of his personality, which is manifested in progressive activity. The decision of the problem of forming culture of modern student youth depends on how the society and the higher educational establishment as an important social institute, can regulate the practical tendencies of socialization and individualization on every stage of their development. Higher educational establishment becomes the important condition of forming culture of modern student youth, this process must constantly take into account the features of time, adequately to use the different forms of an educational activity and build it on theoretical principles which meet the modern requirements of development of society.

Practice shows that one of effective mechanisms of forming culture of modern student youth, is social pedagogical work, which is directed to creation of favorable terms of socialization, comprehensive development of personality, satisfaction of its cultural and spiritual needs.

Key words: social-pedagogical work, culture of personality, students, socialization, formation of personality.

Дата надходження статті: «18» вересня 2014 р.

УДК 37.013+378:398.1 (045)

ЛЮДМИЛА ВОРОТНЯК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Метод case-study та його вплив на формування навичок міжкультурної комунікації магістрів у процесі вивчення іноземних мов

У статті автором здійснено аналіз методу case-study, описується можливість використання методу на заняттях іноземної мови з магістрами. Представлена методика передбачає використання проблемно-ситуаційного аналізу, в основі якого лежить навчання іноземних мов шляхом вирішення конкретних задач – ситуацій (кейсів).

Основними поняттями, які використовуються в методі case-study, є поняття «ситуація» та «аналіз». Основна задача практичного кейсу полягає у детальному відображенні життєвої ситуації. Таким чином, кейс створює практичну модель ситуації. Навчальне призначення практичного кейсу – тренінг магістрів за певною лексико-граматичною темою.

Виявлено, що центральне місце методу case-study займає дискусія. Важливою характеристикою дискусії є рівень її компетентності, що залежить від компетентності її учасників. Проте основним фактором в дискусії є ступінь її керівництва викладачем.

Метод case-study сприяє розвитку у магістрів навичок самоаналізу, а також аналітичних, практичних, творчих, комунікативних, соціальних навичок, розширенню світогляду, формуванню навичок міжкультурної комунікації.

Ключові слова: *магістри, метод case-study, міжкультурна комунікація, проблемно-ситуаційний аналіз.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Однією з найбільш актуальних проблем в навчанні іноземних мов є відбір змісту мовного матеріалу та методів навчання. Методи навчання магістрів повинні сприяти розвитку навичок самостійної пошукової діяльності, самоаналізу, комунікативних, творчих, соціальних навичок.

Методика викладання іноземних мов – це гнучке інформаційно-освітнє середовище, в якому поряд з традиційним підходом до викладання спостерігається підвищення інтересу до нових освітніх моделей, педагогічних інновацій, технологій і методів. Одним з інноваційних способів організації навчання є кейс-метод (Case Study). Суть даного методу полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем або випадків (cases). Кейс – це опис ситуації, яка мала місце в тій чи іншій практиці і містить певну проблему, що вимагає вирішення. Це свого роду інструмент, за допомогою якого в навчальну аудиторію привноситься частина реального життя, практична ситуація, яку належить обговорити і представити обґрунтоване рішення [1].

Аналіз досліджень і публікацій... Метод кейс-стаді в зарубіжній та українській літературі фігурує під різними назвами: метод конкретних ситуацій, метод вивчення ситуацій, метод ділових історій, кейс-метод.

Найбільш широко метод кейс-стаді використовується в навчанні менеджменту, маркетингу та інших економічних предметів в школах бізнесу за кордоном. Вперше він був застосований у навчальному процесі в Гарвардському університеті в 1870 р. Перші кейси були опубліковані в 1925 р. в Звітах Гарвардського університету про бізнес. У 1920-ті рр. кейс-метод використовувався і в нашій країні викладачами економічних дисциплін, але потім на довгий час був забутий.

Сьогодні існують дві школи кейс-стаді – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). У рамках американської школи метою вирішення кейса є навчання пошуку єдино правильного вирішення, європейська школа зорієнтована на багатоваріантність вирішення проблеми.

На даний момент метод кейс-стаді часто використовується в зарубіжній практиці бізнес-освіти і вважається одним з найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем, що виникають в економічній діяльності тієї чи іншої фірми, компанії. Він передбачає інтенсивний тренінг, навчання з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення.

Останнім часом активні методи навчання, у тому числі метод case-study, досить широко застосовуються при вивченні іноземних мов з метою формування навичок міжкультурного спілкування.

До цієї проблеми звертаються все більше дослідників. Всебічному аналізу методу кейсів, розгляду його різноманітних структур, зрізів та технологій присвячені праці Ю. Сурміна, О. Сидоренка, А. Фурди та ін.; заслугове також на увагу класифікація кейсів, наведена Н. Федяніним і В. Давиденко. Проте проблема застосування кейс-методу у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах залишається недостатньо вивченою в сучасній науці.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз кейс-методу як продуктивного засобу формування навичок міжкультурної комунікації в процесі навчання магістрів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу... Кейси зазвичай розробляються на основі досвіду реальних людей і подаються у письмовій формі. Завдяки високій концентрації ролей в кейсах цей метод близький до ігрових методів і проблемного навчання, де безпосередньо йде формування міжкультурної мовної комунікативної компетенції на заняттях іноземної мови. Він передбачає залучення декількох видів аналітичної діяльності, необхідних для осмислення ситуації, що потребує високого рівня методологічної культури викладача іноземної мови [2].

Проблема впровадження методу case-study в практику вищої професійної освіти в даний час є досить актуальною, що зумовлено загальною спрямованістю розвитку освіти, її орієнтацією не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміні парадигми мислення, вмінням переробляти велику кількість інформації.

Варто зауважити, що для ефективного навчального процесу на основі case-методу необхідні дві умови: якісний, доцільний кейс та конкретна методика його використання в навчальному процесі.

У ході розбору ситуацій магістри вчаться діяти в «команді», здійснювати аналіз і приймати конкретні рішення, оскільки безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи магістрів проаналізувати ситуацію – case, що виникає за конкретного стану справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Таким чином, дискусія займає центральне місце в методі case-study. Важливою характеристикою дискусії є рівень її компетентності, що складається з компетентності її учасників. Проте основним фактором в дискусії є ступінь її керівництва викладачем.

Дослідники цієї проблеми Ю. Сурмін, О. Сидоренко, А. Фурда застерігають від спрощеного сприйняття цього методу і розуміють його лише як відносно новий спосіб реалізації творчості викладача, метод, який відрізняється значним методологічним розмаїттям. Вони розглядають аналіз ситуацій як спосіб мислення викладача, його особливу парадигму, яка спонукає по-іншому думати та діяти, обновляти свій творчий потенціал [3].

Отже, керуючи дискусією, викладач повинен залучати до участі в ній кожного студента, вислуховувати аргументи за і проти, пояснення до них, контролювати процес і напрямок дискусії, проте не її зміст.

Особливе місце в організації дискусії при обговоренні та аналізі кейса належить використанню методу генерації ідей, що отримав назву «мозкової атаки» або «мозкового штурму».

Метод «мозкової атаки» або «мозкового штурму» був запропонований в 1930-х рр. А. Осборном як груповий метод вирішення проблем. До кінця ХХ ст. цей метод набув особливої популярності в практиці управління та навчання не тільки як самостійний метод, але і як певне вкраплення в процес діяльності з метою посилення її продуктивності [4]. У процесі навчання «мозкова атака» виступає в якості найважливішого засобу розвитку творчої активності студентів. «Мозкова атака» включає в себе три фази:

Перша фаза передбачає психологічну розкутість, відмову від стереотипності, страху видатися смішним і невдахою; досягається створенням сприятливої психологічної атмосфери і взаємної довіри, коли ідеї втрачають авторство, стають спільними. Основне завдання цієї фази – заспокоїтися і розкріпоститися.

Друга фаза – це власне атака; завдання цієї фази – породити потік, лавину ідей; «мозкова атака» в цій фазі здійснюється за певними принципами.

Третя фаза являє собою творчий аналіз ідей з метою пошуку конструктивного вирішення проблеми за такими правилами:

- аналізувати всі ідеї без дискримінації будь-якої з них;
- знайти місце ідеї в системі і знайти систему під ідею;
- не примножувати сутностей без потреби;
- не порушувати краси і витонченості отриманого результату;
- знайти принципово нове бачення.

Варто зазначити, що немає певного визначеного стандарту подання кейсів. Як правило, кейси представляються в друкованому вигляді або на електронних носіях, проте включення в текст фотографій, діаграм, таблиць робить його більш наочним для студентів. Із друкованою інформацією або з інформацією на електронних носіях легше працювати і аналізувати її, аніж інформацію, представлену, наприклад, в аудіо- або відео-варіантах; обмежені можливості багаторазового інтерактивного перегляду можуть призвести до спотворення первинної інформації та помилок. Останнім часом все популярнішими стають представлення кейсів з допомогою мультимедіа. Можливості мультимедіа при поданні кейсів дозволяють уникнути вищезгаданих труднощів і поєднують в собі переваги текстової інформації та інтерактивного відеозображення [5].

За наявністю сюжету кейси поділяються на сюжетні і безсюжетні. Сюжетні кейси зазвичай містять розповідь про події, що відбулися, включають дії осіб і організацій. Безсюжетні кейси, як правило, ховають сюжет, тому що чіткий виклад сюжету в значній мірі розкриває вирішення. Зовні вони представляють собою сукупність різного роду інформації, яка повинна допомогти діагностичі ситуації, відновленню сюжету.

Презентація або подання результатів аналізу кейса виступає дуже важливим аспектом методу case-study. Уміння публічно представити інтелектуальний продукт, добре його рекламувати, показати його переваги та можливі напрямки ефективного використання, а також вистояти під шквалом критики, є дуже цінною інтегральною якістю сучасного фахівця. Презентація сприяє відточенню особистісних якостей: волі, переконаності, цілеспрямованості, гідності, вона виробляє навички публічного спілкування, формування свого власного іміджу. На цьому етапі відбувається аналіз і рефлексія спільної діяльності і викладач завершує дискусію, аналізує процес обговорення ситуації та роботи всіх підгруп [6].

Застосування методу кейс-стаді у процесі вивчення іноземної мови сприяє вдосконаленню навичок читання і всебічної обробки інформації іноземною мовою; розвитку навичок проведення презентації іноземною мовою; формуванню вміння вести аргументовану дискусію, що допомагає розвитку мовлення спочатку з опорою, а потім і без опори на вихідний текст кейса; підвищенню рівня знань професійно-орієнтованої іноземної мови, розвиває творче мислення, змушуючи думати іноземною мовою. При застосуванні даного методу у студентів розвивається мотивація до навчання, вміння самостійно мислити, слухати і брати до уваги іншу точку зору, доводити свою. За допомогою цього методу у студентів з'являється можливість не лише отримати нову інформацію іноземною мовою, а й перетворити пасивні знання в активні.

Безсумнівною перевагою методу ситуаційного аналізу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття.

Іншомовна мовленнєва діяльність здійснюється в наступній послідовності:

- обговорення отриманої інформації, що міститься в кейсі;
- виділення найбільш важливої інформації;
- обмін думками і складання плану роботи над проблемою;
- робота над проблемою (дискусія);
- вироблення вирішення проблеми;
- дискусія для прийняття остаточного рішення;
- підготовка доповіді.

Висновки... Таким чином, слід зазначити, що застосування кейс-методу у процесі навчання англійської мови сприяє формуванню і розвитку у студентів уміння та навичок конкретної продуктивної діяльності в непередбачуваних, нестандартних, нетипових комунікативних ситуаціях міжкультурної взаємодії в межах професійної роботи. Запропонована методика підготовки магістрів до міжкультурної комунікації за допомогою комунікативних ситуацій є однією із спроб теоретичного обґрунтування та практичного застосування різноманітних методів формування готовності магістрів до здійснення професійної міжкультурної комунікації, що носять теоретичний, прогностичний, аналітичний та творчий характер.

Очевидно, у найближчому майбутньому кейсові технології стануть одними з основних у викладанні іноземної мови. Отже, застосування кейсів повинно бути методично, інформаційно, організаційно і педагогічно обґрунтованим і забезпеченим. Безперечно, функціональне поле кейсів відкриває широкі можливості для використання і доповнює традиційні класичні методи навчання іноземної мови. Використання кейсів у викладанні іноземної мови – це ще один крок до інтеграції української системи освіти у світовий освітній простір.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: міждисциплінарні зв'язки у системі цілісного формування полікультурної компетенції та навичок міжкультурного спілкування в процесі підготовки магістрів; гуманістичні та гуманітарні основи сучасної полікультурної освіти.

Список використаних джерел і літератури:

1. Шендерук О. Б. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / О. Б. Шендерук, О. А. Пермінова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26583.doc.htm
2. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 109–117.
3. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
4. Ellet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases / W. Ellet. – Harvard Business School Press, 2007. – 274 p.
5. Hickman L., Longman C. Case Method: Business Interviewing (Case Method) / Hickman L., Longman C. – Addison-Wesley Professional, 1994. – 220 p.
6. Yin R. K. Case Study Research: Design and Methods / Yin R. K. – Third Edition (Applied Social Research Method). – Sage Publications, 2002. – 200 p.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Shenderuk O. B. Vykorystannya metodu keys-stadi vo vremena vykladannya inozemnykh mov [Elektronnyy resurs] / O. B. Shenderuk, O. A. Perminova. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26583.doc.htm
2. Mixajlova E. A. Kejs i kejs-metod: obshhie ponyatiya / E. A. Mixajlova // Marketing. – 1999. №1. S. 109-117.
3. Situacionnyj analiz, ili anatomiya kejs-metoda / Pod red. Yu. P. Surmina. – Kiev: Centr innovacij i razvitiya, 2002. – 286 s.
4. Ellet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases / W. Ellet. – Harvard Business School Press, 2007. – 274 p.

5. Hickman L., Longman C. Case Method: Business Interviewing (Case Method) / Hickman L., Longman C. – Addison-Wesley Professional, 1994. – 220 p.

6. Yin R. K. Case Study Research: Design and Methods / Yin R. K. – Third Edition (Applied Social Research Method). – Sage Publications, 2002. – 200 p.

Анотація

Людмила Воротняк

Метод case-study и его влияние на формирование навыков межкультурной коммуникации магистров в процессе изучения иностранных языков

В статье автором осуществлен анализ метода case-study, описывается возможность использования метода на занятиях иностранному языку с магистрами. Представленная методика предполагает использование проблемно-ситуационного анализа, в основе которого лежит обучения иностранным языкам путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов).

Основными понятиями, которые используются в case-study, являются понятия «ситуация» и «анализ». Основная задача практического кейса заключается в детальном отображении жизненной ситуации. Таким образом, кейс создает практическую модель ситуации. Учебное назначения практического кейса – тренинг магистров в определенной лексико-грамматической теме.

Выявлено, что центральное место метода case-study занимает дискуссия. Важной характеристикой дискуссии является уровень ее компетентности, которая зависит от компетентности ее участников. Однако основным фактором в дискуссии является степень ее руководства преподавателем.

Метод case-study способствует развитию у магистров навыков самоанализа, а также аналитических, практических, творческих, коммуникативных, социальных навыков, расширению мировоззрения, формированию навыков межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: магистры, метод case-study, межкультурная коммуникация, проблемно-ситуационный анализ.

Summary

Liudmyla Vorotniak

The Method of Case-Study and its Impact on the Development of Masters' Skills of Intercultural Communication in Learning Foreign Languages

In this article the author analyzes the method of case-study, describes the use of the method in the process of teaching foreign languages. The presented method involves the use of problem-situation analysis, which is based on learning a foreign language with the help of solving specific problems - situations (cases).

The main concepts used in the method of case-study are the concepts of «situation» and «analysis.» The main objective of the case is detailed picture of a real-life situation. Thus, the case provides a practical model of the situation. Educational purpose for the practical case is masters' training in certain lexical and grammatical subject.

It is revealed that discussion plays an important role in case-study method. An essential feature of the discussion is the level of competence, which depends on the competence of its members. However, a major factor in the discussion is the extent of the teacher's control.

The method of case-study promotes formation of Masters' analytical, practical, creative, communicative, social skills, broadening of outlook, the skills of intercultural communication.

Key words: masters, method case-study, intercultural communication, problem-situation analysis.

Дата надходження статті: «10» вересня 2014 р.

УДК: 372.882

ПРИНА ГЛОТОВА,

кандидат філологічних наук

(м.Одеса)

Використання інтерактивних методів в організації самостійної роботи студентів з української літератури

В статті проаналізовано використання інтерактивних методів в організації самостійної роботи студентів з української літератури. Розглянуто засади організації навчання в інтерактивному режимі. Виокремлені та проаналізовані групові інтерактивні методи, які, на думку автора, є найкращим варіантом організації навчального процесу, при якому студент виступає суб'єктом пізнавальної діяльності. Встановлено, що використання таких технологій не тільки сприяє ефективному розвитку студента, а й викладача, дає можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом зі студентами.

Ключові слова: самостійна робота, інтерактивні методи, українська література, студент.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Самостійна робота (надалі СР) – це одна з форм навчального процесу та суттєва його складова. Мета СР – не лише закріплення, розширення,

поглиблення отриманих знань, вмінь та навичок, а й самостійне вивчення та засвоєння нового матеріалу без сторонньої допомоги. Сучасні реформи в освіті зумовлюють необхідність посилення ефективності самостійної роботи студентів (СРС) особливо враховуючи подальшу перспективу інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір відповідно до вимог Болонського процесу та РРЕ. З одного боку передбачається скорочення аудиторного навантаження студентів і надання їм широкої автономії у навчанні, з іншого – незалежно від спеціалізації та характеру роботи будь-який молодший спеціаліст має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності по вирішенню нових проблем, досвідом соціально-оціночної діяльності. Дві останні складові формуються саме в процесі самостійної роботи студентів. Викладач є організатором пізнавальної діяльності, а власне пізнання здійснює сам студент. Крім пізнавального, СР має ще й виховне значення: вона формує самостійність не лише як сукупність вмінь та навичок, а й як рису характеру, яка відіграє важливу роль в структурі особистості молодшого спеціаліста.

Аналіз досліджень і публікацій... Слід звернути увагу на те, що проблеми визначення змісту самостійної роботи, шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації СРС висвітлюються у працях І.П.Задорожної, І.О.Зимньої, В.О.Козакової, А.В.Конишевої, А.І.Родинко, Н.Ф.Коряковцевої, Н.В.Ягельської, Л.В.Ягеніч та ін. Слідом за Н.В.Ягельською СРС розглядається нами як форма організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання й індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями.

Організація СРС базується на низці принципів:

1. Принцип самостійності (готовність студента самостійно мислити, планувати, приймати самостійно професійне рішення і т.п.).
2. Принцип комплексного підходу (розвиток навичок не лише репродуктивної діяльності, але й творчої).
3. Принцип творчої спрямованості (розвиток здібностей студентів розв'язувати нестандартні навчальні та професійні ситуації, самостійно розробляти творчі проекти).
4. Принцип особистісно зорієнтованого підходу (спрямований на врахування індивідуального стилю навчальної роботи, особливості функціонування психіки окремого студента) (та ін.).

У дослідженні С.М.Кустовського підкреслюється, що самостійне опрацювання навчального матеріалу має бути організоване з використанням різноманітних педагогічних методик і технологій: дидактичних ігор, кейс-методики, інтегрованого навчання, проблемного навчання, новітніх інформаційних технологій, технологій навчання в малих групах, кооперативного навчання та широкого застосування технічних засобів навчання [3, с.51]. Вищезазначені технології, на нашу думку, розвинуть у студентів такі необхідні їм емоційно-вольові характеристики, як дисциплінованість, організованість, ініціативність, рішучість, цілеспрямованість.

Формулювання цілей статті... Саме це зумовило мету нашої роботи – дослідження місця інтерактивних методів в організації СРС з української літератури.

Виклад основного матеріалу... Власне термін «інтерактивний» англійського походження і означає «той, що взаємодіє», «здатний до взаємодії» (з англ. «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти). Отже інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Тому інтерактивне навчання (ІН) – це, перш за все, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія педагога та студента.

У педагогічній літературі в дослідженнях О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, О.М.Пехоти, С.О.Сисоевої, Г.К.Селевко та ін. обґрунтовані теоретичні та методичні засади організації ІН, проаналізовані типи та форми останнього за рівнем активності, способами організації і т. п. [6; 8; 9]. Теоретичною основою запровадження ІМН є системний особистісно орієнтований і діяльнісний підходи (Ю.К.Бабанський, М.М.Поташнік). Методологічну основу складають розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів в галузі методів і технологій навчання (І.М.Дичківська, О.І.Пометун, Л.В.Пироженко та ін.). Запровадження ІМ дає можливість змінити відношення до об'єкта навчання, перетворивши його в суб'єкт, тобто зробити студента співавтором лекцій, семінарського чи практичного заняття.

За Л.В.Пироженко та О.І.Пометун визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [6, с.49].

У сучасній дидактиці виділяють наступні засади організації навчання в інтерактивному режимі:

- основою засвоєння інформації є активна позиція учасників пізнавального процесу;
- інтеракція сприяє інтелектуальному, діяльнісно-вольовому та творчому розвитку;
- відбувається постійна зміна позицій «відправник» і «отримувач» інформації, тобто зміна комунікативних ролей;
- інтерактивний режим навчання передбачає реалізацію принципів проблемності, контекстного навчання, мотивації пізнавальної діяльності студентів, ініціативності.

Вже на етапі підготовки до аудиторних занять, коли студенти опрацьовують спеціальну літературу та збирають інформацію для подальшого спілкування, проявляється інтерактивний характер СРС. Викладач має підбирати нестандартні завдання з метою створення передумов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і надихати їх на виконання таких завдань позааудиторно. Заслуговує на увагу рекомендація А.І.Родинко щодо практики самостійного читання студентами наукового тексту з виходом в усне (виступ, дискусія) чи письмове (складання плану, конспектування, анотування, реферування, рецензування) мовлення; працювати зі словниками та іншою довідковою літературою [7, с.301]. Така робота є інтерактивною і такою, яка, на думку О.Б.Тарнопольського і С.П.Кожушко, відповідає етапу накопичення потрібного мовного і мовленнєвого матеріалу та його опрацювання, чим забезпечує перший рівень автономії навчальної діяльності студентів [9, с.94-95].

На перших заняттях із вивчення творчості письменника необхідно викликати у студентів інтерес до постаті митця – це спонукатиме до інтенсивного пошуку найцікавішого матеріалу про письменника, до читання й аналізу його творів.

Робота у групах, сприяє виникненню у студентів покращання комунікативних навичок, у них проявляється як командний дух, так і характеристики лідера окремих індивідуумів. Таким чином, створюється умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації студентів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій. Даний метод вчить студента активному самостійному пошуку відповіді, що є одним з основних завдань Болонського процесу.

Можна виділити такі групові методи:

– робота в парах. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання студентів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. Робота в парах дає час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед аудиторією. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію;

– робота в трійках. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підбиття підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок;

– робота в малих групах (команда). Мета: вирішення складних проблемних ситуацій, що потребують колективного розуму, набуття навичок у спілкуванні та співпраці застосовуючи наступні прийоми: «Діалог», «Синтез думок», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Спільний проект» [1, с.2].

Вдалим груповим методом активізації пізнавальної діяльності студентів є дискусія. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати власну думку, поглиблює знання з певної теми, яка обговорюється. До згорнутої форми дискусії належить «круглий стіл» – це бесіда, в якій на рівних приймають участь студенти (група до 5 осіб), відбувається обмін думками як між учасниками круглого столу, так і з аудиторією (всі інші студенти). Роль викладача є головною в такій формі роботи. Вона проявляється в умінні вдало задати питання, вести діалог, тримати паузу, чекати відповіді. Бажаним є використання саме питань відкритого типу: як? чому? за яких умов? що може відбутися якщо...? Не менш цікавим є «метод шести капелюшків», який є одним з варіантів проведення круглого столу. Це проста і ефективна система, що значно збільшує продуктивність праці. Коли обговорюється питання, кожний із присутніх застосовує до нього конкретний капелюх і всі думають в одному напрямку. Кожний колір має свої функції. Білий капелюх: Детальна і необхідна інформація. Тільки факти. Яка ще необхідна інформація? Жовтий капелюх: Символічне відображення оптимізму. Дослідження можливих успіхів і позитивних сторін. Переваги. Чому це спрацює? Чорний капелюх: Застерігає і змушує думати критично. Що може статися поганого або що піде не так? Обережність. (Не зловживайте нею.) Червоний капелюх: Почуття, ідеї та інтуїтивні прозріння. (І не намагайтеся їх пояснити.) Які почуття в мене виникають? Зелений капелюх: Фокусування на творчості, альтернативних рішеннях, нові можливості та ідеї. Це можливість висловити нові поняття та концепції. Синій капелюх: Керування розумовими процесами. Гарантія дотримання всіх шести капелюхів. Використання цього прийому дозволяє скоротити час розв'язання проблем на більше, ніж на 40% і підвищити ефективність результатів діяльності [4].

Ще однією формою диспуту є «акваріум» (кілька студентів з групи сидять у центрі кабінету в оточенні інших і ведуть дискусію. Кожен з тих, хто спостерігає, закріплений за кількома учасниками дискусії, уважно стежить за нею, а потім висловлює свої зауваження і коментарі). Заздалегідь до проведення заняття рекомендується література, забезпечується знання тексту – лише в такому разі дискусія буде ефективною, а доведення істини аргументоване й переконливе.

Технологія «мозаїка» – це груповий метод, що дає змогу значний обсяг інформації вивчити за короткий проміжок часу, а також спонукає студентів допомагати один одному, вчитися навчаючи. «Мозаїку» доцільно застосовувати під час опрацювання оглядових тем, скажімо «Літературний процес 70-90-х рр. XIX століття» або «Літературний процес 1917-1930 рр.», «Рух шістдесятників» тощо. Спочатку студенти працюють у «домашніх» групах, де всі мають однакове завдання: засвоїти матеріал підручника з української літератури. На наступному занятті викладач об'єднує студентів у 4 «експертні» групи відповідно до чотирьох розділів теми: «Суперечності літературного процесу», «Художній світ поезії», «Новаторські пошуки прози», «На ниві драматургії». Експерти мають добре осмислити зміст розділу і продумати, як краще подати матеріал у «домашніх» групах. Повернувшись у «домашню» групу, студент подає свою частину інформації відповідно до розроблених в «експертній» групі рекомендацій. Матеріал вважається опрацьованим, якщо його засвоїли всі студенти групи [4, с.5].

Варто зауважити, що групові технології можуть практикуватися на всіх етапах заняття з літератури: на початку замість опитування, одразу після викладу викладачем нового матеріалу, під час повторення та узагальнення.

Так, на початку заняття з літератури на 1-му курсі, коли вивчається роман Ю. Яновського «Вершники», а новела «Подвійне коло» вже прочитана, доречно використати технологію, яка має назву «коло ідей», згідно з якою всі групи виконують одне й те саме завдання, що складається з кількох питань: як можна пояснити використане декілька разів в новелі автором прислів'я «Тільки тому роду немає переводу, в якому браття милують згоду»? Чи є моральне виправдання братовбивству? Чи правий Оверко, коли говорить: «Рід переведеться, а держава стоятиме»? Коли малі групи завершили виконувати завдання, викладач запитує всі групи по черзі, поки вичерпаються ідеї. Як варіант можна запропонувати кожній групі записати сказане у зошити.

Висновки... Розглянувши особливості використання інтерактивних технологій на заняттях з української літератури, ми дійшли висновку, що процес навчання – не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову студента, а напружена розумова робота і його власна активна участь в цьому процесі.

Використання таких технологій не тільки сприяє ефективному розвитку студента, а й викладача, дає можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом зі студентами.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С.7-10.
3. Кустовський С. М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С. М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 48-53.
4. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті : Монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Родинко А. Н. Проблемные задания в контексте самостоятельной работы иностранных студентов при обучении их русскому языку / А. Н. Родинко // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти країни: Матеріали міжнародної науково-методичної конференції. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 299-301.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвип, 2004. – 192 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Dychkivska I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi / I. M. Dychkivska. – K. : Akademvydav, 2004. – 352 s.
2. Kramarenko S. H. Interaktivni tekhniky navchannia, yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv / S. H. Kramarenko // Vidkrytyi urok. – 2002. – № 5-6. – S.7-10.

3. Kustovskiy S. M. Udoskonalennia samostiinoi navchalnoi diialnosti maibutnikh ekonomistiv : rezultaty eksperymentalnoi perevirky avtorskoi modeli / S. M. Kustovskiy // Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriya : Pedahohika. – 2006. – № 6. – S. 48–53.

4. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib. / Za zah. red. O. M. Piekhoty. – K. : A.S.K., 2002. – 255 s.

5. Pedahohichni tekhnolohii v neperervnii profesiinii osviti : Monohrafiia / Za red. S. O. Sysioievoi. – K. : VIPOI, 2001. – 502 s.

6. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K. : A.S.K., 2004. – 192 s.

7. Rodinko A. N. Problemny'e zadaniya v kontekste samostoyatel'noj raboty' inostranny'x studentov pri obuchenii ix russkomu yazy'ku / A. N. Rodynko // Suchasni tekhnolohii pidhotovky fakhivtsiv v umovakh podalshoho rozvytku vyshchoi osvity krainy : Materialy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii. – Kharkiv : KHNADU, 2005. – S. 299-301.

8. Selevko G. K. Sovremenny'e obrazovatel'ny'e tekhnologii: Uchebnoe posobie / G. K. Selevko. – M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.

9. Tarnopol'skij A. B. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku dlya delovogo obshheniya: uchebnoe posobie / A. B. Tarnopol'skij, S. P. Kozhushko. – K. : Lenvit, 2004. – 192 s.

Аннотация

Ирина Глотова

Использование интерактивных методов в организации самостоятельной работы студентов по украинской литературе

В статье проанализировано использование интерактивных методов в организации самостоятельной работы студентов по украинской литературе. Рассмотрены основы организации обучения в интерактивном режиме. Выделены и проанализированы групповые интерактивные методы, которые, по мнению автора, являются наилучшим вариантом организации учебного процесса, при котором студент является субъектом познавательной деятельности. Установлено, что использование таких технологий не только способствует эффективному развитию студента, но и преподавателя, даёт возможность для профессионального роста, для изменений себя, для обучения вместе со студентами.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интерактивные методы, украинская литература, студент.

Summary

Iryna Hlotova

Usage of Interactive Methods in Organization of Individual Work of Students in Ukrainian Literature

In article the use of interactive methods in the organization of students' individual work in Ukrainian literature has been analyzed. Basics of the organization of training are studied in the interactive mode. Group interactive methods, which according to the author, are the best option of the organization of educational process at which the student is the subject of cognitive activity, have been singled out and analyzed. It is established that the use of such technologies not only promotes effective development of the student, but also the teacher, gives the chance for professional growth, for changes of himself or herself, for training together with students.

Key words: individual work, interactive methods, Ukrainian literature, student.

Дата надходження статті: «30» вересня 2014 р.

УДК 371.134:81'243:347.782 (045)

ЛЮДМИЛА ГЛУШОК,

*кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)*

Особливості навчання іноземної мови студентів факультету мистецтв за спеціальністю «Образотворче мистецтво» в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

У статті висвітлюється проблема професійно орієнтованої іномовної підготовки студентів-бакалаврів факультету мистецтв за спеціальністю «Образотворче мистецтво», зокрема в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Автором з'ясовано ступінь дослідженості даної проблеми на сучасному етапі та визначається важливість комунікативного, особистісно та професійно орієнтованого спрямування підготовки майбутніх фахівців з метою їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі в галузі образотворчого мистецтва. Проаналізовано особливості курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням», а саме: професійно орієнтований зміст навчання, навчально-методичне забезпечення; описано процес формування граматичної та лексичної професійної компетенції, навичок професійного читання та письма за допомогою чітко визначеної тематики професійно орієнтованих текстів, підібраної термінологічної лексики та комплексу лексико-

граматичних вправ, словників. Зазначена також необхідність використання сучасних інтерактивних та інформаційних форм навчання, ігрових прийомів.

Ключові слова: професійно орієнтоване іншомовне навчання та спілкування, образотворче мистецтво, фахова термінологія, професійна комунікативна компетенція, «Англійська мова за професійним спрямуванням», професійно орієнтовані тексти, рольова гра, лексичні та граматичні вправи, глосарій, фахова діяльність англійською мовою.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах широких міжнародних контактів сьогодні можливість спілкуватися з громадськістю різних країн, розвивати професійно-ділові та особисті контакти із зарубіжними партнерами, колегами, читати різні видання іноземною мовою є дуже важливою і необхідною. Нові тенденції в розвитку сучасної науки та мистецтва потребують переосмислення підходу до викладання іноземної мови. Англійська мова стала основним засобом для ефективної комунікації у міжнародному науковому та професійному просторі. «Англійська мова для професійних цілей», або «Англійська мова за професійним спрямуванням» стають все більш затребуваними у підготовці спеціалістів. У цьому контексті всі методики викладання іноземних мов мають бути націлені на спеціалізацію навчання та максимальну адаптацію студентів до майбутнього професійного контакту з іншомовним середовищем.

Сучасна вища освіта висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоздатність яких визначають не тільки глибокі професійні знання і вміння їхнього гнучкого застосування, але й готовність до вирішення професійних задач в умовах іншомовної комунікації, спроможність легко інтегруватися у світовий освітній простір. Щоб задовольнити вимоги ситуацій, які виникають у різноманітних сферах, навчити студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу у процесі навчання іноземній мові, необхідно використовувати завдання, спрямовані на практичне застосування мови. Професійно орієнтоване вивчення іноземної мови призвело до нового підходу у виборі змісту курсу. Він повинен безпосередньо стосуватися фахових інтересів студентів, давати їм можливість для професійного зростання. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, дизайнерів реклами, дизайнерів середовища тощо на факультетах мистецтв у ВНЗ полягає у формуванні таких комунікативних вмінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою у професійній сфері діяльності. Сутність професійно орієнтованого вивчення іноземної мови зводиться до його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових фахових знань та формування професійно значущих якостей особистості [7, с.5].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблему професійно орієнтованого навчання іноземної мови в Україні досліджували Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева [8], Л.І.Запоточна [3]; С.В.Козак [5], А.Чернушич [11], однак її актуальність зберігається і на сьогодні у зв'язку з тим, що рівень володіння іноземною мовою випускниками вищих немовних навчальних закладів не завжди відповідає сучасним вимогам. У науково-методичній літературі дослідження означеної проблеми представлені в працях Г.О.Неустроєвої [6] (роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ), Н.А. Сури [9] (методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ), Г.В.Барабанової [1] (методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ). Проблему навчання іноземної мови студентів мистецьких ВНЗ досліджували С.В.Івашнюва, А.В.Кунакова [4], проте вона потребує посиленої уваги, оскільки має цілу низку особливостей.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає в аналізі особливостей навчання іноземної мови на мистецьких спеціальностях ВНЗ, зокрема змісту, методів та прийомів навчання зі спеціальності «Образотворче мистецтво» в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Виклад основного матеріалу... Згідно з сучасними методичними засадами основний акцент у викладанні іноземних мов має бути зроблений на особистісно орієнтований та комунікативний підходи з метою формування професійної комунікативної компетенції. Зазначені підходи спрямовані на більшу увагу до функцій мовних, лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативно спрямованого оволодіння студентами навчальним матеріалом, розвиток та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання. У центрі уваги комунікативного підходу перебуває діяльність самих студентів, залучених до творчої співпраці на занятті через пошукові, творчі, зорієнтовані на особистість студента завдання, на проектну діяльність.

До складу іншомовної комунікативної компетенції дослідниками, зокрема С.В. Козак, включено лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну та професійну компетенції. При цьому професійна іншомовна компетенція утворює блок знань, умінь та навичок двох типів: тих, що обумовлюють розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивізацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінку її значущості з

позиції професійної діяльності; таких, що забезпечують подолання психологічного бар'єра під час спілкування за допомогою засобів іноземної мови та активізацію комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні; здатність налагоджувати контакт, розпочинати, підтримувати й закінчувати комунікацію, емоційно відгукуватися на наміри партнера; передбачати наслідки своїх та чужих дій, адекватно їх оцінювати з метою послаблення негативних впливів та досягнення власних комунікативних намірів тощо [5].

Курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» призначений для студентів-бакалаврів 1-2 курсів факультету мистецтв ХГПА напряму підготовки – 0202 «Мистецтво» за спеціальністю – 6.020205 «Образотворче мистецтво*». Зміст курсу створює умови для досягнення студентами рівня володіння мовою B2 (незалежний користувач) для здобуття ступеня бакалавра, що відповідає рекомендаціям Комітету Ради Європи з питань освіти [4] й вимогам чинної Програма з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes) [2]. Такий рівень забезпечує академічну і професійну мобільність студентів, дозволяє випускникам ВНЗ компетентно функціонувати у професійному й академічному контекстах та забезпечує їм базу для навчання упродовж усього життя. Курс надає можливість студентам сформувати фаховий мовний рівень, подолати культурні бар'єри, прогнозувати можливі комунікативні труднощі у професійному і побутовому оточенні, оволодіти професійно орієнтованими комунікативними вміннями для здійснення своєї фахової діяльності англійською мовою. Курс має практичне спрямування, тому що допомагає студентам набути професійної та функціональної комунікативної компетенції у користуванні англійською мовою, надає можливість розвивати професійну мовну компетенцію (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) і стратегії, які їм необхідні для ефективної участі у ситуаціях професійного іншомовного спілкування, спрямованого на розвиток навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей тощо. Це здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих умінь та мовних знань у рамках тематичного й ситуативного контексту відповідно до академічної та професійної сфер студентів [8].

Щодо мовних і мовленнєвих знань та вмінь студенти після проходження курсу повинні насамперед володіти широким діапазоном словникового запасу (фахової термінології), що є необхідним в академічній та професійній сферах; розрізняти та використовувати мовні форми, властиві для офіційних та розмовних реєстрів. Студенти повинні навчитися розуміти тексти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, з підручників, популярних та спеціалізованих журналів та Інтернет-ресурсів; розуміти головну ідею та знаходити необхідну інформацію в неадаптованій літературі за фахом; розуміти деталі в рекламних матеріалах; здійснювати ознайомче читання неадаптованих професійних текстів для отримання інформації; розуміти автентичну академічну та професійну кореспонденцію (листи, факси, електронні повідомлення тощо); здійснювати читання з метою поповнення термінологічного тезаурусу; писати анотації до текстів за фахом; писати реферати на основі автентичної літератури за фахом; укладати термінологічні словники за фахом на базі автентичної літератури; складати тексти презентацій, використовуючи матеріали за фахом; писати зрозумілі, деталізовані тексти різного спрямування, пов'язані з особистою та професійною сферами; готувати та продукувати ділову та професійну кореспонденцію [8].

Щодо навчально-методичного забезпечення базовим є підручник О.І.Юденка «Англійська мова для студентів та аспірантів вищих мистецьких навчальних закладів» (2008), також використовується підручник Є. Г.Чечель, Н. П.Чечель «Англійська мова для вищих навчальних мистецьких закладів» та навчально-методичні посібники, словники, укладені викладачами кафедри іноземних мов [12]. Концепція підручника ґрунтується на комунікативній методиці і сприяє розвитку мовної компетенції, посилюючи внутрішню мотивацію та інтерес студентів до вивчення англійської мови. Підручник складається з двох частин і базується на методичних засадах сучасного навчання іноземних мов та відповідає головним засадам практичної мети курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» – сформувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі в галузі образотворчого мистецтва.

У першому розділі розпочинається ознайомлення студентів із терміносистемою образотворчого мистецтва, цікавими ідіомами та структурами професійного спрямування. Багато вправ приділяється введенню та закріпленню лексичного матеріалу (до прикладу: chiaroscuro, etching, Romanesque, crimson, in the foreground, a flower piece, a canvas, a sketch та ін.). Для формування у студентів умінь спілкуватися в межах професійно орієнтованої тематики, а також адекватно реагувати на запитання відповідно до професійно орієнтованої ситуації на заняттях з іноземної мови в ХГПА вивчаються такі змістові модулі: види та жанри мистецтва; опис та обговорення картин; в галереї мистецтв або на виставці образотворчого мистецтва; історія та основні періоди

мистецтва (світове мистецтво та живопис до X століття, середні віки, XX-XXI ст.); автобіографії відомих художників; відомі архітектори та архітектура; знамените російське та українське мистецтво.

На сьогодні велика увага приділяється проблемі підбору професійно орієнтованих текстів для навчання читання студентів факультетів мистецтв у ВНЗ. Як зазначає Г.В.Барабанова, – це основа змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, одне з основних джерел словникового запасу студентів, приклад вживання термінологічної лексики в контексті. Водночас правильно підібраний текст допоможе розвивати аналітичне мислення студентів, наукову здогадку, спонукати їх до активної, творчої діяльності, до подальшого обговорення та висловлювання власних думок. Отже, професійно орієнтовані тексти сприяють тому, що іноземна мова розглядається як засіб інтелектуального, соціального та професійного розвитку [1].

Друга частина підручника містить професійно орієнтовані тексти для автономного навчання та розвитку комунікативних навичок. Під час вивчення курсу опрацьовуються до прикладу такі теми та відповідні професійно орієнтовані тексти: «Відомі британські художники», «Моя улюблена картина», «Галереї Лондона», «Стародавнє грецьке та римське мистецтво», «Велич українського іконопису», «Видатні українські художники», «Національна академія живопису та архітектури України», «Моя майбутня професія». До кожного тексту додаються необхідні терміни та загальні лексичні одиниці, а також вправи, які максимально активізують студентів, сприяють творчому підходу до роботи, розвивають вміння і навички стратегій самостійного вивчення іноземної мови, розкривають потенціал студентів, надають їм можливість самоконтролю, мотивують до самостійного пошуку (дискусії, презентації, «мозкові штурми», проектна робота, креативне письмо, «круглий стіл», пошуки матеріалів в Інтернеті). Після читання тексту студенти виконують ряд репродуктивних вправ, спрямованих на закріплення термінів, та вправ на уточнення розуміння тексту. Для розвитку фахового монологічного та діалогічного мовлення студентам пропонуються вправи на основі прочитаного тексту: дати відповіді на поставлені питання, самим ставити питання англійською мовою до тексту, пошук в тексті окремих фактів; підтвердити чи заперечити твердження із прочитаного тексту; розширити тезу, скласти план для переказу, виписати ключові слова, відтворити текст рідною чи іноземною мовами, переказати зміст тексту з використанням ключових слів, фраз, речень; підготувати повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури. Паралельно пропонується базовий граматичний матеріал та підібраний матеріал для формування навичок аудіювання. Основні та додаткові тексти сприяють подальшому поглибленню професійної компетенції студентів. Велике значення мають післятекстові вправи, які акцентують увагу студентів на терміносистемі їхнього фаху, а також навчають їх узагальнювати інформацію текстів та передавати її у формі анотації чи реферату (розвиток навичок письма) або презентувати її усно (розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення) [1]. Під час роботи з текстом студенти вчать точно розуміти інформацію, що є в тексті, виокремлювати головну та додаткову, можуть виділяти з тексту та узагальнювати потрібну інформацію, співвідносити окремі смислові частини тексту, робити висновки, оцінювати зміст прочитаного, інтерпретувати прочитану інформацію. Майбутній фахівець повинен вміти знаходити, аналізувати, синтезувати та обробляти інформацію зі спеціальності з різних джерел іноземною мовою. Таким чином, визначена тематика професійно орієнтованих текстів, підбрана термінологічна лексика для засвоєння та комплекс лексико-граматичних вправ, пов'язаних зі змістом текстів, спрямовані на вдосконалення фахового рівня студентів. Особливо результативними, на нашу думку, є лексичні вправи, в яких студентам пропонується підібрати синоніми чи антоніми, поєднати слова англійською мовою з їхніми українськими еквівалентами і навпаки, утворити мистецькі терміни за допомогою терміноелементів, пояснити значення мистецьких термінів, вставити в речення пропущені слова, підібрати терміни до поданих визначень.

Для подолання граматичних труднощів під час роботи з професійно орієнтованими текстами та для формування у студентів відповідних навичок нами додатково розроблені граматичні вправи, що відповідають тематиці текстів, які пропонуємо виконувати як письмово, так і усно. Отже, як зазначає А.Чернушич, правильно підібраний професійно орієнтований текст та комплекс лексико-граматичних вправ, розроблений на основі тексту, відіграють значну роль при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, сприяють різнобічному та цілісному формуванню особистості студента, підготовці його до майбутньої професійної діяльності [11]. Отже, матеріал, необхідний для вивчення курсу, відповідає таким вимогам: актуальність змісту, інформативність, конкретна тематика спілкування. Використовуються автентичні джерела електронної науково-популярної літератури та періодичних електронних видань (Journal of Fine and Studio Art, Fine art Magazine Online, International Journal of Art & Design Education, Art and Design Review тощо), ресурси платформи дистанційного вивчення мови EDMODO для перевірки індивідуальної та самостійної

роботи студентів, навчальні автентичні відео- та аудіоподкасти англійською мовою із мережі Інтернет.

Нами разом зі студентами було укладено англо-український та українсько-англійський глосарій найбільш вживаних мистецьких термінів. Студенти також самостійно укладають тематичні тезауруси до визначених на самостійну роботу тем (до прикладу: «Образотворче мистецтво в загальноосвітній школі (або школі мистецтв)», «Сучасне образотворче мистецтво», «Скульптура та архітектура» тощо).

Одним із ефективних видів діяльності, спрямованої на вироблення умінь, є інтерактивні види роботи. Матеріал, що активно опрацьовується протягом заняття з використанням інтерактивних форм, якісно засвоюється студентами. Цілком справедливо стверджує В.В. Тітова, що найкращим методом навчання іноземній мові, в основі якого лежать завдання з «реального життя» і який концентрує у собі сучасні комунікативні методи навчання, є метод проєктів, який створює оптимальні умови для формування умінь професійно орієнтованого спілкування та ефективної іншомовної комунікативно-пізнавальної діяльності студентів під час виконання ними професійно орієнтованих проєктів [10, с.38–41]. Студенти готують та представляють індивідуальні та групові проєкти, супроводжуючи їх РРt-презентаціями, проводять віртуальні екскурсії галереями та визначними місцями світу, створюють віртуальні тематичні галереї та представляють виставки творів мистецтва англійською мовою. Також студентам пропонуються завдання на складання та розв'язання кросвордів, тестів до опрацьованої лексичної чи граматичної теми, окремих текстів або розділів; написання творчих робіт-міркувань та есе на професійну тематику («Образотворче та сучасне мистецтво: за і проти», «Бесіда після відвідування мистецької галереї»), написання запрошень, листів (по e-mail), заповнення онлайн форм та бланків.

Одним з найефективніших засобів навчання є мовна гра, до якої залучаються усі студенти групи. На заняттях використовуємо велику кількість дидактичних мовних та рольових ігор. В процесі рольової гри чи драматизації студенти краще засвоюють лексичний матеріал, а також краще його запам'ятовують, що дає змогу його подальшого використання на наступних заняттях. Рольова професійна гра, як зазначає Л.І.Запоточна, – це діяльність, яка надає студенту можливість практичного застосування мовних засобів, аспектів рольової поведінки у певних професійних ситуаціях [3]. Спочатку на етапі підготовки до рольової гри студенти засвоюють граматичні структури та лексику з теми (заповнюють пропуски; вибирають правильні відповіді); на наступному етапі рольової гри студенти складають діалоги парами чи групами за зразком на основі засвоєного лексичного матеріалу та тренують розмовні фрази («I see...», «You know...»); далі може використовуватися техніка заміни невідомих слів та термінів синонімами, для чого доцільно застосовувати вправи на пояснення слів іноземною мовою, наприклад: «Pointillism – the technique of painting with dots of color to create an image». На етапі проведення рольової гри, набуття нових знань та їхнього відпрацювання до рівня навичок, студенти мають можливість у процесі спілкування з оточуючими поцікавитись думкою інших, погодитись, посперечатись, відстоювати свою позицію [3]. Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні соціальні ролі (екскурсовод, турист, власник виставкової зали та інші), а також ролі вигаданих персонажів. При цьому їхнім завданням є вирішення запропонованих нами проблемних ситуацій. Наприклад: «Ви плануєте виставку дитячих малюнків», «Вам потрібно вибрати заклад за кордоном для здобуття ступеня бакалавра/магістра мистецтв за спеціалізацією», «Чи згодні ви як майбутній фахівець з основними висновками статті? Обґрунтуйте свою точку зору», «Ви гід-екскурсовод. Проведіть оглядову екскурсію Лондонською портретною галереєю (National Portrait Gallery), галереєю Тейта в Лондоні (Tate Gallery), Третьяковською галереєю, Національним художнім музеєм України, Центром сучасного мистецтва PinchukArtCentre» тощо.

Висновки... Отже, професійна іншомовна компетенція є складовою іншомовної комунікативної компетенції, поряд з лінгвістичною, соціокультурною та стратегічною. Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів мистецьких ВНЗ забезпечується насамперед через зміст навчання, його тематичну організацію, професійну комунікативну спрямованість. Цьому сприяють вдало підібрані професійно орієнтовані тексти, укладання тематичних глосаріїв, конструювання діалогів, створення групових проєктів та презентацій, проведення віртуальних рольових екскурсій, обговорення й «круглі столи» та інші інтерактивні технології. Подальших досліджень вимагають особливості формування навичок професійного аудіювання, застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні.

Список використаних джерел і літератури:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова // Монографія. – К. : Фірма «Інкос», 2005. – 101 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003 – 273 с.

3. Запоточна Л. І. Рольова гра як елемент формування інтелектуальних умінь студентів медичних закладів у вивченні іноземної мови / Л. І. Запоточна // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2009р.). – Х. : Вид-во НФаУ, 2009 – 100 с. (серія «Наука»). – С. 59–62.

4. Івашнюва С. В. Особливості навчання іноземної мови студентів мистецьких ВНЗ [Електронний ресурс] / С. В. Івашнюва, А. В. Кунакова. – Режим доступу: <http://intkonf.org/ivashnova-sv-kunakova-av-osoblivosti-navchannya-inozemnoyi-movi/>.

5. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Василівна Козак / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2001. – 20 с.

6. Неустроева Г. О. Роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ. [Електронний ресурс] / Г. О. Неустроева // Матеріали науково-практичної конференції «Наука і технології: шаг в будущее – 2010» – Режим доступу: http://www.rusnauka.com /6_NITSB_2010%20 / Pedagogica/52140.doc.htm.

7. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К: Ленвіт, 2005. – 119 с. (Рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України №14/18.2-481 від 02.03.2005 р.).

9. Сура Н. А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С. 205 – 207.

10. Тітова В. В. Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектно-методики та модульно-рейтингової системи у вищому технічному навчальному закладі / В. В. Тітова // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 38-41.

11. Чернушич А. Використання професійно орієнтованих завдань з метою формування спеціальних вмінь професійно орієнтованого читання студентів-менеджерів при підготовці їх до виконання професійно орієнтованих проектів. [Електронний ресурс] / Аріадна Чернушич. – Режим доступу: <http://intkonf.org/chernushich-a-vikoristannya-profesiyno-orientovanih-zavdan>.

12. Юденко О. І. Англійська мова для студентів та аспірантів вищих мистецьких навчальних закладів. [Електронний ресурс] / О. І. Юденко. – К. : 2008. – Режим доступу: <http://art-books.livejournal.com/105604.html>.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Barabanova, G.V. (2005), «The methodology of professionally oriented reading teaching at non-linguistic institute of higher education», Monograph, Firma «Inkos», Kyiv, Ukraine.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / [edited and translated into Ukrainian by Nikolaev, S.Yu.], Lenvit, Kyiv, 2003, Ukraine.

3. Zapototsna, L.I. (2009), «Role games as the main element of medical students' intellectual skills formation in the process of English language learning», Aktualni pyannia vykladannia inozemnykh mov u VNZ ta samostiyna robota studentiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Topical issues of English language teaching at institutions of higher learning and student self-study in conditions of credit and module study system. Conference proceedings of the International conference], Kharkiv, NFAU Publishing House, April 16-17, 2009, pp. 59-62.

4. Ivashnova, S.V., Kunakova, A.V. (2012), «Peculiarities of English teaching of art students at higher learning institutions», available at: <http://intkonf.org/ivashnova-sv-kunakova-av-osoblivosti-navchannya-inozemnoyi-movi/> (access April 30, 2014).

5. Kozak S.V. (2001), «Future navy professionals' foreign language communicative competence formation», Thesis abstract for Cand. Sc. (Theory and Met), 13.00.04, K.D.Ushynskiy Pivdenoukrainkyi State Pedagogical University, Odesa, Ukraine.

6. Neustroieva, H.O. (2010) Rol profesiinoho spriamuvannia pid chas vykladannia inozemnoi movy v VNZ, Materyaly nauchno-praktycheskoi konferentsyy «Nauka y tekhnolohyy: shah v budushchee – 201», available at: http://www.rusnauka.com /6_NITSB_2010%20 / Pedagogica/ 52140.doc.htm (access May 8, 2014).

7. Obraztsov P.I. Professyonalno-oryentyrovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neiazykovykh fakultetakh vuzov. Orel. OHU, 2005, 114 p.

8. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia / Kolektyv avtoriv: H.Ye. Bakaieva, O.A. Borysenko, I.I. Zuienok, V.O. Ivanishcheva, L.Y. Klymenko, T.I. Kozymyrska, S.I. Kostyrytska, T.I. Skrypnyk, N.Yu. Todorova, A.O. Khodtseva «English for Specific Purposes», Kyiv, Lenvit, 2005, 119 p.

9. Sura N.A. Metodychne zabezpechennia ta orhanizatsiia navchannia kursu profesiino oriientovanoho spilkuvannia inozemnoiu (anhliiskoiu) movoiu u VNZ//Visnyk Luhanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu im. T.H. Shevchenka, 2003, № 7 (63). pp. 205–207.

10. Titova V.V. Kompleksne navchannia inshomovlennievoi diialnosti na bazi proektnoi metodyky ta modulno-reitynhovoї systemy u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi. Inozemni movy, 2000, № 1, pp.38-41.

11. Chernushych A. Vykorystannia profesiino oriientovanykh zavdan z metoiu formuvannia spetsialnykh vmin profesiino oriientovanoho chytannia studentiv-menedzheriv pry pidhotovtsi yikh do vykonannia profesiino oriientovanykh proektiv. available at: <http://intkonf.org/chernushich-a-vikoristannya-profesiyno-orientovanih-zavdan> (access May 10, 2014).

12. Yudenko O.I. Anhliiska mova dlia studentiv ta aspirantiv vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladiv. available at: <http://art-books.livejournal.com/105604.html> (access September 10, 2012).

Аннотация

Людмила Глушок

Особенности обучения иностранному языку студентов факультета искусств по специальности «Изобразительное искусство» в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии

В статье рассматривается проблема профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-бакалавров факультетов искусств по специальности «Изобразительное искусство», в частности в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии. Автор выясняет степень исследования выдвинутой проблемы на современном этапе и определяет важность коммуникативной, личностно- и профессионально ориентированной направленности подготовки будущих специалистов с целью их эффективного общения в академической и профессиональной среде в области изобразительного искусства. Проанализировано особенности курса «Английский язык для профессиональных целей», в частности профессионально-ориентированное содержание обучения, учебно-методическое обеспечение; описан процесс формирования грамматической и лексической профессиональной компетенции, навыков профессионального чтения и письма с помощью четко определенной тематики профессионально ориентированных текстов, подобранной терминологической лексики и комплекса лексико-грамматических упражнений, словарей. Указана также необходимость использования современных интерактивных и информационных форм обучения, игровых приёмов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение и общение, изобразительное искусство, профессиональная коммуникативная компетенция, «Английский язык для профессиональных целей», терминология по специальности, профессионально ориентированные тексты, ролевая игра, лексические и грамматические упражнения, глоссарий, профессиональная деятельность на английском языке.

Summary

Liudmyla Hlushok

English Teaching Peculiarities of Faculty of Arts Students on «Fine Art» Specialty at Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

The article deals with the problem of professionally oriented foreign language training of Bachelor degree students on «Fine Art» specialty of the Faculty of Art at Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy in particular. The author determines the degree of the given problem research at present stage, the importance of communicative, personal and professionally oriented prospective professionals training with the purpose of their effective communication in academic and work-related environments in fine arts domain has been outlined. The peculiarities of the course «English for Professional Purposes», particularly the professionally oriented course content, teaching and methodological aids have been analyzed in the article. The process of formation of grammatical and lexical competence, professional reading and writing skills with the help of precisely defined subject matter of professionally oriented texts, determined terminological lexis and complex of lexical and grammatical exercises, dictionaries has been described in details. The necessity of the use of interactive and IT educational technologies, gaming technique are identified too.

Key words: professionally oriented foreign language training and communication, fine arts, professional communicative competence, «English for Professional Purposes», professionally oriented texts, role game, lexical and grammatical exercises, glossary, professional activity in English.

Дата надходження статті: «4» серпня 2014 р.

УДК 371.59-057.875

ЛЮДМИЛА ГУЦОЛ,

викладач

(м.Хмельницький)

Значення студентського самоврядування у процесі самореалізації особистості

Стаття присвячена висвітленню проблем самореалізації студентської молоді у ВНЗ. Проаналізовано наукові дослідження, визначено мету, функції, принципи, напрями студентського самоврядування. Висвітлено загальні аспекти та значення студентського самоврядування у процесі самореалізації особистості, розкрито потенціал студентського самоврядування у формуванні соціально зрілої особи, розвитку управлінських, організаторських, комунікативних здібностей, соціальної активності, громадської відповідальності та свідомості, гармонійного розвитку студентської молоді.

Ключові слова: студентське самоврядування, особистість, самореалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розбудова громадянського суспільства в Україні і встановлення демократичних відносин між державою та особистістю, потреба активної участі громадян у вирішенні проблем на державному і на особистісному рівні обумовлюють актуальність проблеми самореалізації студентів у ВНЗ. Оскільки студентське самоврядування є одним із

важливих показників активності молоді у громадському житті, розглянемо його значення саме у процесі самореалізації особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема організації діяльності органів студентського самоврядування та його виховне значення розглядається у дисертаційних дослідженнях Л. Шейної, К.Потопи, Ю.Кращенко, В.Мокляк та ін. Автори підкреслюють особливу роль органів студентського самоврядування у житті студентів ВНЗ, зазначають, що органи студентського самоврядування поєднують усі сфери життя студентської молоді.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що найбільш актуальною проблемою у вищому навчальному закладі є організація діяльності органів студентського самоврядування (В. Астахова, В.Базилевич, І.Бех, В.Бондар, Я.Бурлака, О.Дубасенюк, О.Киричук, В.Кузь, Н.Ніколаєвський, В.Портних, І.Смирнов, М.Стельмахович, Т.Степура, В.Сластьонін, Л.Філінська, О.Якуба та ін.).

Проблема самоврядування представлена у наукових дослідженнях Л.Божович, Л.Буева, І.Зязюна, З.Зикова, А.Капської, В.Караковського, М.Красовицького, Т.Кириленко, В.Семиченко, С.Сисоева, які розглядаються організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєвої творчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції. Однак, незважаючи на зазначені дослідження, можливості студентського самоврядування у процесі самореалізації студентської молоді й досі залишаються маловивченими.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – розкрити значення студентського самоврядування у процесі самореалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу... Серед важливих напрямів реформування системи вищої освіти в Україні є розвиток студентського самоврядування. Студентське самоврядування – потужний фактор демократизації сучасної вищої школи, що сприяє вихованню у студентів лідерських якостей, формуванню громадянської свідомості, активної життєвої позиції [4].

Суттєвий виховний педагогічний вплив на студентську молодь має студентське самоврядування, спрямоване насамперед на реалізацію сутнісних запитів студентів, їх потреб, здібностей та інтересів у різних сферах і формах соціальної діяльності. Основний зміст діяльності студентського самоврядування складається із забезпечення отримання студентами досвіду самоорганізації свого життя. Значення та роль студентського самоврядування у формуванні особистості розкрито у наукових публікаціях. Так, І.Войцехівська, О.Ільєва розглядають поняття студентського самоврядування як засіб реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень і їх впровадження за допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією, та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, які стосуються студентства [2].

У свою чергу У.Ванькович підкреслює, що «...студентське самоврядування займає особливе місце у формуванні соціально зрілої особи, розвитку управлінських, організаторських, комунікативних здібностей майбутніх фахівців, робить істотний вплив на зростання їх професійної компетентності, відповідальності, самостійності, здібності до самоорганізації і саморозвитку, вироблення творчого підходу у вирішенні поставлених завдань» [1].

Студентське самоврядування, підкреслює Ю.Кращенко, це процес реальної участі осіб, які навчаються, в управлінні та керівництві діяльністю свого колективу у взаємодії з усіма органами управління вищим навчальним закладом, провідний фактор активізації навчальної діяльності, виховання лідерських та організаторських якостей, соціальної активності, громадської відповідальності та свідомості, гармонійного розвитку майбутнього фахівця, основа розширення демократизму та підвищення ролі вищої школи як соціальної системи. Науковець приходить до висновку, що студентське самоврядування не лише репрезентує студентську громаду свого вищого навчального закладу, а й покликане ефективно діяти у багатовекторному форматі: від захисту прав студентів до раціональної організації їхнього дозвілля [5]. На думку Г.Троцько, студентське самоврядування – це форма організації управління студентами різноманітною життєдіяльністю свого колективу на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в керівництві його справами [9].

За визначенням М.Степко студентське самоврядування – форма організації життя студентського колективу, яка забезпечує розвиток самостійності студентів у прийнятті та реалізації рішень для досягнення суспільно й особистісно значущих цілей, сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації студентських інтересів, є середовищем спілкування і взаємодії молоді [8]. Узагальнюючи вищезазначене можна стверджувати, що студентське самоврядування є невід'ємною складовою діяльності ВНЗ та має для неї величезне значення, а саме: *сприяє* соціалізації особистості, допомагає студентам відчувати складність соціальних відносин, формувати соціальну позицію, виявляти свої можливості в реалізації лідерських функцій; *забезпечує* виховання якостей, необхідних для подолання складностей соціального життя; *розвиває* організаторські здібності

студентів, збільшуючи кількість умілих організаторів конкретних справ; *формує* відчуття відповідальності; *виховує* самостійність як рису людини, її ініціативність; *розвиває* відносини взаємної відповідальності; *сприяє* самоактивізації, здійсненню саморегулювання, самоконтролю [7].

Проаналізувавши наукові дослідження, ми дійшли висновку, що студентське самоврядування відіграє важливу роль в житті особистості, розкриває усі аспекти життєдіяльності особистості, надає їй можливість розвивати свої здібності, здійснювати життєві плани, розкривати потреби, тобто створює умови для розвитку та самореалізації.

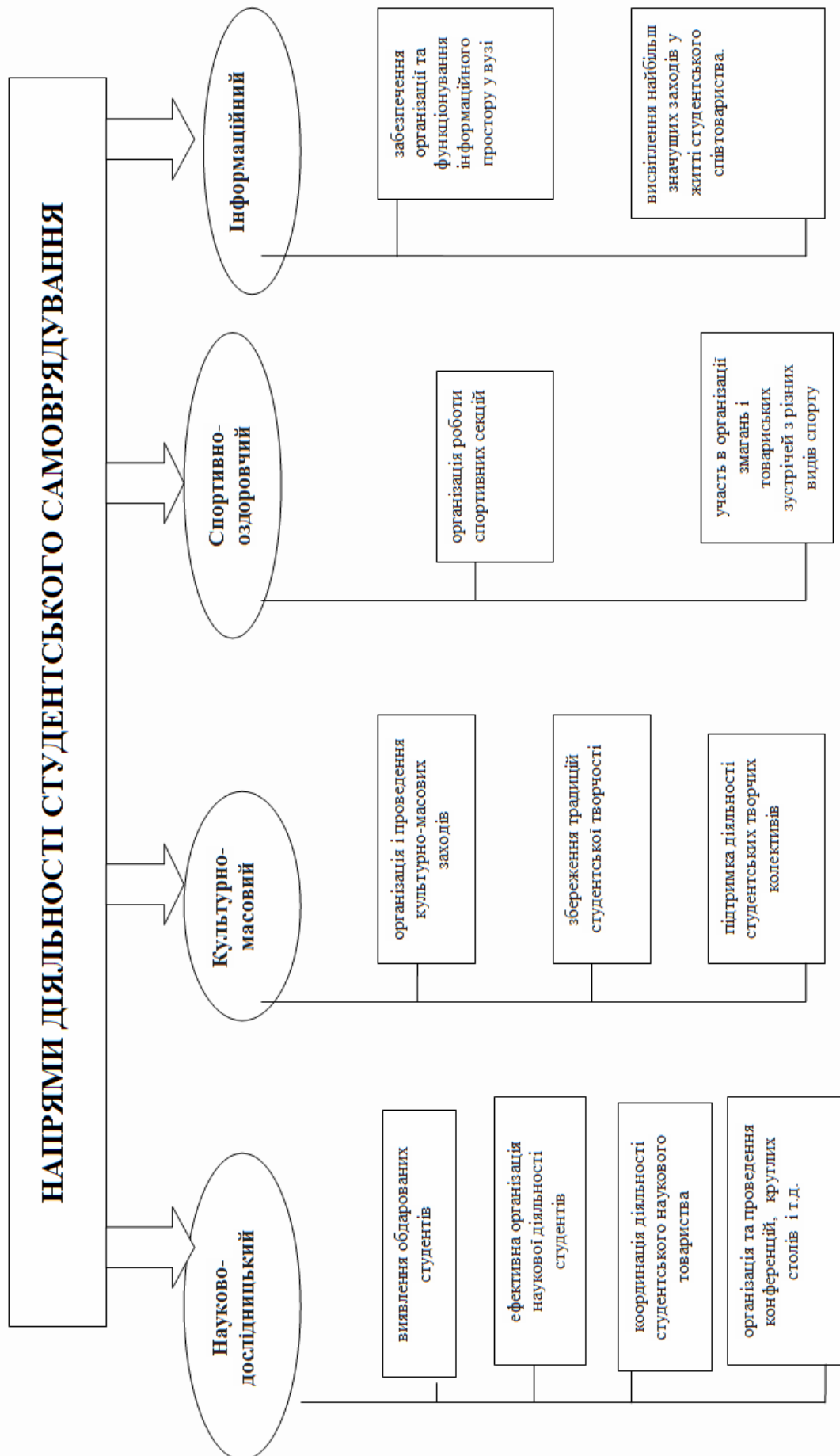
Визначаючи роль студентського самоврядування у самореалізації особистості, варто охарактеризувати його особливості, а саме: *автономність* (передбачає відносну незалежність у визначенні цілей і завдань діяльності колективу, розробці провідних напрямів, самостійність у виборі мотивації діяльності, засобів досягнення, стилю здійснення); *ієрархічність* (упорядкованість діяльності органів студентського самоврядування, громадських студентських формувань, установлення між ними взаємозв'язків, розподіл повноважень, ступеня відповідальності тощо); *зв'язок із зовнішнім соціальним середовищем* (налагодження соціального партнерства з громадськими організаціями, державними установами, органами місцевого самоврядування тощо); *наявність органів самоврядування* (створення на кожному ієрархічному рівні (група – курс – факультет – ВНЗ) відповідних органів студентського самоврядування); *самодіяльність* (творча активність у здійсненні управлінських функцій, наявність певних повноважень); *цілеспрямованість* (здатність ставити цілі власної діяльності, узгоджувати їх із ключовими цілями закладу освіти, державної молодіжної політики) [10].

Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих громадян в інтересах особистості, суспільства і держави, у захисті прав студентів. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційного лідерського авангарду, вироблення навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

В умовах розвитку демократизації навчально-виховного процесу ВНЗ потужною силою самореалізації особистості виступає студентське самоврядування. Його роль у самореалізації особистості відображена у статті 38 Закону України «Про вищу освіту». У цьому державному документі зазначено, що студентське самоврядування є необхідною частиною громадського самоврядування відповідних навчальних закладів. Саме цей орган забезпечує захист прав та інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом, сприяє навчальній науковій та їх творчій діяльності, діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами, створює відповідні умови для проживання і відпочинку студентів, організовує співробітництво зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями та ін. [3].

Зазначені вище завдання дають можливість констатувати, що студентське самоврядування виступає середовищем спілкування, сприяє задоволенню життєвих потреб, реалізації інтересів, здібностей особистості. Студентське самоврядування є вагомим частинкою студентського життя, діяльність якого здійснюється через ряд функцій, які визначені Положенням про студентське самоврядування, а саме: *захист* і представництво прав та інтересів осіб, які навчаються; *сприяння* громадській, соціальній та професійній самореалізації осіб, які навчаються, залученню осіб, які навчаються, до творчої та науково-дослідної роботи; гласності всіх сторін життя студентства через засоби масової комунікації; співробітництву та обміну досвідом роботи зі студентами інших вищих навчальних закладів освіти і молодіжними організаціями, в тому числі із зарубіжними і міжнародними; *проведення* організаційних, наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів; *прийняття актів*, що регламентують організацію та діяльність студентського самоврядування у вищому навчальному закладі; *надання пропозицій* щодо підвищення якості освіти з урахуванням наукових та професійних інтересів осіб, які навчаються; *діяльність, спрямована* на підвищення свідомості студентів, їх вимогливості до рівня своїх знань, виховання патріотизму до свого навчального закладу; *укріплення зв'язків* між вищими навчальними закладами, міжрегіональних, загальнодержавних та міжнародних контактів; *інформування студентів* про рішення адміністрації, що стосуються студентів; *забезпечення* інформаційної, правової, психологічної допомоги студентам (спільно з відповідними службами) [6]. Варто зазначити, що перераховані вище функції забезпечують здійснення різноманітних заходів, спрямованих на формування особистості студентів, розкриття їх потреб, цілей, інтересів, уподобань.

Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на виявлення та підтримку талановитих студентів, спрямована на захист прав та інтересів студентства, забезпечення якості освіти, формування та гармонійний розвиток особистості молодої людини, яка навчається і, звичайно ж, позитивно впливає на суб'єкти студентського самоврядування, відкриваючи молодим лідерам шляхи для самореалізації.



Аналізуючи діяльність органів студентського самоврядування доходимо висновку про те, що зазначені у таблиці 1.1 напрями надають можливість особистості реалізувати особистісний потенціал, задовольнити потреби, інтереси, розвивати громадську позицію, творчу ініціативу, самостійність.

Таким чином, реалізація перерахованих вище напрямів діяльності студентського самоврядування сприятиме вихованню духовної, моральної, трудової, громадської культури студентів ВНЗ.

Ми погоджуємось з думкою Х.Мохссена, що для успішної діяльності органів студентського самоврядування та особистісного й соціального зростання всіх його суб'єктів воно має спиратися на такі *пріоритетні принципи*: рівноправності, виборності, оновлення та наступності, прозорості, демократії, законності, доцільності, гуманності, свободи та відповідальності, розподілу повноважень, звітності тощо.

Займаючись діяльністю в органах студентського самоврядування вищого навчального закладу, студент постійно спілкується з різними людьми, проявляє свої інтереси, виявляє організаторські здібності, самореалізується. Серед різноманітних проблем студентської молоді, проблема в спілкуванні має важливе значення. Спілкуючись з людьми, особистість знаходить спільні інтереси з іншими, широко розкриває свої особисті уподобання, знаходить взаєморозуміння та емоційну підтримку.

Участь студентів у роботі органів студентського самоврядування сприяє зростанню соціальної сміливості, потреби у встановленні міжособистісних контактів, тяжінню до творчого самовиявлення, гнучкості, умінню контролювати себе, оперативності, динамічності, зрілості свідомості; наполегливості у досягненні цілей; самостійному вирішенню нетипових проблем; орієнтованості на результат; швидкості адаптації при зміні ситуацій; формуванню міжособистісних стосунків у різновіковому колективі; ініціюванню розв'язання нових завдань, що таким чином підтверджує ідею про те, що студентське самоврядування відіграє значну роль у самореалізації особистості [11]. Надає широкі можливості для реалізації творчого потенціалу, таланту, орієнтує молодь на досягнення соціально корисної мети, індивідуальної і суспільної, сприяє підвищенню інтересу студентів до наукової і творчої діяльності.

Висновки... Отже, виходячи з результатів аналізу наукових джерел, можна стверджувати, що у системі студентського самоврядування створюються сприятливі можливості для самореалізації особистості та вирішується низка важливих завдань, а саме:

- реалізація сутнісних сил студентів, їх потреб, здібностей та інтересів у різних сферах і формах соціальної діяльності;
- розвиток творчої ініціативи студентів, їх відповідальність і громадянська позиція, самостійність і соціальна активність;
- підвищення свідомості студентів та їх вимогливості до рівня своїх знань, умінь і здібностей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ванькович У. Український досвід студентського самоврядування: тенденції, проблеми / Ванькович Уляна // Студентське самоврядування в Україні. – К. : Молодіжна альтернатива, 2010. – С. 11–18.
2. Войцехівська І. С. Роль студентського самоврядування у формуванні майбутніх фахівців / І. С. Войцехівська, О. П. Ільєва // Десята Міжнародна науково-практична Інтернет – конференція «Сучасна наука XXI століття», 2014
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.
4. Кращенко Ю. Студентське самоврядування в освітньо-виховному середовищі вищої школи України та зарубіжжя [Електронний ресурс] / Ю. Кращенко. – Режим доступу : www.vsr-mon.org.ua/studlibrary/manage/1167-2009-12-04-16-48-58
5. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у Полтавському молодіжному проекті «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» / Ю. П. Кращенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – № 3. – С. 398–404.
6. Положення про студентське самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : duer.edu/uploads/studrada13-14/5077.doc
7. Романик А. Роль студентського самоврядування в Україні та в країнах Західної Європи / А. Романик // Студентське самоврядування в Україні. – К. : Молодіжна альтернатива. – 2004. – Вип. 6. – С. 6–9.
8. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи. Уклад. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбащ, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : Освіта України, 2005. – 49 с. Науково-методичний центр вищої освіти Міністерства освіти і науки України «Освіта України», 2005.
9. Троцько Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г. В. Троцько // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України: у 5 т. / АПН України. – К. : Пед. думка, 2007. – Т.1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 296–307.

10. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. О. Шеїна. – Л., 2010. – 8 с.

11. Мохсен Х. Студентське самоврядування як засіб розвитку менеджерських якостей студентів / Х. Мохсен // Трипільська цивілізація. – 2012. – № 7. – с. 51–53

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Vankovych U. Ukrayinskyi dosvid studentskoho samovriaduvannia : tendentsii, problemy / Vankovych Uliana // Studentske samovriaduvannia v Ukraini. – К. : Molodizhna alternatyva, 2010. – С. 11–18.

2. Voitsekhivska I. S. Rol studentskoho samovriaduvannia i formuvannia maibutnikh fakhivtsiv / I. S. Voitsekhivska, O. P. Piieva // Desiata Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia «Suchasna nauka XXI stolittia», 2014

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.

4. Krashchenko Yu. Studentske samovriaduvannia v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly Ukrainy ta zarubizhzhia [Elektronnyi resurs] / Yu. Krashchenko. – Rezhym dostupu : www.vsrmon.org.ua/studlibrary/manage/1167-2009-12-04-16-48-58

5. Krashchenko Yu. P. Vykhovannia liderskykh yakosti maibutnikh uchyteliv u Poltavskomu molodizhnomu proekti «Shkola mistsevoho i studentskoho samovriaduvannia «Lider maibutnoho» / Yu. P. Krashchenko // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. – Ternopil, 2011. – № 3. – С. 398-404.

6. Polozhennya pro students'ke samovryaduvannya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : duep.edu/uploads/studrada13-14/5077.doc

7. Romanyk A. Rol studentskoho samovryaduvannia v Ukraini ta v krainakh Zakhidnoi Yevropy / A. Romanyk // Studentske samovriaduvannia v Ukraini. – К. : Molodizhna alternatyva. – 2004. – Vyp. 6. – С. 6-9.

8. Studentske samovriaduvannia yak nevidiemna skladovoho demokratyzatsii vyshchoi shkoly. Uklad. : M. F. Stepko, Ya. Ya. Boliubash, V. D. Shynkaruk, K. M. Levkivskyy, V. I. Danylenko ; vidp. red. M. F. Stepko. – К. : Osvita Ukrainy, 2005. – 49 s. Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy Osvita Ukrainy», 2005.

9. Trotsko H. V. Studentske samovriaduvannia yak zasib rozvytku osobystosti / H. V. Trotsko // Pedahohichna i psykhohohichna nauka v Ukraini : Zbirnyk naukovykh prats do 15 – richchia APN Ukrainy : u 5 t. / APN Ukrainy. – К. : Ped. dumka, 2007. – Т.1 : Teoriia ta istoriia pedahohiky. – С. 296-307.

10. Sheina L. O. Studentske samovriaduvannia yak zasib sotsializatsii molodi : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika» / L. O. Sheina. – Л., 2010. – 8 с.

11. Mokhsen Kh. Students'ke samovryaduvannya yak zasib rozvitku menedzhers'kikh yakosti studentov / Kh. Mokhsen // Trypilska tsyvilizatsiia. – 2012. – № 7. – с. 51-53.

Аннотация

Людмила Гуцол

Значение студенческого самоуправления в процессе самореализации личности

Статья посвящена решению проблем самореализации студенческой молодежи в ВУЗЕ. Проанализированы научные исследования, определены цель, функции, принципы, направления студенческого самоуправления.

Освещены общие аспекты и значение студенческого самоуправления в процессе самореализации личности, раскрыто потенциал студенческого самоуправления в формировании социально зрелой личности, развития управленческих, организаторских, коммуникативных способностей, социальной активности, гражданской ответственности и сознания, гармоничного развития студенческой молодежи.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, личность, самореализация.*

Summary

Liudmyla Gutsol

The Value of Student Self-Government in the Process of Self-Realization of Personality

The article is deals with the solving of the problem of self-realization of students in the University. Scientific researches have been analyzed, the objectives, functions, principles, areas of student self-government have been determined.

General aspects and importance of student self-government in the process of self-realization have been cleared out, the potential of student self-government in formation of the social mature personality have been revealed, development of managerial, organizational, communicative skills, social activity, civic responsibility and consciousness, harmonic development of students have been explained.

Key words: *student self-government, personality, self-actualization.*

Дата надходження статті: «17» вересня 2014 р.

**Аналіз змістового компонента формування управлінської компетентності
майбутнього керівника навчального закладу**

Автором висвітлено питання формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів. Розкрито зміст і суть поняття «управлінська компетентність», а також її складові елементи. Визначено види компетенцій, якими обов'язково має володіти управлінець як професіонал. Більш детально розкрито особливості змістового компонента формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Проаналізовано змістовий компонент формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу (дошкільного, позашкільного, загальноосвітнього). Аналіз здійснено на основі Галузевого стандарту підготовки керівників навчальних закладів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» (кваліфікація «Керівник підприємства, установи, організації у сфері освіти та виробничого навчання») та навчальних планів вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців за зазначеним стандартом. З урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» визначено напрями підготовки майбутніх фахівців.

На основі узагальнення визначено позитивні та негативні сторони процесу підготовки керівних кадрів для сфери освіти.

Ключові слова: *підготовка, управлінець, керівник, компетентність, управлінська компетентність, компетенція.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Управлінська діяльність як засіб впливу на суб'єктів навчально-виховного процесу, колектив навчально-виховного закладу в цілому з метою впорядкування, збереження специфіки закладу, його удосконалення та розвитку є беззаперечною. Кваліфікована реалізація управлінських функцій забезпечує збереження відповідної структури навчального закладу, підтримку режиму функціонування, реалізацію державних і регіональних програм розвитку освітньої сфери і мети діяльності системи освіти.

Організація навчально-виховного процесу, розподіл функціональних обов'язків між членами колективу, здійснення контрольних функцій неможливі без відповідного створення умов праці, визначення місця і функцій кожного педагогічного працівника, що реалізовується за допомогою управління [2].

*Отже, побудова організації навчально-виховного процесу будь-якого закладу освіти залежить від компетенції керівника. Від лат. *competentia* – це спільне досягнення і відповідність, сукупність повноважень (прав, обов'язків) керівника, що визначені не тільки нормами права, а й нормами моралі. Управлінську компетентність керівника навчального закладу ми розглядаємо як систематизований і цілеспрямований процес, спрямований на формування у індивіда компетентностей та компетенцій, які вдосконалюються шляхом саморозвитку та передбачає створення менеджера нового типу з метою ефективного його функціонування в освітньому просторі.*

Управлінська компетентність включає складові елементи, що є невід'ємними, взаємозалежними та які підсилюють існування кожного. Отже, зміст управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу складає:

1. *Загальнокультурна компетентність, що містить етичну, духовну, країнознавчу, полікультурну, екологічну, мовну, комунікативну, ілюктивну, лінгвокультурну, валеологічну, здоров'язберігаючу, життєтворчу компетенції.*

2. *Загальнонаукова 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. *Соціальна компетентність, до якої відноситься організаторська, корпоративна, життєва, конфліктологічна, організаційно-комунікативна, стратегічна, етнопсихологічна, психологічна, соціокультурна, емоційно-вольова, ситуаційна компетенції.*

4. *Професійно-педагогічна компетентність, що реалізовується через загальногалузеву компетенцію, освітню, предметну, предметно-методичну, діагностичну, навчальну, творчу, дидактичну, оцінно-контрольну, функціональну, трудову компетенції.*

5. Інформаційно-правова, що базується на інформаційно-комунікаційній, інформаційній, правовій, етично-правовій, громадянській, технологічній компетенції.

У цьому контексті поняття «управління освітою» ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність територіально функціонуючих установ з метою реалізації спільних і єдиних для усіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов навчання і праці та системного механізму їх реалізації. Термін «управління» тісно пов'язаний із терміном «управлінська праця», під якою ми розуміємо професійну діяльність керівних осіб сфери управління освітою, яка має два напрями: керівництво підпорядкованими і підзвітними інституціями та спроможність прийняття обдуманих, раціональних, справедливих і законних управлінських рішень.

Тому основним завданням вищої школи в даному контексті є формування особистості майбутнього керівника навчального закладу, здатного професійно виконувати свої посадові обов'язки.

Аналіз публікацій і досліджень... Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу В.І.Бондар, Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.К.Мельник, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров та ін.

Формування цілей статті... Метою статті є аналіз змістового компонента формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу, складові якого мають засвоїти магістри при здобутті освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Виклад основного матеріалу... Ступінь сформованості управлінської компетентності керівника навчального закладу залежить від багатьох факторів, до яких належать умови і алгоритми її формування, принципи, методи, прийоми, підходи, а також зміст формування управлінської компетентності.

Компетентність розглядається як коло повноважень управлінця, а компетенції як сукупність взаємозалежних якостей керівника, які виражаються у знаннях, уміннях, навичках. Компетентність є більш широким поняттям і за своїм змістом встановлює оцінку характеристику управлінця як суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатність виконувати управлінські функції. Компетенція – це об'єктивна категорія, яка дозволяє управлінцю розв'язувати внутрішньошкільні та зовнішні проблеми, визначати прогнозовані результати, здійснювати їх оцінку, чітко організувати навчально-виховний процес, визначати причини, що перешкоджають успішній діяльності закладу освіти, приймати рішення щодо їх усунення на основі інтеграції професійно-педагогічного (управлінського) та особистого досвіду, а також набутих знань і сформованих умінь і навичок.

Змістовий компонент формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу базується на Галузевому стандарті підготовки магістрів зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)», з узагальненим об'єктом діяльності: «Технології управління навчальним закладом», що затверджений Міністерством освіти і науки України 21.02.2006р., № 114 [1].

Даний стандарт містить систему блоків змістових модулів, які мають бути відображеними у навчальних планах підготовки керівників закладів освіти. У зв'язку з тим, що зазначена спеціальність є загальною для усіх типів навчально-виховних закладів, у процесі формування управлінської компетентності мають реалізовуватися усі її ознаки. Тобто, при побудові змісту навчальних дисциплін наукові та науково-педагогічні працівники мають враховувати специфіку функціонування не тільки загальноосвітніх, а й дошкільних, позашкільних і вищих навчальних закладів.

Підготовка фахівців зі спеціальності «Управління навчальним закладом» здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», на основі Статуту, затвердженого належним чином, та з урахуванням інструкцій Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та на основі освітньо-професійних програм (ОПП) вищої освіти за відповідними професійними спрямуваннями, розроблених в інституті та погоджених з Департаментом вищої освіти, науково-методичним центром вищої освіти, науково-методичною комісією Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. У них узагальнюються вимоги до змісту освіти, системи знань та умінь, світогляду, професійних і громадських якостей випускника магістратури.

Випускники отримують диплом за IV освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» і відповідно до державних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України в 2005 р., можуть працювати на посадах директора загальноосвітнього навчального закладу, професійного навчально-виховного закладу, навчально-виховного закладу, курсів підвищення кваліфікації, позашкільного закладу, дошкільного виховного закладу, навчально-виробничого комбінату,

навчально-курсного кабінету, навчального (навчально-тренувального) центру, навчального пункту, філіалу, курсів підвищення кваліфікації; завідувача аспірантури (інтернатури, ординатури), навчально-наукової бази, дитячого садка, навчального кабінету, кафедри, курсів, лабораторії (освіта), позашкільного закладу, практики (виробничої, навчальної), керівника студентського проектно-конструкторського (дослідного) бюро, відділення (декан) у коледжі, відділення (заочного, підготовчого та ін.), пункту (навчально-консультаційного, навчального та ін.), сектора.

При здійсненні аналізу змістового компонента управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів ми використовували навчальні плани підготовки керівників навчальних закладів з напрямку 1801 «Специфічні категорії» за спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом» кваліфікації «Керівник підприємства, установи, організації у сфері освіти та виробничого навчання». Нами проаналізовано шість навчальних планів наступних закладів освіти:

1. Університету менеджменту освіти Академії педагогічних наук України.

2. Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

3. Рівненського державного гуманітарного університету.

4. Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

5. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

6. Львівської політехніки Національного університету.

Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» [1] містить не тільки зміст умінь і навичок, а й назви рекомендованих дисциплін і практик, блоків змістових модулів та змістові модулі, що входять до даного блоку. Це дає можливість кожному вищому навчальному закладу сформулювати автономно назви навчальних дисциплін і включити їх до навчального плану конкретної установи. Разом з цим, зміст модулів має формуватися з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Отже, при формуванні управлінської компетентності у майбутніх керівників навчальних закладів наукові та науково-педагогічні працівники мають використовувати дослідження у наступних напрямках:

1. Правові аспекти управління навчальним закладом.

2. Теорію організації навчального закладу.

3. Менеджмент організації навчального закладу.

4. Трудові аспекти діяльності керівника навчального закладу.

5. Управління навчальною і виховною діяльністю.

6. Управління фінансово-економічною діяльністю.

7. Управління трудовими ресурсами.

8. Управління змістом робіт.

9. Управління інформаційними зв'язками.

10. Техніку управлінської діяльності.

11. Аудит і оцінювання управлінської діяльності.

12. Психологію управління.

13. Соціальну та екологічну безпеку діяльності.

14. Освітні технології.

Отже, зміст формування управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу має відображати ознаки спеціальності за структурною складовою педагогічної науки, за напрямками, за рівнем організації педагогічного процесу, за психофізичним станом суб'єктів освіти, за характером і за охопленням.

Не кожен випускник магістратури зазначеної спеціальності виконує управлінські функції в навчальному закладу, тому у нього мають бути сформовані не тільки уміння й навички із зазначених напрямів, а й фундаментальних та базових загальних і педагогічних. У будь-якому випадку блок інформації, засвоєний слухачем магістратури, знадобиться у майбутній професійній діяльності.

Так, відповідно до ст. 55 Закону України «Про освіту» педагогічні працівники мають право на вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи [4]. Згідно ст. 17 цього ж Закону самоврядування закладів освіти передбачає їх право на самостійне планування роботи, розв'язання питань навчально-виховної, методичної діяльності. Положеннями про навчально-виховні заклади до обов'язків керівників включено забезпечення реалізації державної освітньої політики, організацію навчально-виховного процесу, здійснення контролю за його ходом і результатами, відповідальність за якість і ефективність роботи педагогічного колективу.

Проаналізувавши навчальні плани підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» зазначених вище навчальних закладів, можна констатувати факт тотальної розбіжності як у циклах підготовки магістрів, так і назвах навчальних дисциплін, годинах, семестрах, кредитах, графіках навчального процесу, проведенні практики.

Так, наприклад, на відміну від інших закладів освіти, навчальним планом Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського» у вибіркових навчальних дисциплінах передбачено спеціалізації «Управління дошкільним навчальним закладом», «Управління загальноосвітнім навчальним закладом», «Управління вищим навчальним закладом».

Стосовно кількості навчальних дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки керівників закладів освіти, теж існують великі розбіжності. Так, навчальний план Університету менеджменту освіти Академії педагогічних наук України є найбільш об'ємним і містить порівняно з іншими навчальними планами найбільшу кількість навчальних дисциплін як у нормативній, так і вибірковій частині.

Для реалізації поставлених завдань управлінець має володіти певною інформацією, яку отримує (в базовому вигляді) під час навчання у магістратурі. Безперечно, процес навчання має свої історичні етапи становлення, але потребує постійних інноваційних підходів. Тому можна виділити певні недоліки цієї системи:

1. Держава витрачає зайві кошти на освіту слухачів, які в подальшому не працюють за фахом. У цьому контексті необхідно переглянути наявність бюджетних місць за відповідною сферою підготовки і співставити їх кількість із державним замовленням.

2. Під час навчально-виховного процесу науково-педагогічні працівники не звертають увагу на типи мислення слухачів, чим можуть «відбити» бажання продовжувати працювати за обраним фахом.

3. У більшості випадків наукові та науково-педагогічні працівники, які здійснюють підготовку управлінців, не мають досвіду практичної діяльності.

4. Відсутність державних стандартів щодо навчальних програм підготовки управлінських кадрів сфери освіти.

5. Для забезпечення ефективної реалізації принципу неперервності освіти необхідно переглянути діяльність центрів підвищення кваліфікації в контексті надання освітніх послуг. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на інноваційні системи і підходи, завдяки яким ми будемо мати кращий результат.

6. Якщо розглядати діяльність і виконувані функціональні обов'язки управлінців сфери освіти, можна виділити їх специфіку, яка істотно відрізняється одна від іншої. Тому необхідно звернути увагу на застосування принципів «групової індивідуалізації», враховуючи специфіку того чи іншого напрямку діяльності.

7. Необхідно налагодити співпрацю органів державного управління, органів з питань праці, органів статистики, а також вищих навчальних закладів щодо визначення потреб, обсягів і розробки пропозицій до державного замовлення на підготовку управлінських кадрів.

Висновки... Процес формування та розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу буде ефективним за умов створення єдиних науково-теоретичних підходів щодо його реалізації впродовж професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах й професійного становлення на посаді керівника загальноосвітнього навчального закладу та розробки відповідної технології, яка активізуватиме діяльність керівника у напрямі забезпечення самоаналізу, саморегулювання, особистісного і професійного саморозвитку та самореалізації.

Отже, удосконалення змісту навчання є однією із важливих умов подальшого покращання роботи при підготовці майбутніх керівників навчальних закладів. Процес навчання не має зводитись в основному до запам'ятовування фактів, визначень, правил, понять, тобто до тренувань механічної пам'яті. Формування управлінської компетентності має бути спрямованим на всебічний розвиток особистості, його психічних функцій, виробіток узагальнених умінь.

Список використаних джерел і літератури:

1. Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)», з узагальненим об'єктом діяльності: «Технології управління навчальним закладом», затверджений Міністерством освіти і науки України 21.02.2006р., № 114.

2. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

3. 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.

4. Про освіту : Закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. – Зі змінами ; ост. ред. 22 трав. 2008 р.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Haluzevyi standart pidhotovky magistriv zi spetsialnosti spetsyfichnykh kategorii 8.18010020 «Upravlinnia navchalnum zakladom» kvalifikatsii «Kerivnyk pidpryemstva, ustanovy, organizatsii (u sferi osvity ta vyrobnychoho navchannia)», z uzagalnym obiekтом diialnosti «Tekhnologii upravlinnia navchalnym zakladom», zatverdzhenyi Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy 21.02.2006r., № 114.

2. Darmanskyi M. M. Sotsialno-pedagogichni osnovy upravlinnia osvitoiu v regioni / M. M. Darmanskyi. – Khmelnytskyi : Podillia, 1997. – 384 s.

3. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovi dosvid ta perspektyvy : Biblioteka z osvitoi polityky / Pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.

4. Pro osvitu : Zakon vid 23 trav. № 1991 r. 1060-ХІІ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon1.rada.gov.ua>. – Zi zminamu ; ost. red. 22 trav. 2008r.

Аннотация

Ирина Дарманская

Анализ содержательного компонента формирования управленческой компетентности будущего руководителя учебного заведения

Автором освещены вопросы формирования управленческой компетентности будущих руководителей учебных заведений. Раскрыто содержание и сущность понятия «управленческая компетентность», а также ее составные элементы. Определены виды компетенций, которыми обязательно должен обладать управленец как профессионал. Более детально раскрыты особенности содержательного компонента формирования управленческой компетентности будущих руководителей учебных заведений.

В статье проанализирован содержательный компонент формирования управленческой компетентности будущего руководителя учебного заведения (дошкольного, внешкольного, общеобразовательного). Анализ осуществлен на основе Отраслевого стандарта подготовки руководителей учебных заведений по специальности «Управление учебным заведением» (квалификация «Руководитель предприятия, учреждения, организации в сфере образования и производственного обучения») и учебных планов высших учебных заведений, осуществляющих подготовку будущих специалистов по указанным стандартам. С учетом образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональной программы подготовки магистров по специальности «Управление учебным заведением» определены направления подготовки будущих специалистов.

На основе обобщения определены позитивные и негативные стороны процесса подготовки руководящих кадров для сферы образования.

Ключевые слова: подготовка, управленец, руководитель, компетентность, управленческая компетентность, компетенция.

Summary

Iryna Darmanska

Analysis of the Contextual Component of Forming Managerial Competence of the Future Manager of Educational Establishment

The author clears up the question of forming managerial competence of the future managers of educational establishments. The content and the essence of the notion «managerial competence», and also its components have been revealed. The kinds of competences, which the manager should be able to use, as a professional, have been determined. Peculiarities of contextual component of forming managerial competence of the future managers of educational establishments have been revealed in more details.

The contextual component of forming managerial competence of the future manager of educational establishment (pre-school, out-of-school, general educational) has been analyzed in the article. The analysis was done on the basis of Branch standard of preparation of managers of educational establishments on speciality «Management of Educational Establishment» (qualification «Manager of Enterprise, Institution, Organization in the Sphere of Education and Productive Studies») and curricula of higher educational establishments, which conduct preparation of the future specialists according to the mentioned standard. Taking into consideration education-qualification characteristics and educational-professional program of masters' preparation on speciality «Management of Educational Establishment», the directions of the future specialists' preparation have been determined.

On the basis of generalizing, positive and negative sides of the process of preparation of managerial personnel for the sphere of education have been determined.

Key words: preparation, manager, leader, competence, managerial competence, expertness.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2014 р.

Сутність інноваційної педагогічної діяльності

У статті розглянуто питання розвитку освіти в Україні з огляду на євроінтеграцію, що зумовило необхідність розгортання інноваційних процесів в освітній галузі. Обґрунтовано необхідність змін у діяльності вчителя, які приведуть до якісних змін у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, і наближення його результатів до стандартів європейського освітнього простору. Висвітлено аналіз проблем сучасної освіти та визначено компоненти професійної готовності вчителя і наголошено на перевагах інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: *інноваційна педагогічна діяльність, інноваційні процеси, інноватика, освіта України, інноваційний розвиток.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасній Україні впроваджується стратегія прискореного, інноваційного розвитку освіти і науки: забезпечуються умови для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості впродовж життя. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті як у невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності вчителя. Нові вимоги держави і суспільства щодо розвитку і самореалізації особистості учня, вчителя обумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дозволить виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи професійного росту, шляхи професійного вдосконалення.

Упродовж останніх років на виконання цього стратегічного завдання було затверджено більше десяти державних документів, серед яких Закон України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про інноваційну діяльність» (2002), Укази Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2012), Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2010), наказ Міністерства освіти і науки «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2012) та інші.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті є розкриття сутності інноваційної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу... Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі зумовлюється:

- інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття;
- оновлення змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний вимір професійної діяльності;
- гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу;
- необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність.

У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога, що ґрунтується на основі наукового осмислення практичного педагогічного досвіду, організації цілеспрямованої педагогічної діяльності, зорієнтованої на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [6].

Освітніми інноваціями є вперше створені та вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності.

Інтегровані інновації відкривають досконаліші шляхи піднесення якості наукових досліджень і реальних змін у практиці. Це підхід найретельнішого вивчення саме тих можливостей удосконалення системи, що з'являються на зіткненні різнопланових, різнорівневих і різнохарактерних поєднань.

Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі

теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах реформування освіти спричинена певними обставинами: *по-перше*, входження України у гуманітарний контекст світової цивілізації викликало необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу: середній загальноосвітній школі, ліцеях, гімназіях, авторських школах, коледжах тощо. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку.

По-друге, виконання соціального замовлення формування всебічно розвиненої особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових методів, організаційних форм, технологій навчання і виховання. В цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для інновацій.

По-третє, змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми і способи педагогічної діяльності.

По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентоспроможності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних.

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

Інноваційною педагогічною діяльністю займається багато творчих вчителів, серед яких умовно можна виокремити три групи:

- вчителі-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;
- вчителі-модернізатори, які вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату;
- вчителі-професіонали, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи [7].

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у третьому тисячолітті, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;
- самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань;
- ускладнення проблем виховання;
- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство тощо.
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Забезпечити реалізацію визначених проблем зможе лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоспроможності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти. Сучасна освіта все більше набуває інноваційного характеру, тому професіонали в галузі освіти повинні бути здатними до інноваційного мислення навчання упродовж всього життя і подальшої життєдіяльності. Таким чином, інноваційна стратегія стає основою реалізації різних форм діяльності у різноманітних навчальних закладах [8].

Предмет інноватики, зміст і механізми інноваційних процесів розглядають у площині об'єднання двох взаємозалежних між собою процесів. Їх об'єктивний взаємозв'язок полягає в тому, що процес вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду має своєю кінцевою метою впровадження нового, передового досягнення в щоденну практику. Таким чином, результатом інноваційних процесів має бути використання теоретичних і практичних нових розробок у цілісному педагогічному процесі. А це, в свою чергу, передбачає важливість управлінської діяльності процесами створення, освоєння і використання педагогічних нововведень.

На етапі зародження інноваційної діяльності, її загальних творчих основ створюються найефективніші умови для розвитку інноваційної діяльності вчителя, формування у нього прагнення до нового. Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, впровадженні новостворених у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед, вчитель-новатор. Звернення до аналізу проблем сучасної освіти потребує вирішення завдань оцінки й розробки структури формування інноваційної діяльності вчителя. Ці завдання мають глибокий соціально-педагогічний зміст, оскільки від їх вирішення залежить успіх реформ у системі освіти, перспективи розвитку школи.

Інноваційні процеси поділяють на окремі етапи на основі різних видів діяльності, що забезпечують створення й упровадження нововведення та об'єднують терміном «інноваційна діяльність». Її характер змінюється під час переходу від одного етапу цього процесу до іншого.

На думку І.Дичківської, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері [6, с.1].

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює *зовнішні* (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і *внутрішні* (мотивація, зміст операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх вирішення), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Головними особливостями інноваційної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

У свою чергу, М.Меладзе характеризує інноваційну діяльність вчителя як особистісну категорію, як процес та результат творчої діяльності. При цьому дослідниця зауважує, що для здійснення цієї діяльності необхідне вміння будувати концептуальну основу педагогічного нововведення, що охоплює діагностику, прогнозування, розроблення програми експерименту, аналізу її здійснення, а також спостереження за етапами впровадження і їх результатами, корекцію та рефлексію інноваційних дій.

Модель інноваційної діяльності, яку запропонували В.Сластьонін і Л. Подимова містить *структурні* (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і *функціональні* (особистісно вмотивована перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, *критерії* (творче сприйняття нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та *рівні* (репродуктивний, евристичний, креативний) [10].

Готовність до інноваційної діяльності є підґрунтям для формування інноваційної позиції вчителя. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності є передумовою ефективною діяльності вчителя, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Готовність до інноваційної діяльності зумовлена особливостями особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога [5].

Розвиток професійної спрямованості особистості передбачає збагачення її мотивів: від окремого мотиву до усе більш різнобічної системи мотивів.

Мотиви, на яких ґрунтується професійна спрямованість, є неоднорідними. Представляється цілком можливим визначити їхні групи відповідно особливостей індивідуальної спрямованості людини:

- I група – мотиви, що виражають потребу в тому, в чому полягає основний зміст професії;
- II група – мотиви, що відображають певні особливості професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії);
- III група – сформовані потреби особистості, що актуалізуються при взаємодії із професією (мотиви саморозкриття й самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звички тощо);

• IV група – мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією (переконаність у власній придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом, у тому, що дана професія є покликанням тощо);

• V група – мотиви, що виражають зацікавленість людини в зовнішніх, об'єктивно незначних атрибутах професії.

Домінуючим мотивом професійної успішності вчителя можна визнати професійний ідеал як суб'єктивну модель бажаного вдосконалення особистості педагога.

Акцентуючи увагу на гуманістичному характері інноваційної діяльності О.Козлова відзначає, що вона «не повинна приносити шкоду ані учню, ані вчителю, ані школі, ані суспільству» і пропонує у структурну модель інноваційної діяльності вчителя ввести як одну з її складових валеологічний компонент [9, с.16].

Валеологічний аспект педагогічної, інноваційної діяльності пов'язаний із розвитком гуманістичних цінностей та орієнтацій учителів. Під час аналізу доцільності та оцінки нововведень у навчально-виховному процесі визначальними мають стати критерії здоров'я, екології (людини й освіти).

Враховуючи спрямування нововведень на об'єкти інноваційної діяльності (учнів) і їх вплив на вчителів, у валеологічному компоненті інноваційної діяльності доцільно розмежувати два рівні. *Перший рівень* стосується учнів як об'єктів інноваційного впливу. Йдеться про забезпечення та підтримку сприятливих умов під час запровадження нововведень. *Другий рівень* валеологічного компонента передбачає аналіз характеру впливу інновацій на вчителів.

В основу технологічного компонента інноваційної діяльності покладені аналіз її структури та етапи розгортання інноваційних процесів:

• особистісно вмотивована перебудова освітніх проектів, їх інтерпретація, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведеннями;

• професійно вмотивований аналіз власних можливостей щодо створення нововведення; прийняття рішення щодо його використання;

• формулювання мети і концептуальних підходів до застосування нововведення;

• прогнозування змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності;

• обговорення з колегами, адміністрацією, консультантами шляхів упровадження інновацій;

• розробка концептуальної основи та етапів експериментальної роботи;

• реалізація інноваційних дій, спостереження за розвитком інноваційного процесу;

• здійснення контролю та корекція введення нового, оцінка результатів, рефлексія інноваційної діяльності [6, с.13].

Сучасне суспільство потребує людей нового типу, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, продукувати принципово нові ідеї в різних галузях знань. Для вирішення цього завдання потрібні нові підходи, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності. Гуманістична парадигма освіти орієнтується на пріоритет особистості, яка розвивається, вміє вчитися, самостійно здобувати інформацію, набувати необхідні знання. Дотримання цих умов є запорукою реалізації ідеї навчання «впродовж усього життя». У зв'язку з цим особливого значення набуває підвищення рівня інформаційної культури особистості.

Так, Т.Демиденко вважає за необхідне введення інформаційного компонента у структуру інноваційної діяльності вчителя або будь-якого іншого фахівця. Інформаційна діяльність учителів охоплює декілька взаємопов'язаних процесів (етапів), а саме:

• пошук та отримання професійно важливої інформації;

• її аналіз та систематизація;

• використання одержаних матеріалів безпосередньо у педагогічній та інноваційній (дослідницькій) діяльності;

• створення нової інформації.

Спираючись на розглянуті моделі та дослідження, ми уточнили структуру інноваційної діяльності вчителя. Доповнена модель інноваційної діяльності вчителя містить такі структурні компоненти: мотиваційний; креативний; технологічний; валеологічний; рефлексивний; інформаційний (що характеризує інформаційну культуру вчителя-новатора й ефективність його інформаційної діяльності).

У педагогічній інноватиці утвердився такий алгоритм (система операцій) впровадження нового:

• вивчення завдань, передбачених нормативними документами;

• аналіз практики і зіставлення отриманих у його процесі даних із соціальними вимогами;

• моделювання еталонних результатів, яких очікують у результаті перетворення педагогічної практики;

• пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;

- розроблення комплексної програми, яка охоплює закономірності впровадження нового;
- відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо;
- теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження нового;
- встановлення зв'язку з авторами рекомендацій [7].

Отже, сучасне суспільство потребує педагогічних фахівців нового типу, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, продукувати принципово нові ідеї в різних педагогічних напрямках.

Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Підготовка конкурентоспроможних вчителів та керівників закладів освіти, на думку О.Маринівської, щодо здійснення інноваційної освітньої діяльності потребує трансформації традиційної системи в інноваційну, що передбачає цілеспрямовані зміни, які покращують результати діяльності закладу освіти щодо надання якісних освітніх послуг за допомогою застосування нових технологій управління якістю підвищення кваліфікації та науково-методичного супроводу вчителів до інноваційної діяльності.

Удосконалення навчально-виховного процесу здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація на демократизацію всіх освітянських структур;
- орієнтація навчання на інновації, особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку та саморозкриття, загальні та фахові компетенції;
- людиноцентричне спрямування освіти та гуманістична спрямованість інноваційних процесів;
- організаційні, структурні та змістові нововведення в навчально-виховний процес підпорядковані принципу «освіта впродовж усього життя»;
- освіта стає пріоритетною галуззю фінансування в розвинених країнах. Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою соціально-економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності. На початку третього тисячоліття радикально змінюється державна освітня політика і в Україні. Розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Міжнародне співробітництво покликане сприяти розширенню можливостей громадян України щодо отримання якісної освіти та ефективного використання свого фахового потенціалу в країнах розвинутої демократії. Така співпраця мала б сприяти і залученню додаткових іноземних інвестицій у розвиток освіти в Україні. Реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам навчально-виховних закладів обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими. Це супроводжується суттєвими позитивними змінами в педагогічній теорії та практиці:
- створенням різних варіантів змісту освіти, використанням можливості сучасної дидактики у підвищенні ефективності освітніх структур;
- здійсненням наукових розробок і практичним обґрунтуванням нових педагогічних ідей і технологій.

Особливістю сучасної освіти є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем – інтеграції наукової та народної педагогіки. Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох педагогів, які в ній працюють. Прагнення до змін, зняття певних обмежень на інноваційну діяльність сприяли зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації, інформаційних та мультимедійних технологій.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив приводять до висновків, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігнорують у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинять формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із застарілими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю. З розвитком цивілізації, тобто продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків, постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку [4].

Інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики. За своїм змістом, формами і методами освіта постійно реагує на нові суспільні виклики, реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак, оновлення навчально-виховної практики, в силу різних причин, часто відстає від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до освіти. Тривалий час, особливо на ранніх етапах розвитку людства, ця проблема була не настільки гострою, як в індустріальну і постіндустріальну (інформаційну) епохи. Помітно актуалізувалася вона наприкінці другої половини ХХ ст., що зумовлено колосальним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації. На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їх нарощування. Значна частина знань, які засвоюють учні, була здобута людством 200-400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у глобалізованому та надзвичайно динамічно змінному світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними, конкурентоспроможними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, освіти та соціуму в цілому [11].

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. С. Гончаренко визначає готовність до самоосвіти, як інтегральну якість особистості, що характеризується наявністю прагнення постійно розширювати діапазон сприймання життя з метою більш глибокого його розуміння і здатності до систематичної навчальної діяльності (уміння вільно орієнтуватися в різних джерелах інформації, критично аналізувати їх самостійно знаходити відповіді на всі актуальні питання життя) [3].

Створення інноваційного середовища в навчально-виховному закладі вимагає:

- загального розуміння необхідності введення інновації в навчально-виховний процес (від директора школи до учня);
- відповідального ставлення до професійного фахового рівня вчителів закладу (їх фахова освіта, стан з підвищенням кваліфікації, діяльність методичних рад тощо);
- створення відповідної матеріально-технічної бази;
- залучення науковців – викладачів вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Інноваційна політика як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства в цілому, здійснюється в законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах. Вона активно ставить за мету створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов для поширення інноваційних технологій і процесів, розвитку інтелектуального і духовного

потенціалу українського суспільства. Для України інноваційна стратегія в політичному плані розглядається як вагомий важіль, здатний не лише зупинити деструктивні процеси, але й сприяти підвищенню інноваційного потенціалу суспільства.

По-перше: Інноваційний розвиток освіти в Україні супроводжується інтеграцією науково-освітнього потенціалу. Гіпотетично виправданим можна вважати твердження: якщо в освітньому просторі створити умови, сприятливі для поширення педагогічних інновацій, інтеграційні процеси протікатимуть продуктивніше, а перспективи розвитку суспільства будуть очевиднішими.

По-друге: Водночас, інтенсивно посилюється тенденція до технологізації педагогічних процесів шляхом впровадження новітніх технологій, методик, сучасних інформаційних засобів навчання, які в цілісному своєму поєднанні закладають основу інноваційного розвитку освітньої галузі.

Одним із пріоритетних напрямів подальшого розвитку України є орієнтація на європейську інтеграцію. Важливу роль в цьому процесі відіграє адаптація вітчизняної моделі загальноосвітнього навчання до вимог європейської освітньої системи, що ґрунтується «...на п'ятьох основоположних принципах створення єдиного освітнього простору: багатокультурна Європа, мобільна Європа, Європа професійної підготовки для всіх, Європа сучасних умінь і навичок, Європа, відкрита для світу» [2].

Підсумовуючи вище викладене, ми можемо зробити висновки. Тенденції розвитку освіти в Україні з огляду на євроінтеграцію зумовили необхідність розгортання інноваційних процесів в освітній системі. Освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному зростанні української державності. Саме через зміни у діяльності вчителя можна домогтися якісних змін у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, наблизити його результати до стандартів європейського освітнього простору.

Список використаних джерел і літератури:

1. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології : монографія / М. П. Васильєва ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : Нове слово, 2003. – 216 с.
2. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні / В. Волович // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С.192–198.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Грабовська Т. І. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи / Т. І. Грабовська, М. І. Талапканич, В. В. Химинець. – Ужгород, 2006. – 232 с.
5. Демиденко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до інноваційної діяльності : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Т. М. Демиденко. – Черкаський національний університет. – Черкаси, 2004. – С.17.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004.
7. Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наук. праць. Ч. 3. / І. М. Дичківська. – Київ – Вінниця, 2003. – С.327 – 331.
8. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика: Навч. посібник / Ю. І. Завалевський. – Чернівці: Букрек, 2010. – 216 с.
9. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Г.Козлова. – К. : АПН України, 1997. – 19 с.
10. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
11. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі / В. В. Химинець. – Ужгород, 2004. – 168 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Vasylyeva M. P. Teoriia pedahohichnoi deontologii : monohrafiia / M. P. Vasylyeva ; Khark. derzh. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – KH. : Nove slovo, 2003. – 216 s.
2. Volovych V. Bolonskyi protses i nova paradyhma osvity v Ukraini / V. Volovych // Sotsiolohiya : teoriya, metody, marketynh. – 2004. – № 4. – S.192-198.
3. Honcharenko S. U. Ukrayinskyi pedahohichni slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
4. Hrabovska T. I. Innovatsiyni rozvytok osvity : Osoblyvosti, Tendentsii, perspektyvy / T. I. Hrabovska, M. I. Talapkanych, V. V. Khymynets – Uzhhorod, 2006. – 232 s.
5. Demydenko T. M. Pidhotovka maybutnoho vchytelia trudovoho navchannia do innovatsiinoi diialnosti: Avtoref. dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04. / T. M. Demydenko. – Cherkaskyi natsionalnyi universytet. – Cherkasy, 2004. – S.17.
6. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnologii / I. M. Dychkivska. – K. : Akademvydav, 2004.
7. Dychkivska I. M. Formuvannia intelektualnykh motyviv u konteksti innovatsiinoho navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, tekhnolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zbirnyk nauk. prats. CH.3. / I. M. Dychkivska. – Kyiv – Vinnytsia, 2003. – S.327 – 331.
8. Zavalevskiy Yu. I. Konkurentospromozhnyi vchitel : Teoriia i praktyka: Navch. posibnyk / Yu. I. Zavalevskiy. – Chernivtsi : Bukrek, 2010. – 216 s.
9. Kozlova O. H. Pidhotovka vchytelia do innovatsiinoi diialnosti v systemi pislidyplomnoi osvity : Avtoref. dys kand. ped. nauk : 13.00.04 / O. H.Kozlova. – K. : APN Ukrainy, 1997. – 19 s.

10. Sysoieva S. O. Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia / S. O. Sysoieva. – K. : Polihrafknyha, 1996. – 406 s.

11. Khymynets V. V. Innovatsii v suchasni shkoli / V. V. Khymynets. – Uzhhorod, 2004. – 168 s.

Аннотация

Юрий Завалевский

Сущность инновационной педагогической деятельности

В статье рассмотрены вопросы развития образования в Украине с учетом евроинтеграции, что обусловило необходимость развертывания инновационных процессов в образовательной отрасли. Обоснована необходимость изменений в деятельности учителя, которые приведут к качественным изменениям в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения, и приближения его результатов к стандартам европейского образовательного пространства. Сделан анализ проблем современного образования. Определены компоненты профессиональной готовности учителя и сделан акцент на преимуществах инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, инновационные процессы, инноватика, образование Украины, инновационное развитие.

Summary

Yurii Zavalevskiy

Essence of Innovative Pedagogical Activity

The question of development of education in Ukraine taking into account eurointegration that stipulated the necessity of development of innovative processes for educational branch has been considered in the article. The necessity of changes in the activity of a teacher which will result in high-quality changes in educational process of general educational establishment and approaching of its results to the standards of European educational space has been grounded. The analysis of problems of modern education has been done. The components of professional readiness of a teacher have been determined and the accent on the advantages of innovative pedagogical activity has been made.

Key words: innovative pedagogical activity, innovative processes, innovation (innovatika), education of Ukraine, innovative development.

Дата надходження статті: «22» вересня 2014 р.

УДК:371.134.002.54(045)

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Особливості застосування різних форм роботи щодо подолання проявів дезадаптації майбутніх вихователів у ВНЗ

У статті здійснено аналіз різних форм педагогічної роботи щодо подолання проявів дезадаптації майбутніх вихователів у вузі. Розкрито особливості феномена адаптації-дезадаптації підлітків у різних галузях психолого-педагогічної науки, труднощі підліткового віку, зазначено, що на сучасному етапі під дезадаптацією розуміється сукупність ознак та проявів, які свідчать про невідповідність взаємодії людини з навколишнім середовищем. Визначено деякі характеристики соціального статусу студента перших курсів. Суттю такого статусу можна вважати оволодіння нормами і функція ми майбутньої професійної діяльності. Відмінними рисами соціального статусу можуть бути: усвідомлення нової якості в своїй соціальній позиції, підвищене почуття власної гідності; прагнення закріпитися в цій новій для себе позиції; прагнення домогтися перших успіхів, які підтверджують нову, більш високу, позицію; інтерес і старанність у виконанні навчальної та іншої роботи в стінах педагогічного вузу; різноманітність навчальних і позакласних інтересів. Проаналізовано підходи щодо впливу чинників (освітнього, сімейного, середовищного, соматичного, психічного, вікового, коригувально-профілактичного) на соціальну дезадаптацію, дано коротку характеристику зазначеного феномена. Створено та описано програму спецкурсу для викладачів та кураторів академічних груп щодо запобігання проявів дезадаптації студентів-першокурсників та прискорення їхньої адаптації.

Ключові слова: майбутні вихователі, адаптація, дезадаптація, спецкурс, профілактика, студент, підлітковий вік.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема вузівської дезадаптації надзвичайно актуальна, адже труднощі у навчанні та вихованні підлітків ставлять серйозні завдання перед суспільством. Тлумачення феномена дезадаптації підлітків у різних галузях психолого-педагогічної науки передбачає висвітлення саме тих сторін названого процесу, які складають предмет

відповідних галузей, і ролі, яка відводиться науковому осмисленню та управлінню цим процесом. Підлітковий вік називають переломним, оскільки відбувається перехід від дитинства до дорослості. Труднощі підліткового віку пояснюють тим, що цей період пов'язаний не лише з глибинною перебудовою анатомо-фізіологічних особливостей організму, але й сутнісними змінами у психічному, фізичному та моральному розвитку [4].

Аналіз досліджень і публікацій... У психолого-педагогічній і медичній літературі проблема «адаптації-дезадаптації» вивчалася на різних рівнях: від визначення змісту понять (Ю.Александровський, Ф.Березін, та ін.) до виявлення чинників дезадаптації, які детермінують дані процеси (С.Рубінштейн, М.Раттер, В.Семиченко та ін.). Низка робіт присвячена вивченню особливостей адаптації і дезадаптації дітей різного віку (Л.Закуцька, О.Новикова, П.Просецький,). Чинники дезадаптованості дітей вивчали О.Боделан, Г.Бурменська, Л.Лідерс та ін.; діагностичні аспекти проблеми дошкільної дезадаптації досліджувала Н.Луськанова; прояви дезадаптації, викликані акцентуаціями характеру – В.Каган, О.Лічко; невротичні реакції прояву психологічної дезадаптації – Ю.Александровський; вплив різкої зміни «ситуації соціального розвитку», необхідність реконструкції модусу адаптивної поведінки, що склався – Л.Виготський; вплив дезадаптованості педагога на адаптацію студентів – О.Галус, О.Пономарьова, О.Солодухова та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є здійснення аналізу різних форм педагогічної роботи щодо подолання проявів дезадаптації майбутніх вихователів у вузі.

Виклад основного матеріалу... Поняття «соціальна дезадаптація», «дезадаптована дитина» увійшли в наукову літературу порівняно недавно. У 20-ті рр. ХХ ст., коли гостро стояла проблема дитячої безпритульності, асоціальної поведінки дітей, їх іменували дітьми, «вбитими з життєвої колії», «непридатними до життя в сім'ї та школі», «морально дефективними дітьми» тощо.

Теоретико-методологічними підставами проведеного нами аналізу терміна «дезадаптація» є філософське положення про необхідність урахування сукупності усіх аспектів у інтегральній цілісності людського буття і свідомості в неперервних процесах за умов загальної тенденції до завершеності на окремих життєвих етапах суспільства, групи, людини (М.М.Семаго).

На сучасному етапі під дезадаптацією розуміється сукупність ознак та проявів, що свідчать про невідповідність взаємодії людини з навколишнім середовищем. А оскільки дезадаптація руйнує ті результати, що були досягнуті в процесі адаптації, необхідно в першу чергу з'ясувати сутність саме цього явища. Складність вивчення проблеми зумовлена відсутністю єдності в інтерпретації поняття «адаптація». У найбільш широкому понятті адаптацію визначають як процес «входження» людського індивіда в цілісну систему соціальних відносин і зв'язків. Просте пристосування замінюється активним регулюванням процесу взаємодії з середовищем. Адаптація на соціальному рівні набуває двостороннього характеру: з одного боку, вона включає зміну адаптуючого суб'єкта, що пристосовується відповідно до вимог середовища, а з іншого – передбачає активну зміну суб'єктом середовища в залежності від внутрішньої детермінації [5; 6].

Слід зазначити, що проблеми переходу, входження особистості в нове соціальне середовище не можна вважати достатньо вивченими. Доводиться констатувати, що дослідження таких переходів орієнтоване в більшій мірі на визначення психофізіологічних і вікових аспектів адаптації студентів до нової для них організації навчальної праці. Вступ до вищого навчального закладу – це сильне стресове переживання, яке необхідно пом'якшити. За даними американських дослідників, такий стан можна порівняти з переживаннями дорослої людини в ситуації розлучення. Це не важко зрозуміти – порушується звичний стереотип життя майбутнього студента. Ще один факт травмування психіки – розлука з матір'ю та іншими близькими, з якими постійно спілкувався майбутній студент (вступники з іншого міста чи села).

У педагогічному вузі адаптація пов'язана з включенням студентів – вчорашніх абітурієнтів – в нові умови життя. Причому поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер і означає насамперед саме пристосування особистості, особистісних властивостей і якостей до конкретних умов даного педагогічного вузу.

На наш погляд, адаптація до умов життя, навчання, дозвілля у вузі, безумовно, пов'язана з різкою зміною соціального стану особистості, хоч і менш істотно, ніж у разі пристосування до нових умов праці. Це вельми складний процес, який являє собою не тільки (і не стільки) пристосування особистості до нових умов педагогічного вузу як до тимчасового специфічного середовища, скільки набуття особистістю нового соціального статусу – статусу студента.

Поняття соціального статусу нерозривно пов'язане з виділенням специфічних рис студентів, зокрема, студентів молодших курсів, що визначають соціальне положення і психологію цієї особливої групи. С.М.Годник відмічає принципову відмінність у поняттях «студент» в соціологічній і психолого-педагогічній літературі: «Для соціолога студент – це представник певної соціальної групи, для педагога – це об'єкт (суб'єкт) навчально-виховного процесу вузу і передусім конкретного

курсу. Тому вузівському педагогу важливо знати не тільки загальні характеристики студента, але і особливості його соціального стану на кожному курсі» [3].

Аналіз літератури і практичний досвід роботи у педагогічному вузі дозволяють нам визначити деякі характеристики соціального статусу студента перших курсів. Суттю такого статусу можна вважати оволодіння нормами і функціями майбутньої професійної діяльності. Відмінними рисами соціального статусу можуть бути: усвідомлення нової якості в своїй соціальній позиції, підвищене почуття власної гідності («я вже не школяр, а студент»); прагнення закріпитися в цій новій для себе позиції; прагнення домогтися перших успіхів, які підтверджують нову, більш високу, позицію; інтерес і старанність у виконанні навчальної та іншої роботи в стінах педагогічного вузу; різноманітність навчальних і позакласних інтересів.

Студенти-першокурсники, що відчували ще учора увагу і опіку шкільних вчителів, в умовах педагогічного вузу відчують себе дискомфортно. Нові умови діяльності їх в педвузі – це якісно нова система відносин, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, наявність тих ступенів свободи в організації своїх занять і побуту, які ще не так давно були їм недоступні.

Під час адаптації студенти повинні оволодіти навичками навчальної та наукової інформації в новому для них середовищі. Починається перебудова навчальної діяльності студента. Змінюються і форми організації навчального процесу, і прийоми вивчення навчальних предметів, і система контролю.

Проведене нами опитування на факультеті дошкільної освіти дає підстави стверджувати, що студенти на початку навчання долають навчальні труднощі і мало замислюються над перспективами своєї майбутньої професійної діяльності. Тому студентів необхідно спонукати до роботи над собою, до аналізу своєї діяльності у вузі, а також формувати у них потребу до самостійної роботи, навичок саморегуляції своєї діяльності. Для цього, нам здається, необхідно переорієнтувати навчальний процес вузу, зробивши акцент на особистість студента [2; 3].

Величезна відповідальність саме в цей період покладається на кураторів академічних груп. Для запобігання проявів дезадаптації куратори повинні створити для студентів психологічний комфорт в групі – бажаний для студента стан, який свідчить про гармонію у внутрішньому, психічному і соціальному його житті. Студент відчуває комфорт, коли задовольняються всі основні його потреби, коли оточуючі люди виявляють до нього прихильність, коли він сам задоволений результатами своєї діяльності.

Для нормального пристосування до нових умов життєдіяльності студент повинен звільнитися від переживань, тривоги, недовіри, страху, оволодіти способами налагодження стосунків з однолітками та викладачами. З цією метою кураторам груп слід: орієнтуватися в проблемах адаптації, дезадаптації; вивчати реальні потреби студентів; мати покликання до роботи педагога; проводити зі студентами довірчі бесіди, які давали б їм змогу висловити свої переживання, а згодом – упоратись із ними. Доцільно запитувати студентів про їх настрій, причини образ та незадоволення; проводити індивідуальні бесіди з батьками з метою глибокого вивчення сім'ї; організувати виховні заходи, в процесі яких здійснювати корекцію поведінки, а саме: закріплювати впевненість студента у собі, вміння природно поводитися серед інших; тренувати прояви волі студента в різних життєвих ситуаціях, схвалювати за намагання подолати перешкоду, сприяти збереженню в студентів самоповаги, розвивати якості, необхідні для виживання; проводити анкетування з метою запобігання дезадаптації, перевірки самопочуття студентів; проводити тестування з метою вивчення особистісних особливостей студентів.

Під соціальною дезадаптацією студента розуміється порушення взаємодії з середовищем, яке характеризується неможливістю здійснення ним в конкретних мікросоціальних умовах своєї позитивної соціальної ролі, що відповідає його можливостям і запитам. Соціальна дезадаптація є складним вторинним соціально-особистісним явищем, що виникає в результаті порушень взаємодії студента і середовища. До середовищних чинників ми відносимо особливості психологічного клімату в педагогічному колективі, особистісні характеристики викладачів, адміністрації вузу, психогігієнічні умови освітнього процесу, взаємини в сім'ї, психологічне здоров'я батьків студентів, стосунки серед однолітків тощо.

На нашу думку, будь-який із зазначених чинників може створювати передумови для виникнення соціальної дезадаптації у студента, проте в ізольованому вигляді він майже ніколи не викликає соціальної дезадаптації, причиною якої, як правило, є комплекс чинників. Проаналізувавши і адаптувавши підходи Л.Ф.Артеменкової[1] щодо впливу кожного з чинників на соціальну дезадаптацію, дамо коротку характеристику зазначеного феномена.

1. Освітній чинник: відсутність індивідуального підходу до студента; неадекватність виховних заходів; нерозуміння душевного стану студента з боку дорослого; несправедливе, грубе, образливе,

принизливе ставлення; заниження самооцінки дитини; психологічне і фізичне, зокрема й сексуальне насильство.

2. Сімейний чинник: бідність; несприятливі житлові умови; неповна сім'я; дисгармонійна сім'я з важким емоційним кліматом; низький інтелектуальний і культурний рівень членів сім'ї; примітивність їхніх запитів; бездуховність, трудова незайнятість батьків або їхня надмірна зайнятість; алкоголізм; наркоманія одного або обох батьків; правопорушення; хронічні, у тому числі психічні, захворювання в сім'ї; спотворені способи виховання – відторгнення дитини батьками, занедбаність, жорстоке, надмірно вимогливе і холодне ставлення батьків чи, навпаки, надмірна опіка, всюдозволеність, суперечливість вимог і форм заохочення та покарання; невідповідність висловлюваних батьками принципів честі, совісті, гідності їхнім реальним вчинкам.

3. Середовищний чинник: вплив групи однолітків та «вулиці»; доступність алкоголю для студента, гострота нових відчуттів і вражень; романтичний ореол порушення правил, нав'язаних фільмами, та ін.

4. Власне соціальний (соціально-психологічний) чинник набуває особливого значення в період соціально-економічної та політичної нестабільності суспільства. Значну роль у становленні особистості відіграють і засоби мас-медіа (відео, книги, художні фільми з пропагандою зла, насильства, сексуальної розбещеності тощо). Соціальний чинник сам по собі не викликає дезадаптації дитини, але, беручи участь у формуванні ідеології та моральної основи підростаючої особистості, відмінної від представників старших поколінь, у низці випадків створює передумови для соціальної дезадаптації.

5. Соматичний (фізичний) чинник: важкі соматичні захворювання, зокрема інфекційні, що зумовлюють тривалий стан астенії; хронічні соматичні захворювання, які вимагають довготривалого і частого стаціонарного лікування; вроджені каліцтва; порушення рухової сфери, зору, слуху, мовлення; травми, що викликають тимчасові або стійкі пошкодження головного мозку, які призводять до інвалідності.

6. Психічний чинник: інвалідизуючі важкі психічні захворювання у студентів зустрічаються відносно рідко, але не вичерпують психічної патології, здатної викликати глибокі форми соціальної дезадаптації. У більшості випадків психічні розлади, що становлять основу соціальної дезадаптації, належать до розряду граничних: резидуально-органічні ураження центральної нервової системи (ЦНС) зі стомлюваністю, виснаженістю, зниженням вольової активності, спотворенням пізнавальних процесів, дисгармонійністю психічного розвитку, розладами концентрації уваги, надмірною руховою активністю; потворні риси характеру нестійкого, аутистичного, істероїдного, епілептоїдного або музичного кола; невротичні реакції і неврози, невротичний розвиток; затримка психічного розвитку, особливо в поєднанні з педагогічною занедбаністю; легкі й приховані форми душевних захворювань (шизофренії, циклотимії), стан після перенесених нападів цих захворювань.

7. Віковий чинник. Не можна не враховувати в загальному контексті соціальної дезадаптації особливостей підліткового періоду, які тією чи іншою мірою властиві кожній психічно здоровій дитині. Вони можуть слугувати передумовою, ґрунтом, що породжує вікову зону ризику.

8. Коригувально-профілактичний чинник, до якого відносяться: наявність або відсутність медико-соціально-психологічної служби в системі ВНЗ, здатної своєчасно діагностувати ознаки декомпенсації і запобігти важким формам соціальної дезадаптації у студентів; рівень міждисциплінарної взаємодії в освітньому процесі закладу.

Щоб запобігти проявам дезадаптації студентів-першокурсників та прискорити їх адаптацію нами була створена програма спецкурсу для викладачів та кураторів академічних груп.

Спецкурс розкриває основні наукові поняття, принципи, методи вивчення дітей, особливості прояву дезадаптації в різні вікові періоди розвитку дитини. Значне місце відводиться змісту роботи з профілактики та попередження дезадаптації, прийомам педагогічного впливу на особистість студента.

У курсі передбачені різні форми навчання: лекції та практичні заняття, застосовуються різноманітні вправи, розв'язання задач, написання рефератів. Теми занять: педагогічна дезадаптація як соціальна і психолого-педагогічна проблема; особливості проявів дезадаптації у студентів-першокурсників педагогічних навчальних закладів; принципи та методи вивчення дітей та підлітків; діагностика соціального середовища та особистості студента-першокурсника; зміст роботи з профілактики та подолання дезадаптації у молодіжному середовищі; педагогічна корекція відхилень у поведінці дезадаптованих студентів-першокурсників; індивідуальний підхід в роботі з дезадаптованими студентами.

Курс завершується заліком, на якому слухачам пропонується представити власні програми з адаптації та методика роботи з дезадаптованими студентами. Програма розрахована на 26 академічних годин, з них 16 годин лекційні заняття, 10 годин – практичні, залік – 4 години нагругу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі... Досліджуючи проблему дезадаптації, ми стверджуємо, що молодь під тиском окремих несприятливих впливів втрачає здатність здійснювати нормальні види діяльності, часто перебуває у стані підліткової кризи, має незначний життєвий досвід, що може призвести до дезадаптації. Дезадаптація першокурсників розглядається нами як психологічна система, що охоплює їх біологічну, психологічну та соціальну сторони. На рівні організму дезадаптація проявляється внаслідок порушень у нейропсихологічних механізмах як патологічні відхилення в діяльності органів, як фіксована форма поведінки.

Профілактика дезадаптації має передбачати як усунення соціальних її чинників (покращання загальних умов життєдіяльності дитини, збільшення можливостей для задоволення її потреб різного рівня, забезпечення соціально-правового захисту та доступності соціальних послуг тощо), так і надання допомоги особистості в подоланні дезадаптивних якостей і підвищенні здатності вирішувати проблеми та задовольняти потреби (надання необхідної професійної допомоги, формування життєвих навичок, розвиток комунікабельності, сприяння самопізнанню та ін.).

Список використаних джерел і літератури:

1. Артеменкова Л. Ф. Социальная и школьная дезадаптация детей и подростков / Л. Ф. Артеменкова // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2008. – Вып. 11. – С. 11–15.
2. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.07 / НПУім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – С. 22.
3. Годник С. М., Клименко В. А. О динамике позиции первокурсника в учебном процессе университета / С. М. Годник, В. А. Клименко // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы. – Воронеж: ВГУ, 1974. – С.128–132.
4. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 89 – 95.
5. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков / Под ред. Н. В. Востриковой, М., 1996. – С.46–49.
6. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків./ Г. М. Федоришин. – Івано-Франківськ, 2002. – 297с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

- 1.Artemenkova L. F. Social'naja i shkol'naja dezadaptacija detej i podrostkov / L. F. Artemenkova // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – 2008. – Vyp. 11. – S. 11–15.
- 2.Bojko I. I. Social'no-psihologichna adaptacija pidlitka do novih umov navchannja: Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 13.00.07 / NPUim. M. P. Dragomanova. – K., 2002. – S. 22.
- 3.Godnik S. M., Klimenko V. A. O dinamike pozicii pervokursnika v uchebnom processe universiteta / S. M. Godnik, V. A. Klimenko // Aktual'nye problemi pedagogiki i psihologii vysshej shkoly. – Voronezh: VGU, 1974. – S.128–132.
- 4.Kagan V. E. Psihogennye formy shkol'noj dezadaptacii / V. E. Kagan // Voprosy psihologii. – 1984. – №4. – S. 89 – 95.
- 5.Social'naja dezadaptacija: narusheniya povedeniya u detej i podrostkov / Podred. N. V. Vostrikovoj, M., 1996. – S.46–49.
- 6.Fedorishin G. M. Psihologichni determinanti shkil'noi dezadaptacii pidlitkiv. / G. M. Fedorishin. – Ivano-Frankivs'k, 2002. – 297s.

Аннотация

Лариса Зданевич

Особенности использования разных форм работы по преодолению проявлений дезадаптации будущих воспитателей в вузе

В статье осуществлен анализ различных форм педагогической работы по преодолению проявлений дезадаптации будущих воспитателей в вузе. Раскрыты особенности феномена адаптации-дезадаптации подростков в различных отраслях психолого-педагогической науки, трудности подросткового возраста; указано, что на современном этапе под дезадаптацией понимается совокупность признаков и проявлений, свидетельствующих о несоответствии взаимодействия человека с окружающей средой. Определены некоторые характеристики социального статуса студента первых курсов. Сущностью такого статуса можно считать овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. Отличительными чертами социального статуса могут быть: осознание нового качества своей социальной позиции, повышенное чувство собственного достоинства; стремление закрепиться в этой новой для себя позиции; стремление добиться успехов, подтверждающие новую, более высокую, позицию; интерес и усердие в выполнении учебной и другой работы в стенах педагогического вуза; разнообразие учебных и внеклассных интересов. Проанализированы подходы относительно влияния факторов (образовательного, семейного, средового, соматического, психического, возрастного, корректирующие-профилактического) на социальную дезадаптацию; дано краткое описание указанного феномена. Создано и описано программа спецкурса для преподавателей и кураторов по предотвращению проявлений дезадаптации студентов-первокурсников и ускорения их адаптации.

Ключевые слова: *будущие воспитатели, адаптация, дезадаптация, спецкурс, профилактика, студент, подростковый возраст.*

Summary

Larysa Zdaneych

Peculiarities of Using Different Forms of Work as for Overcoming Manifestations of Deadaptation of the Future Tutors in Higher Educational Establishment

Analysis of different forms of pedagogical work as for overcoming deadaptation of the future teachers in higher educational establishment has been done in the article. Peculiarities of the phenomenon of adaptation-deadaptation of teenagers in different spheres of psychological-pedagogical science, problems of teenagers have been revealed, it is mentioned that at the modern period deadaptation is understood as a combination of features and manifestations, which prove non-conformity of interaction of a person with the environment. Some characteristics of social status of a student of the first year of study have been determined.

The essence of such status can be mastering the norms and functions of the future professional activity. Different features of the social status can be: realizing of the new quality in its social position, rising of the feeling of own dignity; striving for consolidation in this new position; striving for achieving first success, which proves new, higher position; interest and diligence in performing educational and other work in pedagogical higher educational establishment; variety of educational and out-of-class interests. The approaches as for the influence of the factors (educational, family, environmental, somatic, psychological, age, corrective-preventive) to the social deadaptation have been analyzed, brief characteristic of the mentioned phenomenon has been given. The program of special course for teachers and curators of academic groups as for preventing manifestations of deadaptation of the students of the first year of study and acceleration of their adaptation has been created and described.

Key words: *future tutors, adaptation, deadaptation, special course, preventing, student, teenage years.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2014 р.

УДК 374.14

РОМАН ЗІНЬКО,

*кандидат технічних наук, доцент
(м.Львів);*

ОКСАНА БЛІК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Львів);*

УЛЯНА ХАНАС,

*кандидат філософських наук
(м.Ужгород)*

Класифікація методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції

Проблема класифікації методів навчання залишається актуальною, оскільки дає можливість проаналізувати потенціал кожного методу і намітити шляхи його вдосконалення, подальшого розвитку і впровадження. Велика кількість підходів до класифікації методів навчання пояснюється складністю об'єкта дослідження і серйозністю завдань, поставлених суспільством перед сучасною професійною школою. Пропонується використання механізму почленної диз'юнкції при класифікації методів навчання, що дозволить врахувати ширшу низку ознак різних методів навчання. Для цього проведено систематизацію основних відомих методів навчання. Ця систематизація методів містить різні множини характеристик, що описують їх відповідними категоріями і називаються предметами. Предмети визначають вагомість характеристики і можуть розміщуватися в лінійному ряді згідно зростання або спадання величини вагомості характеристики. Далі будується таблиця, що відображає зв'язок між областю локалізації характеристик і предметних змінних.

З загального об'єму ознак в домінуючу множину визначаємо ознаки, які можна характеризувати за критерієм, наприклад, рівня активності учня. Предикат, що описує класифікації зв'язки між методами навчання, буде мати характерний вигляд.

Якщо ж сформулювати функцію переходу від предметної області до локальних областей класифікаційних ознак за іншим критерієм, наприклад, за домінуючим способом передачі змісту, то предикат видозміниться.

Візуалізація запропонованої класифікації за допомогою графів зберігає інформативність при зведенні багатовимірних даних до зручного для людського сприйняття вигляду, спрощує сприйняття такої класифікації і акцентує увагу на її особливостях.

Запропонований новий спосіб класифікації методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції дозволить врахувати ширшу низку ознак різних методів навчання.

Ключові слова: *класифікації методів навчання, механізм почленної диз'юнкції, графи, візуалізація.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема методів навчання досліджувалась низкою відомих вчених як України, так і зарубіжжя. Зокрема, наголошується, що «у педагогіці дотепер немає більш важливої категорії для розвитку педагогічної теорії й освітньої практики, ніж категорія «метод навчання». Метод характеризує діяльність з позиції процесу, тому метод – процесуальна характеристика діяльності. Але не будь-який процес є методом. Метод виступає нормативною моделлю процесу діяльності, визначаючи, як потрібно діяти найбільш раціональним і оптимальним чином у процесі розв'язання відповідних задач» [1, с.270].

Метод навчання – поняття надзвичайно складне і багатозначне. «Без методів неможливо досягти поставленої мети, реалізувати намічений зміст, наповнити навчання пізнавальною діяльністю. Метод – серцевина навчального процесу, що пов'язує ланку між запроєктованою метою і кінцевим результатом. Його роль в системі «мета – зміст – методи – форми – засоби навчання» є визначальною [2, с.470].

Аналіз досліджень і публікацій... Оскільки вчені ще не прийшли до єдиного розуміння самого поняття «метод», цілком природно, що немає і єдиної класифікації. Велика кількість підходів до класифікації методів навчання пояснюється складністю об'єкта дослідження і серйозністю завдань, поставлених суспільством перед сучасною професійною школою. Ось чому, оцінюючи загалом всі підходи до класифікації методів навчання, необхідно зазначити, що пошуки, пропозиції багатьох дидактів і методистів використати в процесі навчання інформаційні методи і нарівні з ними застосовувати також і інші, які дають можливість «розпушити ґрунт» людського розуму, на сьогоднішній день можна вважати правильними і необхідними. Ці пошуки націлені на те, щоб стимулювати функціональність пасивних знань, перетворюючи їх на активні, та сприяти засвоєнню нових знань і застосуванню їх на практиці [3].

І нині популярними залишаються праці вітчизняних дидактів А.М.Алексюка [4] та В.О.Онищука [5], в яких розглядаються різні класифікації методів навчання, хронологічно аналізується їх розвиток.

Ю.К.Бабанський [6] запропонував універсальну класифікацію, розраховану на всі навчальні ситуації. Її методологічна основа – цілісний діяльнісний підхід. Вона увібрала в себе класифікації, що враховують мотивацію, джерела надходження знань, форму навчання, логіку вивчення, контроль і самоконтроль. Загалом це найбільш конструктивна класифікація, але і вона вимагає вдосконалення, оскільки не включає в себе системно-структурних методів, тобто не враховує логічної структури навчального матеріалу, а також не показує співвідпорядкованості основних груп методів. В удосконалену класифікацію включені чотири групи методів, розташовані в міру узагальненості, залежно від цільової функціональності кожної групи. Найбільшою є група методів організації навчально-пізнавальної діяльності.

В.К.Сидоренко [7, с.21] пропонує свій підхід до побудови класифікації методів (як і засобів) навчання. Він базується на відношенні категорій змісту і форми. Запропонована В.К.Сидоренком класифікаційна схема може розглядатись як основа нормативної системи методів навчання, конкретна номенклатура яких служить для побудови і реалізації організаційних форм навчання відповідно до його мети. Цей автор дає короткий виклад якісної характеристики (сутність, система, шляхи вдосконалення) методів навчання, яка доповнює і уточнює існуючі уявлення про це фундаментальне дидактичне поняття.

Є й інші класифікації методів навчання – І.П.Підласого [2], М.І.Махмутова [8] (методи викладання і методи учіння), А.М.Сохора [9] (в яких поєднуються дві форми логічних методів – аналізу й синтезу, аналізу й індукції, синтезу й індукції, синтезу й дедукції), О.М.Железнякова [10] (інноваційний підхід до класифікації та вибору методів навчання) та ін.

Формулювання цілей статті... Нині відсутнє єдине тлумачення суті методів як педагогічної категорії. У перекладі з грецької «*methodos*» означає «шлях дослідження, теорія», спосіб досягнення якоїсь мети або виконання конкретного завдання. Етимологічно він пов'язаний із значенням, яке має методологія або методика дослідження, пошук істини. Але досить часто його пов'язують зі способом подачі інформації, що в принципі міняє і спрощує зміст будь-якого навчання, тобто веде до нерозуміння суті речей. У педагогіці досі дискусійним є розкриття сутності методів навчання та їх класифікації.

У статті пропонується новий спосіб класифікації методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції. Такий спосіб дозволить при класифікації врахувати ширшу низку ознак різних методів навчання.

Виклад основного матеріалу... Проведемо систематизацію основних відомих методів навчання (табл. 1). Систематизація методів містить різні множини характеристик, що описують їх відповідними категоріями і називаються предметами. Предмети визначають вагомість характеристики і можуть розміщуватися в лінійному ряді згідно зростання або спадання величини вагомості характеристики.

Запишемо множину «Сукупність ознак» $R = \{ri\}$, яка має 4 предмети – значення сукупності ознак, тобто $i = 1, \dots, 4$, де r^1 = взнавання; r^2 = відтворення; r^3 = використання; r^4 = творчість.

Множина «Ознаки» $U = \{ui\}$ має 5 предметів – значень ознак, тобто $i = 1, \dots, 5$, де u^1 = інформаційно-рецептивний рівень; u^2 = репродуктивний рівень; u^3 = рівень проблемного викладу; u^4 = евристичний рівень; u^5 = дослідницький рівень.

Множина «Характеристики ознак» $L = \{li\}$ має 11 предметів – значень характеристики ознак, тобто $i = 1, \dots, 11$, де l^1 = лекція, інструктаж; l^2 = робота з книгою; l^3 = бесіда, діалог, дискусія; l^4 = тренінги; l^5 = пізнавальні, ділові, дидактичні ігри, l^6 = алгоритмічний показ виконання завдання; l^7 = практичні, лабораторні роботи; l^8 = метод контрольних питань; l^9 = моделювання ситуації; l^{10} = евристичний пошук, мозковий штурм, круглий стіл; l^{11} = проектно-дослідницькі роботи.

Введемо окреслену множину $Q = \{qi\}$ областей ознак qi , $i = 1, \dots, 11$, тобто:

$$Q = \{qi\}, i = 1, \dots, 11.$$

Можна побудувати парадигматичну таблицю, що відображає зв'язок між областю локалізації ознак qi і предметних змінних l, u, r (табл. 2).

Опишемо, що означає, наприклад, область локалізації ознак $q1 = r1u1l1$ = взнавання \vee інформаційно-рецептивний рівень \vee лекція, інструктаж: рівень розумової діяльності учня як взнавання належить до інформаційно-рецептивного рівня творчої діяльності і може бути реалізований методами інструктажу або лекції. $q11 = r2u3l3$ = відтворення \vee рівень проблемного викладу \vee бесіда, діалог, дискусія: рівень розумової діяльності учня як відтворення належить до рівня проблемного викладу творчої діяльності і може бути реалізований бесідою, діалогом, дискусією.

Таблиця 2. Зв'язок між областю локалізації ознак qi та предметними змінними l, u, r

Сукупність ознак	Ознаки	Характеристики ознаки	Область локалізації ознак
r1	u1	l1	q1
r1	u1	l2	q2
r2	u3	l3	q3
r3	u2	l6	q4
r3	u2	l7	q5
r3	u2	l8	q6
r3	u3	l4	q7
r3	u3	l5	q8
r3	u4	l9	q9
r4	u4	l10	q10
r4	u5	l11	q11

Область локалізації ознак q виражається через значення предметних змінних r, l, u наступним чином:

$$r1u1l1 = q1 ; r1u1l2 = q2 ; r2u3l3 = q3 ; r3u2l6 = q4 ; r3u2l7 = q5 ; r3u2l8 = q6 ;$$

$$r3u3l4 = q7 ; r1u3l5 = q8 ; r3u4l9 = q9 ; r4u4l10 = q10 ; r4u5l11 = q11 ; r2u1l5 = q12 .$$

Виконуємо операцію почленної диз'юнкції можливо більшого числа споріднених рівностей [11]. Введення почленної диз'юнкції з використанням спорідненої рівності обумовлене необхідністю отримання локальних областей ознак. Такі області можуть включати більш, ніж одну обчислювану обмежену кількість ознак і предметних областей досліджень.

Таблиця 1. Характеристика основних методів навчання

№ з/п	Метод	Зміст	Діяльність учня	Рівень розумової діяльності учня	Рівень знань	За рівнем включення в творчу діяльність	За домінуючим способом передачі змісту	Рівень активності учня
1	11 Лекція, інструктаж	Формування кола засвоєння знань	Пасивно отримувати знання	г1 Взнавання	Ознайомлення	u1 Інформаційно-рецептивний	Аудіальний	Пасивний
2	12 Робота з книгою						Візуальний	Пасивний
3	13 Бесіда, діалог, дискусія	Синхронізація знань між учасниками	Активно отримувати знання	г2 Відтворення	Копіювання	u3 Проблемного викладу	Аудіальний	Напівактивний
4	14 Тренінги						Кінестетичний	Активний
5	15 Пізнавальні, ділові, дидактичні ігри	Прив'язка наданих знань до відповідного застосування	Виробляти практичні навички	г3 Використання	Вміння		Кінестетичний	Активний
6	16 Алгоритмічний показ виконання завдання						Кінестетичний	Напівактивний
7	17 Практичні, лабораторні роботи						Кінестетичний	Напівактивний
8	18 Метод контрольних питань	Уточнення набутих знань у відповідних ситуаціях	Прив'язувати навички до конкретних ситуацій		Розширення вміння	u2 Репродуктивний	Аудіальний	Напівактивний
9	19 Моделювання ситуації				Доповнення			Аудіальний
10	110 Евристичний пошук, мозковий штурм, круглий стіл	Прив'язка наданих знань до нетипових ситуацій, їх інтерпретація	Активно узгаляювати і перетворювати набуті знання	г4 Творчість	Трансформація	u4 Евристичний	Аудіальний	Активний
11	111 Проектно-дослідницькі роботи						Кінестетичний	Активний

$$r1u1(l1 \vee l2) = q1 \vee q2 ; r2u3l3 = q3 ; r3u2(l6 \vee l7 \vee l8) = q4 \vee q5 \vee q6 ;$$

$$r3u3(l4 \vee l5) = q7 \vee q8 ; r3u4l9 = q9 ; r4u4l10 = q10 ; r4u5l11 = q11 .$$

Формуємо функцію переходу від предметної області ознак q до локальної області класифікаційних ознак m . Тобто з загального об'єму ознак в домінуючу множину визначаємо ознаки, які можна характеризувати за критерієм, наприклад, рівня активності учня.

$$q1 \vee q2 = m1; q3 \vee q6 \vee q7 \vee q8 = m2; q4 \vee q5 \vee q9 \vee q10 \vee q11 = m3. \quad (1)$$

Враховуючи залежності предметних областей ознак q від предметних змінних r, l, u та зв'язок між предметними областями ознак q та локальними областями класифікаційних ознак m (1), залежності локальних областей m від предметних змінних r, l, u мають вигляд:

$$m1 = r1u1(l1 \vee l2) ; m2 = r2u3l3 \vee r3u2l8 \vee r3u3(l4 \vee l5)$$

$$m3 = r3u2(l6 \vee l7) \vee r3u4l9 \vee r4u4l10 \vee r4u5l11 .$$

Предикат $P(r, l, u, m)$, що описує класифікації зв'язки між методами навчання має наступний вигляд:

$$P(r, l, u, m) = m1r1u1(l1 \vee l2) \vee m2r2u3l3 \vee m2r3u2l8 \vee m2r3u3(l4 \vee l5) \vee$$

$$\vee m3r3u2(l6 \vee l7) \vee m3r3u4l9 \vee m3r4u4l10 \vee m3r4u5l11$$

Швидке зростання обсягів різномірної інформації вимагає пошуку нових засобів для її компактного представлення. Одним із важливих підходів є візуалізація, тобто спосіб представлення даних у вигляді двовимірних або тривимірних рухомих та нерухомих зображень. Більшу частину інформації, що стає доступною для людини, неможливо представити у дво- або тривимірному вигляді без втрат. Тому важливим є вирішення проблеми зменшення цих втрат, тобто збереження інформативності при зведенні багатовимірних даних до зручного для людського сприйняття вигляду.

Предикат P можна наочно зобразити у вигляді графа (рис.1). З графічного представлення видно, що методи навчання за критерієм рівня активності учнів можна представити у вигляді трьохполюсного графа. Полюси відповідають рівням активності учня: пасивний $m1$, напівактивний $m2$, активний $m3$. За рівнем розумової діяльності учня домінують методи використання $r3$ і творчості $r4$ в полюсі $m3$. Відповідно, домінуючими в полюсі $m2$ за рівнем розумової діяльності учня рівень використання $r3$, а за рівнем включення в творчу діяльність – репродуктивний $u2$.

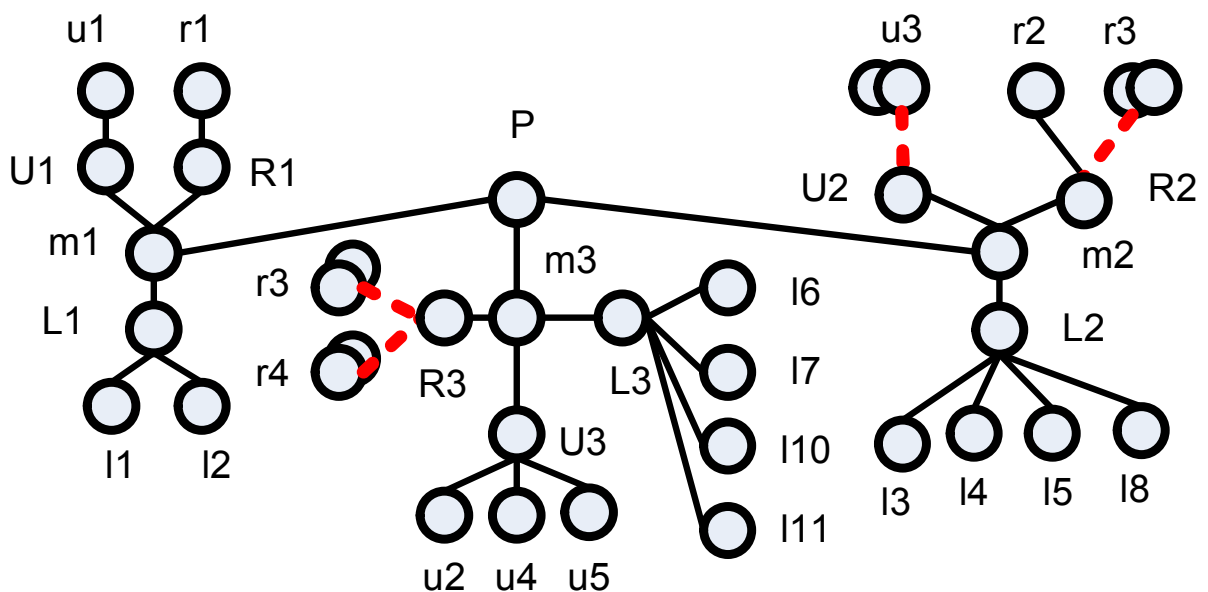


Рис. 1. Класифікація методів навчання за критерієм рівня активності учнів

Якщо ж сформувавши функцію переходу від предметної області q до локальних областей класифікаційних ознак m за іншим критерієм, наприклад, за домінуючим способом передачі змісту, то локальні області m матимуть вигляд:

$$q1 \vee q3 \vee q8 \vee q9 \vee q10 = m1; q2 = m2; q4 \vee q5 \vee q6 \vee q7 \vee q11 = m3 . \quad (2)$$

Предикат $P(r, l, u, m)$ з урахуванням ознак (2) матиме наступний вигляд (рис.2):

$$P(r, l, u, m) = m1r1u1l1 \vee m1r2u3l3 \vee m1r1u3l5 \vee m1r3u4l9 \vee m1r4u4l10 \vee$$

$$\vee m2r1u1l2 \vee m3r3u2(l6 \vee l7 \vee l8) \vee m3r3u3l4 \vee m3r4u5l11$$

Відповідно, в трьохполюсному графі полюси відповідають домінуючому способу передачі змісту: аудіальний m_1 , візуальний m_2 , кінестетичний m_3 . За рівнем розумової діяльності учня домінують рівні використання r_3 і репродуктивний u_2 за рівнем включення в творчу діяльність в полюсі m_3 і в полюсі m_1 – рівень визнавання r_1 .

Висновки... Плюралізм у підходах до класифікації методів не означає невизначеності в дидактиці з цього питання. Це «природний процес розвитку методів навчання, в якому кожний автор має право на свій підхід. Тим більше, що кожна класифікація в принципі задумується автором з урахуванням максимального охоплення чинників процесу навчання в системі: цілі навчання – зміст і логічна структура навчального матеріалу – принципи і засоби навчання – викладач – той, що навчається – методи. І, все-таки, більшість класифікацій, хоч і розраховуються в ідеалі на універсальність застосування, проте мають свою функціональну спрямованість і практично вирішують якесь певне педагогічне завдання з позицій провідного чинника (форма, зміст навчального матеріалу тощо)» [7, с.25].

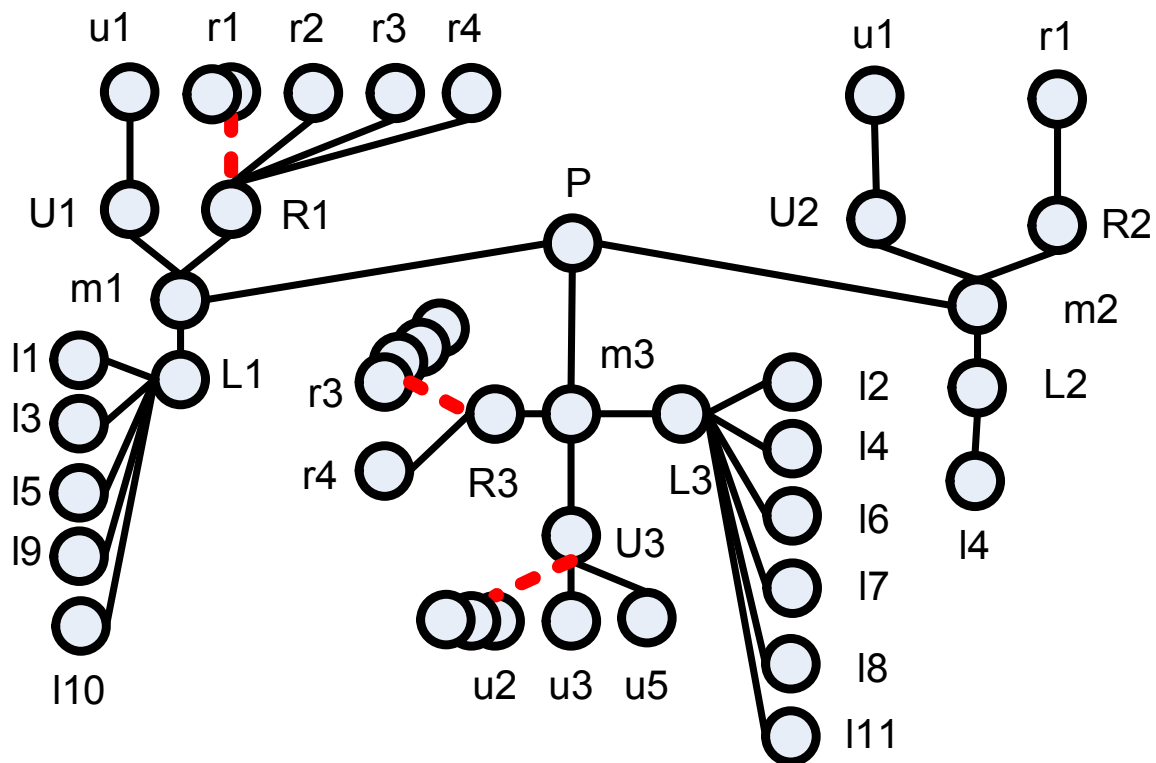


Рис. 2. Класифікація методів навчання за критерієм домінуючого способу передачі змісту

Запропонований новий спосіб класифікації методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції дозволить врахувати ширшу низку ознак різних методів навчання. Використання візуалізації за допомогою графів спрощує сприйняття повнішої класифікації і акцентує увагу на її особливостях.

Список використаних джерел і літератури:

1. Слостенін В. А. Педагогіка: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Виталий Александрович Слостенін, Илья Федорович Исаев, Евгений Николаевич Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
2. Подласый И. П. Педагогіка: Новый курс: учебник [для студ. вищих учеб. заведений]: в 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие положения. Процесс обучения. – 576 с.
3. Методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tgpi.tob.ru/info/kaf/soc_ped/d_met.html
4. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. – [2-е вид., перероб. і доп.] / Анатолий Миколайович Алексюк. – К. : Знання, 1981. – 206 с.
5. Дидактика современной школы: [пособие для учителей] / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
6. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
7. Сидоренко В. К. Класифікація методів навчання на основі відношень категорій змісту і форми / В. К. Сидоренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 9 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 21–27.

8. Махмутов М. И. Формы и методы общеобразовательной подготовки и коммунистического воспитания учащихся средних ПТУ. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1986. – 215 с.
9. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
10. Железнякова О. М. Дополнительность как инновационный подход к классификации и выбору методов обучения / О. М. Железнякова // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 46–54.
11. Бондаренко М. Ф. Теория интеллекта / М. Ф. Бондаренко, Ю. П. Шабанов-Кушнаренко. – Харьков: Компания СМІТ, 2006. – 576 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Slastonin V. A. Pedagogika : uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / Vitaliy Aleksandrovich Slastonin, Il'ya Fedorovich Isayev, Yevgeniy Nikolayevich Shiyarov. – М. : Akademiya, 2002. – 576 s.
2. Podlasyu I. P. Pedagogika : Novyy kurs : uchebnik [dlya stud. vysshikh ucheb. zavedeniy] : v 2 kn. – М. : VLADOS, 2003. – Kn. 1: Obshchiye polozheniya. Protseess obucheniya. – 576 s.
3. Metody obucheniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.tgpi.tob.ru/info/kaf/soc_ped/d_met.html
4. Alekseyuk A. M. Zahal'ni metody navchannya v shkoli. – [2-e vyd., pererob. y dop.] / Anatoliy Mykolayovych Alekseyuk. – К. : Znannya, 1981. – 206 s.
5. Didaktika sovremennoy shkoly: [posobiye dlya uchiteley] / B. S. Kobzar', G. F. kumariny, Yu. A. Kusyy i dr.; pod red. V. A. Onishchuka. – К. : Rad. shkola, 1987. – 351 s.
6. Babanskiy Yu. K. Metody obucheniya v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole : / Yu. K. Babanskiy. – М. : Prosveshcheniye, 1985. – 208 s.
7. Sydorenko V. K. Kласификация методив navchannya na osnovi vidnoshen' katehoriy zmistu y formy / V. K. Sydorenko // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiya, teoriya , dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – Vypusk 9 / Redkol. : I. A. Zyazyun (holova) ta in. – Kyiv-Vinnytsya, 2006. – S. 21–27.
8. Makhmutov M. I. Formy i metody obshcheobrazovatel'noy podgotovki i kommunisticheskogo vospitaniya uchashchikhsya srednikh PTU. / M. I. Makhmutov. – М. : Pedagogika, 1986. – 215 s.
9. Sokhor A. M. Logicheskaya struktura uchebnogo materiala / A. M. Sokhor. – М. : Pedagogika, 1974. – 192 s.
10. Zheleznyakova O. M. Dopolnitel'nost' kak innovatsionnyy podkhod k klassifikatsii i vyboru metodov obucheniya / O. M. Zheleznyakova // Innovatsii v obrazovanii. – 2006. – № 4. – S. 46–54.
11. Bondarenko M. F. Teoriya intellekta / M. F. Bondarenko, Yu. P. Shabanov-Kushnarenko. – Khar'kov: Kompaniya SMIT, 2006. – 576 s.

Аннотація

Роман Зинько, Оксана Билык, Уляна Ханас

Классификация методов учебы с использованием механизма почленной дизъюнкции

Проблема классификации методов учебы остается актуальной, поскольку дает возможность проанализировать потенциал каждого метода и наметить пути его совершенствования, последующего развития и внедрения. Большое количество подходов к классификации методов учебы объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью заданий, поставленных обществом перед современной профессиональной школой. Предлагается использование механизма почленной дизъюнкции при классификации методов учебы, которая позволит учесть более широкий ряд признаков разных методов учебы.

Для этого проведена систематизация основных известных методов учебы. Эта систематизация методов содержит разные множественные характеристики, которые описывают их соответствующими категориями и называются предметами. Предметы определяют весомость характеристики и могут размещаться в линейном ряду согласно росту или спадения величины весомости характеристики. Дальше строится таблица, которая отображает связь между областью локализации характеристик и предметных переменных.

Из общего объема признаков в доминирующее множество определяем признаки, которые можно характеризовать за критерием, например, уровня активности ученика. Предикат, который описывает классификационные связи между методами учебы, будет иметь характерный вид.

Если же сформировать функцию перехода от предметной области к локальным областям классификационных признаков за другим критерием, например, по доминирующему способу передачи содержания, то предикат видоизменится.

Визуализация предложенной классификации с помощью графов хранит информативность при сведении многомерных данных к удобному для человеческого восприятия виду, упрощает восприятие такой классификации и акцентирует внимание на ее особенностях.

Предложен новый способ классификации методов учебы с использованием механизма почленной дизъюнкции, позволяющий учесть более широкий ряд признаков разных методов учебы.

Ключевые слова: классификации методов учебы, механизм почленной дизъюнкции, графы, визуализация.

Summary

Roman Zin'ko, Oksana Bilyk, Uliana Khanas

Classification of Methods of Studies with the Use of Mechanism of Memberwise Disjunctions

The problem of classification of methods of studies remains actual, as enables to analyse potential of every method and set the ways of its perfection, subsequent development and introduction. Plenty of going near classification of methods of studies is explained complication of research object and seriousness of tasks, put society

before modern professional school. Using the mechanism of memberwise disjunctions is offered for classification of methods of studies which will allow taking into account more wide row of signs of different methods of studies.

Systematization of the basic known methods of studies is conducted for this purpose. This systematization of methods contains the different plurals of descriptions which describe them the proper categories and named objects. Objects determine ponderability of description and can take a place in a linear row in obedience to growth or slump of size of ponderability of description. Farther built table which represents connection between the area of localization of descriptions and subject variables.

From the general volume of signs in a dominant plural determine signs, which can be characterized after a criterion, for example, of level of activity of student. A predicate which describes classification copulas between the methods of studies will have a characteristic kind.

If to form a transition function from a subject domain to the local areas of classification signs after other criterion, for example, on the dominant method of passing to maintenance, a predicate will mutate.

Visualization of the offered classification by counts keeps informing at the report of multidimensional information to the comfortable for human perception kind, simplifies perception of such classification and accents attention on its features.

The new method of classification of methods of studies with the use of mechanism of memberwise disjunctions is offered will allow to take into account more wide row of signs of different methods of studies.

Key words: classifications of methods of studies, mechanism of memberwise disjunctions, grafts, visualization.

Дата надходження статті: «19» вересня 2014 р.

УДК 371.38.001.85:929-051 М.Дарманський (477.43/44) ХГПА

НАТАЛІЯ КАЗАКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Реалізація ідей Миколи Миколайовича Дарманського при організації та проведенні педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

У статті представлено короткі інформативні відомості про особливості організації педагогічної практики з часів відкриття педкурсів у Проскурові (1921 р.) до становлення Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2006р.). Висвітлені ідеї Миколи Миколайовича Дарманського про необхідність зближення педагогічного училища та вищого навчального закладу.

Статтю присвячено актуальній проблемі організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. Розкрито основні ідеї Миколи Миколайовича Дарманського щодо організації та проведення педагогічної практики у ступеневому закладі освіти та напрями реалізації їх працівниками відділу педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. До них віднесено: організаційну, методичну, наукову роботу зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; аналіз результатів практики; контроль і керівництво практикою.

Ключові слова: педагогічна практика, ступенева освіта, відділ педагогічної практики, напрями роботи відділу практики.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах ступеневої підготовки вчителів велику роль відіграє педагогічна практика, коли засвоєння навичок майбутньої педагогічної діяльності, поведінки та вміння вирішувати проблеми відбуваються не в змодельованих ситуаціях і не в стінах вишу, а в умовах реальної практичної діяльності в навчально-виховних закладах. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи має забезпечуватися на основі логічного зв'язку, наступності та неперервності педагогічної практики на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. Педагогічна практика має бути наближена до реальних умов професійної діяльності з метою, щоб випускник був здатний побудувати власну траєкторію професійного розвитку, готовий до варіативної поведінки в педагогічній діяльності. У зв'язку з цим, сьогодні перед вищою педагогічною школою гостро стоїть проблема чіткого визначення оптимальної кількості та видів педагогічної практики студентів, а також ефективних форм і методів взаємодії вищого педагогічного навчального закладу та баз практики в організаційно-методичному забезпеченні педагогічної практики.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення щодо ступеневої підготовки вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах (С.П.Власенко, М.М.Дарманський, О.Г.Кучерявий); організації педагогічної практики вчителів початкової школи (Л.В.Боріков, М.А.Жидкоблінов, Г.М.Коджаспіров, М.К.Козій, П.Є.Решетніков).

У працях кандидата педагогічних наук, доцента М.М.Дарманського розроблено зміст і технологію професійної ступеневої підготовки майбутніх учителів на I-III освітньо-кваліфікаційних рівнях «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» [2]. Микола Миколайович був переконаний, що особливого значення в підготовці майбутніх педагогів набував симбіоз фундаментальної освіти, засвоєння наукових основ професійної діяльності та практичного оволодіння нею [4, с.24]. А тому вважав, що таке поєднання найбільш вдалим буде в умовах ступеневої освіти. Він підкреслював, що намічена тенденція зближення педагогічного училища і вищого педагогічного навчального закладу дозволить більш повно реалізувати потенціал педагогічних колективів: практичну спрямованість педагогічного училища і теоретичну – вищого педагогічного навчального закладу.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення основних ідей М.М.Дарманського з проблеми організації та проведення педагогічної практики студентів та показати напрями їх реалізації на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Виклад основного матеріалу... Освітній шлях Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з 1921 року був у різних статусах: педагогічні курси, педагогічна школа, педагогічний технікум, педагогічне училище, педагогічний коледж, гуманітарно-педагогічний інститут, гуманітарно-педагогічна академія. І всі учні минулих років, починаючи з 20-х р. XX ст., і студенти, які навчаються уже у XXI ст., проходили та проходять педагогічну практику в школах і дошкільних закладах колишнього Проскурова, нинішнього Хмельницького, Кам'янець-Подільської губернії та сучасної Хмельницької області.

Перше практиканство й стажування було здійснено у 1924 р. У навчальному плані 3-річних Проскурівських педагогічних курсів були визначені такі види практики: політосвітня, виробнича, педагогічна. У 1930-ті рр. у Проскурівському педагогічному технікумі практика проводилася протягом усіх семестрів: у I-II учні здійснювали виховну роботу; в III-IV – вивчали педагогічний процес у всіх групах початкової школи (1 і 2; 3 і 4); у V-VI семестрах працювали в школі з однією чи двома групами (тривалість до 2-2,5 місяців на семестр) [4, с.5]. Цікавою формою практики була робота при завідуючій школою з організації всього життя навчального закладу. У роки німецько-фашистської окупації Поділля (1941-1944 рр.) педагогічний технікум припинив свою діяльність. З 1945 р. він став називатися педагогічним училищем. У цей період значно поліпшилися види педагогічної практики. У навчальному плані педагогічного училища виокремлені такі види педагогічної практики: спостереження і аналіз занять у школі; пробні уроки та позакласні заняття; перші дні дитини в школі; одноденна і двотижнева практика. Кожен студент за 4 роки проводив близько 48 занять, спостерігав до 200 уроків і позакласних заходів [4, с.6].

Із 1984 по 2000 рр. заступником директора з навчально-виробничої роботи стала Калініченко В. П., а з 2000 р. – Машкіна Л. А., які організовували різні види практики на шкільному, дошкільному та музично-педагогічному відділеннях. Так, на шкільному відділі учні педучилища проходила такі види практики: з позакласної роботи; літня практика; пробні уроки і заняття; практика «Перші дні дитини в школі»; переддипломна педагогічна практика.

У 1996 р. колектив очолив Микола Миколайович Дарманський, який відкрив нові сторінки в історії навчального закладу, зокрема і педагогічної практики. Було виділено загальні тенденції щодо побудови змісту практики. По-перше, педагогічна практика як компонент загального змісту освіти, орієнтована на сучасні вимоги до педагогічної професії. По-друге, основною ланкою в педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей до виконання педагогічної діяльності. По-третє, педагогічна практика повинна готувати майбутніх педагогів до входження в систему варіативної та диференційованої освіти, до швидкої адаптації і переключення з одного виду діяльності на інший, з одного ступеня і рівня взаємовпливу на інший [3, с.21].

Необхідно було переглянути і вдосконалити програми педагогічної практики з урахуванням її наступності та неперервності на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; посилити науково-дослідну діяльність студентів на старших курсах, удосконалити форми і методи роботи зі студентами на педагогічній практиці; забезпечити єдність вимог до студента з боку керівників практики інституту та школи; організувати методичну роботу з учителями шкіл, встановити ділові стосунки факультету і кафедр з базами практики. Це і було розпочато у 2000 р., коли Хмельницьке педагогічне училище набуло статусу гуманітарно-педагогічного інституту.

М.М.Дарманський був переконаний, що забезпечити ґрунтовну практичну підготовку майбутніх педагогів можливо за умови координування зусиль суб'єктів управління і самоуправління педагогічною практикою вишу та баз практики. Критеріями спільної роботи цих закладів у ході педагогічної практики визначено: взаєморозуміння її мети, завдань, змісту реалізації; спільне керівництво практикою; єдині вимоги до організації педагогічного процесу, особистісних якостей студента та моніторингу його організаційних, загальнопедагогічних та предметно-методичних здібностей [4, с.29]. Виходячи з цього, у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті

студенти проходили педагогічну практику на базі створеного навчально-виховного наукового комплексу, до складу якого входили чотири базові школи: №1, 15, 29, навчально-виховний комплекс №7, а також дошкільні навчальні заклади № 37, 45, 46, 47, 49.

М.М.Дарманський вважав, що необхідно запровадити проходження переддипломної практики за місцем майбутнього працевлаштування, що і було зроблено з 2003 р. [4, с.24].

У 2008 р. в академії створено відділ педагогічної практики, до основних напрямів роботи якого віднесено [5, с.3]: організаційну роботу зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; методичну роботу зі студентами, керівниками практики академії та баз практики; наукову роботу; аналіз результатів практики; контроль і керівництво практикою.

Сьогодні працівниками відділу педагогічної практики під керівництвом проректора з педагогічної практики Л.А.Машкіної згідно графіка навчального процесу та відповідно до навчальних планів з усіх спеціальностей організовується і проводиться 62 види практики на I-IV ОКР «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Постійно укладаються угоди з базами практики. Ми виділяємо такі завдання керівництва педагогічною практикою студентів: оволодіння студентами в ході педагогічної практики різними методиками, методами і технологіями роботи з дітьми; добір завдань на активізацію теоретичних знань; методичної допомоги студентам; систематичний контроль та оцінка діяльності студентів в базових школах; здійснення спільної апробації з базою практики дослідницьких проєктів; допомога базам практики в проведенні різних акцій поза практикою; проведення спільних свят, взаємобмін інформацією, методичною літературою; проходження переддипломної практики за місцем майбутнього працевлаштування.

Протягом кожного навчального року спільно із завідувачами та викладачами кафедр педагогіки та психології, дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, хореографії, образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, теорії та методики музичного мистецтва, української мови та літератури, кафедри іноземних мов відділом педагогічної практики організовуються та проводяться інструктажі до кожного з видів практики та більше 20 творчих звітів і студентських звітних конференцій за їх підсумками.

Інформація з питань практики у вигляді оголошень, новин, завдань, змісту та особливостей проведення кожного виду практики для студентів усіх факультетів і керівників практики систематично оновлюється та подається на сайті академії у розділі «Педагогічна практика».

Крім цього, постійно відбувається контакт педагогічного та викладацького колективів баз практики та академії, який має інтерактивний характер. Учителі початкових класів, вихователі дошкільних навчальних закладів демонструють свою педагогічну майстерність для студентів, проводячи показові уроки, заняття, беруть активну участь у проведенні конференцій, семінарів, друку публікацій. Так, у результаті такого двостороннього зв'язку лише протягом 2013-2014 н.р. видано друком 14 публікацій (див. табл. 1).

Таблиця 1

Перелік друкованих праць у 2013-2014 н.р.

№ з\п	Назва публікації
1	Актуальні проблеми позакласної виховної роботи з дітьми у сучасній початковій школі : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 25 лютого 2014 року) / [укл. Н. В. Казакова, А. О. Кашук, Л. А. Машкіна]. – Хмельницький : ФОП «О.М. Казаков», 2014. – 238 с.
2	Герої Небесної Сотні / [укл. І. М. Шпоробура, Н. В. Казакова, Н. А. Сівак, В. А. Філінюк]. – Хмельницький : ФОП «О. М. Казаков», 2014. –122 с.
3	Дунець О.М. Виховання культури поведінки молодших школярів на уроках духовності : навчально-методичний посібник. – Хмельницький : Вид-во ФОП «О. М. Казаков», 2014. – 75 с.
4	Етичний портрет учителя: еволюція поглядів : збірник студентських праць / [укл. Н. В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ФОП «О. М. Казаков», 2014. – 67 с.
5	Казакова Н. В., Федорова О. В. Організація та проведення переддипломної практики з додаткової спеціалізації «Вчитель англійської мови в початковій школі» : метод. реком. для керівників практики і студентів 7 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта» / Н. В. Казакова, О. В. Федорова. – Хмельницький: ХГПА, 2014. – 26 с.
6	Казакова Н.В. Організація та проведення переддипломної педагогічної практики : метод. реком. для керівників практики і студентів 7 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта» / Н.В.Казакова. – Хмельницький: ХГПА, 2014. – 22 с.
7	Казакова Н.В. Профілактика негативних проявів у поведінці молодших школярів на уроках духовності : навчально-методичний посібник. – Хмельницький : Вид-во ФОП «О. М.

	Казаков», 2014. – 100 с.
8	Казакова Н.В., Кашук А.О., Кривошей Н.В. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія та Хмельницька спеціалізована загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 15: грані співпраці. – Хмельницький : Вид-во ФОП «Казаков О.М.», 2013. – 38 с.
9	Кашук А. О. Управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів : методичні рекомендації. – Хмельницький : ФОП «О.М.Казаков», 2013. – 50 с.
10	Мотозюк Л. М., Казакова Н. В. Переддипломна практика з додаткової спеціалізації «Практичний психолог» : для керівників практики і студентів 7 курсу ОКР «спеціаліст» за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» зі спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Практичний психолог». – Хмельницький: ХГПА, 2014. – 22 с.
11	Організація та проведення переддипломної педагогічної практики : Методичні рекомендації / Укл. Л. С. Пісоцька. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2014. – 18 с.
12	Педагогічна практика з додаткової спеціалізації «Вчитель-логопед». Методичні рекомендації / Укл. О. В. Фурман. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – 21 с.
13	Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського в освітньо-виховному процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії [Текст] : Інформаційно-методичний посібник / [Авт.-упоряд.: І.М.Шоробура, Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 300 с.

Крім того, опубліковано 14 наукових статей у міжнародних і фахових виданнях України, 7 у наукових збірниках за матеріалами всеукраїнських, міжвузівських науково-практичних конференцій з проблем практичної підготовки студентів.

За ініціативою відділу практики викладачами та студентами і слухачами магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було укладено інформаційно-методичний збірник «Герої Небесної Сотні». У книзі вміщено інформацію про кожного героя Небесної Сотні, розкрито хроніку подій революції справедливості і гідності, а також подано вірші, твори студентів. Зміст включає в себе такі рубрики: «Рабів до раю не пускають», «Хронологія подій на Євромайдані», «Вони віддали своє життя за нашу Україну», «Студентська молодь про Героїв Небесної сотні», «Вірші про Героїв Небесної сотні».

Науково-дослідна діяльність майбутніх педагогів у ступеневому закладі є складовою педагогічної практики, оскільки студенти проходять дослідницько-діагностичну практику, яка пов'язана із дипломним дослідженням. У 2013-14 н. р. разом із учителем початкових класів Хмельницької спеціалізованої школи І-ІІІ ст. № 15 Оленою Михайлівною Дунець було підготовлено до конкурсу наукових робіт студентку 6 курсу факультету початкової освіти та філології Залізнюк Ілону Олегівну, яка стала переможцем Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук у 2013-2014 н. р. у галузі «Педагогічні науки» (ІІІ місце). З приємністю хочеться також відзначити той факт, що у травні 2014 р. методистом відділу педагогічної практики А.О.Кашук успішно було захищено дисертаційну роботу на тему «Управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти» (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.М.Галус).

Висновки... Таким чином, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії чітко спостерігається намічена Миколою Миколайовичем Дарманським тенденція зближення педагогічного училища і педагогічного вузу, яка дозволяє більш повно реалізувати потенціал педагогічних колективів: практичну спрямованість педагогічного училища і теоретичну – вищого педагогічного навчального закладу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Вісник педагогічної практики (до 90-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) / Укл. Н. В. Казакова, А. О. Кашук, Л. А. Машкіна. – Хмельницький : ПП «Ю. І. Горенюк», 2011. – 158 с.
2. Дарманський М. М. Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту) / Микола Миколайович Дарманський : за заг. ред. академіка Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2001. – 94 с.
3. Машкіна Л. А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації / Людмила Андріївна Машкіна. – Хмельницький: вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
4. Машкіна Л. А. Педагогічна практика Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: історія та сучасність / Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2011. – 77 с.
5. Положення про відділ педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії / [укл. Н. В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2010. – 18 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Visnyk pedahohichnoyi praktyky (do 90-richchya Khmel'nyts'koyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi) / Ukl. N. V. Kazakova, A. O. Kashchuk, L. A. Mashkina. – Khmel'nyts'kyy : PP «Yu. I. Horenyuk», 2011. – 158 s.
2. Darmans'kyy M. M. Orhanizatsiya diyal'nosti chotyrystupenevoho vyshchoho pedahohichnoho navchal'noho zakladu (na prykladi Khmel'nyts'koho humanitarno-pedahohichnoho instytutu) / Mykola Mykolayovych Darmans'kyy : za zah. red. akademika N. H. Nychkalo. – Khmel'nyts'kyy : Vyd-vo KHHPI, 2001. – 94 s.
3. Mashkina L. A. Pedahohichna praktyka u systemi stupenevoyi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv : Prohrama ta metodychni rekomendatsiyi shchodo yiyi realizatsiyi / Lyudmyla Andriyivna Mashkina. – Khmel'nyts'kyy: vyd-vo KHHPI, 2001. – 52 s.
4. Mashkina L. A. Pedahohichna praktyka Khmel'nyts'koyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi: istoriya ta suchasnist' / L. A. Mashkina, N. V. Kazakova. – Khmel'nyts'kyy : Vyd-vo KHNPA, 2011. – 77 s.
5. Polozhennya pro viddil pedahohichnoyi praktyky Khmel'nyts'koyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi / [ukl. N. V. Kazakova]. – Khmel'nyts'kyy : Vyd-vo KHNPA, 2010. – 18 s.

Аннотация

Наталья Казакова

Реализация идей Николая Николаевича Дарманского при организации и проведении педагогической практики в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии

В статье представлены короткие информационные сведения об особенностях организации педагогической практики со времён открытия педкурсов в Проскурове (1921 г.) до становления Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии (2006 г.). Освещены идеи Николая Николаевича Дарманского об необходимости объединения педагогического училища и высшего учебного заведения.

Статью посвящено актуальной проблеме организации и проведения педагогической практики будущих учителей в условиях многоуровневого образования. Раскрыты основные идеи Николая Николаевича Дарманского относительно организации и проведения педагогической практики в многоуровневом учреждении образования и направления реализации их работниками отдела педагогической практики в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии. К ним отнесено: организационную, методическую, научную работу со студентами, руководителями практики академии и баз практики; анализ результатов практики; контроль и руководство практикой.

Ключевые слова: педагогическая практика, многоуровневое образование, отдел педагогической практики, направления работы отдела практики.

Summary

Nataliya Kazakova

Realization of Mykola Mykolayovych Darmanskyi when Organizing and Conducting Pedagogical Practice in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Short informative facts about peculiarities of organization of pedagogical practice from the period of establishment of pedagogical courses in Proskurov (1921) to Khmelnytsky humanitarian-pedagogical academy (2006) formation have been represented in the article. Mykola Mykolayovych Darmanskyi ideas about the necessity of pedagogical school and higher educational establishment rapprochement.

The article deals with the topical problem of organization and conducting pedagogical practice of the future teachers under the conditions of multi-level education. The main ideas of Mykola Mykolayovych Darmanskyi as for organization and conducting pedagogical practice in multi-level educational establishment and directing realization of their activity by the personnel of the department of pedagogical practice in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy have been revealed in the article. To these belong: organizational, methodological, scientific work with the students, supervisors of practice of the academy, and the practice bases; analysis of the results of practice; control and practice supervision.

Key words: pedagogical practice, multi-level education, department of pedagogical practice, directions of work of the department of practice.

Дата надходження статті: «3» вересня 2014 р.

**Застосування інтегративного підходу в системі інженерної освіти
на прикладі навчання лінійної алгебри**

У роботі розкрито суть понять «інтеграція», «інтегративний підхід»; акцентовано увагу на доцільності й важливості включення інтегративного підходу в навчальний процес вищої школи.

З'ясовано, що процес інтеграції може мати декілька рівнів, зокрема: інтегровані навчальні курси, інтегровані спецкурси, інтегровані заняття; оптимальним на сьогодні для інженерної освіти є інтегративний підхід до проведення окремих занять. У статті на конкретному прикладі представлено впровадження описаного підходу у навчальний процес, а саме: продемонстровано фрагмент інтегрованого заняття вищої математики і фізики на тему «Визначники. Матриці. Системи лінійних рівнянь».

На прикладі модельованих математичних задач продемонстровано впровадження інтегративного підходу у вищій школі. Відзначено важливість досліджуваного принципу для формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів.

Ключові слова: *інтегративний підхід, інженерна освіта, лінійна алгебра, системи лінійних рівнянь.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Вищу школу сьогодення неможливо уявити без інтеграції та диференціації навчання. Ці два процеси поєднані діалектичним зв'язком і є нерозривними. «Інтеграція знання проявляється насамперед у створенні єдиної картини світу, розробці загальних методів досліджень, які дозволяють підійти до різнорідних явищ (процесів) з єдиної точки зору» [5, с.10].

Інженерна освіта передбачає глибинне доскональне вивчення основних фундаментальних теорій у їхньому взаємозв'язку, здобуття навичок застосовувати отримані знання, оперувати ними як цілісною системою.

Мета інтеграційного процесу у вищих навчальних закладах, зокрема технічних університетах, – дати студентам-майбутнім інженерам цілісне уявлення про світ, у тому числі й цілісне уявлення про структуру навчального процесу, допомогти розуміти життєві явища в їхньому взаємозв'язку. Тому результатом використання інтегративного підходу у навчанні є сформована картина розуміння студентами взаємозв'язку між дисциплінами, цілісність знань, створення у студентів чіткого розуміння важливості й практичності вивчення понять, опанування студентами методами здобуття знань.

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасними дослідниками доведено, що процеси інтеграції та диференціації є нерозривними процесами одного цілісного явища – створення нинішньої наукової картини, що передбачає розробку і впровадження загальних методів досліджень, які дозволяють підійти до різнорідних явищ (процесів) з єдиної точки зору [1, с.5]. Інтеграція – процес зближення і зв'язки наук, який відбувається одночасно з процесами їх диференціації [3]. Проблеми інтеграції професійної та психолого-педагогічної підготовки спеціалістів важливі для дослідників. Водночас багато питань цього напрямку досі не вирішені.

Формулювання цілей статті... Невирішеною частиною загальної проблеми залишається можливість впровадження в навчальний процес задач інтегративного характеру з метою глибшого усвідомлення майбутніми інженерами суті, логіки й практичності вивченого матеріалу.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити практику реалізації інтегративного підходу до вивчення лінійної алгебри, інтегрованої в інші фундаментальні дисципліни, зокрема, теоретичні основи електротехніки, майбутніми інженерами. Під інтегрованим підходом у статті мається на увазі математичне моделювання інженерних задач із використанням задач лінійної алгебри.

Виклад основного матеріалу... При вивченні протягом п'яти років окремих технічних дисциплін, на перший погляд студентам може здаватися, що між ними немає ніякого зв'язку, однак це не так. Усі технічні дисципліни пов'язані між собою однією структурною лінією. Зокрема, вивчаючи розділи вищої математики, студенти часто не розуміють важливості їх вивчення, практичності в застосуванні. Це пояснюється «відірваністю» здобутих теоретичних знань і практичних навичок з даної теми від цілісної картини навчального процесу. Тому доцільно в навчальний процес впроваджувати елементи інтеграції. У праці А.Я. Коменського «Велика дидактика» було сказано, що все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку. Всі навчальні дисципліни у вищому навчальному закладі знаходяться у

взаємозв'язку як за принципом розвитку понять, так і за прикладним значенням, тому інтегративний підхід доцільно застосовувати у процесі навчання у вищій школі.

Процес інтеграції може мати декілька рівнів: виділяють інтегровані навчальні курси, спецкурси (вивчення однієї теми на основі двох або кількох предметів), інтегровані уроки.

Прикладом інтегрованих навчальних курсів є навчальний курс, у якому синтезовано дві дисципліни – історію і педагогіку. Такий навчальний курс є переважно заключним у циклі вивчення педагогічних дисциплін у деяких педагогічних університетах.

Інтегроване заняття (від лат. *integratio* – поповнення) – тип заняття, у якому навколо однієї теми поєднано відомості різних навчальних предметів, заняття, яке проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Це один із найдоступніших для викладача шляхів інтегративної освіти, оскільки його можна впроваджувати в навчальний процес незалежно від того, чи є він частиною інтегрованого курсу, спецкурсу, чи окремим заняттям у контексті навчального процесу. «Інтегрований урок не може бути ізольованим, «випадати з теми». Він повинен бути органічно сполучуваним із попередніми та наступними уроками, бути складовою всього навчально-виховного процесу» [7].

Інтегрований урок/заняття допомагає викладачеві різнобічно і ґрунтовно сформувані конкретні поняття у студентів, а також дає можливість усвідомити важливість цих понять, зробити власні висновки. Інтегровані заняття можна класифікувати: I) за *дидактичною метою*: 1) інтегровані заняття засвоєння нових знань; 2) інтегровані заняття формування практичних умінь і навичок; 3) інтегровані заняття узагальнення й систематизації знань; 4) інтегровані контрольні заняття [2,4,7];

II) за *етапами навчальної діяльності*: 1) вступні інтегровані заняття; 2) інтегровані заняття первинного ознайомлення з матеріалом; 3) інтегровані заняття формування понять, вивчення законів і правил; 4) інтегровані заняття застосування знань на практиці; 5) інтегровані заняття формування практичних умінь і навичок; 6) інтегровані заняття повторення і узагальнення матеріалу [6].

Отже, перед тим як проводити інтегроване заняття викладач чітко визначає *мету*, яку він прагне досягнути, впроваджуючи конкретне заняття в навчальний процес, і виходячи з цього, формує *зміст* інтегрованого заняття та *способи діяльності*. Застосовуючи принципи інтеграції у навчанні, викладач здійснює проектування, конструювання змісту навчального процесу, що обумовлюється структурованістю навчального матеріалу та управлінням пізнавальною діяльністю студентів [6]. Проектування і конструювання дидактичного комплексу міжпредметно-інтеграційних процесів має на меті створення викладачем професійного навчального середовища [6], результатом якого є глибинне усвідомлення студентами певних понять, розуміння важливості вивченого матеріалу, набуття знань, умінь, навичок. Створення такого дидактичного комплексу обумовлюється синтезом понять, тем і розділів окремих дисциплін. Тому важливо виділити методичні принципи, на основі яких будуть об'єднуватися, синтезуватися поняття, теми інтегрованих дисциплін. До *методичних принципів об'єднання дисциплін* можна віднести: а) опору на знання з багатьох дисциплін; б) взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін; в) зближення однорідних дисциплін; г) розвиток загальних рис для ряду дисциплін [2].

Під використанням інтегративного підходу у процесі навчання розуміємо впровадження таких форм та методів навчання, які спростять впровадження у навчальний процес модульованих задач, сприятимуть вивченню та систематизації понять, що входять до курсу вивчення дисциплін, що інтегруються.

Розглянемо застосування інтегративного підходу на прикладі вивчення розділу вищої математики – «Лінійної алгебри», зокрема, «Визначники. Матриці. Системи лінійних рівнянь».

Вивчення цього розділу доцільно розпочати з повідомлення історичних екскурсів.

Визначник або детермінант – одна з найважливіших характеристик квадратних матриць. Визначник матриці розміру $n \times n$ дорівнює орієнтованому n -вимірному об'єму паралелепіпеда, натягнутого на її вектори-стрічки (або стовбці).

Міnor (від лат. *minor* – менший) – тобто визначник, який менший на порядок від того, з якого він утворений.

Матриця. Вперше це поняття з'явилося в середині XIX ст. у працях У. Гамільтона й А. Келі, останній з яких створив матричне обчислення. Важливо звернути увагу студентів на те, що матриця – це таблиця, а визначник – число. Використання матриць широко розповсюджене в фізиці, теоретичних основах електротехніки, теоретичній механіці. Наприклад, для опису графів кіл (граф – система з'єднаних відрізків кіл, які характеризують конфігурацію кола) записують матриці (вузлова або контурну). Наприклад, для вузлової матриці елементи рядків і стовбців визначають за таким правилом: вузлова матриця містить n_r рядків і n_b стовбців, її елементи a_{ik} символізують

присутність чи відсутність вітки k , приєднаної до вузла j , якщо вітка напрямлена від вузла, то $a_{ik} = +1$, якщо до вузла, то $a_{ik} = -1$ і якщо вона не пов'язана з вузлом j , то $a_{ik} = 0$.

Одержані матриці використовують під час складання рівняння з'єднань, які також можна отримати за законами Кірхгофа. Нагадаємо їх.

Перший закон Кірхгофа виражає закон збереження заряду: алгебраїчна сума струмів віток, які сходяться у вузлі, в будь-який момент часу дорівнює нулю, $\sum_{k=1}^n i_k = 0$, де k – номер однієї з віток, з'єднаних вузлом.

Другий закон Кірхгофа виражає закон збереження енергії: алгебраїчна сума напруг віток контуру дорівнює нулю в будь-який момент часу:

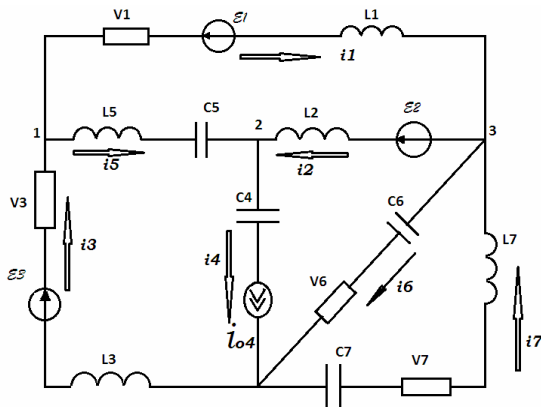


Рис. 1. Схема електричного кола

$$\sum_{k=1}^n U_k = 0.$$

Наприклад, для схеми, поданої на рисунку 1,

маючи матрицю-стовпець струмів $[i]$ і вузлову

$$[i] = \begin{bmatrix} i_1 \\ i_2 \\ i_3 \\ i_4 \\ i_5 \\ i_6 \\ i_7 \end{bmatrix}$$

матрицю, можна отримати систему рівнянь множенням даних матриць (яку також складають за першим законом Кірхгофа):

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & -1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & -1 & 0 & 0 \\ -1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & -1 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} i_1 \\ i_2 \\ i_3 \\ i_4 \\ i_5 \\ i_6 \\ i_7 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix}.$$

Звідси дістаємо систему рівнянь, складену за першим законом Кірхгофа:

$$\begin{aligned} i_1 - i_3 + i_5 &= 0; \\ -i_2 + i_4 - i_5 &= 0; \\ -i_1 + i_2 + i_6 - i_7 &= 0. \end{aligned}$$

Аналогічно множенням контурної матриці на стовпцеву матрицю напруг отримаємо систему рівнянь, складену за другим законом Кірхгофа:

$$\begin{aligned} U_2 + U_4 - U_6 &= 0; \\ U_2 + U_3 + U_4 + U_6 &= 0; \\ U_1 + U_2 - U_5 &= 0; \\ U_6 + U_7 &= 0. \end{aligned}$$

Цікаво, що Кірхгоф, будучи прекрасним знавцем математики, мав у той же час рідкісне уміння застосовувати ці знання до важких питань математичної фізики, у галузі якої переважно працював. Наведений фрагмент інтегрованого уроку включає в себе інтеграцію двох фундаментальних дисциплін – вищої математики і фізики, двох базових дисциплін у системі освіти майбутніх інженерів. Оскільки фізика розмовляє на мові математики, а в курсі математики передбачено вивчення таких понять і тем, які будуть застосовані при вивченні розділів фізики, то доцільно в навчальному процесі синтезувати вивчення цих двох дисциплін.

На даному прикладі показуємо студентам міжпредметний зв'язок і важливість знань із лінійної алгебри для фізики, теоретичних основ електротехніки. Це є одним із мотиваційних чинників. Розуміння цілісності структури навчального матеріалу допомагає студентам спрямовувати сили на вивчення тих предметів і того матеріалу, який раніше здавався непотрібним. У навчально-пізнавальній діяльності мотиваційний аспект є вирішальним фактором. Адже саме мотивація – це одна з важливих рушійних сил у навчально-пізнавальній діяльності студентів, вона впливає на якість її результатів. У навчанні студенти, які можуть бути «сильними за рівнем знань та навичками базової шкільної підготовки», витрачають недостатньо зусиль, що відображається на рівні їхньої успішності у навчанні, «сильні», але не вмотивовані позитивно студенти, можуть мати посередні результати успішності, не розкрити весь свій потенціал, що негативно відображається також на рівні професійної підготовки.

В цілому, певна частина молоді до навчання в університеті ставиться не як до важливого кроку на етапі самоствердження та професійного росту, а як до необхідного етапу життя, який потрібно пройти, щоб здобути диплом спеціаліста, не вмотивована затрачати зусилля для здобуття рівня фахівця.

Основною вимогою до використання інтегративного підходу викладачами вищих навчальних закладів є знання з дисципліни, яку обирає викладач для інтеграції, із основною дисципліною, розуміння взаємозв'язків між поняттями. Завдання викладача полягає у визначенні змісту та обсягу навчального матеріалу дисциплін, що інтегруються, відповідно до поставлених цілей та завдань інтегрованого заняття; доцільність форм і методів реалізації навчального матеріалу; виділення існуючих зв'язків між базовими поняттями, які можна інтегрувати.

У наведеному вище прикладі викладач вищої математики, що використовує елементи інтеграції при вивченні розділу «Лінійна алгебра», повинен бути добре обізнаним у темі з розділу фізики, що запланована в процес інтеграції. Застосування інтегративного підходу вимагає від викладача вищого навчального закладу не просто знання власного предмета, а «глибоких» і «широких» знань інших фундаментальних дисциплін, зокрема тих, які вивчають студенти-майбутні інженери.

Висновки:

1. Інтеграція вищої освіти може відбуватися на декількох рівнях: інтегровані курси, інтегровані спецкурси, інтегровані заняття.
2. На нашу думку, оптимальним рівнем інтеграції для викладачів та студентів вищого навчального закладу освіти є інтегроване заняття.
3. Залежно від мети інтегрованого заняття викладач визначає його зміст та форми діяльності.
4. Інтеграція тем лінійної алгебри, фізики, теоретичних основ електротехніки обумовлена розкриттям цілісності навчального процесу, функціональним призначенням, взаємною важливістю та спорідненістю цих фундаментальних дисциплін.
5. Інтегративний підхід у початковому процесі сприяє формуванню мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методів поглиблення інтеграції розділів вищої математики з базовими фундаментальними дисциплінами, що вивчають майбутні інженери, на основі впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бевз В. Г. Історія математики у фаховій підготовці майбутніх учителів : [моногр.] / Валентина Бевз. – НПУ ім. Драгоманова, 2005. – 360 с.
2. Безрідна М. Інтеграційні форми організації навчально-виховного процесу в початковій школі [Електронний ресурс] / М. Безрідна. – Режим доступу: <http://doc/files/news/59/5935/Form>
3. Большой энциклопедический словарь. Т. 1. [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1991. – 495 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008, – 1040 с.
5. Козловська І. М. Методика інтегративного навчання фізики у професійній школі : Навчально-методичний посібник для викладачів фізики та студентів / І. М. Козловська, М. А. Пайкуш – Дрогобич : Коло, 2002. – 125 с.
6. Максимчук Л. В. Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників. – Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – 503 с.
7. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки у початковій школі [2-ге вид.] / О. Ю. Чекіна. – Харків: Основа, 2008. – 192 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Bezv V. H. Istoriya matematyky u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv : [monohr.] / Valentyna Bezv. – NPU im. Drahomanova, 2005. – 360 s.
2. Bezridna M. Intehratsiyni formy orhanizatsiyni navchal'no-vykhovnoho protsesu v pochatkoviy shkoli [Elektronnyy resurs] / M. Bezridna. – Rezhym dostupu: <http://doc/files/news/59/5935/Form>
3. Bol'shoy éntsyklopedycheskyy slovar'. T. 1. [hl. red. A. M. Prokhorov]. – M. : Sov. Éntsyklopedyya, 1991. – 495 s.
4. Entsyklopediya osvity / Akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny ; holov. red. V. H. Kremen' – K. : Yurinkom Inter, 2008, – 1040 s.
5. Kozlovs'ka I. M. Metodyka intehratyvnoho navchannya fizyky u profesiyniy shkoli : Navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya vykladachiv fizyky ta studentiv / I. M. Kozlovs'ka, M. A. Paykush – Drohobych : Kolo, 2002. – 125 s.
6. Maksymchuk L. V. Intehratyvnyy pidkhid do profesiynoyi pidhotovky maybutnikh ekonomistiv-mizhnarodnykiv. – Pedahohichnyy dyskurs : zb. nauk. prats' / hol. red. I. M. Shorobura. – Khmel'nyts'kyu : KHNPA, 2013. – Vyp. 14. – 503 s.
7. Chekina O. Yu. Intehrovani uroky u pochatkoviy shkoli [2-he vyd.] / O. YU. Chekina. – Kharkiv: Osnova, 2008. – 192 s.

Аннотация

Алёна Коломиец

Применение интегративного подхода в системе инженерного образования на примере изучения линейной алгебры

В работе раскрыта сущность понятий «интеграция», «интегративный подход»; акцентировано внимание на целесообразности и важности включения интегративного подхода в учебный процесс высшей школы.

Выяснено, что процесс интеграции может иметь несколько уровней, в частности: интегрированные учебные курсы, интегрированные спецкурсы, интегрированные занятия; оптимальным на сегодня для инженерного образования есть интегративный подход к проведению отдельных занятий. В статье на конкретном примере представлено внедрение описанного подхода в учебный процесс, а именно: продемонстрировано фрагмент интегрированного занятия по высшей математике и физике, тема занятия «Определители. Матрицы. Системы линейных уравнений».

На примере моделируемых математических задач продемонстрировано внедрение интегративного подхода в высшей школе. Отмечена важность исследуемого принципа для формирования мотивации учебно-познавательной деятельности будущих инженеров.

Ключевые слова: *интегративный подход, инженерное образование, линейная алгебра, системы линейных уравнений.*

Summary

Aliona Kolomiyets

Application of Integrative Approach in the System of Engineering Education by the Example of Studying of Linear Algebra

The essence of the concepts integration, integrative approach has been revealed in the article; the attention is accented on expedience and importance of including of integrative approach into the educational process of higher school.

It is found out that the process of integration can have a few levels, in particular: integrated educational courses, integrated special courses, integrated lessons; integrative approach is optimal today for engineering education as for conducting the lessons. The introduction of the described approach into the educational process has been offered in the article by the example, namely, the fragment of integrated lesson of higher mathematics and physics has been shown, the topic of the lesson is «Determinants. Matrices. Systems of lineal equations».

By the example of the designed mathematical tasks the introduction of integrative approach at high school has been shown. The importance of the studied principle for forming motivation of educational-cognitive activity of the future engineers has been mentioned.

Key words: *integrative approach, engineering education, linear algebra, systems of linear equations.*

Дата надходження статті: «24» вересня 2014 р.

Діагностика рівня готовності старших підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу

Досвід виховання дітей-сиріт у сімейних умовах доводить актуальність дослідження різних аспектів підготовки таких вихованців до самостійного життя після досягнення останніми старшого підліткового віку. На підставі емпіричного дослідження у даній статті наведено показники готовності вихованців дитячих будинків сімейного типу до самостійного життя за такими критеріями як: готовність до сімейного життя, соціальна компетентність та професійна готовність. Результати проведеної нами діагностики дозволяють зробити висновок щодо таких характеристик вихованців: індивідуально-психологічні особливості, рольові очікування та домагання, характерні тенденції поведінки у групі; поведінкові стереотипи та уявлення про сімейні відносини, відповідність соціального віку хронологічному, особливості самоактуалізації, рівень громадянської соціалізованості, сформованість системи термінальних цінностей, рівень професійної мотивації, характер емоційного відношення до процесу професійного становлення, відповідність наявних умінь схильностям респондентів. На основі проведеної авторської інтерпретації отриманих показників зроблено висновок про необхідність розробки форм та методів цілеспрямованої соціально-педагогічної підтримки таких вихованців з досягненням ними старшого-підліткового віку для підвищення ефективності їх підготовки до самореалізації у різних сферах самостійного життя.

Ключові слова: старший підліток, дитячий будинок сімейного типу, соціально-педагогічна підтримка, діагностика, рівень готовності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Питання виховання дітей-сиріт та шляхів здійснення їх підготовки до самостійного життя набуває все більшої актуальності з поширенням такого інституту сімейного виховання в Україні як дитячий будинок сімейного типу (далі ДБСТ) [1, с.88]. Із досягненням вихованцями ДБСТ старшого підліткового віку все більш затребуваною стає їх соціально-педагогічна підтримка [2, с.6], що розглядається нами у якості системи заходів, які стимулюють та активізують формування у даної особистості самостійності та спроможності до самореалізації у різних сферах суспільного життя. Таким чином, мова йде про формування готовності вихованців ДБСТ до самостійного життя для їх повноцінної соціалізації, тобто «включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду та самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість» [3, с.9].

Аналіз досліджень і публікацій... Наукове обґрунтування такої соціально-педагогічної підтримки простежується у працях О.Безпалько, І.Звереві, О.Караман, О.Кузьменка, Т.Макеєвої, А.Мудрик, Л.Оліференко, Ю.Поліщука, С.Харченка та В.Хоронжука. Синтез наукових підходів означених вчених дозволяє нам трактувати соціально-педагогічну підтримку при підготовці старших підлітків до самостійного життя в умовах ДБСТ як цілеспрямований науково обґрунтований технологічний процес впливу на особистість дитини-вихованця з метою формування та розвитку необхідних для самостійного життя умінь та навичок, оптимальної адаптації до умов життя, що постійно змінюються з опорою на особистісний ресурс дитини, а також впливу на інших членів ДБСТ з метою допомоги їм у реалізації своїх сімейних ролей та виховних функцій.

Формулювання цілей статті... З урахуванням такого підходу метою даної статті є висвітлення результатів дослідження сучасного стану реалізації соціально-педагогічної підтримки старших підлітків в умовах ДБСТ, індикатором ефективності якої є їх рівень готовності до самостійного життя.

Виклад основного матеріалу... Визначальними критеріями для діагностики готовності вихованців ДБСТ до самостійного життя ми вважаємо їх готовність до сімейного життя, соціальну компетентність та професійну готовність. На основі обраних критеріїв було проведено дослідно-експериментальну роботу відносно 464 старших підлітків, що виховуються у ДБСТ Дніпропетровської області. Варто зауважити, що 238 вихованців із загального числа респондентів увійшли до експериментальної групи, а 226 вихованців – до контрольної групи.

Оскільки готовність вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до сімейного життя передбачає сформованість особистісних якостей, що необхідні для побудови гармонійних сімейних відносин та ефективного ведення домашнього господарства, ми провели дослідження цього аспекту за допомогою особистісного опитувача Н. Рейнвальда. При виконанні тестових завдань респонденти

намагалися давати соціально очікувані відповіді, що виявилось при обчисленні результатів за «шкалою брехні». У результаті 43,3 % анкет, заповнених вихованцями з експериментальної групи, та 45,1 % – з контрольної групи, виявилися не придатними для подальшої обробки.

Опрацювання результатів діагностики дало змогу виявити, що у більшості вихованців ДБСТ старшого підліткового віку домінуючою є така індивідуально-психологічна особливість як «працьовитість» (43 % опитаних з експериментальної групи та 36,4 % – з контрольної), в той час як найменш характерною для них є «допитливість» (5,7 % та 7,1 % – відповідно). Не зважаючи на те, що у структурі особистості домінуючою визнавалась не одна, а кілька характеристик, «організованість» та «колективізм» виявилися розвинутими на низькому рівні. Таким чином, вихованці ДБСТ демонструють усвідомлення суспільної корисності праці та зацікавленість у досягненні результату за рахунок розвитку «працьовитості», проте планування своєї діяльності для забезпечення її ефективності є недостатнім. Недостатньо розвинутою виявилася і потреба вихованців організувати взаємини і спільну діяльність з іншими людьми, що проявляється у неузгодженості власних та суспільних інтересів (інтересів сім'ї), у неготовності до пошуку шляхів взаєморозуміння, взаємодопомоги та співробітництва, а також у відсутності інтересу до проблем і потреб близьких людей.

Наступним кроком вивчення готовності вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до сімейного життя було дослідження значимості для респондентів кожної зі сфер шлюбно-сімейних відносин за допомогою опитувача «Рольові очікування і домагання у шлюбі» О. Волкової та Г. Трапезникової. Перш за все, нами була досліджена значимість для респондентів кожної зі сфер шлюбно-сімейних відносин.

Інтерпретація отриманих результатів дозволила визначити наступні тенденційні особливості ставлення вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до різних сфер сімейного життя:

- недооцінка важливості сексуальних стосунків у шлюбі, ігнорування гармонії інтимних стосунків як сімейної цінності (низький рівень значимості для вихованців інтимно-сексуальної сфери життя – 65,2 % з експериментальної, та 56,1 % з контрольної групи);

- установка на особисту автономію, низька мотивація на пошук спільних інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів сімейного проведення дозвілля (низький рівень значимості особистісної ідентифікації зі шлюбним партнером – 53,1 % у експериментальній та 40,7 % у контрольній групі);

- визнання значимості побутової організації сім'ї, усвідомлення важливості власної активної участі у веденні домашнього господарства, відсутність цілісного бачення сукупності важливих господарсько-побутових умінь і навичок партнера (низький рівень значимості для вихованців господарсько-побутової сфери життя – 36,5 % з експериментальної, та 37,9 % з контрольної групи);

- визнання батьківства як сімейної цінності, недостатня сформованість орієнтації на власні обов'язки щодо виховання дітей, відсутність установок на активну батьківську позицію шлюбного партнера (низький рівень значимості для вихованців батьківсько-виховної сфери життя – 28,8 % з експериментальної, та 30,5 % з контрольної групи);

- низький рівень значимості зовнішньої соціальної активності для шлюбно-сімейних стосунків, недооцінка позасімейних інтересів, що становлять основні цінності у процесі міжособистісної взаємодії подружжя (низький рівень значимості для вихованців соціальної активності – 44,5 % з експериментальної, та 48,6 % з контрольної групи);

- визнання значимості моральної та емоційної підтримки членів сім'ї, відсутність прагнення бути сімейним «психотерапевтом» за рахунок високого ступеню орієнтації на те, що шлюбний партнер візьме на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях корекції психологічного клімату, надання моральної й емоційної підтримки, створення «психотерапевтичної атмосфери» (низький рівень значимості для вихованців емоційно-психо-терапевтичної функції сім'ї – 31,3 % з експериментальної, та 33,9 % з контрольної групи);

- наявність установки на власну привабливість та бажання мати зовні привабливого партнера, націленість на значимість зовнішнього вигляду, його відповідність стандартам, моді (низький рівень значимості для вихованців зовнішньої привабливості тільки у 14,1 % вихованців з експериментальної, та 14,9 % з контрольної групи).

Зважаючи на виявлений дисбаланс у оцінці вихованцями ДБСТ значимості різних сфер шлюбно-сімейних відносин, нами був проведений деталізований аналіз отриманих показників. Оскільки рольові очікування передбачають вимогу активної позиції у вирішенні шлюбно-сімейних питань від партнера, а рольові домагання – установку на власну активність, ми визначили їх співвідношення. Так, очевидним є низький рівень відповідності рольових домагань очікуванням, що коливається в рамках 16,4 % - 41,0 %. Такі результати можна пояснити тим, що хоча вихованці ДБСТ за час виховання в умовах сімейного середовища і встигли усвідомити загальні принципи функціонування сім'ї, у них відсутнє цілісне уявлення про розподіл сімейних обов'язків, про

важливість особистісних якостей шлюбного партнера та про вагомість власної установки на активність при вирішенні сімейних питань.

Наступним аспектом, що потребує уваги у нашому дослідженні є діагностика основних тенденцій поведінки вихованців ДБСТ у групі та їх уявлень про себе, що виражаються через відношення до групових стандартів і цінностей, прагнення створювати емоційні зв'язки та брати участь у груповому житті. За допомогою методики «Q-сортування» В. Стефансона було виявлено, що серед основних тенденцій поведінки у групі, респонденти більшою мірою схильні до «залежності» від групових норм та стандартів (63,1 % з експериментальної групи та 74,3 – з контрольної), «товариськості» (85,7 % з експериментальної групи та 79,6 – з контрольної), та «уникання боротьби» (78,6 % з експериментальної групи та 83,2 – з контрольної). Таким чином, виявляється, що вихованці ДБСТ старшого підліткового віку демонструють схильність до протилежних тенденцій поведінки, які можна трактувати так:

- бажання прийняти соціальні та морально-етичні сімейні цінності, що на практиці виявляється через підпорядкованість «сімейному уставу», нерішучість у спілкуванні, несамостійність, покірливість при виконанні наказів;
- прагнення до комунікації та створення емоційних зв'язків, що виражається через активну участь у спілкуванні та бажання впливати на вирішення спільних проблем;
- тенденцію до уникнення взаємодії та збереження нейтралітету в групових суперечках і конфліктах, націленість на компромісне рішення, підпорядкованість чужій волі.

Зважаючи на це, ми оцінили, наскільки часто результати даного опитування старших підлітків, які виховуються в умовах ДБСТ, свідчать про наявність внутрішнього конфлікту. Серед загального обсягу опитаних зазначена амбівалентність тенденцій поведінки є характерною:

- за лінією «залежність – незалежність» для 37,2 % респондентів з експериментальної групи та 29,8 % респондентів з контрольної групи, що реалізується як внутрішній конфлікт особистості між прагненням до прийняття групових (сімейних) стандартів і цінностей і одночасно – до заперечення їх;
- за лінією «товариськість – нетовариськість» для 10,5 % респондентів з експериментальної групи та 12,9 % респондентів з контрольної групи, що реалізується як внутрішній конфлікт особистості між прагненням встановлювати емоційні внутрішньосімейні зв'язки та байдужістю до сімейних справ та проблем, млявості у спілкуванні;
- за лінією «прийняття боротьби – уникнення боротьби» для 34,3 % респондентів з експериментальної групи та 32,7 % респондентів з контрольної групи, що реалізується як внутрішній конфлікт особистості між прагненням активно брати участь у сімейному житті, підвищувати свій авторитет у внутрішньосімейних відносинах і прагненням відійти від обговорень, схильністю до компромісних рішень.

Доповнити описані результати діагностики дозволила «Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя» за авторством І.Юнди. Ця методика передбачала дослідження системи поведінкових стереотипів респондентів та їх уявлень про сімейні відносини при моделюванні ситуацій, що можуть виникати у сімейному житті. Сформованість необхідних для сімейного життя поведінкових стереотипів та уявлень про сімейні відносини є недостатньою, оскільки відповіді 32,7 % респондентів з експериментальної групи та 36,7 % – з контрольної групи співвідносяться з низьким рівнем за даним показником.

Це свідчить про недоліки усвідомлення вихованцями сутності шлюбно-сімейних ролей, що часто має зв'язок з досвідом асоціального життя поза межами сімейного середовища або з досвідом споглядання неадекватних шлюбно-сімейних відносин.

Детальний аналіз результатів діагностики за кожним з перелічених показників дає підстави вважати готовність вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного сімейного життя такою, що потребує корекції шляхом комплексної соціально-педагогічної підтримки в умовах сімейного виховного середовища ДБСТ.

У ході проведення діагностичних заходів щодо визначення рівня сформованості показників за критерієм соціальної компетентності ми отримали наступні результати.

Аналіз даних, отриманих у ході використання «Шкали соціальної компетентності» А.Прихожан, показав велику частку вихованців ДБСТ старшого підліткового віку, соціальний вік яких є нижчим від їх хронологічного віку (у контрольній групі – 42,5 %, у експериментальній групі – 41,1 %). Причини невідповідності соціального віку вихованців ДБСТ хронологічному можна інтерпретувати завдяки таким субшкалам «Шкали соціальної компетентності», як самостійність, упевненість у собі, ставлення до своїх обов'язків, розвиток спілкування, організованість та інтерес до соціального життя.

Так, інформативними є результати розрахунків за кожною субшкалою коефіцієнтів соціальної компетентності тих вихованців, соціальний вік яких є нижчим від хронологічного. Найвищий рівень

невідповідності соціального віку вихованців ДБСТ старшого підліткового віку хронологічному простежується за шкалою «відношення до своїх обов'язків», у той час, як коефіцієнти соціальної компетентності за шкалою «розвиток спілкування» знаходяться у межах норми та свідчать про відсутність дисфункційності у цій сфері. Слід констатувати, що в рамках підвищення соціальної компетентності старших підлітків в умовах ДБСТ, соціально-педагогічна підтримка має бути спрямованою на розвиток відповідальності, організованості, інтересу до соціального життя, самостійності та впевненості в собі.

Результати діагностики за методикою діагностики самоактуалізації особистості А.Лазукіна в адаптації Н. Каліна дозволили оцінити рівень самоактуалізації старших підлітків, які виховуються у ДБСТ. Отримані результати вказують, що рівень самоактуалізації більшості дітей-вихованців ДБСТ старшого підліткового віку має позитивну оцінку, адже 94,3 % дітей з контрольної групи та 89,4% з експериментальної демонструють її на середньому рівні. Інформативним аспектом дослідження на даному етапі виявилось вивчення рівня окремих характеристик самоактуалізації вихованців ДБСТ, що було визначено завдяки спеціалізованим шкалам відповідної методики. При детальному розгляді показників самоактуалізації, простежується тенденція (і у експериментальній, і у контрольній групі), за якої показники «орієнтація у часі», «погляд на природу людини», «потреба в пізнанні», «спонтанність», «автономність» та «аутосимпатія» виражаються на значно нижчому рівні відносно до загального рівня самоактуалізації особистості. Очевидним є факт, що зниження відповідних показників впливає на процес дорослішання та розвиток необхідних умінь для повноцінної життєдіяльності.

Низький показник за шкалою «орієнтації у часі» свідчить про труднощі дитини у відношенні до сучасного життя, у оцінці минулого та плануванні майбутнього. Для підліткового віку зниження показника за цією характеристикою свідчить про тенденцію до невротичного занурення в минулі переживання, недовірливість і невпевненість у собі. Аналогічно, низька оцінка за шкалою «погляд на природу людини» відображає невіру в людей та могутність людських можливостей, упередженість у міжособистісних відносинах. Низький рівень «потреби в пізнанні» свідчить про відсутність жаги до руху вперед та освоєння нових горизонтів, в той час як такий же показник за шкалою «спонтанність» свідчить про обмеження особистістю своєї внутрішньої свободи та природності. Відносно низький рівень «автономності» та «аутосимпатії» впливає на гармонійність самопочуття особистості, оскільки загрожує її цілісності і повноті, формуванню усвідомленої позитивної «Я-концепції» та адекватної самооцінки, сприяє розвитку невротичності, тривожності, невпевненості в собі. Враховуючи те, що отримане співвідношення показників самоактуалізації вихованців ДБСТ проявляється на фоні особливостей вікового розвитку підлітків та в умовах набуття ними соціального досвіду поза межами біологічної родини, постає питання про посилення уваги до даних аспектів їх особистісного розвитку.

Не менш важливими виявилися результати діагностики громадянської соціалізованості старших підлітків в умовах ДБСТ, що проведена за допомогою авторської діагностичної методики. Варто зауважити, що високий рівень громадянської соціалізованості демонструють лише 18,7% вихованців з контрольної групи та 24,1% дітей з експериментальної групи. Натомість низький рівень громадянської самоідентифікації та активності особистості у реалізації себе як громадянина проявили 38,5% та 39,3% респондентів відповідно з контрольної та експериментальної груп. Такий показник громадянської соціалізованості вихованців ДБСТ старшого підліткового віку свідчить про відсутність їх активності у громадському житті, незнання своїх громадянських прав та обов'язків, відсутність національної самосвідомості та мотивації до суспільно корисної діяльності.

З огляду на специфіку становлення особистості старшого підліткового віку в умовах ДБСТ, ми можемо знайти чимало пояснень такому низькому рівню громадянської соціалізованості. Важливо зауважити, що такий рівень даного показника стає причиною проблем функціонування особистості у мережі загальноприйнятих правил та має наслідком нездатність до реалізації суспільних функцій, спрямованість на деструктивну діяльність, унеможливлення самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

Подальше дослідження соціальної компетентності старших підлітків, що виховуються в умовах ДБСТ, передбачало використання діагностичної методики «Опитувач термінальних цінностей» І. Сеніної, що дозволив визначити домінуючі життєві цінності вихованців у різних сферах життя, а також відношення пріоритетності цих цінностей та сфер між собою.

Згідно отриманих даних, для старших підлітків, які виховуються в умовах ДБСТ, найбільш пріоритетною є така життєва сфера як «розваги» (28,9% – експериментальна група; 32,0% – контрольна група), у той час, як «суспільне життя» займає останнє місце у даній градації (13,5% та 11,0% відповідно). Слід зазначити, що оскільки соціальна компетентність є такою інтегративною характеристикою, що висвітлює рівень сформованості знань та умінь, розвитку соціального інтелекту та наявності соціального досвіду для повноцінного функціонування особистості в умовах

соціуму та реалізації себе як громадянина, то формування зазначеної якості має будуватися з урахуванням суб'єктивної пріоритетності термінальних цінностей у різних життєвих сферах.

Проводячи діагностику за останнім критерієм, ми визначили рівень професійної готовності старших підлітків, що виховуються в умовах ДБСТ.

Результати діагностики за методикою «Якорі кар'єри» показали, що 38,9% вихованців з експериментальної та 38,4% вихованців з контрольної групи мають низький рівень професійної мотивації, що пов'язано не тільки з відсутністю установки на професійне становлення, а й з низькою інформованістю про цю сферу життя, її принципи та особливості.

Проводячи подальше дослідження професійної готовності старших підлітків, що виховуються в умовах ДБСТ, ми діагностували сформованість їх умінь саморегуляції діяльності (методика А.Осницького), що необхідні для здійснення професійного вибору та виконання навчальних та виробничих завдань. Перш за все, варто відмітити, що даний аспект дослідження вимагав від респондентів самооцінювання, у ході якого 44,2% вихованців з експериментальної та 37,8% із контрольної групи виявили труднощі при спробі визначення оцінки своїх умінь та демонстрували при цьому помилки рефлексії. Причини таких труднощів, помилок рефлексії та необґрунтованих самооцінок своїх умінь можна пояснити їх досить нечастими вживанням та недоліками процесу їх реалізації.

Результати самооцінки старшими підлітками, які виховуються у ДБСТ, своїх умінь свідчать, що 45,4% вихованців з експериментальної групи та 51,2% з контрольної визначили сформованість своїх структурно-компонентних умінь на низькому рівні. Як відомо, до цих умінь відносяться: цілепокладання і утримання мети, аналіз і моделювання умов, вибір засобів і способів дій, оцінка результатів та їх корекція. Функціональні вміння саморегуляції, до яких належать забезпеченість регуляції в цілому, впорядкованість, деталізація, практична реалізованість намірів, оптимальність регуляції дій, теж сформульовані на низькому рівні у 50,4% та 59,9% вихованців відповідно. 47,2% вихованців з експериментальної та 51,5% з контрольної групи визначили низький рівень сформованості особистісно-стильових особливостей саморегуляції, що зазвичай виражаються через ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність та податливість вихованню. Динамічні характеристики саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) сформовані на низькому рівні у 39,3% та 41,5% вихованців відповідно. Безперечно, така сформованість умінь саморегуляції діяльності здійснює негативний вплив на процес підготовки до здійснення професійного вибору та професійного становлення.

Подальше дослідження професійної готовності вихованців ДБСТ старшого підліткового віку було проведено за однойменною методикою А.Чернявської. Аналізуючи результати даного тестування, можна констатувати, що у старших підлітків, які виховуються в умовах ДБСТ, автономність самореалізації у сфері професійного становлення є цілком сформованою (на високому рівні) тільки у 9,3% респондентів з експериментальної групи та 12,1% з контрольної. Цей показник можна вважати обґрунтованим, якщо зауважити, що більше половини вихованців демонструють інформованість про професійну сферу життя та сформованість емоційного ставлення до неї на низькому рівні. При цьому готовність до прийняття рішення сформована краще, адже тільки у 28,3% респондентів з експериментальної групи та у 36,0% з контрольної цей показник відповідає низькому рівню. Зважаючи на недостатню підготовленість вихованців ДБСТ до професійного становлення, особливої цінності набуває планування цього процесу. При цьому, 12,2% осіб з експериментальної групи та 10,2% з контрольної групи демонстрували високий рівень залученості до цього процесу, а 44,9% та 45,0% відповідно – на середньому рівні.

Зауважимо, що чимало з вихованців ДБСТ протягом тривалого часу перебували на вихованні у ізольованому інформаційному полі державних закладів опіки над дітьми-сиротами, тому отримані результати тестування пов'язані з дефіцитом знань щодо особливостей професійної освіти, виробничої сфери життя та ринку праці. Логічним у даному випадку є посилення уваги до відповідності професійного орієнтування та особливостей становлення вихованців ДБСТ старшого підліткового віку. Зазначений аспект діагностовано шляхом співвіднесення респондентами схильностей з вимогами конкретних професій. Для цього ми використали суб'єктно орієнтовану тестову методику А.Осницького, що дала змогу визначити останню групу показників сформованості професійної готовності у вихованців ДБСТ.

Позитивним є факт, що високий показник розвиненості наявних схильностей та відповідності умінь інтересам демонструють 55,2% вихованців з експериментальної групи та 48,9% – з контрольної. Проте, не можна залишити без уваги і те, що відповідно у 19,3% та 28,1% вихованців абсолютно відсутні співпадіння між цікавими для респондента професійними вміннями та тими, що у нього є розвинутими, а 19,7% та 13,0% вихованців взагалі не змогли визначити наявність власних умінь. Фактично ця частка вихованців ДБСТ опинилася у ситуації, коли їх професійні нахили та інтереси не були вчасно діагностованими та в результаті не набули розвитку, в той час як

нецікаві уміння були ними опановані в силу тих освітніх програм, у яких їм довелося брати участь. Слід враховувати, що такі результати старші підлітки, що виховуються в умовах ДБСТ, демонструють на фоні своїх особистісних особливостей, серед яких (за результатами тесту А. Осницького) для переважної більшості актуальною є завищена критичність (у 78,8 % вихованців з експериментальної групи та 86,0 % – з контрольної).

Висновки... Таким чином, проведена нами діагностика доводить наявність низького рівня готовності вихованців ДБСТ старшого підліткового віку до самостійного життя за кожним з показників. Отримані результати підтверджують необхідність розробки та впровадження науково обґрунтованих форм та методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків в умовах ДБСТ для підвищення рівня їх готовності до сімейного життя, формування їх соціальної компетентності та професійної готовності.

Список використаних джерел і літератури:

1. Канішевська Л. В. Формування життєвої компетентності підлітків шкіл-інтернатів : стан, проблеми, перспективи / Л. В. Канішевська // Нові технології навчання. – 2006. – № 44. – С. 86–91.
2. Кондратова Т. С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков как средство профилактики девиантного поведения в общеобразовательной школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. С. Кондратова. – Майкоп, 2009. – С. 6.
3. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 256 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Kanishevskaya L. V. Formuvannya zhyttievoi kompetentnosti pidlitkiv shkil-internativ : stan, problemy, perspektivy / L. V. Kanishevskaya // Novi tekhnologii navchannia. – 2006. – № 44. – S. 86–91.
2. Kondratova T. S. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye razvyitiya sotsyalnoi kompetentnosti podrostkov kak sredstvo profylaktyky devyantnogo povedeniya v obshcheobrazovatelnoi shkole: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / T. S. Kondratova–Maikop, 2009. – S. 6.
3. Sotsialna pedahohika : pidruchnyk / [za red. prof. A. I. Kapskoi]. – K. : Tsentr navch. lit-ry, 2003. – 256 s.

Аннотация

Татьяна Лоза

Диагностика уровня готовности старших подростков к самостоятельной жизни в условиях детского дома семейного типа

Опыт воспитания детей-сирот в семейных условиях доказывает актуальность исследования различных аспектов подготовки таких воспитанников к самостоятельной жизни по достижению ими старшего подросткового возраста. На основании эмпирического исследования в данной статье приведены показатели готовности воспитанников детских домов семейного типа к самостоятельной жизни в соответствии с такими критериями как: готовность к семейной жизни, социальная компетентность и профессиональная готовность. Результаты проведенной нами диагностики позволяют сделать вывод о таких характеристиках воспитанников как: индивидуально-психологические особенности, ролевые ожидания и притязания, характерные тенденции поведения в группе; поведенческие стереотипы и представления о семейных отношениях, соответствие социального возраста хронологическому, особенности самоактуализации, уровень гражданской социализированности, сформированность системы терминальных ценностей, уровень профессиональной мотивации, характер эмоционального отношения к процессу профессионального становления, соответствие имеющихся умений склонностям респондентов. На основании проведенной авторской интерпретации полученных показателей сделан вывод о необходимости разработки форм и методов целенаправленной социально-педагогической поддержки таких воспитанников в старшем подростковом возрасте для повышения эффективности их подготовки к самореализации в различных сферах самостоятельной жизни.

Ключевые слова: старший подросток, детский дом семейного типа, социально-педагогическая поддержка, диагностика, уровень готовности.

Summary

Tetiana Loza

Diagnostics of the Level of Readiness of Older Teenagers to Independent Life under the Conditions of Family-Type Children's Communities

Education experience of children-orphan under the family conditions proves the topicality of study of different aspects of preparation of such pupils to independent life as soon as they reach older teen age. Based on empirical research in this article we have presented the indicators of readiness of pupils of family-type children's communities to independent living by the following criteria: readiness to family life, social competence and professional readiness. The results of the conducted diagnostics allow us to come to the conclusion about the following characteristics of the pupils: individual psychological characteristics, role expectations and demands, typical kinds of the group; behavioral stereotypes and conceptions about the family relationships, correspondence of social age to chronological one, peculiarities of self-actualization, level of civil socialization, state of readiness of the system of term values, the level of professional motivation, the character of emotional attitude to the process of professional formation, accordance of the available abilities to the respondents' inclinations. Based on the author's interpretation of the received indicators the conclusion about the necessity of developing the forms and methods of purposeful social-pedagogical support of these pupils as soon as they are of older teen age to rise the effectiveness of their preparation to self-realization in different spheres of their independent life.

Key words: older teenager, family-type children's community, social-pedagogical support, diagnostics, level of readiness.

Дата надходження статті: «19» вересня 2014 р.

Теоретичні засади інноваційної діяльності педагога

У статті розкрито особливості інноваційної діяльності педагога. Висвітлено основні рівні готовності до інноваційної діяльності зокрема, це пошуковий, інформаційний та творчий. Викладено основні види готовності до інноваційної діяльності, як-от: ситуативна, творча, авторська, що готує педагога до вирішення різного роду творчих завдань.

Виділено основні етапи інноваційної діяльності: зародження інновацій, їх освоєння та рутинізація. Акцентовано увагу на схемі прийняття рішення про нововведення, зокрема формулювання педагогічної проблеми, її аналіз, шляхи вирішення, прогнозування та апробація.

Ключові слова: інноваційна діяльність; педагог; готовність до інноваційної діяльності; ситуативна, творча й авторська готовність до інноваційної діяльності; етапи інноваційної діяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді... У нашій країні почалося впровадження різноманітних педагогічних систем, окремих методик, оригінальних виховних ідей, нестандартних підходів в управлінні. Інновації у дошкільній і початковій освіті, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми: поєднання інноваційних програм з існуючими державними програмами виховання і навчання в дитячому садку і початковій школі, співіснування різних педагогічних концепцій, невідповідність нових типів освітньо-виховних закладів вимогам батьків, потреба в нових методичних розробках, новому педагогові-новаторі тощо.

З іншого боку, існує проблема пристосування нововведення до нових умов, яка пов'язана з тим, що в діяльності педагога нерідко виникає необхідність переносу педагогічних технологій, змісту навчання й виховання з інших галузей або концепцій, розроблених у минулому. Тому часто здійснюється механічний перенос, що призводить до втрати смислу інновації в умовах ігнорування специфіки системи освіти, її історії та традицій. Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного режиму, пов'язано з недостатнім рівнем їх готовності до інноваційної діяльності. Інноваційна педагогічна діяльність – це особливий вид творчої діяльності, спрямований на оновлення системи освіти. Така діяльність є наслідком активності людини, що виявляється не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у перетворенні його у відповідності з особистими і суспільними потребами та інтересами [1].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми педагогічної інноватики, інноваційної діяльності серед проблем наукової педагогіки висувуються на рівень пріоритетних. Досліджуються методологічні (Г.Б.Корнетов, Н.Р.Юсуфбекова), аксіологічні (М.С.Бургін, М.В.Кларін), праксіологічні (С.М.Седова, А.І.Пригожин), методичні (А.А.Вербицький, Н.Г.Осухова, Е.А.Плеханов) аспекти даної проблеми. Вчені відзначають, що структура інноваційної діяльності оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Великий вклад у розвиток інноваційної діяльності педагога внесли І.П.Підласий, Т.І.Поніманська, М.М.Поташник, С.Д.Поляков та ін., які визначили сутність цієї проблеми та етапи інноваційної діяльності [1].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити сутність, види та рівні інноваційної діяльності педагога, її етапи, шляхи реалізації.

Виклад основного матеріалу... Інноваційна діяльність – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини. Цілісне осмислення інноваційної педагогічної діяльності з позицій діяльнісного підходу вимагає розуміння суб'єктивних і об'єктивних сторін даного процесу. Вкрай важливим є знання його об'єктивної сторони, а саме: протиріччя і закономірностей власне інноваційної діяльності. Незнанням цих закономірностей частково можна пояснити ту суперечливу тенденцію, яка утверджується у сучасному освітньому просторі: з одного боку – інтенсивний розвиток інноваційних процесів, з іншого – стихійність цих процесів, що гальмує розвиток педагогічної практики [3].

Дослідники інноваційної педагогічної діяльності (М.І.Лапін, С.Д.Поляков, М.М.Поташник, Н.Р.Юсуфбекова та ін.) виділяють життєвий цикл педагогічних інновацій і зазначають, що кожному етапу цього циклу властиві специфічні закони та протиріччя. Етапи інноваційної діяльності та відповідні їм закони суттєві для розуміння та моніторингу інноваційної діяльності в системі освіти, зокрема дошкільної й початкової, а, отже, для управління її розвитком.

1-й етап – зародження інновації. Інновація на цьому етапі виникає як щось зовнішнє, що не торкається роботи суб'єкта. Нове може бути різного рівня: як думка, ідея і як реалізований зразок практичної діяльності. Перехід від ідеї до освоєних нововведень залежить від характеру авторства ідеї. У кожному з випадків накреслюється свій шлях нововведень, що залежить принаймні від трьох причин: авторитету автора серед потенційних користувачів нововведення; авторитету соціальної ролі, в якій виступає автор; підтримки авторитетними державними структурами.

Цей етап обумовлюється законом циклової повторюваності педагогічної інновації: відродження технологій навчання й виховання минулого в нових соціально-педагогічних умовах (К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой, М.Монтессорі, С.Френе, С.Т.Шацький та ін.). Педагоги часто підходять до педагогічних інновацій як до автоматичного повторення того, що вже було. Необхідно зазначити, що це не дублювання, а виникнення нового і відносна повторюваність деяких моментів старого для вирішення сучасних педагогічних проблем [4].

2-й етап – освоєння педагогічних інновацій. Для даного етапу характерна тенденція до посилення потреби в новому педагогічному знанні та педагогічній діяльності. У цей час формується рішення про прийняття чи неприйняття інновації. Як свідчить практика, у педагогічних колективах можна використати таку схему прийняття рішення про нововведення:

- 1.Формулювання педагогічної проблеми.
- 2.Аналіз педагогічної проблеми.
- 3.Аналіз шляхів вирішення проблеми.
- 4.Вибір шляху вирішення за допомогою введення інновації.
- 5.Прогнозування наслідків рішення.
- 6.Апробація (можлива відмова від нововведення) [1].

Інноваційна діяльність починається з проблеми. На наш погляд, без комплексного критичного аналізу педагогічної проблеми, без глибокої роботи щодо пошуку її вирішення і розуміння значущості нововведення інновації ризикують залишитися лише емпіричними вкрапленнями у традиційну систему навчання й виховання, не змінюючи суті її змісту, характеру, а відтак, не розв'язуючи протиріч освіти, що склалися.

Тільки через освоєння інновацій педагогічне співтовариство здатне дати об'єктивну оцінку нового. На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають різні чинники, серед яких можна виокремити такі: матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини); соціально-психологічні (сумісність інновації з існуючим досвідом і цінностями; перевага нового у порівнянні з традиційним щодо більш високих результатів виховання й навчання, полегшення роботи для ефективного результату; простота апробації тощо).

На другому етапі інноваційної діяльності неминує діє закон опору нововведенню, оскільки будь-яка інновація в ході своєї реалізації обов'язково вносить у соціально-педагогічне середовище зміни в уявленнях про педагогічні процеси та явища; при цьому відбувається диференція суджень про значущість інновації, її оцінок. Тому на даному етапі розвитку інноваційної діяльності перед педагогічними колективами постає завдання вироблення ціннісної нормативної єдності: єдності уявлень, спільного розуміння цілей і завдань діяльності колективу, єдності поглядів на роль педагога в навчально-виховному процесі тощо. У цьому розумінні інноваційна діяльність протікає як колективна мислительна діяльність [2].

3-й етап інноваційної педагогічної діяльності – рутинізація, перетворення інновації в традицію, у звичний спосіб діяльності. Застосування інновації починає набувати масового характеру. Даний етап обумовлюється двома законами: по-перше, законом фінальної реалізації інноваційної діяльності (інноваційна діяльність у кінцевому рахунку повинна завершитись); по-друге, законом стереотипізації педагогічної інновації. Будь-яка інновація має тенденцію з часом перетворюватися на стереотип мислення і практичної дії. Тоді вона може стати бар'єром на шляху реалізації інших нововведень, створюючи такі феномени рутинізації: догматизацію інновації – визнання абсолюту нового; схематизацію – застосування спрощеної схеми початкового нововведення; фрагментацію – використання елементів, окремої частини нововведення; імітацію інновації.

Життєвий цикл педагогічної інновації закінчується, коли згасають її можливості ефективного забезпечення суспільних потреб і вирішення протиріч освіти (як внутрішніх, так і зовнішніх). Тому перетворююча стратегія інноваційної діяльності колективу педагогів або окремого педагога, спрямована на позитивні зрушення особистості й освітньої ситуації, має часові межі і повинна уявлятися як тимчасова програма (тривала або короткострокова – в залежності від характеру інновації). Інноваційна діяльність – складний суперечливий процес. Для того, щоб уникнути непотрібних витрат праці педагогів-новаторів і спрямувати їх педагогічну творчість на вирішення актуальних педагогічних проблем, необхідно враховувати означені особливості інноваційної діяльності [4].

Педагог в інноваційному педагогічному режимі – це дослідник власної особистості та діяльності тих, хто навчається і виховується. Особистісно орієнтований характер інноваційної педагогічної діяльності визначає міру включеності в неї. Вивчення інноваційної практики педагогічних освітніх закладів дозволяє стверджувати, що результативність інноваційної діяльності педагога залежить не лише від його професійної майстерності, а й від позитивної «Я»-концепції, особистісної готовності розпочати перетворення навчально-виховного процесу. Готовність розглядається як внутрішня сила, що формує інноваційну позицію педагога.

Готовність – складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти. Кожний компонент готовності до інноваційної діяльності характеризується певними особливостями, які виявляються на стадії підготовки, націлювання педагога на перетворюючу діяльність.

Порівняння даних, одержаних різними дослідниками (Ш.О.Амонашвілі, Є.В.Бондаревська, Т.І.Поніманська, В.О.Сластьонін та ін.), та аналіз їх у контексті вимог особистісно орієнтованого підходу до виховання і навчання дітей дозволяє визначити такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності:

- 1) усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу;
- 4) готовність до подолання труднощів як змістовного, так і організаційного плану;
- 5) наявність практичних умінь по освоєнню педагогічних інновацій та створенню нових [1].

Співвідношення проявів даних показників дає можливість виділити рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій, які умовно можна позначити як інформаційний, пробний (пошуковий), творчий. Для педагогів інформаційного рівня освоєння педагогічних інновацій характерною є змістовна орієнтація у загальних теоретичних підходах, конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжному досвіді педагогічних технологій. Окремі з них застосовують елементи даних систем у власній педагогічній діяльності. Є й такі, хто заявляє, що новітні технології не можуть бути застосовані поза особистістю їх авторів. Педагоги пошукового рівня освоєння педагогічних інновацій намагаються втілити у власну діяльність відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Характерним для цих педагогів є прагнення працювати по-новому, спроби експериментування, бажання поділитися досвідом як успіхів, так і помилок з однодумцями для осмислення педагогічних інновацій. Педагоги творчого рівня глибоко розуміють роль інновацій у виконанні сучасних завдань освіти, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, успішно володіють новітніми технологіями та беруть участь у їх створенні. Для них є характерним прагнення індивідуального творчого вкладу в інноваційний процес [5].

Сучасні дослідники (зокрема, Т.І.Поніманська) накреслюють види готовності до інноваційної педагогічної діяльності – ситуативну, творчу й авторську, які слід формувати у студентів під час вузівського навчання. Допускається, що дані види готовності повинні прогностично попередити інноваційну інертність у майбутній педагогічній практиці, а також підготувати педагогів до вирішення різного роду творчих завдань.

Ситуативна готовність передбачає вміння оперативно і доцільно вирішувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі з ініціативи не педагога, а інших його учасників (дітей, батьків, колег, керівництва). У цих ситуаціях педагог виступає як суб'єкт інновації. Оскільки передбачити всі конкретні ситуації у повному обсязі неможливо, під час вузівської підготовки необхідно формувати у студентів спрямованість на розвиток дитячої ініціативи, бажання заохочувати дитячу активність, а також навчити самоспостереженню і саморефлексії ставлення до проявів активної позиції дитини, її прийняття та використання з педагогічним ефектом.

Творча інноваційна готовність є основою педагогічного процесу, який базується на передових ідеях та новітніх технологіях. Можна стверджувати, що всі педагогічні вміння та навички, які формуються під час навчання у вузі, обов'язково повинні передбачати творчий рівень їх засвоєння. Разом з тим, необхідною умовою формування творчої готовності до інновацій є професійно-гуманістичний розвиток педагога, який передбачає позитивні зміни суб'єктивних образів [5].

Готовність до авторських інновацій, які є виключно індивідуальними, вимагає педагогічного мислення, спрямованого на знаходження, продукування і розробку нових педагогічних технологій. Даний вид готовності до інноваційної діяльності базується на особливостях індивідуальності студента, його здатності до створення нового. Необхідною умовою її формування є залучення студента до науково-дослідної роботи.

Структурна модель інноваційної діяльності може бути представлена педагогічними характеристиками-цінностями за трьома параметрами:

- 1) емоційно-ціннісним (сприйнятливості до нового, потреба удосконалювати свою діяльність; переконаність у необхідності педагогічних інновацій; постійне прагнення до самопізнання);
- 2) когнітивним (поінформованість про особливості інноваційної педагогічної діяльності; володіння методами педагогічної дослідницької діяльності; здатність комбінувати й створювати нові форми та методи роботи);
- 3) процесуальним (організація спільної творчої діяльності в педагогічному колективі, здатність до оцінки ефективності досягнення результатів) [4].

Висновки... Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється двома необхідними чинниками: організацією оптимального інноваційного середовища та освоєнням технології самоорганізації педагогічної діяльності, пізнавальним інструментом відображення практики навчання й виховання. В якості такого інструмента нами розглядається структурна модель інноваційної діяльності як інтегрована система цілісного педагогічного процесу та інноваційної педагогічної діяльності, на основі якої педагог має можливість оволодіти всіма її структурними елементами – від формування мети до одержання результату, його оцінки та наступної корекції.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Перспективи подальших розвідок щодо інноваційної діяльності педагога ми вбачаємо у розробці шляхів впровадження інтегрованої моделі інноваційної діяльності в практику роботи загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига. : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Пехота О. М. Освітні технології : навч. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Слостенін В. А. Педагогическая инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Dychkivska I. M. Innovatsiiniipedahohichnitekhnolohii: navch. posib. Kyiv, Akademvydav, 2004, 352 p.
2. Klarin M.V. Innovatsii v mirovoy pedagogike / M.V. Klarin. – Riga. : NPTs «Eksperiment», 1995, 176 p.
3. Pyexota O. M. Osvitni tehnologii: navch. Posib. / O. M. Pyexota, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubarska. – K. : A.S.K., 2001, 256 p.
4. Selevko G.K. Sovremenny'e obrazovatel'ny'e tehnologii: ucheb. posob. Moskva, Narodnoe obrazovanie, 1998, 256 p.
5. Slastyonyn V. A. Pedagogicheskaya innovatsionnaya deyatel'nost'. – M. : Magistr, 1997, 224 p.

Аннотация

Людмила Машкина

Теоретические основы инновационной деятельности педагога

В статье раскрыты особенности инновационной деятельности педагога. Освещены основные уровни готовности к инновационной деятельности в частности, это поисковый, информационный и творческий. Показаны основные виды готовности к инновационной деятельности: ситуативная, творческая, авторская, которые готовят педагога к решению разного рода творческих задач.

Определены основные этапы инновационной деятельности: зарождение инноваций, их освоение и рутинизация. Акцентировано внимание на схеме принятия решения о нововведениях, в частности формулировка педагогической проблемы, её анализ, пути решения, прогнозирование и апробация.

Ключевые слова: инновационная деятельность; педагог; готовность к инновационной деятельности; ситуативная, творческая и авторская готовность к инновационной деятельности; этапы инновационной деятельности.

Summary

Liudmyla Mashkina

Theoretikal bases of innovative activity of a pedagogue

Peculiarities of innovative activity of a pedagogue have been revealed in the article. The main levels of readiness to the innovative activity in particular have been cleared up, in particular, searching, informational and creative. The main kinds of readiness to the innovative activity have been shown: situational, creative, author's, those which prepare pedagogue to solving different creative tasks.

The main stages of innovative activity have been determined: origin of innovations, their mastering and routinization. The attention is accentuated on the scheme of solution making as for the innovations, in particular, formulation of pedagogical problem, its analysis, ways of solution, prognosticating and approbation.

Key words: innovative activity; pedagogue; readiness to innovative activity; situational, creative and author's readiness to the innovative activity; stages of innovative activity.

Дата надходження статті: «27» серпня 2014 р.

Результати дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів

У статті зосереджено увагу на формуванні власного стилю викладання музики у майбутніх учителів, а саме: представлено результати дослідно-експериментальної роботи, яка проводилась протягом чотирьох років у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії зі студентами 1-6 курсів факультету мистецтв. У роботі практично перевірена дієвість володіння учителем власним стилем викладання музики, що набувається у процесі фахової підготовки завдяки безпосередньому педагогічному втручанням. Отримані результати підтвердили ефективне опанування методикою формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів та показали її перспективність.

Ключові слова: контрольна та експериментальна групи, дослідно-експериментальна робота, учитель музики, власний стиль викладання музики.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність дослідження проблеми формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних педагогічних закладів мистецького спрямування зумовлена необхідністю подолання низки суперечностей, що притаманні процесу фахової підготовки майбутніх учителів, а саме: між соціальною значущістю діяльності вчителя та відсутністю його зацікавленості в обранні цієї професії, втрати інтересу до неї, необхідної вмотивованості до її придбання; вимогами сучасної музично-педагогічної освіти до діяльності фахівців у цій галузі та їх професійної підготовки; тенденцією до інтеграційних процесів у науці та рівнем наявних взаємозв'язків фундаментальних і спеціальних знань у фаховій підготовці майбутніх учителів; об'єктивною необхідністю застосування інноваційних методів навчання на основі ефективної організації методичної роботи в навчальних закладах та реальним станом розв'язання цієї проблеми.

Аналіз навчальних планів, змісту лекційних курсів, що засвідчив відсутність стильової проблематики у процесі навчально-виховної роботи із майбутніми учителями музики, спонукав до необхідності розв'язання існуючих суперечностей, усунення протидіючих факторів. Результати констатувального експерименту загострили вияв проблеми у практиці підготовки майбутніх вчителів музики, поглибили її актуальність, спонукали до пошуку відповідних умов, які б забезпечували підвищення вмотивованості майбутнього фахівця до обраної професії, поглиблення його компетентності за рахунок формування власного стилю викладання музики.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичну основу проведеної нами експериментально-дослідної роботи становлять закон України про «Про вищу Освіту», Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Державні програми «Вчитель», «Освіта», нормативно-правові документи Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України [2; 3].

Педагогічній майстерності присвячувались праці Я.Бурлаки, Б.Дяченка, І.Зязюна, П.Лесгафта, В.Моляко, Н.Ничкало, О.Ростовського, О.Савченко, Г.Сагач, К.Ушинського. Ці автори підкреслювали, що феномен майстерності вчителя визначається гуманістичною спрямованістю його особистості, прагненням до творчого самовдосконалення.

Питаннями розвитку педагогічних умінь і навичок, керівництва засвоєнням знань, власного стилю педагогічного спілкування займалися О.Киричук, В.Кан-Калік, А.Козир, Н.Плешкова, Н.Тимошенко-Гуральник. Формуванням педагогічного іміджу викладача вищої школи досліджували І.Володарська, Н.Гузій, А.Морозов, С.Панчук, О.Чебикін. Важливими для розуміння стилю у фаховій діяльності вчителя музики є дослідження В.Буцяк, Є.Йоркіної, Л.Мацько, Л.Паньків, Г.Побережної, О.Ребрової, О.Шпортун, О.Щербініної. Проте відсутні спеціальні дослідження, присвячені формуванню власного стилю викладання музики у майбутніх учителів, відповідні методики, які інтегрують психолого-педагогічні знання й уміння та забезпечують проведення їх у практичну площину, в музично-педагогічну теорію.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в презентації результатів дослідно-експериментальної роботи з формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу... Дослідно-експериментальне дослідження (формувальний експеримент) проводилося в три етапи, відповідно до визначених компонентів власного стилю викладання музики. Для цього було сформовано дві групи, експериментальна (ЕГ) та контрольна

(КГ), по 51 особі у ЕГ, 53 особи у КГ, усього 104 особи (студенти з 1 по 6 кур). Формувальний експеримент полягав у впровадженні запропонованої моделі організаційно-методичної системи формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів. На початку і наприкінці формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах було проведено діагностування за допомогою відповідних методик. Одержані результати подано в табл. 1 і у вигляді діаграми (рис. 1).

Таблиця 1

Результати діагностування ступеня сформованості у студентів власного стилю викладання музики

Рівні сформованості виявлених компонентів	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%
Високий, елітний (акме)	22	41,5	26	49,1	20	39,2	34	66,7
Середній, стиле-відповідний	29	54,7	27	50,9	28	54,9	17	33,3
Низький, недостатньо контрольований	2	3,8	0	0	3	5,9	0	0

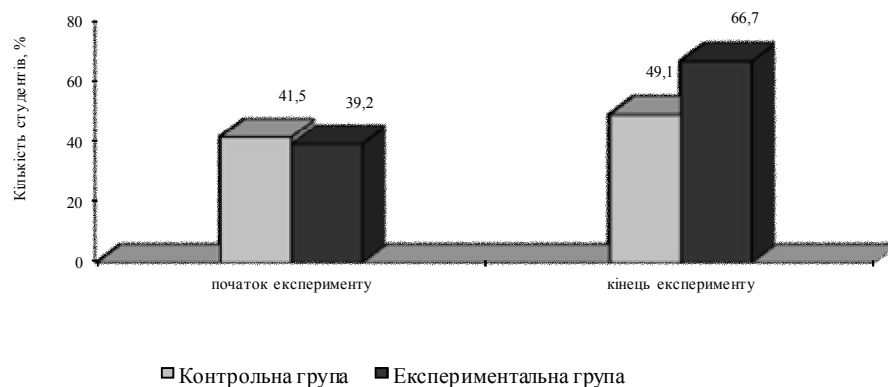


Рис. 1. Результати впливу формувального експерименту на підвищення значення високого рівня сформованості власного стилю викладання музики (у відсотках)

З метою доведення значущості змін, які відбулись у розподілах студентів експериментальної групи під час формувального експерименту, нами було застосовано статистичні виміри [1], зокрема критерій кутового перетворення Фішера та критерій Колмогорова-Смірнова [5].

Аналіз результатів формувального експерименту було здійснено за допомогою методу кутового перетворення Фішера (за результатами високого рівня).

Як видно з табл. 1, у розподілі студентів за рівнями сформованості наприкінці експериментального дослідження відбулись зміни як у контрольній, так і в експериментальній групах. Нам необхідно показати, що ці зміни в контрольній групі є несуттєвими та зумовлені випадковими причинами, а в експериментальній групі ці зміни є результатом цілеспрямованого впливу розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів.

Оскільки основна мета проведеної роботи полягала у тому, щоб якомога більше студентів експериментальної групи мали високий рівень сформованості компонентів власного стилю викладання музики, то за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера було оцінено достовірність відмінностей між відсотковими частками студентів саме з високим рівнем сформованості показників двох вибірок – експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Аналогічне завдання було вирішено і для контрольної групи.

Суть кутового перетворення Фішера полягає у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці буде відповідати більший кут ϕ , а меншій частці – менший кут, але співвідношення тут є нелінійними:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P}),$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

При збільшенні розходжень між кутами φ_1 та φ_2 та збільшенні обсягу вибірок значення вимірювальних величин збільшується. Чим більшою є величина φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності є достовірними. Такі особливості критеріїв дали нам можливість застосувати його для оцінки значущості змін у рівнях сформованості у студентів показників критеріїв під час формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Нами було сформульовано відповідне припущення:

H_0 : частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту.

H_1 : частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту.

Для зручності розрахунку емпіричного значення критеріїв прийнято використовувати чотириклітинкову таблицю (табл. 2), яка фактично є таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки «є ефект» – «немає ефекту».

Таблиця 2

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками експериментальної групи

Етапи експерименту	«Є ефект»: високий рівень		«Немає ефекту»: середній та низький рівень	
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка
На початку експерименту	20	39,2	31	60,8
Наприкінці експерименту	34	66,7	17	33,3

Емпіричне значення критерію φ^* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, який відповідає меншій відсотковій частці;

n_1, n_2 – кількість студентів в експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

У цьому випадку:

$$\varphi_{емп}^* = (1,911 - 1,353) \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 51}{51 + 51}} = 2,82.$$

За таблицею критичних значень визначено критичні значення обчислювального критерію φ^* , які відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Очевидним є те, що $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$.

Для наочності побудуємо «вісь значущості» (рис. 2).

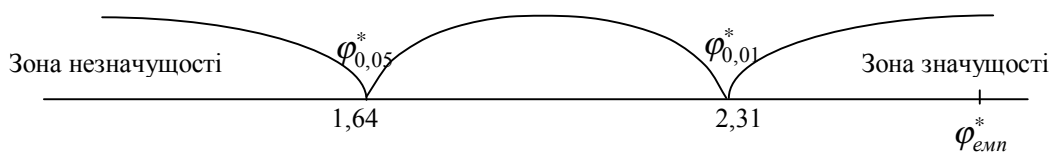


Рис. 2 Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера на «осі значущості»

Одержане емпіричне значення критерію потрапило в зону значущості на рівні $p \leq 0,01$. На підставі цього та згідно з правилом прийняття рішення для цього критерію прийнято альтернативне припущення H_1 . Це означає, що частка студентів експериментальної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі на початку експерименту, і ці відмінності є достовірними та зумовлені впливом розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів.

Аналогічну процедуру розрахунку емпіричного значення критерію φ^* – кутове перетворення Фішера було проведено для контрольної групи. У результаті було одержано його значення, яке дорівнює $\varphi_{emn}^* = 0,79$. На «осі значущості» це значення потрапляє в зону незначущості. Крім того, очевидним є те, що $\varphi_{emn}^* < \varphi_{kp}^*$, і згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці студентів контрольної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості у студентів обох груп показників критеріїв нами було використано інший критерій, а саме λ -критерій Колмогорова-Смірнова, який надає можливість співставляти два емпіричних розподіли. Цей критерій дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених розходжень між двома розподілами є найбільшою (d_{max}), та оцінити достовірність цього розходження [4].

Виконання всіх обмежень критерію λ дало можливість використати його для співставлення розподілів студентів за рівнями сформованості показників компонентів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Аналогічне завдання було вирішене і для контрольної групи. Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи подано у табл. 3.

Отже, $d_{max} = 0,294$. Розрахункова формула емпіричного значення критерію λ має такий вигляд:

$$\lambda_{emn} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість студентів у експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

$$\text{Таким чином, } \lambda_{emn} = 0,294 \cdot \sqrt{\frac{51 \cdot 51}{51 + 51}} = 1,49,$$

$$\lambda_{kp} = 1,36 (p \leq 0,05).$$

Таблиця 3.

Розрахунок значення d_{max} для експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту

Рівні сформованості власного стилю викладання музики	Емпірична частота (початок експерименту)	Емпірична частота (кінець експерименту)	Емпірична частість (початок експерименту)	Емпірична частість (кінець експерименту)	Накопичена частість (початок експерименту)	Накопичена частість (кінець експерименту)	Різниця накопичених частот по модулю
Високий	17	32	0,333	0,627	1	1	0
Середній	29	18	0,569	0,353	0,667	0,373	0,294
Низький	5	1	0,098	0,02	0,098	0,02	0,096
Сума	51	51	1	1	–	–	–

Згідно з правилом прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова можна стверджувати, що відмінності в розподілах студентів експериментальної групи за рівнями сформованості показників критеріїв на початку і наприкінці формувального експерименту є

статистично значущими на рівні значущості $p \leq 0,05$, оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ ($1,49 > 1,36$). Крім того, цей вимір дає можливість визначити для розрахованого емпіричного значення рівень значущості відмінностей між двома розподілами. У цьому випадку для $\lambda_{емп} = 1,49$ відповідний рівень значущості $p \leq 0,02359$ є досить високим. Це дає підстави стверджувати, що запропонована в роботі модель організаційно-методичної системи формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів позитивно впливає на підвищення рівня навчальної діяльності.

Крім того, нами було розраховано емпіричне значення критерію Колмогорова-Смірнова для випадку порівняння двох емпіричних розподілів студентів контрольної групи за рівнями сформованості показників критеріїв. У результаті було одержано $d_{max} = 0,038$, а $\lambda_{емп} = 0,196$ ($\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$) ($0,196 < 1,36$). Одержані результати свідчать про те, що зміни, які відбулись у розподілах студентів за рівнями сформованості показників у контрольній групі під час формувального експерименту, зумовлені впливом випадкових причин.

Отже, реалізація розробленої структурно-функціональної моделі методики формування власного стилю викладання музики у студентів надала можливість підвищити в експериментальній групі значення високого рівня його сформованості за показниками критеріїв оцінки рівня викладання майбутніх учителів музики.

Для визначення загального рівня формування власного стилю викладання музики, після формувального експерименту наприкінці експерименту було проведено діагностичний зріз за методикою констатувального експерименту. У ньому брали участь студенти 6-го курсу факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, які склали експериментальну групу. Результати проведеного експерименту подано в табл. 4.

Таблиця 4

Результати діагностичного зрізу (у відсотках)

Рівні сформованості власного стилю викладання музики	Кількість студентів (%) за рівнями показників					
	Першого критерію			Другого критерію		
	1	2	3	1	2	3
Високий	91,8	80,3	67,1	68,3	87,6	87,3
Середній	0	19,7	32,9	31,7	12,4	0
Низький	8,2	0	0	0	0	12,7

Примітка.

Показники першого критерію «Міра внутрішньої власної самовизначеності поведінки»: 1 – потреба набуття власного стилю викладання музики; 2 – внутрішня активність суб'єкта; 3 – стійкість виявів набутих властивостей.

Показники другого критерію «Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької діяльності»: 1 – інтелектуальний досвід; 2 – обсяг музично-педагогічних знань; 3 – уміння створювати уявний проект поведінки.

Аналіз динаміки щодо результатів констатувального та формувального етапів експерименту свідчить, що розроблена структурно-функціональна модель методики формування власного стилю викладання музики сприяла підвищенню значень високого рівня сформованості критеріїв (на 16,6 % і 22,8 % відповідно). Збільшення значень високого рівня сформованості якостей за всіма показниками критеріїв, на наш погляд, є наслідком цілеспрямованого педагогічного втручання у формування власного стилю викладання музики.

Розроблена структурно-функціональна модель методики формування у студентів власного стилю викладання музики сприяла вдосконаленню їх діяльності, що свідчить про ефективність запропонованої моделі.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок... Аналіз результатів контрольного зрізу свідчив, що розроблена методика формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню значень високого рівня сформованості власного стилю викладання музики за всіма показниками.

Отже, запропонована модель формування власного стилю викладання музики у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки сприяла підвищенню його рівня, що свідчить про її ефективність. Дані дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивну

динаміку щодо рівнів сформованості власного стилю викладання музики у майбутніх учителів. Мета дослідження досягнута, а завдання – розв’язані.

Подальшої розробки потребують з’ясування функціональних меж власного стилю викладання музики та інших шкільних предметів, їх співвідношення з традиційними методичними системами викладання мистецьких дисциплін; актуальними залишається методичне забезпечення формування власного стилю викладання музики у навчальних умовах сучасних вищих освітніх закладів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Павло Микитович Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 222 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ministry@mon.gov.ua>.
4. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / Василий Васильевич Рыжов. – Нижний-Новгород : Нижнегородский ун-т, 1994. – 164 с.
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Volovyk P. M. Teoriya ymovirnostey i matematychna statystyka v pedahohitsi / Pavlo Mykytovych Volovyk. – K. : Radyanska shkola, 1969. – 222 s.
2. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti // Pedahohichna hazeta. – 2001. – № 7 (85), lypen.
3. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na 2012 – 2021 roky [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.ministry@mon.gov.ua>.
4. Ryzhov V. V. Psykholohycheskye osnovy kommunkatyvnoy podhotovky pedahoha / Vasylyy Vasylevych Ryzhov. – Nyzhnyy-Novhorod : Nyzhnenovhorodskyy un-t, 1994. – 164 s.
5. Sydorenko E. V. Metody matematycheskoy obrabotky v psykholohyy / Elena Vasyly'evna Sydorenko. – S-Pb. : Rech', 2000. – 350 s.

Аннотация

Юрій Найдя

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию собственного стиля преподавания музыки у будущих учителей

В статье сосредоточено внимание на формировании собственного стиля преподавания музыки у будущих учителей, а именно: представлены результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течении четырёх лет в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии со студентами 1 – 6 курсов факультета искусств. В работе практически проверена действительность владения учителем собственным стилем преподавания музыки, что происходит в процессе профессиональной подготовки благодаря непосредственному педагогическому воздействию. Полученные результаты подтвердили эффективное овладение методикой формирования собственного стиля преподавания музыки у будущих учителей и показали её перспективность.

Ключевые слова: контрольная и экспериментальная группы, опытно-экспериментальная работа, учитель музыки, собственный стиль преподавания музыки.

Summary

Yurii Naida

The Results of Research-Experimental Work on the Formation of the Own Style of Music Teaching of the Future Teachers

This article focuses attention on the formation of the own style of music teaching of the future teachers, namely: the results of experimental work have been offered. It has been carried out during four years in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy with the students of the 1–6 years of study of the faculty of Arts. In the article we have practically tested the effectiveness of mastering by the teacher his or her own style of teaching music that can be acquired in the course of professional training, thanks to the direct pedagogical influence. The received results confirmed the effective mastery of the method of forming the own style of music teaching by the future teachers and showed its availability.

Key words: control and experimental groups, research-experimental work, music teacher, own style of music teaching.

Дата надходження статті: «19» вересня 2014 р.

Теоретичні аспекти професійної педагогічної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти

Процес підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах доцільно базувати на таких педагогічних підходах: особистісно орієнтований, компетентнісний, системний.

Особистісно орієнтований підхід передбачає ознайомлення із досягненнями сучасної педагогічної науки та вивчення передового педагогічного досвіду; введення спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі»; активне використання у навчальному процесі майбутніх вихователів рольових ігор, типових ситуативних завдань; доброзичливе, толерантне та об'єктивне ставлення до майбутніх вихователів, зацікавлення їх обраним фахом, мотивування важливості забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, заохочення до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення. Компетентнісний підхід реалізується наступними заходами: орієнтація на успішне практичне застосування умінь забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, а не просто на їх засвоєння та нагромадження; визначення місця знань, умінь щодо забезпечення безперервності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі серед ключових компетентностей педагогічних працівників. Системний підхід полягає у ретельному відборі навчального матеріалу, що ґрунтується на аналізі майбутньої професійної діяльності, тематики, структури, комплексу вправ, ситуаційних завдань для проведення практичних занять.

Ключові слова: педагогічні підходи, підготовка майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Пріоритетним напрямом діяльності дошкільних навчальних закладів в сучасних умовах є спрямування освітнього процесу на реалізацію поставлених завдань нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, зокрема, на забезпечення наступності змісту дошкільної і початкової ланок освіти. Відповідно до прийнятої Кабінетом Міністрів України Постанови № 629 від 13 квітня 2011 року «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» та новій редакції Базового компонента дошкільної освіти від 4 травня 2012 року модернізації та трансформації вимагає і підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій... У процесі підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах застосовано різноманітні педагогічні підходи. Аналіз наукових праць виявив, що питаннями застосування педагогічних підходів до викладання досліджували такі вчені як С.Гончаренко, Р.Гришкова, Р.Мильруд, О.Ветхов, Н.Тимошук, О.Овчарук, А.Андреев, О.Бандура, І.Козловська та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є теоретичне висвітлення педагогічних підходів професійної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.

Виклад основного матеріалу... Бажання здійснювати гуманістичний підхід до особистості майбутніх вихователів, враховувати, розвивати та створювати умови для повноцінного прояву їх індивідуальних здібностей, якостей, специфічних особистісних функцій зумовлювало застосування особистісно орієнтованого підходу.

Гуманістичні традиції особистісно орієнтованого підходу починаються з глибин античних філософів, вони пройшли через видозміни нового часу та виділилися у середині ХХ ст. у самостійний напрям, розвинулися у рамках світової гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, К.Хорні, В.Франкл та ін.). Ці традиції відображені у працях В.Сухомлинського, поглядах Г.Ващенко, у педагогіці співробітництва тощо. Сьогодні теоретичні засади і технологія особистісно орієнтованої освіти найбільш повно досліджені в Україні у психолого-педагогічних працях Г.Балла, І.Беха; О.Пехоти, В.Рибалки, О.Сухомлинської, у Росії – в Л.Голубевої, С.Кульневича, І.Якиманської.

Особистісно орієнтований підхід до організації навчання має на меті розгляд майбутніх вихователів як активних суб'єктів, це один із основних шляхів активізації їх діяльності, оскільки,

на думку С.Рубінштейна, «в особистості психічні властивості, здібності, риси характеру... не тільки проявляються, але й формуються в ході власної діяльності» [7, с.192]. При цьому формування майбутнього фахівця передбачає насамперед опору на саморозвиток задатків і творчого потенціалу індивіда, що вимагає створення для цього відповідних умов (В.Андреев), що забезпечують отримання нового знання, його збереження і використання за функціональним призначенням, яке не вичерпується тільки пізнавальним аспектом [1, с.45]. В умовах особистісно орієнтованого підходу реалізується особистісно орієнтоване навчання – це континуум навчання, навчально-виховної діяльності, виховання, самовиховання, соціалізації, тобто єдність усіх процесів, що розвивають, пристосовують, формують, «створюють» особистість [6]. В особистісно орієнтованому навчанні одні вбачають реалізацію індивідуального підходу через організацію і подачу навчального матеріалу різного рівня складності (звідси розподіл студентів на сильних, середніх, слабких). Інші пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, що активізувалися з появою гімназій, ліцеїв, коледжів, де використовуються різні форми диференційованого навчання [8].

В умовах особистісно орієнтованого навчання викладач отримує іншу роль і функцію в навчальному процесі, зовсім не менш значущу, ніж при традиційній системі навчання. Якщо у традиційній системі освіти педагог разом з підручником були основними і найбільш компетентними джерелами знань, а викладач був до того ж і контролюючим суб'єктом пізнання, то за новою парадигмою освіти він більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності майбутніх вихователів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і вмінь, а на діагностику діяльності майбутніх вихователів, щоб своєчасно допомогти уникнути труднощів, які намічаються в пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша, ніж у традиційному навчанні, і вимагає від викладача більш високого ступеня майстерності [2].

Для особистісно орієнтованого навчання надзвичайно важливими є такі положення: особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості майбутнього вихователя, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному студенту, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні навчальної діяльності, поведінці; зміст освіти, її засоби і методи відбираються та організуються так, щоб майбутні вихователі могли проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду і форм; критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер проявів); освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей – найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей майбутнього вихователя, що є основною метою сучасної освіти; навченість і освіченість не тотожні за своєю природою та результатами; у даному контексті традиційне навчання не може бути провідним у цілісному освітньому процесі. Значущими стають ті складові, котрі розвивають індивідуальність майбутнього вихователя, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження; особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнанні розмаїтості змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися викладачем з урахуванням мети розвитку кожного студента, його педагогічної підтримки в пізнавальному процесі, скрутних життєвих обставинах [5].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах визначає необхідність уведення особистісно орієнтованого навчання та створення сприятливих умов для розвитку фахового потенціалу кожного студента. Застосування даного підходу у процесі навчання майбутніх вихователів передбачало:

-ознайомлення із досягненнями сучасної педагогічної науки та вивчення передового педагогічного досвіду;

-введення спецкурсу «Наступність навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі», у процесі вивчення якого організовувалися дискусії, під час яких обговорювалися важливість обраного фаху, проблеми підготовки дошкільнят до навчання у школі, можливості встановлення стосунків із колегами початкової школи, планів на майбутнє, можливостей для розвитку кар'єри, тощо;

-активне використання у навчальному процесі майбутніх вихователів рольових ігор, типових ситуативних завдань, у яких вони повинні учитися приймати рішення, висловлювати власну точку зору, відстоювати свої переконання, аргументувати свої твердження, зацікавлювати дошкільнят своєю особою, підтримувати розмову, вести діалог із батьками вихованців тощо;

-доброзичливе, толерантне та об'єктивне ставлення до майбутніх вихователів, зацікавлення їх обраним фахом, мотивуванням важливості забезпечення наступності навчання в дошкільних

навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, заохочення до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення.

Актуальним вважаємо використання компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі, оскільки, орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві; а також готовність змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя [3, с.6].

Проблема удосконалення підготовки майбутніх вихователів на основі дослідження різних аспектів компетентнісного підходу розглянута в роботах В.Антипова, К.Колесина, Г.Пахомова, І.Фрумїна, В.Артем'євої, І.Зимньої, О.Пометун та ін.

Компетентнісний підхід нині досить широко обговорюється в наукових колах світу та України. Водночас він має широку амплітуду висловлювань як на його користь, так і щодо його неприйняття. Однак переважна більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід в усіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи:

-компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівців (Г.Лежнина);

-компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (поширює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А.Андреев [6]);

-компетентнісний підхід забезпечує спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, в соціальній структурі (В.Байденко, Н.Бібік, А.Субетто);

-компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимняя) та ін.

Із думкою вчених не можна не погодитись, адже саме на основі компетентнісного підходу нині розробляються нові програми, плануються виховні заходи, організовується навчальний процес. Адже кінцевою метою підготовки випускників є фахівець із сформованою готовністю до компетентнісної професійної діяльності.

Зарубіжні вчені (Cl.Beelisle, M.Linard, B.Rey, L.Turkal, N.Guignon, M.Joras та ін.) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії.

Отже, оскільки компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як фахівця, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Метою гуманітарної освіти, як відомо, є не лише передача майбутньому фахівцю сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей.

У цьому й виражається специфіка компетентнісного підходу. Крім того, до особливостей компетентнісного підходу у вищій школі можна віднести: визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в майбутніх вихователів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників.

З метою реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах були поставлені такі завдання:

-орієнтація на успішне практичне застосування умінь забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах, а не просто на їх засвоєння та нагромадження;

-визначення місця знань, умінь щодо забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах серед ключових компетентностей педагогічних працівників;

-інтегрування навчального матеріалу з різних галузей знань, використання відповідних форми й методів навчання (ігрові ситуації, диспути, розв'язання практично значущих ситуацій, вебінари);

-робота над набуттям і розширенням самостійного досвіду розв'язування практичних фахових завдань під час педагогічної практики;

-розвиток здібностей адаптуватися до несподіваних ситуації та знаходити раціональні рішення;

-робота над проектом «Наступність дошкільної та початкової освіти».

Оскільки підготовка майбутніх вихователів є цілісним педагогічним утворенням, то вважаємо за доцільне використання системного підходу і під час підготовки до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах.

Використання системного підходу як методу наукового пізнання зумовлено його відповідністю складним завданням суспільної практики, завданням пізнання і конструювання великих, надскладних систем. Крім того, феномен системного підходу відображає перш за все певну закономірність в розвитку самої науки. Як справедливо зазначає А.Уемов, однією з передумов, що визначила сучасну роль системного підходу в науці, є бурхливе зростання кількості інформації – «інформаційний вибух». Саме системна реорганізація знання допоможе подолати протиріччя між зростанням кількості інформації і обмеженими можливостями її засвоєння. Педагогічна наука в умовах «інформаційного вибуху» стоїть перед необхідністю вирішення проблеми пошуку адекватної системи навчання, складові якої забезпечать формування фахівця, який вільно орієнтується у потоках необхідної новітньої професійної інформації. Саме застосування системного підходу до педагогічних досліджень допомагає науковцям у вирішенні цієї проблеми.

Науковець Н.Морзе сутність системного підходу описує у таких положеннях:

-системний підхід спирається на методи індукції і синтезу (на відміну від дедукції і аналізу), які виступають основою процесу поліпшення систем; але, враховуючи всі протиріччя, системний підхід не заперечує методів системного аналізу, а користується ними як загальними складовими;

-метою застосування системного підходу є оптимізація системи, що розуміється як функція практичної корисності (для цілеспрямованих систем – граничне значення цільової функції);

-процес оптимізації і процес поліпшення системи не тотожні, бо не можна дійти до оптимізації шляхом поліпшення дії окремих підсистем чи компонентів системи;

-системний підхід вимагає вивчення об'єктів у їх цілісності і розвитку;

-системний підхід орієнтує дослідника на першочергове визначення умов формування системи і системоутворюючого фактора;

-проблеми, що досліджуються, визначаються з урахуванням взаємозв'язків розглянутої системи з іншими системами, з якими перша зв'язана спільністю мети;

-мета системи визначається не в рамках окремих підсистем, а з позицій системи в цілому;

-розвиток (прогресивний) системи розуміється як процес переходу системи з одного рівня на інший (найвищий), а найвищим вважається рівень, наблизений до оптимального стану [4].

Отже, системний підхід передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи: виявлення певної множини її елементів, установлення класифікації та впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення з множини зв'язків системотворчих, тобто таких, що забезпечують поєднання різних елементів у систему.

Систематизація підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах полягала у ретельному відборі навчального матеріалу, що ґрунтується на аналізі майбутньої професійної діяльності, тематики, структури, комплексу вправ, ситуаційних завдань для проведення практичних занять. Відбір та організація змісту завдань для педагогічної практики, що передбачала систематизацію загальної структури навчального матеріалу, методичних засобів.

Висновки... Таким чином, в процесі підготовки майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах застосовані такі педагогічні підходи: особистісно орієнтований, компетентнісний, системний, що дали можливість удосконалити навчально-виховний процес.

Список використаних джерел і літератури:

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : [методическое пособие] / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Матвійчук О. В. Аналіз досліджень з проблеми наступності у навчанні фізики / О. В. Матвійчук // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – Вип. 13 (226). – С. 89 – 93.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталія Вікторівна Морзе. – К., 2003. – 605 с.
5. Подмазин С. И. Семестрово-зачётная форма организации учебного процесса в школе / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 1994. – 69 с.
6. Подмазин С. И. Теория и практика семестрово-блочно-зачётного режима обучения и 12-бального оценивания знаний учащихся / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 88 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1999. – 705 с.

8. Сосницька Н. Л. Вимоги до професійної підготовки вчителя фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання / Н. Л. Сосницька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Редакційно-видавничий центр Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2003. – Вип. 12. – С. 89–92.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Andreev V. I. E'vrsticheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti : [metodicheskoe posobie] / V. I. Andreev. – М. : Vy'sshaya shkola, 1981. – 240 s.

2. Matviichuk O. V. Analiz doslidzhen z problemy nastupnosti u navchanni fizyky / O. V. Matviichuk // Visnyk Cherkaskoho universytetu. – Cherkasy : Vyd. vid. ChNU im. B. Khmelnytskoho, 2012. – Vyp. 13 (226). – S. 89 – 93.

3. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti : svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy // Biblioteka z osvitoi polityky / [za zah. red. O. V. Ovcharuk]. – К. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.

4. Morze N. V. Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / Nataliia Viktorivna Morze. – К., 2003. – 605 s.

5. Podmazin S. I. Semestrovo-zachyotnaja forma organizacii uchebnogo processa v shkole / S. I. Podmazin. – Zaporozh'e : Prosvita, 1994. – 69 s.

6. Podmazin S. I. Teoriya i praktika semestrovo-blochno-zachyotnogo rezhy'ma obucheniya i 12-bal'nogo ocenivaniya znanij uchashhixsya / S. I. Podmazin. – Zaporozh'e : Prosvita, 2000. – 88 s.

7. Rubinshtejn S.L. Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – М., 1999. – 705 s.

8. Sosnytska N. L. Vymohy do profesiinoi pidhotovky vchytelia fizyky v umovakh osobystisno-orientovanoho navchannia / N. L. Sosnytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr : Redaktsiino-vydavnychiy tsentr Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka, 2003. – Vyp. 12. – S. 89–92.

Аннотация

Елена Новак

Theoretical aspects of professional pedagogical training of future tutors to ensure continuity of preschool and primary education

Процесс подготовки будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе в современных условиях целесообразно базировать на таких педагогических подходах: личностно ориентировочный, компетентностный, системный.

Личностно ориентировочный подход предусматривает ознакомление с достижениями современной педагогической науки и изучением передового педагогического опыта; введение спецкурса «Преемственность обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе»; активное использование в учебном процессе будущих воспитателей ролевых игр, типичных ситуативных задач; доброжелательное, толерантное и объективное отношение к будущим воспитателям, заинтересованность их выбранной специальностью, мотивирование важности обеспечения преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе, поощрение самообразования, самореализации и самосовершенствования. Компетентностный подход реализуется следующими мероприятиями: ориентация на успешное практическое применение умений обеспечения преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе в современных условиях, а не просто на их усвоение и накопление; определение знаний, умений по обеспечению непрерывности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе среди ключевых компетентностей педагогов. Системный подход заключается в тщательном отборе учебного материала, основанного на анализе будущей профессиональной деятельности, тематики, структуры, комплекса упражнений, ситуационных задач для проведения практических занятий

Ключевые слова: педагогические подходы, подготовка будущих воспитателей к обеспечению преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе.

Summary

Olena Novak

Theoretical Aspects of Professional Pedagogical Training of Future Tutors to Ensure Continuity of Preschool and Primary Education

The process of preparing future tutors to ensure continuity of education in pre-school and primary school in modern conditions is advisable to base on such pedagogical approaches as: personal-oriented, competence, system.

Learner-centered approach includes: getting acquainted with the achievements of modern science teaching and learning excellence of teaching experience; introduction course «Continuity of learning in pre-school and elementary school»; active use in the educational process of future tutors role-playing games, the typical situational problems; benevolent, tolerant and objective attitude to future teachers, their interest in the chosen profession, motivating the importance of continuity in teaching in pre-school and elementary school, encourage self-education, self-realization and self-improvement. Competence approach is implemented by the following measures: focus on the successful practical application of skills to ensure continuity of education in pre-school and primary school in modern terms, not just for their assimilation and accumulation; determining the place of knowledge, skills to ensure continuity of learning in pre-school and primary school among key competencies tutors. The systems approach is careful selection of educational material, based on the analysis of future careers, themes, patterns, compound exercises, situational problems for the workshops.

Key words: pedagogical approaches, preparing future tutors to ensure continuity of education in pre-school and elementary school.

Дата надходження статті: «29» вересня 2014 р.

Розвиток системи клубної освіти в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

У статті проаналізовано сучасні проблеми системи клубної освіти у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Звернена увага на першочергові завдання, які стоять перед клубними закладами для підвищення престижу клубної роботи. Вказано на негативні тенденції в роботі закладів культури клубного типу, зокрема на різке скорочення їх мережі за останні десятиліття. Досліджена діяльність закладів культури нового типу, які з'явилися після здобуття Україною незалежності. Розглянуті основні вимоги до осіб, які працюють у сфері культури. Здійснено порівняння особливостей діяльності закладів культури радянського і пострадянського періодів. Доведена важливість процесів, що сприяють відродженню українських традицій, звичаїв для роботи майбутніх працівників закладів культури клубного типу.

Ключові слова: клуб, клубна освіта, культурно-освітня робота, національно-культурне відродження, училища і коледжі культури та мистецтв.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Значні зміни у політичному, економічному, духовно-культурному житті українського суспільства, які відбулись наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., обумовили появу нових культурологічних парадигм клубної діяльності. Адже крім традиційних клубів і будинків культури з'явилися центри народної творчості, центри дозвілля, спортивно-розважальні комплекси, клубні об'єднання, сімейні, дитячі, молодіжні клуби, клуби-музеї, клуби-бібліотеки, нічні клуби, казино. Активне реформування структури закладів клубного типу вимагає докорінного удосконалення системи підготовки клубних фахівців у профільних навчальних закладах I-II рівнів акредитації, що діють майже у всіх областях України. Демократизація суспільно-політичного життя вивільнила заклади культури від ідеологічного та адміністративного тиску, сприяла включенню їх у процеси формування національної свідомості та державотворчі процеси: відродження національно-культурних традицій, мови, зміцнення національної злагоди, розвиток міжнародних культурних зв'язків тощо. Крім того, нові суспільні умови ринкової економіки теж поставили підвищені вимоги до професіоналізму клубних працівників. Відповідно докорінно змінилися вимоги до системи клубної освіти, яка має спрямовуватися на підготовку молодих спеціалістів, з однієї сторони, до практичної реалізації нових національно-культурних і рекреаційно-дозвіллевих завдань, а з іншої – до самостійної конкурентноспроможної фінансово-господарської, творчо-комерційної діяльності, менеджменту, маркетингу.

Проте, як показує практика, система клубної освіти сьогодні не відповідає трансформаційним процесам, що відбуваються в клубній галузі.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання кадрової політики у клубній галузі в клубознавчих дослідженнях обумовлюються вирішенням сучасних завдань функціонування навчальних закладів культури I-II рівнів акредитації. Зокрема, осмисленню сучасного стану, існуючих проблем і перспектив розвитку клубної освіти, які вимагають вирішення, приділяють увагу і практики, і науковці. У своїх дослідженнях вони звертають увагу на новітні процеси у діяльності закладів культури клубного типу, наповнення новим національним змістом їх соціальних функцій: культуротворчої, розвивальної, інформаційно-просвітницької, нормативної, комунікативної, перетворюючої, рекреативно-ігрової. [6, с.78-84]. Соціально-культурна діяльність клубів України (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.), у тому числі проблеми їх кадрового забезпечення досліджуються у дисертації Л.О.Поліщук [6].

Культурні процеси в Україні 90-х рр. ХХ ст. на прикладі державних закладів культури, основні етапи розвитку культурного життя в період соціально-економічних перетворень, їх вплив на фінансову політику та кадрове забезпечення закладів культури аналізуються у праці Н.А.Кулик. [4]. У роботі Л.О.Троєльницької досліджено соціально-педагогічні умови удосконалення підготовки і всебічно обґрунтовано необхідність подальшого удосконалення системи підготовки керівних кадрів органів державного управління в галузі культури і мистецтв [13]. Проблеми удосконалення системи клубної освіти в контексті педагогічної культури клубних працівників розглядали О.Скнар [10], Є.Чмихало [15].

Питання навчально-виховної роботи у профільних навчальних закладах культури і мистецтв висвітлюються на їх офіційних сайтах в мережі Інтернет, публікаціях педагогів, довідникових та рекламних виданнях, звітній документації. Але ґрунтовних наукових праць щодо розвитку системи

клубної освіти в училищах і коледжах культури та мистецтв поки ще не існує, де б означені проблеми знайшли системний науковий аналіз.

Формування цілей статті... Метою статті є дослідити розвиток системи освіти майбутніх клубних працівників та діяльність закладів культури нового типу.

Виклад основного матеріалу... Сучасні процеси українського державотворення обумовлюють необхідність включення системи клубної освіти у вирішення найголовнішої проблеми – національно-культурне відродження. Формування нації – процес політичний, духовний, інтелектуальний, світоглядний. Тому система клубної освіти має бути спрямована на вирішення основоположних завдань діяльності клубних закладів у процесах національного відродження України, зокрема:

1.Зміцнення національно-культурної ідентичності, ментальності народу на основі збереження і відродження національних традицій, звичаїв, свят, обрядів;

2.Відродження історичної пам'яті народу щодо минулих подій національної історії та відновлення заборонених раніше та призабутих імен видатних діячів українського народу, насамперед борців за свободу й незалежність України;

3. Утвердження української мови;

4.Формування патріотизму та відданості ідеалам української державності, збереження територіальної цілісності держави, зміцнення міжнаціональних та міжконфесійних стосунків.

5.Протистояння і подолання українофобства, негативних космополітичних впливів зарубіжної мас-культури, спрямованої на деморалізацію української спільноти, особливо підростаючого покоління.

Основною ланкою, що об'єднує усі складові системи клубної освіти у процесах національного відродження (націєтворення), є формування і утвердження національної свідомості викладачів та студентів. Це дає підстави стверджувати, що система клубної освіти є, по-перше, важливою складовою розвитку культури і, по-друге, засобом формування національної свідомості, що підносить її значення в умовах національно-культурного відродження України.

У ХХ ст. багато уваги приділялося підготовці кадрів для культурно-освітніх закладів. Спеціалістів готували Харківський державний інститут культури з філіалом у Києві та культурно-освітні училища у кожній області. Разом вони щороку випускали близько 4 тис фахівців із вищою та середньою освітою. В той же час велася велика робота по підвищенню кваліфікації працівників культурно-освітніх закладів на курсах, семінарах, шляхом залучення їх до навчання без відриву від виробництва у вузах і технікумах [1, с.217].

З метою забезпечення клубних закладів керівниками колективів художньої самодіяльності у Хмельницькому і Вінницькому ОБНТ з кінця 1960-х до середини 1990-х рр. діяли госпрозрахункові 10-місячні курси баяністів, хореографів, художників-оформлювачів, хормейстерів-баяністів, керівників духових оркестрів, які навчалися за рахунок колгоспів, а окремі – за власний рахунок. Підготовка керівників музичних гуртків на трьох- та шестимісячних курсах здійснювалась при окремих районних музичних школах (наприклад, у Кам'янці-Подільському, Шепетівці, Волочиську).

У відповідності до вимог часу у ці ж роки при обласних управліннях культури працювали обласні 2-місячні курси підвищення кваліфікації клубних, бібліотечних, музейних культурно-освітніх працівників, педагогічних кадрів музичних і художніх шкіл. У 2006-2011 рр. курси з різним терміном навчання активно діяли при Вінницькому факультеті ДАКККіМ, де щорічно підвищували кваліфікацію майже 600 працівників клубів, бібліотек, музеїв, викладачів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів [2].

У грудні 2011 р. на базі Вінницького факультету Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв створено Вінницький обласний навчально-методичний центр галузі культури, мистецтв та зі штатною чисельністю 29,5 одиниць. Центр є навчально-методичним закладом післядипломної освіти, що забезпечує безперервну післядипломну освіту керівників та спеціалістів закладів культури, мистецтв та туризму Вінницької області. У Центрі проходять підвищення кваліфікації директори РБК, СБК, МБК, ЦБС, дирекції кіновідеомережі, викладачі мистецьких шкіл та училищ, бібліотечні, клубні, музейні спеціалісти різних рівнів і кваліфікаційних категорій, керівники «народних» та «зразкових» аматорських художніх колективів, бухгалтери міськрайвідділів культури та кіновідеомережі. Навчання проводиться за трьома програмними напрямками: а) за професійною програмою підвищення кваліфікації освітнього напрямку; за програмами тематичних короткотермінових семінарів; б) за програмами стажування; в) за індивідуальними планами.

До навчально-тематичних планів усіх категорій слухачів включаються лекції з фахового напрямку, права, економіки, тренінги з психології, маркетингу, менеджменту, педагогіки, комп'ютерної грамотності та ін. Викладацький склад Центру працює на умовах погодинної оплати і

формується з числа кращих науково-педагогічних кадрів, провідних спеціалістів обласного управління культури і туризму, закладів культури і мистецтв, управлінь облдержадміністрації та обласної ради, фахівців обласних методичних центрів закладів культури та мистецтв [8].

Відбувається скорочення мережі клубів, поширюються незадовільні умови праці та її оплати працівникам. За роки незалежності в Україні мережа клубних закладів скоротилася з 25 до 18.5 тис одиниць [9]. Занедбаність клубних приміщень, переданих у комунальну власність депресивних місцевих рад і територій серйозно знижує роль, місце і значення клубів в задоволенні духовно-культурних інтересів населення, втрачають інтерес у молоді, яка все частіше віддає перевагу проведенню дозвілля в кафе, барах, нічних клубах. Тому система клубної освіти має детермінуватися до нових закладів клубного типу, заснованих на державній, комунальній чи приватній формах власності, а також тих, що діють на громадських чи комерційних засадах, тобто сукупності соціально-культурних закладів, що забезпечують організацію дозвілля та розваг населення, надають можливість для підвищення освітньо-професійного рівня особи, реалізації творчого потенціалу» [13].

Мережа культурно-мистецьких навчальних закладів системи МКТ України, які готують фахівців для установ культури, включає 64 навчальні заклади I-III рівнів акредитації комунальної форми власності та 12 навчальних закладів I-IV рівнів акредитації державної форми власності, зокрема: 24 музичних училищ, 14 училищ та коледжів культури і мистецтв, 12 училищ культури, 7 училищ та коледжів художнього та театрального спрямувань, 7 закладів інших типів (університет, 3 академії, інститут музики, консерваторія, кінотехнікум). У державній власності та безпосередньому підпорядкуванні МКТ знаходяться вищий навчальний заклад I рівня акредитації – Київське державне хореографічне училище та 11 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, 6 з яких мають статус національного. 10 навчальних закладів мають аспірантуру, 4-докторантуру [9].

Нові вимоги до системи клубної освіти висуває новий Закон України «Про культуру». Підготовка клубних фахівців має спрямовуватися на збереження народних традицій і примноження національного культурного надбання, сприяння охороні культурної спадщини, плекати українську мову, відроджувати національні традиції, звичаї та обряди українського народу [5] Принципово нові положення про реформування системи клубної освіти викладені у законі України «Про освіту».

З розвитком ринкової економіки виникло багато приватних, орендних, поліфункціональних закладів культури і тому культурно-дозвіллева робота багато в чому змінилася. Виникла потреба у спеціалістах, які вміють самостійно підвищувати рівень власних знань, досконало володіти навичками організаторської, управлінської творчо-комерційної діяльності, компетентно вирішувати складні завдання.

Сьогодні функції навчальних закладів змінюються: це приближення до робочих місць, перепідготовка студентів попередніх років, організація інформаційно-консультативної служби, проведення семінарів, виконавських конкурсів. Необхідно налагодити підготовку фахівців для приватних, комерційних установ клубного типу – центрів дозвілля, культурно-дозвіллевих комплексів, спортивно-дозвіллевих клубів, клубів-кафе, нічних клубів, клубів-казино, які користуються найбільшою популярністю у молоді. Але не завжди їх діяльність наповнена соціально-значимим змістом, національним характером. Там переважають форми безтурботного, розважального відпочинку, викликаного психологічними впливами західної поп-культури. Сучасний клубний працівник повинен бути ефективним менеджером культурно-дозвіллевого закладу, де відвідувачам пропонується широкий вибір культурно-дозвіллевих послуг: інтелектуальних, оздоровчих, художньо-творчих тощо.

Скажімо, у м. Хмельницькому широкою популярністю серед молоді користуються один з найбільших нічних клубів «СВ», де виступають кращі МС, РJ's танцювальні колективи, шоу-балети, відбуваються модельні покази, грають кращі диск-жокеї міста. Відвідують клуб відомі виконавці інших міст і країн. Цілодобово працюють більярд, бар. У місті також відомі нічні клуби «Шторм», «Рафінад», «Тунель», «Токіо», «Vanilla Sky», «Jazz Cafe» [14]. Налагодити змістовну роботу закладів такого типу досить складно. Потрібна серйозна професійна підготовка.

У Хмельницькій області в комунальних клубних закладах працює 1712 творчих працівників, з яких 1103 (64%) з фаховою освітою, із них 257 (15%) мають вищу фахову, 846 (49,5%) середню-спеціальну. Вищу та середню спеціальну не фахову освіту мають 577 (18,5%), 289 (17%) – не мають фахової освіти. Найкращі показники якісного складу кадрів у Дунаєвецькому та Шепетівському (80%), Вінковоцькому (77%), Красилівському (70%) районах, найгірші – у Хмельницькому (27%), Славутському (36%), Новоушицькому (45%), Летичівському (46%) районах. Це засвідчує необхідність розвивати систему клубної освіти

Висновки... Катастрофічна нестача кваліфікованих культурно-освітніх працівників клубних закладів, величезна плінність кадрів є характерними рисами культурного розвитку в Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст.

З проаналізованого матеріалу і досліджень видно, що система клубної освіти повинна на сьогоднішній день, як ніколи, бути здатною відповідати на виклики часу, потреби населення, не бути відірваною від реального життя.

На сучасному етапі видно, що клубні заклади втрачають свою роль у житті підростаючого покоління. Від того, наскільки ефективною буде їхня робота зі збереження українських звичаїв, обрядів, традицій, залежить рівень розвитку духовності українського народу. Зокрема, потрібно заповнювати білі плями в знанні історії розвитку краю, не піддавати забуттю релігійно-календарний цикл свят, який віками передавався з покоління в покоління. Інакше народ не зможе усвідомити себе як окрему націю з славним, героїчним минулим, яка повинна розвиватись, одночасно збагачуючись чужим досвідом і ділячись власним з іншими народами, які теж самодостатні і мають право на існування і розвиток.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бокань В., Історія культури України: навч. посіб. / В. Бокань, Л. Польовий. – К., МАУП, 2002. – 256 с.
2. Вінниччина клубна. Огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vocnt.org.ua.
3. О. Гриценко. Економічні проблеми української культури / О. Гриценко // Культура й життя. – 19 квітня 1995 р. – №15. – с. 2-3.
4. Кулик Н. А. Культурні процеси в Україні 90-х років ХХ століття (на прикладі державних закладів культури): дис. ... канд. іст.наук: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Н. А. Кулик. – К., 1999.
5. Закон України «Про культуру» // Офіційний вісник України, 2011. – №2.
6. Поліщук Л. О. Соціально-культурна діяльність клубів України (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.). Дис. ... канд. культурології: 26.00.01 «теорія й історія культури» / Поліщук Людмила Олександрівна. – КНУКМ, 2011.
7. Про створення Вінницького обласного навчально-методичного центру культури, мистецтва та туризму. Рішення 8 сесії 6 скликання Вінницької обласної ради №255 від 28.10. 2011 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://govuadocs.com.ua/docs/index-9329839-3.html>;
8. Вінницький обласний навчально-методичний центр галузі культури, мистецтва та туризму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vincult.org.ua/fakultet1.php>
9. Система культурно-мистецької освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://mincult.kmu.gov.ua/mincult/uk/publish/article/194807>
10. Скарнар О. І. Формування педагогічної культури працівників клубних установ / О. І. Скарнар // Культурно-освітня робота : республіканський міжвідомчий збірник / [відп. ред. Г. М. Шевчук]. – К. : Мистецтво, 1989. – №11. – С. 36–43.
11. Слободянюк П. Я. Особливості розвитку культури на сучасному стані / Слободянюк П. Я. // Хмельницькому – 500: Тези наук.-практ. конф. – Хмельницький, 1991. – 122–123.
12. Соціально-культурна діяльність клубів України (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.). Дис. ... канд. культурології: 26.00.01 «теорія й історія культури» / Поліщук Людмила Олександрівна. – КНУКМ, 2011. – 192 с.
13. Троєльникова Л. О. Соціально-педагогічні умови удосконалення підготовки керівних кадрів органів державного управління в галузі культури і мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 «теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / Людмила Олексіївна Троєльникова. – К., 2000. – 197 с.
14. Хмельницькая Афиша – Вся жизнь города Хмельницкий: Клубы Хмельницкого [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://afisha.km.ua/>
15. Чмихало Є. І. Питання підготовки кадрів культурно-освітніх працівників у вузах культури / Є. І. Чмихало // Культурно-освітня робота: республіканський міжвідомчий збірник / відп. ред. Г. М. Шевчук. – К. : Мистецтво, 1986. – №10 – С.115–122.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bokan V. Istoriia kultury Ukrainy: navch. posib. / V. Bokan, L. Polovyi . – K., MAUP, 2002. – 256 s.
2. Vinnychchyna klubna. Ohlyad [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.vocnt.org.ua.
3. O. Hrytsenko. Ekonomichni problemy ukrayinskoyi kultury / O. Hrytsenko // Kultura y zhyttia. – 19 kvitnia 1995 r. – №15. – s. 2-3.
4. Kulyk N. A. Kulturni protsesy v Ukraini 90-kh rokiv XX stolittia (na prykladi derzhavnykh zakladiv kultury): dys. ... kand. ist.nauk: 17.00.01 «Teoriia ta istoriia kultury» / N. A. Kulyk. – K., 1999.
5. Zakon Ukrayiny «Pro kulturu» // Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2011. – №2.
6. Polishchuk L. O. Sotsialno-kulturna diialnist klubiv Ukrayiny (kin. XX – poch. XXI st.). Dys. ... kand. kulturolohiyi: 26.00.01 «teoriya y istoriya kul'tury» / Polishchuk Lyudmyla Oleksandrivna. – KNUKM, 2011.
7. Pro stvorennya Vinnyts'koho oblasnoho navchal'no-metodychnoho tsentru kul'tury, mystetstva ta turyzmu. Rishennya 8 sesiyyi 6 sklykannya Vinnyts'koyi oblasnoyi rady №255 vid 28.10. 2011 r. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://govuadocs.com.ua/docs/index-9329839-3.html>.
8. Vinnyts'kyu oblasnyy navchal'no-metodychnyy tsentr haluzi kul'tury, mystetstv ta turyzmu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.vincult.org.ua/fakultet1.php>
9. Systema kul'turno-mystets'koyi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <http://mincult.kmu.gov.ua/mincult/uk/publish/article/194807>
10. Sknar' O. I. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury pratsivnykiv klubnykh ustanov / O. I. Sknar' // Kul'turno-osvitnya robota : respublikans'kyu mizhvidomchyy zbirnyk / [vidp. red. H. M. Shevchuk]. – K. : Mystetstvo, 1989. – №11. – S. 36–43.
11. Slobodyanyuk P. Ya. Osoblyvosti rozvytku kul'tury na suchasnomu stani / Slobodyanyuk P. Ya. // Khmel'nyts'komu – 500: Tezy nauk.-prakt. konf. – Khmel'nyts'kyu, 1991. – 122–123.

12. Sotsialno-kulturna diyalnist klubiv Ukrainy (kin. XX – poch. XXI st.). Dys. ... kand. kulturolohiyi: 26.00.01 «Teoriya y istoriya kultury» / Polishchuk Lyudmyla Oleksandrivna. – KNUKM, 2011. – 192 s.
13. Troyel'nikova L. O. Sotsial'no-pedahohichni umovy udoskonalennya pidhotovky kerivnykh kadriv orhaniv derzhavnoho upravlinnya v haluzi kul'tury i mystetstv: Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.06 «teoriya, metodyka i orhanizatsiya kul'turno-prosvitn'oyi diyal'nosti» / Lyudmyla Oleksiyivna Troyel'nikova. – K., 2000. – 197 s.
14. Khmel'nytskaya Afysha – Vsyа zhyzn' horoda Khmel'nytskyy: Kluby Khmel'nytskoho [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <http://afisha.km.ua/>
15. Chmykhalo Ye. I. Pytannya pidhotovky kadriv kul'turno-osvitnikh pratsivnykiv u vuzakh kul'tury / Ye. I. Chmykhalo // Kul'turno-osvitnya robota: respublikans'kyu mizhvidomchyy zbirnyk / vidp. red. H. M. Shevchuk. – K. : Mystetstvo, 1986. – №10 – S.115–122.

Аннотация

Дмитрий Овсиенко

Развитие системы клубного образования в Украине в конце XX - начале XXI в.

В статье анализируются современные проблемы системы клубного образования в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации. Обращается внимание на первоочередные задачи, стоящие перед клубными заведениями для повышения престижа клубной работы. Указывается на негативные тенденции в работе учреждений культуры клубного типа, в частности резкое сокращение их количества за последние десятилетия. Исследована деятельность учреждений культуры нового типа, которые появились после обретения Украиной независимости. Рассмотрены основные требования к лицам, которые работают в сфере культуры. Сравниваются особенности деятельности заведений культуры клубного типа в советский и постсоветский период. Доказана важность процессов, которые способствуют возрождению украинских традиций, обрядов для будущей профессиональной деятельности работников клубных заведений.

Ключевые слова: клуб, клубное образование, культурно-просветительная работа, национально-культурное возрождение, училища и колледжи культуры и искусств.

Summary

Dmytro Ovsyenko

Development of the System of Club Education in Ukraine at the End of the XX – Beginning of the XXI Century

The article analyzes the current problems of the system of club education in higher educational establishments of I-II levels of accreditation. The attention is paid to the priorities facing clubs to enhance the prestige of the club work. The negative trends in the work of the cultural establishments of the club type, including sharp reduction of the network of the later during the last decads have been mentioned. Activity of the new type of cultural institutions that emerged after Ukraine had gained its own independence has been studied. The basic requirements for persons working in the field of culture have been studied. The peculiarities of activity of institutions of culture club type in the Soviet and post-Soviet period have been compared. The importance of the processes that contribute to the revival of Ukrainian traditions, ceremonies for the future professional activity of the workers of club establishments has been proved.

Key words: club, club education, cultural and educational activities, national-cultural revival, schools and colleges of arts and culture.

Дата надходження статті: «26» вересня 2014 р.

УДК: 378.937

ІРИНА ОГОРОДНІЙЧУК,
кандидат педагогічних наук
(м.Одеса)

Сутність і структура поняття «правова компетентність» майбутніх інженерів

У статті розглянуто сутність і структуру поняття «правова компетентність». Виокремлено складові правової компетентності, зокрема: ціннісно-орієнтаційна, регулятивно-поведінкова, комунікативна компетентність. Наведено рівні правової компетентності, а саме: повсякденний рівень (первинний), що виявляється у вчинках, діях згідно з логікою своєї правової компетенції, практичне застосування знань у правовому просторі та теоретичний рівень. Умовами формування правової компетентності майбутнього спеціаліста є пріоритетні цінності, мотиваційні настанови, правова культура держави, рівень правової освіти студентів, законність і правопорядок у сфері соціального оточення особистості. Виокремлено такі ключові якості, що входять до правової компетентності: адаптивну (що дозволяє адаптуватися в певному правовому просторі); комунікативну (здібність узгодження питань професійної діяльності з існуючим законодавством і правом); мовленеву (означає здібність передавати і виражати інформацію у правовому аспекті); юридичну (формування умінь оперувати юридичними категоріями); соціокультурну (знання історії розвитку правової свідомості, права, закономірностей їх розвитку, зв'язки з іншими формами суспільної свідомості, особливості

функціонування); прогностичну (здібність передбачати розвиток конкретної ситуації, бачити проблеми, що виникають, наслідки, і знаходити їх правильне рішення з точки зору законодавства); компенсаторну (вміння знаходити вихід із ситуації, відносно якої відсутні закони, які її визначають); навчально-пізнавальну (удосконалення загальнонавчальних навичок: працювати з книгою, учнями, документами, розуміти сенс законів, знати юридичну термінологію і вміти нею користуватися). На підставі вищезазначеного у правовій компетентності майбутніх інженерів виділено такі ключові компетенції: ціннісну, інформаційно-пізнавальну, мисленнєво-мовленнєву, навчально-пізнавальну, юридично-законодавчу, компенсаторно-консультативну, технологічно-регулятивну, творчо-прогностичну.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, правова компетентність, правова культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реалії сьогодення призводять до того, що правова компетентність стає необхідною спеціалістам, діяльність яких не пов'язана з юридично-законодавчою базою. Немає необхідності доводити, що від рівня правової культури населення тієї чи тієї держави залежить порядок у ній, який впливає на швидкість і ефективність розвитку цієї держави. Вимоги до людей мати знання всіх правових норм, якщо їх діяльність не пов'язана з юриспруденцією, не висуваються, однак уміння застосовувати потрібну правову норму в ході здійснення своєї професійної діяльності – необхідність для кожного працівника.

Аналіз досліджень і публікацій... Поняття правової компетентності є об'єктом вивчення багатьох дослідників: П. Баранов, А. Дахін, А. Крижанівський, Є. Майорова, А. Овчинніков, О. Панова, Є. Певцова, І. Покровський, Т. Соловйова, С. Треніхіна.

Формулювання цілей статті... Визначити сутність і структуру поняття «правова компетентність» майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу... У педагогічній науці під правовою компетентністю розуміють здатність людини ефективно вирішувати проблеми правовими засобами, які виникають у житті [4, с.51]. Звідси випливає, що правова компетентність будь-якого фахівця, як і будь-якого громадянина, передбачає знання ним соціальних норм і правил поведінки людей, що встановлюються і санкціонуються державою.

Д. Ключкова виокремлює такі складові правової компетентності: ціннісно-орієнтаційна компетентність, яка складається з усвідомлення й прийняття основних правових принципів, що діють у демократичному суспільстві, усвідомлення цінності права як способу узгодження інтересів людей і підтримки стабільності суспільства, правопорядку й законності; усвідомлення необхідності правомірної поведінки, неприйняття асоціальної поведінки як фактора руйнування суспільства; формування власних настанов і ціннісних орієнтацій; регулятивно-поведінкова компетентність: наявність позитивних правових настанов, уміння приймати самостійні рішення, прогнозувати їхні наслідки, нести відповідальність за свої дії, наявність навичок вирішення конфліктів правовими засобами, звертання за кваліфікованою юридичною допомогою; комунікативна компетентність, яка включає готовність до конструктивної правової взаємодії, ведення переговорного діалогу, аргументацію й презентацію власного погляду, досягнення домовленостей [3].

З огляду на зазначене науковець доходить висновку, що навички, необхідні для набуття компетентності, всеосяжні і можуть бути застосовані в різних обставинах. Компетентність у такій сфері як право вимагає спеціальних знань і вмінь: людина зі сформованою правовою компетентністю повинна мати систематичні знання з основ права, має бути здатна до самовизначення й самореалізації в типових правових ситуаціях; мати систематичні фундаментальні знання із загальних і профільних розділів права, здатність визначати адекватні моделі поведінки і/чи приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях; здатна до законотворчої діяльності (це стосується політичних діячів, професійних юристів, науковців, і, в тому числі, педагогічних працівників, предметом досліджень і викладання яких є питання права) [3].

Правова компетентність – це не тільки пасивне засвоєння знань, а й їх застосування на практиці. Як вид соціально-правової діяльності вона може включати такі рівні: повсякденний рівень (первинний), що виявляється у вчинках, діях згідно з логікою своєї правової компетенції, практичне застосування знань у правовому просторі. Другим рівнем є теоретичний, на якому відбувається осмислення права, його меж, нормативів, з'ясування способів і засобів поведінки з ним, упорядкування й удосконалення знань про право.

Специфіка будь-якої професійної діяльності призводить до вироблення її регулювальних правових норм. Вони стосуються й протікання виробничого, технологічного процесу та його кінцевого результату, і взаємовідносин його учасників між собою, а також із державою, співвідношення з іншими сферами виробництва, життєдіяльності суспільства. Відтак, для виконання виробничих функцій суб'єктам необхідний відповідний рівень знань і навичок правового

регулювання, тобто входження у зовсім іншу галузь. До правової компетентності майбутнього інженера входить, у першу чергу, відображення правових аспектів своєї професії, роду діяльності, конкретної організації виробництва; знання правових норм і законів, у межах яких протікає їхня безпосередня діяльність, настанова на правомірність дій і поведінки, навичок та досвіду вирішувати правові задачі зі своєї спеціальності. Це підтверджує наше припущення про те, що досліджувати правову компетентність є сенс на стику різних видів діяльності, і вона за своєю суттю є діяльнісною якістю особистості. Щоб констатувати наявність такої якості, зовсім не обов'язково бути кваліфікованим спеціалістом у галузі юриспруденції, мати безпосередній правовий досвід роботи. У цілому, на думку дослідників (О.Панова та ін.):

1. Основу формування правової компетентності спеціаліста складає розуміння її сутності як якісної характеристики особистості майбутнього спеціаліста.

2. Правова компетентність спеціаліста, як і будь-якого громадянина, обов'язково містить правові знання, норми, що дозволяють їй виконувати соціальні вимоги і правила поведінки в суспільстві, які встановлюються чи санкціонуються державними правовими органами, а також повноваженнями, правами й обов'язками конкретного виробництва.

3. Правова компетентність, крім глибоких теоретичних знань, включає практичні вміння, комунікативні здібності й особистісні якості, спрямовані на підвищення ефективності професійної діяльності.

4. Правова компетентність відображає правову дійсність, ставлення особистості до правових явищ і на підставі цього її правову поведінку; вона виявляється через позитивну, відповідну до законів суспільства, настанову щодо себе та інших, адаптує до правового простору конкретної держави.

Умовами формування правової компетентності майбутнього спеціаліста є пріоритетні цінності, мотиваційні настанови, правова культура держави, рівень правової освіти студентів, законність і правопорядок у сфері соціального оточення особистості [8].

Отже, правова компетентність визначається рівнем розвитку суспільства, політичною і правовою ситуацією в ньому, особливостями окремого випадку, що розглядається. Але для цього потрібні знання не тільки конкретні, а й узагальнені, абстрактні, деякі орієнтації на правові ідеали і цінності.

Науковці (О.Болотова, О.Панова, М.Полякова та ін.) виокремлюють такі ключові якості, що входять до правової компетентності: адаптивну (що дозволяє адаптуватися в певному правовому просторі); комунікативну (здібність узгодження питань професійної діяльності з існуючим законодавством і правом); мовленнєву (означає здібність передавати і виражати інформацію у правовому аспекті); юридичну (формування умінь оперувати юридичними категоріями); соціокультурну (знання історії розвитку правової свідомості, права, закономірностей їх розвитку, зв'язки з іншими формами суспільної свідомості, особливості функціонування); прогностичну (здібність передбачати розвиток конкретної ситуації, бачити проблеми, що виникають, наслідки, і знаходити їх правильне вирішення з точки зору законодавства); компенсаторну (вміння знаходити вихід із ситуації, відносно якої відсутні закони, які її визначають); навчально-пізнавальну (удосконалення загальнонавчальних навичок: працювати з книгою, учнями, документами, розуміти сенс законів, знати юридичну термінологію і вміти нею користуватися). Наявність правової компетентності майбутнього інженера, на нашу думку, – це здібність оцінювати соціальні явища і процеси з позиції правової свідомості, відповідного рівня правової культури, характерної для певного історичного та політичного етапу розвитку держави і бачити перспективи розвитку законодавчо-правових аспектів сфери своєї діяльності.

На підставі вищезазначеного у правовій компетентності майбутніх інженерів ми виокремлюємо такі ключові компетенції:

- ціннісна (ставлення до права і закону як до цінності, досягнення світової цивілізації, феномена культури, розуміння сутності права і моралі, здібність до їх розмежування, пріоритету права над мораллю, права над політикою);

- інформаційно-пізнавальна (здібність знаходити, сприймати, аналізувати інформацію, що відноситься до юридично-законодавчої, правової галузі, орієнтуватися в такій інформації, здібність до пошуку правдивої, цінної, суттєвої інформації, юридичні факти);

- мисленнєво-мовленнєва (розуміння сенсу, практичне застосування юридично-правової термінології, категоріального апарату, здібність вираження проблеми мовою права, пояснення правового сенсу явищ, процесів, подій);

- навчально-пізнавальна (уміння працювати з юридичними джерелами та літературою, законодавчими актами, спостерігати за діяльністю інститутів права, осмислювати досвід вітчизняної та зарубіжної практики);

- юридично-законодавча (знання джерел права, системи законів, інститутів права, своїх прав,

свобод, обов'язків – громадянських, як представників певної соціально-психологічної і вікової групи, професійно-трудового колективу, механізму звернення до закону);

- компенсаторно-консультативна (здібність компенсувати відсутність юридичних знань, умінь, якими володіє професійний юрист, правознавець за рахунок здібності знаходити потрібне джерело консультативної юридичної допомоги, роз'яснення);

- технологічно-регулятивна (знання правового аспекту професійних проблем і задач, уміння вирішувати виробничі проблеми у правовому руслі; застосовувати чинні правові норми, закони до конкретної практики, знання механізму впливу на інститути права, юридичні і фізичні особи);

- творчо-прогностична (здібність прогнозувати перспективи правових рішень, що приймаються, передбачати виникнення правових проблем, здібність протистояти беззаконню, удосконалювати законодавство, систему права, юридичні норми, застосовувати юридичні знання, закони у складній, неординарній ситуації, вибирати юридичні рішення, спрямовані на досягнення найбільшої ефективності дій).

Зазначимо, що формування правової компетентності майбутніх інженерів – процес динамічний, що здійснюється поступово. Динаміку формування правової компетентності майбутнього інженера можна подати в такий спосіб: права освіта → права освіченість → права навченість → права розвиненість → права свідомість → права компетентність.

Висновки... Отже, на підставі вищезазначеного доходимо висновку, що в цілому права компетентність – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, механізму дії права і правових технологій, що дозволяють особистості орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому вирішення завдань, які виникають, а також впливати на наявну в суспільстві юридично-правову та законодавчу системи, стимулювати дію механізму соціального захисту особистості, що потребує наявності професійних якостей, високого рівня спеціалізації в певній галузі виробничої діяльності, правової культури і грамотності, високого рівня громадянської зрілості, широкої ерудиції і навичок використання сучасних технологій.

Права компетентність майбутнього інженера – це наявність системи професійно правових знань чинного законодавства; усвідомлення сутності права та механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті права знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом.

Зважаючи на те, що у правовій підготовці майбутніх інженерів важливу роль відіграють виокремлені нами види компетенцій у правовій компетентності майбутніх інженерів, було визначено базові компетенції першого, другого і третього порядку.

Базові компетенції першого порядку: ставлення до правопорядку як до необхідності; відчуття меж дозволеного і поведінка в цих межах; знання джерел права, орієнтація у цих джерелах; усвідомлення власних прав; повага до прав інших; емоційно-психологічне неприйняття несправедливості; осуд протиправних дій; толерантність відносно людей, що займають іншу світоглядну позицію і мають інші інтереси тощо; віра в силу закону, у справедливість; навички правомірної поведінки; сформоване почуття законності.

Базові компетенції другого порядку: здібність жити в колективі, поєднувати свої потреби та інтереси з колективними; знання правових заборон поведінки в суспільстві; сформований «кодекс честі»; здібність уникати, не допускати конфліктів; усвідомлення себе особистістю, що має права, свободи, обов'язки; сформоване почуття особистісної й національної гідності; настанова на недопущення, припинення будь-яких спроб, звідки б вони не виходили, пригнічення, образи, зневажання прав.

Базові компетенції третього порядку: уявлення про правознавчу літературу та джерела; усвідомлене ставлення до права як до цінності; розуміння сутності права, культурно-історичних, соціально-політичних його компонентів; здібність виокремлювати правові аспекти соціального життя; здібність аналізувати факти, явища, процеси соціального й духовного життя за допомогою юридично-правових категорій; уміння бачити правову проблематику, знати основи законодавства та права, бути здібним формулювати правові проблеми; уявлення про законодавство, закони; знання особливостей діяльності правових інститутів, представників юридичних професій; уявлення про карно-правові та адміністративні правовідносини; володіння базовими поняттями юриспруденції; уміння юридично правильно викладати правову проблему; володіння прийомами юридичної техніки для захисту своїх прав; знання процедури захисту своїх прав; знання процедури реалізації потреб та інтересів правовим шляхом; інтерес до проблем права, законотворчості, пізнавальна активність; уміння переконувати й заохочувати інших до правомірної поведінки; сформовані правові пріоритети і вільний вибір правової поведінки в умовах полікультурного простору; соціально-права активність і здібність відстоювати свої права; володіння основними технологіями захисту своїх прав.

На підставі вищезазначеного у структурі правової компетентності було виокремлено такі

компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний.

Задля формування правової компетентності майбутніх інженерів під час професійної підготовки у вищому технічному закладі необхідне впровадження певних педагогічних умов, що сприятимуть ефективному вирішенню цього завдання.

Список використаних джерел і літератури:

1. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров: автореф. на соискание ученой степени д.пед.н.: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Л. Болотова. – М., 2007. – 46 с.
2. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д.пед.н.: спец. 13.00.08 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.
3. Клочкова Д. М. Основні критерії формування правової компетентності майбутнього вчителя / Д. М. Клочкова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 23 (186). – Ч. 3. – С. 207-212.
4. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
5. Майорова Е. Б. Компоненты готовности руководителя к управленческой деятельности в условиях финансово-экономической самостоятельности образовательного учреждения / Е. Б. Майорова // Вестник университета российской академии образования. – М., 2008. – № 3 (41). – С. 67-72.
6. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – [Изд. второе]. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
8. Панова О. А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. А. Панова. – М., 2002. – 19 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bolotova E. L. Sistema nepreruvnoi pravovoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov: avtoreferat na soiskanie uchonoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 «Teoriya i metodika profesionalnogo obrazovaniya». Moskva, 2007, 46 p.
2. Kacova L. I. Formuvanna profesiinogo interesu u maibutnih uchetiliv u proctsi pedagogichnoi praktuku: avtoreferat na zdobutta naukovoogo stupena doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 «Teoriya i metodika profesionalnogo obrazovaniya». Harkiv, 2005, 19 p.
3. Klochkova D. M. Osnovni kruterii formuvanna pravovoi kompetentnosti maibutnogo vchutela. Visnuk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Lugansk, 2009, № 23 (186), Chast 3, pp. 207-212.
4. Levitan K. M. Osnovu pedagogicheskoi deantologii. Moskva, 1994, 192 p.
5. Mayorova E. B. Komponentu gotovnosti rukovoditela k upravlencheskoi deyatel'nosti v usloviyah finansovo-ekonomicheskoi samostoyatel'nosti obrazovatel'nogo uchreshdeniya. Vestnik unversiteta rossiiskoi akademii obrazovaniya. Moskva, 2008, № 3 (41), pp. 67-72.
6. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya. Moskva, 2006, 488 p.
7. Nutten Sh. Motivacuya, deistvie i perspektiva budushego. Moskva, 2004, 608 p.
8. Panova O. A. Formirovanie pravovoi kompetentnosti pedagogov sovremennoi shkolu: avtoreferat na soiskanie uchonoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 «Obshaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya». Moskva, 2002, 19 p.

Аннотация

Ирина Огородничук

Суцність і структура поняття «правовая компетентность» будучих інженерів

В статті розглянуто суцність і структуру поняття «правовая компетентность». Виділені складові частини правової компетентності, а саме: ціннісно-орієнтаційна, регулятивно-поведінчеська, комунікативна компетенція. Перераховані рівні правової компетентності: повсякденний рівень (первинний), який проявляється в поступках, діях згідно з логікою своєї правової компетентності, практичне використання знань в правовому просторі і теоретичний рівень. Умови формування правової компетентності будучого спеціаліста являються пріоритетними цінностями, мотиваційні установки, правова культура держави, рівень правового освіти студентів, законність і правопорядок в сфері соціального оточення особистості. Виділені ключові якості, які стосуються до правової компетентності: адаптивна (що дозволяє адаптуватися в певному правовому просторі); комунікативна (спроможність узгоджувати питання професійної діяльності з існуючим законодавством і правом); мовна (означає спроможність передавати і висловити інформацію в правовому аспекті); юридичська (формування умінь оперувати юридическими категоріями); соціокультурна (знання історії розвитку правового свідомості, права, закономірностей їх розвитку, зв'язи з іншими формами суцтвенного свідомості, особливості функціонування); соціокультурна прогностичська (уміє передбачити розвиток певної ситуації, бачити проблеми, які виникають, наслідки, і знаходити правильне їх рішення з точки зору законодавства); компенсаторна (уміє знаходити вихід з ситуації, відносно якої відсутні закони, які її визначають); навчально-пізнавальна (удосконалювання загальнонавчальних умінь: працювати з книгою, учнями, документами, розуміти зміст законів, знати юридическу термінологію і вміти її використовувати). Виділені такі ключові компетенції в правовій компетентності будучих інженерів: ціннісна,

информационно-познавательная, мыслительно-речевая, учебно-познавательная, компенсаторно-консультативная, творческо-прогностическая.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, правовая компетентность, правовая культура.

Summary

Iryna Ohorodniichuk

Essence and Structure of the Notion «Law Competence» of the Future Engineers

Essence and structure of concept «Law competence» are examined in the article. The components of law competence are outlined, in particular: value-orientation, communicative competence. The level of legal competence is shown, namely the everyday level (primary) that appears in the actions, actions in accordance with the logics of their legal competence, the practical application of knowledge in the law space and theoretical level. The conditions of formation of legal competence of the future specialist are the priority values, motivational guidelines, the law culture of the state, the level of law education of students, legality and law and order in the sphere of social environment of the individual. Such key qualities that belong to legal competence are highlighted: adaptive (that allows to adapt in certain legal space); communication (process matching matters of professional activity with existing legislation and law); law (impatient operate law categories); socio-cultural (knowledge of the history of consciousness, law, laws of their development, links with other forms of public consciousness, peculiarities of functioning); predictive (ability to foresee the development of a specific situation, see the problems that occur, the consequences, and finding them the right decision from the point of view of legislation). Based on the foregoing, the legal competence of engineers selected the following key competences: value, informational-cognitive, thinking-speech, dedicated, technologically-regulatory, creatively-predictive.

Key words: competence, professional competence, legal competence, legal culture.

Дата надходження статті: «19» вересня 2014 р.

УДК 378:614.253.52(436)

ГАЛИНА ПАЛАСЮК,

кандидат філософських наук, доцент
(м. Тернопіль)

Система вищої медсестринської освіти в Австрії

У статті досліджено питання професійної підготовки медичних сестер в Австрії. Розглянуто особливості австрійської системи вищої медсестринської освіти на засадах ступеневості. Акцентовано увагу на підготовку бакалаврів, магістрів і докторів медсестринства в університетах і вищих професійних школах Австрії. Аргументовано необхідність реформування вітчизняної системи медсестринської освіти і вивчення особливостей професійної підготовки медичних сестер у навчальних закладах Австрії, де система підготовки медичних працівників вважається однією із найефективніших у Європі.

Ключові слова: вища медсестринська освіта, Австрія, бакалаврат, магістратура, докторантура, університет, вища професійна школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система освіти є суспільним пріоритетом кожної країни, оскільки її дієвість та ефективність означає успішне майбутнє для прийдешніх поколінь. В Україні сьогодні триває процес становлення нової освітньої системи, зорієнтованої на розвиток особистості та інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Відбувається зміна наукової та освітньої парадигми: пропонується інший зміст, нові підходи [1, с.61-62].

У вищій медичній школі України реалізується євроінтеграційна програма підготовки медичних працівників у відповідності до міжнародних стандартів. Реформування медичної освіти – єдиний шлях нашої держави до надання кожному громадянину якісної медичної допомоги, а студентам – можливості здобути освіту світового рівня, стати високопрофесійним і конкурентоспроможним фахівцем [2, с.46].

Значна увага приділяється реформуванню медсестринської освіти, оскільки забезпечення якості медсестринської допомоги є одним із найважливіших завдань, які стоять сьогодні перед вітчизняною системою охорони здоров'я. З часу отримання незалежності в Україні створено передумови для вивчення міжнародного досвіду, проведення порівняльного аналізу, що підтвердило невідповідність підготовки медичних сестер в Україні загальноєвропейським стандартам. Вирішення цього завдання пов'язане з професійною підготовкою висококваліфікованого компетентного спеціаліста з медсестринства, що володіє суміжними медичними спеціальностями, готового до професійного росту, здатного до самоосвіти та самовдосконалення.

Проблема якості медсестринської освіти активно вирішується європейською спільнотою упродовж останніх десятиріч. У багатьох країнах здійснюється багатоступенева підготовка медичних сестер, у тому числі медичних сестер з вищою освітою (академічним ступенем бакалавра, магістра, доктора наук) для виконання та організації складного догляду, управління сестринськими службами та охороною здоров'я, здійснення науково-педагогічної діяльності в галузі сестринської справи та охорони здоров'я [3, с.197].

У цьому аспекті значний науковий інтерес становить вивчення особливостей професійної підготовки медичних сестер у навчальних закладах провідних зарубіжних країн, які мають значний досвід у здійсненні професійної підготовки медичних сестер, зокрема в Австрії, де система підготовки медичних працівників вважається однією із найефективніших у Європі.

Аналіз досліджень і публікацій... Палітра праць вітчизняних науковців-компаративістів, які досліджували різні аспекти професійної підготовки медичних працівників в Австрії, є досить багатою. Проблемам розвитку вищої медичної освіти в Австрії присвячено, зокрема, дослідження багатьох зарубіжних науковців: питання генези та сучасні інновації у вищій медичній освіті Австрії розглядали Й.Гааз (J.Naas), Х.Гольцбар (Ch.Holzbaur), Г.Губер (H.Huber), Т.Еллігер (T.Elliger), М.Лішка (M.Lischka), П.Мерль (P.Merl), П.Мерц (P.März), Н.Мутц (N.Mutz), Г.Негез (H.Neges), В.Продінгер (W.Prodinger), Г.Райбнегер (G.Reibneger), О.Смолле (O.Smolle), Й.Штріссінг (J.Striessing), Г.Штроффлер (G.Stroffler); особливості розбудови вищої медичної освіти в Австрії вивчали Е.Кеметмюллер (E.Kemetmüller), Е.Пьол (E.Pöll), М.Кастер (M.Kaster) та ін.

Особливості функціонування і розбудови системи вищої медичної освіти в німецькомовних країнах, зокрема в Австрії, досліджували вітчизняні дослідники О.Авдеев, Н.Багній, І.Булах, А.Вайда, В.Москаленко, Г.Кліщ, В.Передерій, Ю.Поляченко, Н.Ярема та ін. Результати аналізу літератури з проблеми дослідження розвитку і реформування системи вищої медичної освіти в Австрії на сучасному етапі виявили фрагментарність її наукової розробки та недостатність вивчення з точки зору комплексного науково-педагогічного дослідження. Втім, попри існуючі напрацювання, проблема організації професійної підготовки медичних сестер в Австрії залишилась поза увагою вчених, що і зумовило вибір теми статті.

Метою статті є аналіз австрійського досвіду як сучасної тенденції удосконалення вищої освіти в Україні з підготовки медичних сестер.

Виклад основного матеріалу дослідження... Як і в усьому світі, в Австрії медичні сестри складають найчисельнішу групу з-поміж усіх медичних працівників. Австрійські медичні сестри працюють у трьох найважливіших підрозділах системи охорони здоров'я Австрії – лікарнях, будинках для людей похилого віку і хоспісах, а також у службах мобільної медичної допомоги. Як зазначено в доповіді Міністра охорони здоров'я Австрії, однією з найгостріших проблем охорони здоров'я у цій країні є брак фахівців з догляду за хворими і, аналізуючи кількість випускників і зростаючі потреби населення у медичній допомозі, ця проблема, на думку міністра, має тенденцію до погіршення. У доповіді, зокрема наголошується, що сьогодні австрійській системі охорони здоров'я бракує 600000 медичних сестер [4, с.17].

Причин браку фахівців з догляду за хворими називають декілька. Першою і найважливішою є загальноосвітова тенденція старіння населення – згідно зі статистичними даними [5, с.169], у 2040 році кількість громадян, які досягнуть 60-річного віку, становитиме 33,3% від загальної кількості населення, Поскільки найчисленнішими споживачами медичних послуг у Австрії є люди, старші 80 років, то найгостріше брак середнього медичного персоналу відчують будинки для людей похилого віку і реабілітаційні заклади [4, с.9].

Аналіз австрійських джерел [6, с.36] свідчить, що професія австрійської медичної сестри є самостійною незалежною професією, а функції її є значно ширшими, ніж просте виконання вказівок та призначень лікаря у вітчизняній системі охорони здоров'я. У сучасних умовах на австрійську медсестру покладено велику відповідальність у діагностично-лікувальному процесі. У коло її функціональних обов'язків входить прийняття абсолютно всіх рішень щодо організації висококваліфікованого догляду за хворим – моніторинг стану пацієнта, переведення пацієнта в інше відділення, виклик консультантів тощо. Розширення кола функціональних обов'язків і підвищення рівня складності професійної діяльності фахівців з догляду за хворими в сучасних умовах, а також необхідність дотримання основних принципів Болонської декларації стали поштовхом до реформування австрійської системи підготовки медичних сестер.

Таким чином, зростання кількості людей похилого віку, які є основними споживачами медичних послуг, збільшення кількості хворих із хронічними захворюваннями і супутніми патологіями, зростаюча увага австрійського суспільства до свого здоров'я, підвищення вимог до якості і розширення обсягу кваліфікованої медсестринської допомоги загострило потребу у реформуванні медсестринської освіти. Як наголошується в Програмі підготовки бакалавра з медсестринства [7], австрійська система охорони здоров'я потребує сьогодні фахівців з догляду за

хворими, які, крім необхідного для надання кваліфікованої медсестринської допомоги обсягу теоретичних знань і практичних навиків, повинні бути обізнані у питаннях профілактики захворювань, доказової медицини, вміти працювати із сучасним медичним обладнанням і застосовувати результати наукових досліджень з медсестринства у догляді за тяжкохворими, хворими із хронічними захворювання, пацієнтами похилого віку тощо. Назріла потреба у кардинальному реформуванні підготовки медичних сестер в Австрії, яке дозволило б не збільшувати кількість студентів, а покращити якість їх підготовки і в перспективі підвищити якість медичних послуг.

Впродовж останнього десятиліття Австрія пережила фундаментальні зміни у медичній освіті, наслідки яких стосуються всього освітнього процесу – від процедури зарахування на навчання до післядипломної освіти [8, с.57].

Пріоритетним напрямком реформування системи підготовки сестринського персоналу Австрії стала академізація (*Akademisierung*) – впровадження вищої медсестринської освіти і подальший розвиток сестринської справи як науки. Дослідження австрійських науковців [9, с.150] свідчать, що у лікувальних закладах, де у сестринських колективах 10% становлять медичні сестри з вищою освітою, смертність пацієнтів знижується на 5%. Вчені пояснюють це вищою кваліфікацією медичних сестер з вищою освітою, що дозволяє їм у догляді за пацієнтами застосовувати свої професійні вміння і навиків для уникнення ускладнень, а також використовувати сучасну медичну апаратуру для підвищення ефективності догляду за хворими.

Основоположними документами реформування системи вищої медичної освіти в Австрії стали Единбурзька декларація 1988 р., яка визначила 12 принципів реформування, та рекомендації Всесвітнього саміту 1993 р., більшість з яких визначають чіткі схеми дій у цьому напрямі. За результатами Всесвітнього саміту Консультативний комітет з питань медичної підготовки Європейського Союзу підготував рекомендації щодо медичної освіти, які отримали загальну назву «Лікарська директива», і відображають вимоги до базової медичної освіти в країнах ЄС та до фахівців медичної сфери [10, с. 481].

З прийняттям у 2002 р. Федеральним парламентом Австрії Закону про університети (*Universitätsgesetz, 2002*) [11] відкрився шлях до університетського рівня вищої медсестринської освіти в Австрії. Змінилась організаційна структура австрійських університетів: у 2004 р. від трьох класичних університетів – Віденського, Грацького й Інсбрукського від'єднались медичні факультети, які утворили три незалежні медичні університети зі статусом повної автономії [12, с.57].

З 2005 р. в Австрії інтенсивно розвивається система вищої медсестринської освіти. Відповідно до європейської освітньої архітектури в цьому ж році впроваджена ступенева підготовка фахівця з медсестринства з вищою освітою, яка включає три ступені: бакалавр медсестринства – магістр медсестринства – доктор наук медсестринства. Ступенева підготовка створює умови для виконання кожним ступенем певної функції в системі єдиного цілого. Разом з тим, реалізовується принцип завершеності освіти на кожному ступені професійної підготовки, тобто забезпечується належний рівень фахової компетентності, необхідний для професійної діяльності, та можливість для подальшого професійного удосконалення. Символом системи професійної підготовки медичних сестер Австрії визначено піраміду.

Цей символ демонструє, що у змістовому аспекті як вся система в цілому, так і кожен з її ступенів мають свої принципи, зміст, методи, форми і засоби навчання. Всі ступені у структурі піраміди послідовно надбудовуються один на другий і динамічно узгоджуються між собою. Узгодження й наступність ступенів характерне не лише по вертикалі, а й по горизонталі всередині кожного ступеня.

Система організації професійної підготовки медичних сестер Австрії є упорядкованою сукупністю взаємозв'язаних навчальних закладів, лікувальних установ, органів управління, які забезпечують вирішення завдань професійної підготовки і підвищення професійної компетенції медичних сестер. Підготовка дипломованих медичних сестер здійснюється в медсестринських школах і професійних вищих школах. Вищу освіту австрійські медичні сестри здобувають у вищих професійних школах та університетах, які відносяться до так званого терціарного сектора австрійської системи освіти. Причому, якщо перші два ступені – бакалаврат і магістратуру вони мають можливість здобути у вищих професійних школах та університетах, то найвищий ступінь – доктора медсестринства – лише в університетах (табл. 1).

Табл. 1

Структура системи вищої медсестринської освіти в Австрії

3 ступінь	Докторантура (Doktorat-Studium)	Університет
2 ступінь	Магістратура (Masterstudium)	Вища професійна школа або університет
1 ступінь	Бакалаврат (Bachelorstudium)	Вища професійна школа або університет

Медсестринську університетську освіту в Австрії надають чотири університети – один державний і два приватних медичних та Віденський класичний університет (табл 2).

Табл. 2

Ступенева медсестринська освіта в університетах Австрії

Бакалаврат	Магістратура	Докторантура
Галль ін Тіроль (Приватний університет медсестринства, інформатики і техніки (УМІТ)) Грац (Грацький медичний університет) Зальцбург (Парацельсус приватний медичний університет)	Галль ін Тіроль (УМІТ) Грац (Грацький медичний університет) Віденський університет)	Галль ін Тіроль (УМІТ) Грац (Грацький медичний університет) Віденський університет

Вищі професійні школи – це наймолодший сектор австрійської вищої школи, що сформувався лише на початку 1990-х рр. Випускникам вищих професійних шкіл даються переважно практичні знання, що дозволяє швидко влаштуватися на роботу. На даний час такі освітні послуги надають три вищі професійні школи – з 2008 р. Вища професійна школа Відня (Fachhochschule (FH) Campus Wien), з 2009 р. Зальцбурська вища професійна школа (Fachhochschule Salzburg), з 2010 р. – Рудольфінерхаус (Rudolfinerhaus) у кооперації з вищою професійною школою Віденський Нойштадт (Fachhochschule Wiener Neustadt).

Для молодих людей, які не мають базової медсестринської освіти, існує можливість одночасно отримати диплом медичної сестри і вчений ступінь бакалавра. Таку можливість надають вищі професійні школи, а також університети в кооперації з медсестринськими школами.

Висновки з описаного дослідження.... Реформування медсестринської освіти в Австрії дозволило розробити систему ступеневої підготовки фахівця з медсестринства, спрямованої на цілісний розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Вивчення і творче використання досвіду підготовки австрійських медичних сестер з одночасним збереженням цінних напрацювань вітчизняної освіти дозволить вітчизняній медсестринській освіті успішно влитись до європейського освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей професійної підготовки медичних сестер-бакалаврів у Австрії.

Список використаних джерел і літератури:

1. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Манько Володимир Миколайович. – К. 2005. – 486 с.
2. Медицинское образование в мире и в Украине / [Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерий, А. П. Волосовец и др.]. – Харьков : ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.
3. Гордійчук С. В. Європейський та український досвід підготовки кадрів для медсестринства / С. В. Гордійчук, Н. П. Леонченко // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 196 – 197.
4. Reformansätze für die Bildungslandschaft der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe in Österreich / Rappold Elisabeth, Rottenhofer Ingrid, Aistleithner Regina // Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. – Wien, 2011. – 26 S.
5. Siffert P. Handlungsfeld Pflege – was heute für morgen an zudenken ist / P. Siffert P. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2008. – 219 S.
6. Bast H. Neues Profil für die Pfleger / H. Bast // Kleine Zeitung, 25.09.2011. – S. 36 – 37.
7. Medizinische Universität Graz 2011b, *Bachelorstudiengang Pflegewissenschaft*, <http://www.medunigraz.at/images/content/file/studium/pflegewissenschaft/pdf/Studienplan_Bachelor_Pflegewissenschaft.pdf>, (letzter Zugriff: 16.09.2013).
8. Tilman J. Elliger. Die Mediziner Ausbildung in Österreich : Analyse eines Studiengangs in seinem historischen und sozialen Kontext / Tilman J. Elliger. – München, 1986. – 241 s.
9. Ridley Renee T. (2008): The Relationship Between Nurse Education Level and Patient Safety: An Integrative Review / Renee T. Ridley // Journal of Nursing Education. – 2008. – Vol. 47. – № 4. – P. 149-156.

10. World Federation for Medical Education. The Edinburgh declaration //Medical education. – 1988. – № 22. – P. 481 – 482.
11. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Univesitätsgesetz 2002 – UG). StF : BGBl. 1 N.120 / 2002 (Nr : GP XXI RV 1134 AB 1224). – Wien : Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2002. – 111 S.
12. Die Reform des Medizinstudiums an der Medizinischen Fakultät / G. Reibnegger, J. Haas, H. Neges, J. Smolle // Zeitschrift für medizinische Ausbildung. – Witten, 2008. – 3(3). – S. 48–61.

Spysok vykorystanyh dzherel i literatury:

1. Manko V. M. Teoretychni ta metodzchni osnovy stupenevoho navchanna maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv silskohospodarskoho vyrobnytsva : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Manko volodymyr Mykolaiovych. – K. 2005. – 486 p
2. Medicinskoie obrasovanie v mire i v Ukraine / [Yu. V. Polachenko, V. H. Perederii, A. P. Volosovec i dr.]. – Kharkiv : IPP «Kontrast», 2005. – 464 p.
3. Hordiichuk S. V. Yevropeiskyi ta ukraiinskyi dosvid pidhotovky kadriv dla medsestrynstva / S. V. Hordiichuk, N. P. Leonchenko // Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika . – 2011. – № 4. – P. 196 – 197.

Аннотация

Галина Паласюк

Система высшего медсестринского образования в Австрии

В статье исследованы вопросы профессиональной подготовки медицинских сестёр в Австрии. Рассмотрены особенности австрийской системы высшего медсестринского образования на принципах ступенчатости. Акцентируется внимание на подготовке бакалавров, магистров и докторов медсестринства в университетах и высших профессиональных школах Австрии. Аргументированы необходимость реформирования отечественной системы медсестринского образования и изучения особенностей профессиональной подготовки медицинских сестёр в учебных заведениях Австрии, где система подготовки медицинских работников считается одной из наиболее эффективных в Европе.

Ключевые слова: *высшее медсестринское образование, Австрия, бакалаврат, магистратура, докторантура, университет, высшая профессиональная школа.*

Summary

Halyna Palasiuk

Nursing Higher Education System in Austria

The article deals with the issue of nurse professional training in Austria. The peculiarities of Austrian system of higher education on the basis of degree education are discussed. Particular attention is paid to the matter of preparation of Bachelors, Masters and Doctors of Nursing at the universities and higher educational schools of Austria. The questions of necessity of reforms in the national system of nurse education and studying peculiarities of the nurse professional training in the educational establishments in Austria are argued whereas its system of training of medical workers is considered to be one of the most effective in Europe.

Key words: *nursing higher education, Austria, bachelor's degree, master's degree, doctor's degree, university, higher professional school.*

Дата надходження статті: «2» жовтня 2014 р.

Образ матері в українських народних казках

У статті обґрунтовано використання українських народних казок як дієвого засобу виховання. Вивчено вплив фольклору на формування в дівчат відповідального ставлення до материнства. На конкретних прикладах досліджено виховний потенціал українських народних казок з точки зору формування у майбутніх матерів правильного бачення світу і себе в ньому. Звернено увагу на те, що усна народна творчість відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціал українського народу і створює умови для росту та розвитку природних задатків і талантів кожного громадянина України.

Розглянуто та проаналізовано приклади традиційних для українського фольклору типів казкових персонажів: матері, матері-природи та злої мачухи.

У висновках узагальнено думку, що яскравий образ матері в казках сприяє правильному і своєчасному формуванню у дівчат суто материнських рис характеру і якостей особистості: працьовитості, терплячості, любові до дітей, вміння вести господарство, охайності, ввічливості, доброти, дотримання високих моральних норм поведінки тощо.

Ключові слова: українська народна педагогіка, засоби виховання, вербальні засоби виховання, українська народна казка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальними залишаються проблеми родинного виховання. Вони пов'язані не тільки зі зміною ролі жінки у суспільстві, а й з недоліками виховання у закладах освіти та у сім'ї. На нашу думку, проблемі планування сім'ї у сучасній системі освіти приділяється недостатньо уваги. Як наслідок несформованості у дівчат відповідального ставлення до материнства виникають такі негативні суспільні явища, як раннє батьківство, відмова від дитини, аборт та ін.

Проблема підготовки до створення сім'ї і виховання дітей багатогранна і потребує комплексного підходу до її вирішення. Одним із підходів є формування необхідних рис характеру та якостей особистості майбутньої матері у дитинстві. Дієвим засобом при цьому, на нашу думку, буде використання фольклору.

Аналіз досліджень і публікацій... Глибоко дослідили у своїх працях суть поняття «фольклор», систематизували усну народну творчість та розкрили її виховний потенціал В. Андрійченко, З. Батюк, М.Лановик, З.Лановик.

Способи і засоби застосування фольклору досліджували ряд науковців: Е.Печерської, І.Шевчук, Т.Шмалько.

Важливий внесок у розробку проблеми застосування фольклору як засобу виховання і його позитивного впливу на формування особистості внесли праці Т.Науменко, І.Беха та Н.Ничкало.

Проблему виховання засобами слова в народній педагогіці досліджували В.Борисенко, О.Вишневський, Г.Філіпчук, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, М.Стельмахович, Г.Ващенко.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити зміст українських народних казок як засобу формування у дівчат відповідального ставлення до материнства.

Виклад основного матеріалу... Народна творчість формувалась протягом століть, плекаючи немовля в колиці, навчаючи молодих життю, передавалась із вуст у вуста і зберігалась цілими поколіннями.

Загалом головною метою навчання з допомогою фольклору на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, самобутності через формування особистісних рис громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, екологічну, художньо-естетичну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту, усвідомлення та повагу до культури інших народів [3].

Дитячий фольклор має велике значення у вихованні, зокрема при формуванні якостей особистості, що знадобляться майбутній матері. Читати казку можна по-різному: вникаючи в сюжет, аналізуючи образи або емоційний підтекст. Однак під час дослідження казок важливо мати уявлення про людей, які їх створили. До світогляду нашого народу увійшли вірування та уявлення багатьох поколінь, які жили на території сучасної України й належали до різних племен та археологічних культур. Давні збирачі, мисливці, рибалки, скотарі й землероби залишили відлуння своїх вірувань у тому багатогранному комплексі, який ми зовемо українською

традиційною культурою [1]. Більшість з них жили в єдності з природою і казкові сюжети не придумувались заздалегідь, а були створені спонтанно з конкретною метою. Поступово вони набували сучасної форми завдяки чисельним переказам. Саме тому теми українських народних казок універсальні, а символічні образи – прості і зрозумілі.

Вплив фольклору на формування в дівчат відповідального ставлення до материнства неможливо переоцінити. Адже усна народна творчість кожного народу є величезною скарбницею, яка містить у собі знання і досвід, що накопичувались століттями. Велике розмаїття казок дає змогу сформувати у майбутніх матерів правильне бачення світу і себе в ньому, не піддаючись викликам та провокаціям сучасного суспільства. Фольклор в освітній сфері та повсякденному житті є тим міцним фундаментом, на основі якого «...національна система освіти й виховання в Україні відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціал українського народу, створює умови для росту й розвитку природних задатків і талантів кожного громадянина, формування духовного потенціалу як найвищої цінності нації, держави» [4, с.5] Найголовніший жіночий образ у народних казках – образ матері.

Відомо чимало найрізноманітніших казкових образів матері. Материнські казкові персонажі відрізняються від реальних жінок-матерів. Часто вони наділені надприродними якостями або рисами тварин. Казка покликана виразити внутрішню, а не зовнішню, реальність, тому персонаж матері так відрізняється від реальності: він втілює різноманітні аспекти материнства [2].

Часто мати зображена у вигляді частини природи (птаха, тварини, дерева), яка оберігає дитину навіть після смерті. Так, у казці «Калинова сопілка» [5, с.180] йдеться про маленького хлопчика Іванка, який потрапив до полону. Він дуже хотів втекти, але не знав, як потрапити з чужини додому, поки до нього уві сні не звернувся куц калини: «– Прийди, Іванку, до мене. Виріж з мене сопілку, і я тобі покажу дорогу до рідної домівки». Хлопчик послухався, і чарівна калинова сопілка довела його додому.

Казка «Про дівчину Марусю» [5, с.197-199] – один із варіантів казки про дідову дочку і бабину дочку. Дівчина Маруся залишилась сиротою, і по черзі зі зведеною сестрою пасла бичка. «Як жене бабина дочка бичка пасти, так баба не загадує ніякої роботи. Та й бабина дочка з хлопцями гуляє, а бичок сам пасеться. А як жене дідова дочка, так баба дає їй льону в'язку, щоб до вечора потерла цей льон, попряла, виткала полотно і вибілила, щоб додому принесла біле полотно». Всю роботу дівчині допомагав виконати бичок – мати в образі тварини. Але у мачухи все одно була причина покарати дівчину, адже «бабина дочка візьме і забере полотно у неї».

Одного дня мачуха з дочку прослідкували за Марусею до поля «і побачили, що це бичок допомагає Марусі, та й вирішили його зарізати». Дівчина дуже засмутилась, але бичок порадив їй закопати його кісточки «під двором за ворітьми». Навесні на тому місці виросла чарівна яблуня, яка «віти опустить», коли Маруся підійде, а коли бабина дочка підійде – «гілки вгору підійме, і не вирве бабина дочка яблужка». Мати в образі яблуньки допомагає доньці зустрітись з судженням: «Ось іде мимо дуже гарний козак на воронім коні і хоче вирвати яблуко, а яблуня віти вгору й підняла. Він і не може вирвати нічого. Давай він кликати:

– А хто б мені яблуко дістав з цієї яблуні, так того беру собі за жінку.

Прибігла бабина дочка. Скакала, скакала і на яблуню вилізла, а ябука не дістала. Іще підходили люди – ніхто не може яблука дістати. Тоді покликали Марусю, а вона була гарна-гарна. Їй яблуня враз віти опустила і дала яблук. Підійшла Маруся, вирвала яблужко і принесла парубкові. Він Марусю узяв, на вороного коня посадив і до себе повіз». В цій та подібних за сюжетом українських народних казках навіть після смерті серце матері вболіває за свою дитину.

У казці «Берега» [5, с.100-101] зображений образ ревнивої, егоїстичної матері: «Повернувся нарешті козак додому. Але не сам, а з молодою дружиною. Зразу ж незлюбила її свекруха. Приготувала вона для сина святкову вечерю, а невістку до столу навіть не покликала. З сином говорила, а його дружині і слова не сказала, ні поганого, ні, тим паче, хорошого». Проте дівчина не зважала на це, і «робила усе, що скаже стара, а вечорами плакала в подушку». Коли в молодій сім'ї з'явилася дитина, чоловік мусив піти на заробітки. Не витримала молода мати дорікань свекрухи і пішла з дитиною в поле, де за ніч перетворилась на березу. Коли ж козак повернувся додому і не застав ні дружини, ні дитини, мати йому сказала, що його дружина «...десь повіялась і дитя забрала, не сказала, куди». Чоловік і далі жив з матір'ю, поки одного дня не побачив на березі річки високу березу, якої раніше там не було. За порадою матері, він пішов її рубати. Коли вдарив сокирою – береза звернулася до нього голосом дружини: «Нащо б'єш, навіщо рубаєш? Привіз у чужину, покинув мене одну, мати твоя нас зі світу зжила та ще й з думок викорінити захотіла...» Кинув він сокиру, а ввечері повернувся до берези, обійняв її і випив отруту. На ранок на полі біля берези виріс дуб. Таким чином, мати втратила того, ким найбільше дорожила.

Схожий сюжет і в казці «Материна любов» [5, с.233-235], де свекруха підлила отрути в напій невістці, але «випила невістка, та не просто випила, а разом із синовим поцілунком. Розмішав той

поцілунок отруту із хлібом і обоє молодята померли». На їх могилах виростили дуб і калина, і «коли мати хотіла схватись у їх холодок, вони підіймуть свої віти і сонце її пече аж до болю в серці».

Зовсім інший образ постає перед нами в казці «Плакуча верба» [5, с.307], де мати провела на війну усіх трьох синів, які «загинули героями». З горя мати «не хотіла в хату без дітей вертатися. А на ранок побачили люди на березі вербу, що невтішно додолу схилила свої віти».

Велике значення для виховання дівчини має образ доброї, турботливої матері. Так, у казці «Про сорочку» [5, с.102-103] мати шістнадцять років вишивала синові сорочку-оберіг, яка мала «вберегти дитину від меча гострого, від стріли ворожої». В кожен стібок мати вкладала «слова-думки і благання: «Хай буде син мій тверезого розуму. Хай сила його буде непереможною. Щоб серце його було повне великої любові до людей. Як буде воїном, хай волю і славу принесе землі своїй». Усе більше думок, усе більше стібків. І не одну сльозу зронила мати на синову сорочку. І не знала, у що перетворяться сльози ті». А сльози її стали дорогоцінними каменями, які «вблискували таким світлом, що сліпили ворогам очі». Завдяки чарівній материній сорочці битва з ворожим військом не відбувалася, і «перемога прийшла без смерті і крові».

«Добра» мати не обов'язково є рідною. Наприклад, в казці «Доля» [5, с.127-129] йдеться про наймичку Олену, до якої господиня ставилась «як до рідної дочки». Господиня навчила Олену, як побачити долю. Пророцтво справдилось, і дівчина вийшла заміж за свого судженого, який «недовго був добрим... Пиячити почав, а то й руки простягав до дружини, не шанував її, а ледачим був, що й світ такого не бачив. Важко було Олені, втішала її названа мати: «Не журися, дитино... Така твоя доля. Краще стане, коли діти виростуть, допомога буде. Вони – твоє щастя». Так і сталося. Коли чоловік помер, Олена разом з дітьми перейшли жити до названої матері, яка завжди підтримувала її.

На противагу світлому образу турботливої матері-берегині в казках часто зустрічається образ злої заздрісної мачухи. Прикладом є все розмаїття казок про дідову дочку і бабину дочку. Наприклад, у подільському варіанті казки [5, с.192-193] баба спочатку однаково ставилась до дівчат. Але одного разу вони пішли на вечорниці прясти, і «тітка Катерина, в якій були вечорниці каже [до мачухи]:

– Гапко, твоя дочка така ледача, що страх Божий». Це зауваження стало причиною всіх прискіпувань до дідової дочки у майбутньому. Згодом мачусі стало і цього замало, і вона вирішила раз і назавжди позбутись ненависної дідової дочки. Вмовила вона чоловіка вивести дівчину в ліс і там залишити. Дід послухався, лишив дочку в хаті, яку вони знайшли у лісі, а сам втік. Вночі до хати навідалась Кобиляча Голова:

«– Дівчино, відчини!

Вона й відчинила. ...

– Дівчино, пересади через поріг!

Вона пересадила.

– Дівчино, дай вечеряти!

Вона й вечеряти подала.

– Дівчино, постели!

Вона постелила.

– А тепер подивися на себе в дзеркало.

Глянула вона і побачила, що стала дуже гарною...».

Тим часом зайшов до хатки хлопець, побачив красуню і покликав її заміж. Дівчина погодилась (не спитавши дозволу в батьків, які прагнули її погубити), та все ж повернулась додому «з возом добра». Це дуже розсердило мачуху, і вона, бажаючи такого ж добра для своєї дитини, примусила чоловіка відвести і бабину дочку до лісу. Проте дівчина не захотіла допомагати Кобилячій Голові, за що «опинилася в густому лісі. А там вовк її захопив і поніс не знати куди...» Закінчується казка мораллю: «Отак у світі буває: щиросердечну людину доля винагороджує, а лиху – карає». Цей висновок стосується не лише лінивої невихованої бабиної дочки, а й мачухи, яка через свою злість і заздрість втратила єдину дочку.

У народній творчості приділено увагу і вихованню дитини. Зокрема, в казці «Зозуля» [5, с.133-134] розповідається про жінку, що мала трьох дітей, і не приділяла уваги їх вихованню. Як наслідок, «...не слухались діти матері. Бігали, гралась надворі зранку до вечора. Одяг порвуть, а мати – латай. У хаті насмітять, а мати – прибирай. Тяжко їй було, а діти їй не допомагали». Мати не зважала на поведінку дітей, аж поки сильно не захворіла. Їй був потрібен догляд, але діти не привчені були приділяти увагу комусь, крім себе. Як наслідок, вони ігнорували всі її прохання подати води, аж поки «...нарешті захотів старший син їсти і заглянув до хати, а мати стоїть серед хати і на пташку перетворюється...». Лише усвідомлення безповоротної втрати людини, яка піклується про них, примусила дітей цінувати матір, хоч і запізно: «...побігли діти за матір'ю:

– Мамо, ми тобі водички принесли.

– Ку-ку, ку-ку, ку-ку! Пізно, сини, не повернись я.

Так бігли діти за матір'ю багато днів і ночей по камінні, лісами, горбами. Із ніг почала кров йти. Де вони пробіжать, там червоний слід залишається.

Назавжди залишила дітей мати-зозуля...а при дорозі відтоді червоні маки ростуть». Ця казка допомагає усвідомити дитині, для чого потрібне виховання, чому потрібно цінувати тих, хто піклується про тебе і як потрібно поводитись з рідними та близькими людьми, щоб не шкодувати про свої вчинки тоді, коли вже нічого не можна буде виправити.

У казці «Сини» [5, с.340-341] показано різні підходи до виховання. В селі після війни жили дві жінки – Ликера і Марія. Вони самі ростили синів: Ликера – Миколу, а Марія – Петра. «Важко було вдовам піднімати дітей... З домашнього господарства майже все йшло на податки в державу. Діти жили впроголодь. Одного ранку Ликера прийшла в справі до Марії і побачила, що та п'є молоко.

– Я молоко все віддаю синові, а ти?

– Я п'ю воду, забілену молоком, а молоко теж залишаю дитині». Сини вирости і стали на ноги. У відпустку додому обидва приїхали гарно одягнені і з валізами. Микола привіз речі тільки для себе, а Петро – для себе, і для матері: «– Мамо, це тобі хустка, а мені – літняк, це тобі спідниця, а мені – сорочка. Це тобі кофта, а мені – светр... будеш у мене найкраща».

Часто діти розуміють набагато більше, ніж вважають дорослі. Сприйняття та світогляд зараз набагато складніші, ніж раніше, але й люди інші. Це можна сказати про дітей – насиченість робочого дня, повна завантаженість розумовою роботою або ж якимись іншими заняттями змінюють погляди та думки поколінь, що приходять. Але важливо нині не втратити основу всіх основ, що формує патріотичний стержень кожної особистості. Здійснити це дає змогу фольклор не лише під час використання на уроках чи виховних годинах, а вдома. Аналізуючи зміст українських народних казок, дитина формує власний погляд стосовно поставленої проблеми. Таким чином, просто розповідаючи на ніч казку можна і треба виховувати в дитині ті риси характеру і якості особистості, які будуть їй необхідні у майбутньому.

Висновки... Розглянувши українські народні казки з точки зору їх виховного потенціалу, ми пересвідчилися у важливості їх застосування у родинному вихованні. Аналізуючи конкретні приклади традиційних для українського фольклору типів казкових персонажів (матері, матері-природи та злої мачухи) ми дійшли висновку, що яскравий образ матері в казках сприяє формуванню у дівчат материнських рис характеру: працьовитості, терплячості, любові до дітей, хазяйновитості, вміння вести господарство, охайності, ввічливості, доброти, дотримання висоморальних норм поведінки.

Список використаних джерел і літератури:

1. 100 найвідоміших образів української міфології / Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шалак О. – К. : Орфей, 2002. – 448 с.
2. Матъ. Архетипический образ в волшебной сказке / Биркхойзер-Оэри Сибилл. – М. : Когито-Центр, 2006. – 256 с.
3. Педагогіка і методика вищої школи / Артемова Л. В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
4. Українська народна педагогіка. Курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Кіт Г. Г., Тарасенко Г. С. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2008. – 302 с.
5. Українські народні казки: Книга 30. Казки Поділля / запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. – Чернівці: Букрек, 2010. – 424 с., іл.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. 100 najvidomishykh obraziv ukrainskoi mifologii / Zavadaska V., Muzychenko Ya., Talanchuk O., Shalak O. – K. : Orfei, 2002. – 448 s.
2. Mat'. Arhetipicheskij obraz v volshebnoj skazke / Birkhojzer-Oeri Sibill. – M. : Kogito-Centr. – 2006. – 256 s.
3. Pedagogika I metodyka vyshchoi shkoly / Artemova L. V. – K.: Kondor, 2008. – 272 s.
4. Ukrainska narodna pedagogika. Kurs lektsij: navch. posib. dlja stud. vyshchychkh navch. zakl. / Kit G. G., Tarasenko G. S. – Vinnytsja : PP «Edelveis i K», 2008. – 302 s.
5. Ukrainski narodni kazky: Knyga 30. Kazky Podillja / zapys., uporjad. i lit. opraz. M. Zinchuk. – Chernivtsi : Bukrek, 2010. – 424 s., il.

Аннотация

Ирина Птацук

Образ матери в украинских народных сказках

В статье обосновано использование украинских народных сказок как действенного средства воспитания. Изучено влияние фольклора на формирование у девочек ответственного отношения к материнству. На конкретных примерах исследован воспитательный потенциал украинских народных сказок с точки зрения формирования у будущих матерей правильного видения мира и себя в нем. Обращено внимание на то, что устное народное творчество воспроизводит эмоционально-эстетический, художественно-творческий, нравственный и интеллектуальный потенциал украинского народа и создает условия для роста и развития природных задатков и талантов каждого гражданина Украины.

Рассмотрены и проанализированы примеры традиционных для украинского фольклора типов сказочных персонажей: матери, матери-природы и злой мачехи.

В выводах обобщено мнение, что яркий образ матери в сказках способствует правильному и своевременному формированию у девушек чисто материнских черт характера и качеств личности: трудолюбия, терпения, любви к детям, умение вести хозяйство, опрятности, вежливости, доброты, соблюдение высоких моральных норм поведения и т.д.

Ключевые слова: украинская народная педагогика, средства воспитания, вербальные средства воспитания, украинская народная сказка.

Summary

Iryna Ptashchuk

The Image of Mother in Ukrainian Folk Tales

The article justifies the use of Ukrainian folk tales as an effective means of educating. This article also discusses the influence of folklore on the formation of the women's responsible attitude to motherhood. By the specific examples the educational potential of Ukrainian folk tales in terms of the formation of future mothers correct vision of the world and themselves in it is investigated. Attention is paid to the fact that folklore reflects emotional and esthetic, artistic, creative, moral and intellectual potential of the Ukrainian people and creates conditions for the growth and development of natural instincts and talents of every citizen of Ukraine.

The examples of traditional Ukrainian folk types of fantasy characters: mother, mother nature and the evil stepmother are considered and analyzed.

In conclusion the article summarizes the opinion that vivid image of the mother in the tales promotes correct and timely formation of girls purely maternal features of character and personality traits: hard work, patience, love of children, the ability to keep house, cleanliness, kindness, maintaining high moral norms of behavior, etc.

Key words: Ukrainian folk pedagogy, means of education, verbal means of education, Ukrainian folk tale.

Дата надходження статті: «9» вересня 2014 р.

УДК 371.3:37.018 364-4 (477)

СЕРГІЙ РАБІЙЧУК,

кандидат педагогічних наук
(М.Хмельницький)

Аналіз сучасних концепцій виховання загальнохристиянських ціннісних орієнтацій молоді як аспект професійної діяльності фахівців соціальної сфери

В статті здійснюється аналіз сучасних концепцій виховання загальнохристиянських ціннісних орієнтацій у молоді як аспект професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Встановлено, що сучасна молодь бере активну участь в суспільному житті, не маючи при цьому власних поглядів на проблему цінностей. У процесі вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій молоді розкрито причини і умови, за яких цінності стають повноцінними життєвими орієнтирами, суб'єктивними пріоритетами, а також визначають природу обґрунтування особистісних життєвих планів, дій та вчинків молоді. Аргументовано, що формування загальнохристиянських ціннісних орієнтацій є неоднозначним та проблемним і характеризується багатоманітністю цілей, результатів та напрямів розвитку. Відмічено, що фундаментом більшості цінностей виступають норми моралі, спільно вони формуються за допомогою зовнішніх чинників, а у вигляді засобів та умов реалізують внутрішні цінності – пріоритетні цілі особистості. Враховано актуальність концепції ціннісної свідомості, яка не випадково виникла в момент, коли загальнохристиянські цінності потребують захисту та збереження з метою передачі їх у спадок наступним поколінням, що має здійснюватися у процесі роботи майбутніми фахівцями соціальної сфери. Виходячи з цього, система ціннісних орієнтацій є індивідуальною для кожної окремої особистості, до того ж вона тісно пов'язана з мотивами і потребами, цілями і установками, а також з інтересами особистості. Враховано, що зусилля сім'ї, всієї освітньо-виховної системи мають бути спрямовані на формування у молоді загальнохристиянських ціннісних орієнтацій, в свою чергу, набуті теоретичні знання та практичний досвід з даної проблеми має сприяти ефективній фаховій діяльності професіоналів соціальної сфери.

Ключові слова: виховання, концепції, молодь, ціннісні орієнтації, фахівці соціальної сфери.

Постановка проблеми у загальному вигляді... При вивченні проблем формування загальнохристиянських ціннісних орієнтацій молоді виняткової уваги потребує з'ясування причин і умов, за яких цінності стають істинними життєвими орієнтирами. Сучасна молодь приймає активну

участь у суспільному житті, не маючи при цьому власних поглядів на проблему цінностей. Соціальні зміни посилюють суперечності щодо зміни пріоритетів.

Формування цілей статті... Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних концепцій виховання загальнохристиянських ціннісних орієнтацій молоді та їх значення у професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу... Формування ціннісних орієнтацій є неоднозначним та проблемним і характеризується багатоманітністю цілей, результатів та напрямів розвитку. Зумовлено це широким проявом людської природи. Посилення кризи соціально-фінансового сектору, розвиток ринкових відносин на фоні демократизації суспільства, значно зменшує довіру до влади. Це зумовлює поділ суспільства, в якому сповідується синтез ціннісних орієнтацій, притаманних різним соціальним групам.

А. Маслоу стверджує, що формування особистості відбувається завдяки соціальному впливу – «інстинктивні схильності людини набагато слабкіше за сили цивілізації» [6, с.272].

Дослідження ціннісних орієнтацій дозволило представнику гуманної психології Г.Оллпорту обґрунтувати керованість поведінкою особистості на основі соціальних мотивів. Фундаментом більшості цінностей виступають норми моралі, спільно вони формуються за допомогою зовнішніх чинників, а у вигляді засобів та умов реалізують внутрішні цінності – пріоритетні цілі особистості. Перехід зовнішніх цінностей у внутрішні відбувається за допомогою трансформації «категорії знання» у «категорію сутності».

М.Рокич наголошує, що загальне число базових цінностей невелике, люди володіють одними цінностями, але проявляються вони по-різному. Всі існуючі цінності об'єднанні в систему. Основи цінностей проявляються в суспільній культурі, соціальних інститутах та в особистісному житті. Цінності мають вплив на всі соціальні процеси. Покладаючись на поділ цінностей (термальні та інструментальні), М.Рокич розробив спеціальну методіку для вивчення ціннісних орієнтацій, яка дозволяє отримати систему «типів», при цьому спільні риси в групах вказують на спільні соціальні умови, а відмінності – на специфічні особливості.

Як вважає Т.Парсонс, суть ціннісних орієнтацій полягає у ситуативному оцінюванні та виборі певних шаблонів, що визначають оцінку та обрання моделі поведінки. Процес формування ціннісних орієнтацій розвиває здатність оцінювати факти реальності та обирати їх, а також стиль поведінки відповідно до принципу «добро – зло» [7, с.343].

Вивчаючи формування духовної культури особистості, М.Бердяєв вбачав головне завдання функціонування суспільного життя саме в духовності. За стрімкого розвитку цивілізаційних цінностей держави, раси, класу зазнають трансформацій, при цьому формуються суперечності між життям людей та результатами їх життєдіяльності. Розв'язання даної суперечності залежить від формування нового світосприйняття, основа якого містить ціннісні пріоритети людської особистості.

Пізніше А.Швейцер, розробляючи власну концепцію благоговіння перед життям, наголошував, що серед різних форм життя має бути милосердя та співчуття, які є опорними цінностями суспільства.

На основі сублимації енергії життєвих бажань особистості ґрунтуються погляди на процес формування цінностей М.Бердяєва, М.Лоського, М.Шелера. Дослідники вважають, що сублимація впливає на формування системи цінностей, при цьому головна системотвірна роль належала б певній універсальній цінності. Дана система цінностей була б в змозі сприяти ідеальним стосункам у суспільстві.

Опорним для формування ціннісних орієнтацій є позиція І.Кона про соціальну природу ціннісних орієнтацій, які формуються під впливом суспільного виховання, пропаганди. Система ціннісних орієнтацій, за І.Коном, формується в результаті «розширення кола дій і відповідальності, розвитку інтелекту, емоцій та волі» [4, с.28].

М.Бахтін, досліджуючи феномен цінностей і розробляючи теоретичні концепції їх формування, виокремлює думку про існування вічних цінностей та перебування людини у центрі ціннісної системи, стверджуючи, що «цінності цінні не для того чи іншого індивідуума і в ту чи іншу епоху, а для всього історичного людства, я єдиний у певному емоційно-вольовому ставленні до суспільства» [2, с.117].

Важливе місце у розвитку аксіології посідає концепція ціннісної свідомості М.Розова, який наголошував, що усе суспільство повинно «говорити на мові цінностей», в умовах сучасної світової інтеграції.

Слід зазначити актуальність концепції ціннісної свідомості, яка не випадково виникла в момент, коли загальнохристиянські цінності потребують захисту та збереження з метою передачі їх у спадок наступним поколінням. Ми вважаємо, що концепція ціннісної свідомості має лягти в основу загальної ціннісно-освітньої системи сучасної молоді людини.

Формування ціннісних орієнтацій, на думку М. Разіна, має розпочинатися зі сприймання інформації про природу і функції цінностей. Для людини важливим є засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства, культура та мистецтво постають найбільш стійкими і традиційними формами морально-естетичних цінностей.

Російський дослідник Б. Вижлецов наголошує на закономірності розвитку ціннісної свідомості, яка є фундаментальною частиною системи ціннісних орієнтацій. Ціннісна свідомість в кожному епоху, на думку дослідника, має бути новою, не нав'язливою та історично властивою. Відсутність розвитку ціннісної свідомості призводить до кризи культури і суспільства.

Система ціннісних орієнтацій є індивідуальною для кожної окремої особистості, до того ж вона тісно пов'язана з мотивами і потребами, цілями і установками, а також з інтересами особистості. Якщо брати до уваги, що інтереси є нестійкими і постійно зазнають змін протягом розвитку особистості, тоді «ціннісні установки й орієнтації постійно відпрацьовуються, вдосконалюються» [9, с.154].

Дослідженню ролі соціальних відносин у процесі формування ціннісних орієнтацій присвячена велика кількість праць із психології. Л. Анциферова вважає, що спрямованість особистості на істинні цінності сприяє формуванню суспільства. Для людини прикладом для формування власної ціннісної ієрархії має слугувати система цінностей суспільства завдяки послідовному вивченню меж і суті норм суспільства. На думку Л. Анциферової та М. Яницького, ефективно формування ціннісних орієнтацій має здійснюватися системою спеціальних засобів і умов.

В. Франкл вважав сутність життя фундаментальним утворенням, яке характеризує поведінку і ставлення особистості та виражається у вигляді ціннісної системи. Концепція формування цінностей за твердженням дослідника має опиратися на критерії «створення» (корисні творчі дії), «переживання» (спрямоване естетичне сприйняття довколишньої реальності), «ставлення» (об'єктивне розуміння реальності). Цінності не мають автоматичної здатності закладатися у свідомості, їх засвоєння залежить від духовної активності кожного окремого індивіда. «Особистісний сенс» за В. Франклом, є певним координатором зміни соціально вагомих цінностей у особистісно вагомій.

Ціннісні орієнтації Д. Узнадзе розглядав як «динаміку установки». Науковець стверджує, що внаслідок об'єктивації соціально-особистісного досвіду з'являється усталена система фіксованих установок, тобто ціннісних орієнтацій, які активно регулюють мотивацію поведінки.

Дослідники Л. Фрідман і І. Кулігіна під формуванням ціннісних орієнтацій розуміють орієнтацію людини на певні важливі для неї цінності, які є результатом попередньої вираженої позитивної оцінки. Це відбувається за умови оволодіння цінністю, врахування людиною своїх потреб, цілей, можливостей та здібностей.

У своєму дослідженні Н. Зикова наголошує, що на заваді процесу формування системи ціннісних орієнтацій індивіда стають конфлікти між особистісними та суспільними, особистісними та професійними цінностями, а тому формування ціннісних орієнтацій стає ефективним завдяки гештальт-терапії. Виходячи з цього, провідною умовою процесу формування є розробка методів поєднання особистісних та професійних цінностей.

В. Алексеева трактує процес формування ціннісних орієнтацій як процес, у якому суспільні цінності активно включаються у алгоритм діяльності особистості. Усвідомлене оволодіння цінностями відбувається через їх перенесення у життєдіяльність суб'єкта. Дослідниця вказує на факт взаємозв'язку проблем ціннісних орієнтацій та соціальної структури соціуму, помічаючи в ціннісних орієнтаціях форму залучення цінностей суспільства у власну діяльність особистості.

Процес формування ціннісних орієнтацій відповідає потребі у саморозвитку та самоствердженні в тих соціально-конкретних та історично-зумовлених формах життя, які притаманні способу життєдіяльності соціальних груп та суспільства, до яких належить молода людина.

Розвиток особистості пов'язаний з процесом формування ціннісної сфери. С. Рубінштейн стверджує, що суспільна шкала цінностей є пріоритетною в діяльності людини і спрямована на задоволення життєвих потреб. Вона є свідченням позитивного ставлення індивіда до встановленого світогляду, і, як результат, демонструє важливість світових подій для життя людини. С. Рубінштейн зазначає, що «процес засвоєння людиною об'єктивних цінностей забезпечується активною взаємодією цінностей з суб'єктом» [8, с.194-195].

Серед сучасних концепцій дослідження проблеми ціннісних орієнтацій слід відмітити працю Л. Разживіної, яка трактує ціннісні орієнтації як найбільш значимий елемент особистісного спрямування, що відображає поведінку та взаємозв'язки особистості залежно від виду діяльності та висуває їх в якості фундаментальних ціннісних орієнтацій. Науковець робить наголос на тому, що цінності педагогічної діяльності носять гуманістичну природу.

О. Кагальницька у своєму дослідженні аналізує процес перетворення особистісно-соціальних змістів в особистісні змісти. Даний процес, на думку дослідниці, є суттю формування ціннісних

орієнтацій. Суспільні цінності орієнтуючись на благополуччя інших віддзеркалюються у системі власного відношення, загального відношення та судженнях інших людей.

Взаємодія ціннісних орієнтацій в індивідуальній ціннісній ієрархії визначає типи життєвих позицій та стратегій особистості, а також природу їх узгодженості з нормами та правилами, особистісними сутностями і вимогами. Одні й ті самі цінності можуть використовуватися людьми у цілком різних цілях, тому переоцінка ціннісної категорії здатна викликати руйнування цінності, що обов'язково відб'ється і на руйнуванні системи цінностей суспільства і, як наслідок, відбудеться дезорганізація суспільної свідомості.

Досліджуючи процес та природу формування цінностей, С.Анісімов відділяє:

– абсолютні цінності (життя, добробут, психічне та фізичне здоров'я, істина, людяність, духовність тощо);

– антицінності (цінності негативного спрямування, а саме: нехлюйство, неосвіченість, недуги, деградація, дотримання шкідливих звичок тощо);

– умовні цінності, особливість їх полягає у зміні, в залежності від історичних, політичних, економічних та соціальних позицій [1, с.19].

Процес формування ціннісних орієнтацій багатоаспектно розглядається саме в науково-педагогічних джерелах з тієї причини, що педагогічна категорія «формування» є базовою.

Особливої актуальності в умовах сучасності набуває дослідження перемін, що мають місце у свідомості українських старшокласників. У цьому віці найбільше проявляється криза переоцінки цінностей. Різним аспектам даної проблеми, а саме дослідженню структури та ролі ціннісних орієнтацій молоді, їх динаміки, взаємодії ціннісних орієнтацій з індивідуально-характерологічними рисами особистості, присвячені психолого-педагогічні праці В.Бірулі, Н.Іванцева, С.Лапаєнко, С.Мукомела та ін.

Досить актуальним та важливим у педагогічно-виховному процесі є те, щоб він планомірно був направлений на формування важливих інтересів у молоді. У свою чергу, ці інтереси сформують психологічний фундамент ціннісних орієнтацій особистості, тому «вибір людиною цінностей, які визначають її орієнтацію в процесі діяльності, – не приватна справа особи, бо ж будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб цінності кожної конкретної людини відповідали його загальним цінностям і ідеалам» [3, с.77].

Російська дослідниця Т.Мальковська виокремлює такі головні аспекти формування ціннісних орієнтацій старшокласників:

– формування розвиненої різнопланової ціннісної орієнтації, яка відповідає сучасному етапу суспільно-економічного розвитку соціального середовища;

– формування першочергової ціннісної орієнтації, що спрямовує свої дії на соціальні цінності суспільства, ідеали на основі існуючих фундаментальних світоглядних принципів;

– формування цінних умінь соціального характеру, спрямованих на опанування суспільними соціальними цінностями в різних видах діяльності, що здійснює шкільний заклад [5, с.3-15].

Вивчаючи ціннісні орієнтації, П.Ігнатенко стверджує, що вони скеровують особистість на суспільні цінності відповідно з її потребами. Дослідник вказує на те, що ціннісні орієнтації з'являються в учнів при наявності потреб в інтересах (наскільки цінність може задовольнити потребу), в мотивах (організують дії відносно цінностей), у цілях (конкретні цінності, на які йде орієнтація). Ми погоджуємося з висновком П.Ігнатенко про те, що «цінність виконує роль своєрідного орієнтира ..., особистість орієнтується на ті цінності, які їй найбільше потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують досвіду».

Розвиток ціннісних орієнтацій зумовлюється, зазвичай, формуванням стійкого та визначеного кола інтересів у старшому шкільному віці. Цей вік характеризується систематичним переключенням з конкретного на абстрактне, тоді ж підвищується інтерес до розуміння питань світогляду, моралі, етики, релігії та до власних і суспільних переживань психологічного характеру. Саме старший шкільний вік є основним періодом, у якому відбувається формування ціннісних орієнтацій. У старшому шкільному віці проходить процес становлення характеру особистості старшокласника. Це є наслідком та появою значних передумов, а саме цілеспрямованого накопичення морального досвіду.

Сучасний стан речей, життєдіяльність формують основну стратегію розвитку навчально-виховних закладів, а саме: орієнтація на площину загальнолюдських цінностей визначає їх пріоритетами в повноцінному розвитку української молоді.

Формування ціннісних орієнтацій особистості здійснюється у процесі соціалізації через ідентифікацію та інтеріоризацію цінностей. Усвідомлене засвоєння особистістю цінностей не відбувається самостійно. Воно зумовлюється особливостями соціального середовища, рівнем розвитку когнітивної та емоційної сфери індивіда, характером та формою психологічного впливу.

Переоцінка цінностей впливає на молодь. Кожна молода людина є індивідуальністю і володіє певною характерною тільки їй ціннісною ієрархією. На її формування можуть впливати соціальне

середовище, зв'язки з соціальним оточенням, наявний життєвий досвід, друзі, коло спілкування тощо.

Молодь має право обирати для себе конкретні ціннісні орієнтації нормативного характеру, керуючись при цьому відповідними мотивами. Саме мотиви є запорукою досягнення омріяних благ та бажань, формують мету діяльності, яка з часом матеріалізується завдяки діяльності, що опирається на систему ціннісних орієнтацій. Сформовані ціннісні орієнтації ефективно впливають на мотивацію поведінки особистості.

Висновки... Таким чином, сформовані загальнохристиянські ціннісні орієнтації виконують пріоритетну роль у мотивації поведінки сучасної молодої людини. За допомогою наявної системи ціннісних орієнтацій вони сприймають конкретну дійсність. Система ціннісних орієнтацій поєднується з особистісною позицією та з індивідуальним баченням реальних ситуацій. Ціннісні орієнтації визначають природу обґрунтування особистісних життєвих планів, дій та вчинків.

За умови власного чіткого усвідомлення ціннісних орієнтацій, молода людина може розмірковувати над питанням суті і призначення життя, мети власної життєдіяльності. Зусилля сім'ї, загальноосвітніх закладів, всієї освітньо-виховної системи мають бути спрямовані на формування у молоді загальнохристиянських ціннісних орієнтацій. В свою чергу, набуті теоретичні знання та практичний досвід з даної проблеми мають сприяти ефективній практичній діяльності фахівців соціальної сфери.

Список використаних джерел і літератури:

1. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1970. – 297 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Вестник МГУ. Серия 7, Философия. – М., 1991. – № 1. – С. 59–64.
3. Дряпика В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В. І. Дряпика. – Кіровоград : Державне Центрально-українське видавництво, 1977. – 215 с.
4. Кон И. С. Социология личности : избр. психол. труды / И. С. Кон. – Воронеж : МОДЕК ; М. : МПСИ, 1999. – 555 с.
5. Мальковская Т. Н. Динамика социальных и педагогических факторов в формировании социально-активной позиции школьника / Т. Н. Мальковская // Формирование социально активной позиции школьников в условиях взаимодействия социальных и педагогических факторов : сб. науч. тр. / АПН СССР. – М., 1984. – С. 3–15.
6. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
7. Парсонс Т. О. О социальных системах / Т. О. Парсонс ; под ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. – М. : Академ. проект, 2002. – 832 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
9. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех : о философии поступка / Г. Л. Тульчинский. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 216 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Anysymov S. F. Tsennosty real'nye y mnynye / S. F. Anysymov. – M. : Mysl', 1970. – 297 s.
2. Bakhtyn M. M. K fylosofyy postupka / M. M. Bakhtyn // Vestnyk MNU. Seryya 7, Fylosofyya. – M., 1991. – № 1. – S. 59–64.
3. Dryapika V. I. Oriyentatsiyi student's'koyi molodi na tsinnosti muzychnoyi kul'tury (sotsial'no-pedahohichnyy aspekt) / V. I. Dryapika. – Kirovohrad : Derzhavne Tsentral'no-ukrayins'ke vydavnytstvo, 1977. – 215 s.
4. Kon Y. S. Sotsyolohyya lychnosty : yzbr. psykhol. trudy / Y. S. Kon. – Voronezh : MODYEK ; M. : MPSTY, 1999. – 555 s.
5. Mal'kovskaya T. N. Dynamyka sotsyal'nykh y pedahohycheskykh faktorov v formirovaniy sotsyal'no-aktyvnoy pozytsey shkol'nyka / T. N. Mal'kovskaya // Formirovaniye sotsyal'no aktyvnoy pozytsey shkol'nykov v uslovyakh vzaymodeystviya sotsyal'nykh y pedahohycheskykh faktorov : sb. nauch. tr. / APN SSSR. – M., 1984. – S. 3–15.
6. Maslou A. Psykholohyya bytyya : per. s anhl. / A. Maslou. – M. : Refl-buk ; Kyev : Vakler, 1997. – 304 s.
7. Parson T. O. O sotsyal'nykh systemakh / T. O. Parson ; pod red. V. F. Chesnokovoy y S. A. Belanovskoho. – M. : Akadem. proekt, 2002. – 832 s.
8. Rubynshhteyn S. L. Problemy obshchey psykholohyy / S. L. Rubynshhteyn. – M. : Pedahohyka, 1976. – 424 s.
9. Tul'chynskyy H. L. Razum, volya, uspek : o fylosofyy postupka / H. L. Tul'chynskyy. – L. : Yzd-vo Lenynhr. un-ta, 1990. – 216 s.

Аннотация

Сергей Рабийчук

Анализ современных концепций воспитания общехристианских ценностных ориентаций молодежи как аспект профессиональной деятельности специалистов социальной сферы

В статье осуществляется анализ современных концепций воспитания общехристианских ценностных ориентаций у молодежи как аспект профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Установлено, что современная молодежь принимает активное участие в общественной жизни, не имея при этом собственных взглядов на проблему ценностей. В процессе изучения проблемы формирования

ценностных ориентаций молодежи раскрыты причины и условия, с помощью которых ценности становятся полноценными жизненными ориентирами, субъектными приоритетами, а также определяют природу обоснования личностных жизненных планов, действий и поступков молодежи. Аргументировано, что формирование общехристианских ценностных ориентаций является неоднозначным и проблемным, и характеризуется многообразием целей, результатов и направлений развития. Отмечено, что фундаментом большинства ценностей выступают нормы морали, совместно они формируются с помощью внешних факторов, а в виде средств и условий реализуют внутренние ценности – приоритетные цели личности. Учтена актуальность концепции ценностного сознания, которая случайно возникла в момент, когда общехристианские ценности нуждаются в защите и сохранении с целью передачи их в наследство следующим поколениям, которые должны осуществляться в процессе работы будущих специалистов социальной сферы. Исходя из этого, система ценностных ориентаций является индивидуальной для каждой отдельной личности, к тому же она тесно связана с мотивами и потребностями, целями и установками, а также с интересами личности. Определено, что усилия семьи, всей образовательно-воспитательной системы должны быть направлены на формирование у молодежи общехристианских ценностных ориентаций. В свою очередь, приобретенные теоретические знания и практический опыт по данной проблеме должно способствовать эффективной профессиональной деятельности работников социальной сферы.

Ключевые слова: воспитание, концепции, молодежь, ценностные ориентации, специалисты социальной сферы.

Summary
Serhiy Rabiichuk

Analysis of Modern Concepts of General Christian Education of Youth Value Orientations, as an Aspect of Professional Activity of Social Work

The article is an analysis of modern concepts of general Christian education value orientations among young people, as an aspect of professional activity of social services. It is found out that young people today are actively involved in public life, without having their own views on the issue of values. In studying the problem of forming youth value orientations reveals the reasons and the conditions under which values are full of life benchmarks, personal priorities, and determine the nature of the study of personal life plans, actions and behavior of young people. It is argued that the formation of general Christian value orientations are ambiguous and problematic and is characterized by diversity goals, outcomes and areas of development. It is noted that most of the values are the foundation of morality, they jointly formed by external factors as well as the means and conditions for implementing intrinsic values – priority goals of the individual. The relevance of the concept of value consciousness is taken into account, which is no accident occurred at a time when the general Christian values require protection and preservation to transfer their legacy to future generations that should be in the process of future professionals of the social sphere. Accordingly, the system of value orientations is individual for each individual, in addition, it is closely related to the motives and needs, goals and attitudes, as well as the individual. It is taken into account that the efforts of the family, the entire educational educational system should aim at developing young general Christian values, in turn, acquired theoretical knowledge and practical experience with this problem is to promote effective professional activity of social services professionals.

Key words: education, concepts, youth, value orientations, social experts.

Дата надходження статті: «18» вересня 2014 р.

УДК 373.5

АННА РІДКОДУБСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Альтруїзм як педагогічна категорія

В статті здійснюється аналіз філософських, соціальних та психолого-педагогічних досліджень із проблеми розвитку ідеї альтруїзму. Встановлено, що поява терміна «альтруїзм» пов'язана з дослідженням егоїзму як соціального явища і була вперше запропонована О. Контом, який пояснював цей принцип ідеєю «Живи для інших». Під час розгляду суті особистої якості альтруїзму автором розкривається її визначення та аналізуються підходи різних вчених, пов'язаних із різноманітними акцентами на когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах альтруїзму.

У філософії альтруїзм розуміють як категорію етики, що протиставляється егоїзму. У психології проблему альтруїзму вивчали в контексті морального розвитку як цілісну особистісну характеристику. На сьогодні термін «альтруїзм» пояснюють як моральний принцип, який передбачає безкорисливе служіння іншим людям та готовність до самозречення в ім'я їх блага. Хоча термін «альтруїзм» має певним чином нестійку змістову характеристику, можна відмітити його розмитість при відсутності чіткої відокремленості суті альтруїзму як

особливого явища, науково-обґрунтований підхід до характеристики поняття вже існує в українській та зарубіжній науці ідеями Р.Апресяна, В.Беґа, Л.Виготського, І.Зязюна, М.Корфа, С.Рубінштейна, С.Русової, Г.Саґач, В.Сухомлинського та інших дослідників, які розкрили основні положення про культурно-історичні умови становлення та розвитку зарубіжних та українських педагогічних систем.

Ми виходимо з того, що альтруїзм – це не короткочасний акт прояву, вираження особистості, її позицій, а постійне вирішення суб'єктом проблем його життєдіяльності, навіть при відсутності виражальних форм дії, поведінки

Ключові слова: альтруїзм, виховні системи, історичні етапи становлення ідеї альтруїзму.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні перетворення у соціально-політичному та економічному житті викликають зміни в освітньому просторі, що обумовлює акцентування уваги на пріоритетності гуманістичних цінностей, першочерговому врахуванні інтересів особистості у навчально-виховному процесі. Вітчизняна освітня парадигма, враховуючи особливості суспільно-економічного розвитку, має базуватися на інтеграції зусиль, засобів і можливостей різних державних та неурядових організацій на всіх рівнях, з метою реформування освіти визначаючи відхід від авторитарної педагогіки; створення умов для формування самостійної, відповідальної, активної, творчої особистості, здатної до саморозвитку та самоосвіти; забезпечення умов для реалізації та самореалізації сутнісних сил дитини у різних видах її діяльності. Про це свідчать положення «Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття)», «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті», «Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи)».

Для успішного соціального розвитку суспільства в умовах сьогодення дуже важливо зосередити увагу на вирішенні проблем, що лежать у полі пошуку способів і технологій розв'язання завдань сучасної педагогічної науки. Ці завдання можуть бути успішно вирішені лише за умови врахування передового досвіду, накопиченого в історії педагогіки, який збаґачує сучасну педагогіку новими фактами, дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в аналізі наукового доробку проблеми альтруїзму у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу... Аналіз досліджень, присвячених проблемі визначення природи альтруїзму людей показує, що на даний момент як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці немає єдиної точки зору у визначенні поняття «альтруїзм». Різноманітність точок зору, з одного боку, породжує плюралізм думок, з іншої – невизначеність при спробі інтеграції різноманітних аспектів його прояву людьми. У даний момент поняття «альтруїзм» належить до маловідомих і майже відсутніх не лише у навчальній педагогічній літературі, але й у наукових працях. Про альтруїзм згадували лише в одному найбільшому словнику С.Гончаренка, а нова «Енциклопедія освіти» його цілковито ігнорує [3].

Термін «альтруїзм» був запропонований французьким філософом Огюстом Контом з метою вираження поняття, протилежного еґоїзму. Контовський принцип альтруїзму відзначався ідеєю «Живи для інших»

У ХІХ ст. під впливом розвитку утилітаризму, заснованого Ієремією Бенґамом, згідно якого в основі моралі лежить загальне благо (як щастя більшості людей, так і загальна користь), альтруїзм розуміли як відмову від особистих інтересів в угоду загальних.

Так, згідно з еволюційними теоріями моралі П.Кропоткіна та В.Сфрїмсона, людство проходило у своєму становленні груповий відбір на моральність, зокрема на альтруїзм: виживали ті групи, у індивідів яких з'являлась і закріплювалась генетична структура, що визначає альтруїстичне, самовіддане, жертвенне у той час, як розрізнена еґоїстична група, як правило – гине. Гени, що відповідають за жертвовність та благополуччя незнайомої особи, не мали б жодних шансів вижити у конкурентній боротьбі видів за існування. Проте завдяки генетичному еґоїзму людина схильна до особливого, нееґоїстичного альтруїзму, який може бути навіть названий жертвовним і проявляється як захист роду, маючи взаємний обмін.

Так, одна з форм самопожертви, яка може збільшити шанси генів на виживання, – прихильність до власних дітей. У батьків, що ставлять інтереси своїх дітей вище за власні, більше шансів передати нащадкам свої гени, ніж у тих, хто нехтує своїми обов'язками.

Соціально-політичні, економічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, призвели до того, що альтруїзм можна розглядати у і контексті категоріального апарату педагогічної науки. Перші спроби пояснення цього морального поняття були зроблені на межі ХІХ-ХХ ст. і активно продукуються у наш час.

У Радянському Союзі альтруїзм не заперечувався так відверто і активно, як релігійні чесноти чи «космополітизм», але використовувався майже виключно не в педагогіці та освітній психології, а в клінічній – для позначення різноманітних відхилень [6].

Серед розмаїття присвячених цій проблемі праць варто виділити соціологічні теорії структурного функціоналізму Т. Парсонса і соціального обміну Дж. Хоманса, соціально-психологічні роботи Д. Майерса «Альтруїзм – допомога іншим» і Дорожкіна «Альтруїзм, або так зване добро» та філософські роботи В. Сфроїмсона «Генетика етики і естетики», «Родовід альтруїзму».

Найповніше, на нашу думку, проблему альтруїстичної поведінки розглядає Д. Майерс, який описує таку поведінку у трьох групах:

1. Психологічні теорії, до яких він відносить:
 - а) теорію соціального обміну;
 - б) теорію альтруїзму, побудовану на емпатії;
2. Соціальні теорії, що базуються на загальнолюдських нормах взаємності і відповідальності;
3. Еволюційні теорії.

Одна зі спроб пояснень альтруїзму міститься в концепції теорії соціального обміну: взаємодія людей спрямовується «соціальною економікою» [5, гл.12]. Ми обмінюємося не лише матеріальними цінностями і грошима, але і такими соціальними цінностями як любов, послуги, інформація і статус. При цьому ми використовуємо стратегію «мінімаксу» – прагнемо звести до мінімуму власні витрати і отримати максимально можливу винагороду. У теорії соціального обміну не стверджується, що ми свідомо «відстежуємо» витрати і винагороди; вона лише допускає, що подібні міркування прогнозують нашу поведінку [там само].

Це правила взаємного обміну, на основі яких побудований ритуал витрат і реципрокний альтруїзм, описаний Р. Л. Трайверсом. Проте, якщо у втрат правилом хорошого тону було значне марнотратство і щедрість, що надійно закріплювало стосунки з партнером на залежних для останнього умовах, то в стратегії «мінімаксу» йдеться про максимальну економію власного ресурсу. У цьому контексті цікаві спостереження Р. Чалдіні. З одного боку, він розглядає обмін як універсальне соціальне правило, якому практично неможливо протистояти, з іншого боку, він говорить про шахраїв, які навчилися використовувати «норму обміну» у власних цілях, віддаючи менше за більшу винагороду.

«Винагороди, що мотивують надання допомоги, можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Коли бізнес жертвує гроші на добродійність, щоб зробити свій корпоративний імідж привабливішим, або коли хтось пропонує підвезти кого-небудь, розраховуючи на вдячність або дружбу, йдеться про зовнішню винагороду. Ми віддаємо, щоб отримувати. А це означає, що ми більш схильні допомагати тим, хто нам симпатичний і чие схвалення ми прагнемо заслужити», зазначає Е. Дорожкін [4, с.113].

До винагород, які ми отримуємо, допомагаючи іншим, відносяться також і внутрішні самовинагороди. Знаходячись поряд з людиною, яка чимось засмучена, ми, як правило, співчуваємо їй.

Здійснюючи альтруїстичні вчинки, ми виростаємо у власних очах. У власних дослідженнях Марк Снайдер, Аллен Омото і Джил Клері виявили шість причин, що спонукають до альтруїзму:

1. Моральні причини: бажання діяти відповідно загальнолюдських цінностей і небайдужість до інших;
2. Когнітивні причини: бажання краще пізнати людей або набути навичок;
3. Соціальні причини: стати членом групи і заслужити на схвалення;
4. Кар'єрні міркування: набути досвіду і контактів, корисних для подальшого просування по службі;
5. Захист власного Я: бажання позбутися відчуття провини або втеча від особистих проблем;
6. Підвищення самооцінки: зміцнення почуття власної гідності і упевненості в собі.

Якщо ж говорити про емпатію, то це – усвідомлення емоційного стану іншої людини і здатність розділити її досвід. В останньому випадку ми фактично відчуваємо ті ж емоції. Ми глибоко розділяємо з нею такі емоції як радість, страждання, гнів і т. д. Коли ці емоції змушують нас страждати, у нас часто виникає потреба в діях, які допомагають звільнитися від них.

Російський філософ Володимир Соловйов у науковій праці «Оправдание добра» обґрунтовує альтруїзм через жалість та вважає його природним проявом людини. Загальне правило альтруїзму, за Соловйовим, це «... чини з іншими так, як хочеш, щоб вони чинили з тобою» [7, с.9]. Згідно наукових поглядів В. Соловйова, альтруїзм, це «...моральна солідарність з іншими людськими істотами...» [7, гл. 3, с.11].

Теорія емпатичного альтруїзму пояснює людський альтруїзм в термінах розділеного страждання. Згідно цієї теорії ми допомагаємо тим людям, які цього потребують, щоб позбавитися від власних страждань, викликаних співпереживанням. Таким чином, соціальна емпатія – це

механізм соціального сприйняття (соціальної перцепції), який являє собою емоційне співпереживання іншій людині.

Впродовж другої половини ХХ ст. альтруїзм як особлива форма свідомості особистості став предметом спеціальних соціально-педагогічних досліджень, у яких він аналізується в контексті практичних взаємин між людьми, а матеріалами слугують різноманітні форми солідарності, благодійності, взаємодопомоги. Альтруїзм також переосмислюється в контексті етики піклування.

Вигляд чужого нещастя здатен викликати у людини змішані почуття – зосередженість на власному душевному дискомфорті і співчуття (емпатію) до того, хто страждає. Науковці погоджуються з думкою про те, що власний душевний дискомфорт «запускає» механізм, заснований на егоїстичних мотивах. Але питання про те, чи здатна емпатія «запустити» механізм справжнього альтруїзму, залишається дискусійним.

Про гуманістичну складову говорить одна з нормативних основ моралі та людяності, де передбачається самозречення, адже піклування про інтереси ближнього можливе, як правило, при нівелюванні власних. Як принцип міжособистісних відносин альтруїзм конкретизується у взаємопов'язаних принципах справедливості – «Альтруїзм – етичний принцип, що спонукає до співчуття іншим людям, до безкорисливого служіння їм і готовності до самозречення заради їх блага. В історії культури і в філософській етиці ідея альтруїзму формулюється, на противагу егоїзму, як реакція на відособлення інтересів людей, на їх взаємовідчуження» [1, с.45]. «Чини так, щоб інтерес іншої людини не перетворювався для тебе в засіб досягнення власних цілей», поваги – «Своїми вчинками не ущемляй інтереси і права іншої людини» [1, с.55].

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що в дослідженнях розкрито різні аспекти духовного становлення особистості, але досі залишається невирішеним питання щодо виховання альтруїзму, хоча й підкреслюється важливість сформованості цієї особистісної цінності для життєдіяльності людини. Так, Т. Авдуловою досліджено генезис морального вчинку, Р. Павелків, О. Дробницький розглядали структуру та розвиток моральної свідомості та самосвідомості; Е. Помиткін займався психологічними закономірностями духовного сходження особистості тощо.

Деякі дослідники (І. Багмет, І. Мангутова, Г. Мойсеева та ін.) зазначають, що альтруїзм є основою для формування інших базових ціннісних утворень, які стали предметом досліджень сучасних психологів і педагогів: гуманізм (Л. Артемова, А. Гончаренко, Т. Репіна), турботливість (М. Тимошенко), щедрість і безкорисливість (Р. Павелків), взаємодопомога (Л. Авдеева), співчуття та співпереживання (Г. Кошелева), піклування, підтримка, ціннісне ставлення до однолітків (Р. Калініна) та ін. Альтруїзм є основоположним для цих якостей, які забезпечують гармонійність розвитку особистості.

Висновки... Отже, альтруїзм – це мотив надання кому-небудь допомоги, не пов'язаний свідомо з власними егоїстичними інтересами. Суб'єктивно він проявляється в почутті симпатії, орієнтованості на надання допомоги іншим людям. Альтруїзм протиставляється егоїзму, який несумісний з безкорисливою турботою про благо інших людей, готовністю жертвувати для них особистими інтересами.

Аналіз наукових досліджень дає підстави зробити висновок, що альтруїзм є однією з основних чеснот людини, від рівня сформованості якої залежить подальше формування стійких духовно-моральних цінностей. Основною рушійною силою альтруїстичної поведінки вважається бажання покращити становище інших людей, а не очікування певної нагороди чи будь-яка інша причина, в якій можна побачити корисливий інтерес.

Список використаних джерел і літератури:

1. Апресян Р. Г. Постигание добра / Р. Г. Апресян. – М. : Молодая Гвардия, 1986. – 207 с.
2. Бех В. П. Генезис соціального організму країни: Монографія. – [2-е вид. доп.] / В. П. Бех. – Запоріжжя: Просвіта, 2000.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. (на 700 тис. слів).
4. Дорожжкін Е. М. Социализация личности в условиях социально-педагогической многомерности дополнительного образования / Е. М. Дорожжкін // Ученые записки Оренбургского государственного педагогического университета. Т.1. Педагогика / Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2004. – С. 107-114.
5. Майерс Д. Психология / [пер. с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова; худ. обл. М. В. Драко] / Д. Майерс. – Мн. : Попурри, 2001.
6. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / [под ред. Р. Корсини, А.Ауэрбаха]. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
7. Соловьев В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев. – СПб. : Питер, 1999. – Ч. I. – Гл.3.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Apresyan R. H. Postyzhene dobro / R. H. Apresyan. – M. : Molodaya Hvardyya, 1986. – 207 s.
2. Bekh V. P. Henezys sotsial'noho orhanizmu krayiny: Monohrafiya. – [2-e vyd. dop.] / V. P. Bekh. – Zaporizhzhya: Prosvita, 2000.

3. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy, holovnyy red. V. H. Kremen'. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (na 700 tys. sliv).
4. Dorozhkyn E. M. Sotsyalyzatsyya lychnosti v uslovnyakh sotsyal'no-pedahohycheskoy mnohomernosti dopolnytel'noho obrazovanyya / E. M. Dorozhkyn // Uchenye zapysky Orenburhskoho hosudarstvennoho pedahohycheskoho unyversyteta. T.1. Pedahohyka / Orenburh. hos. ped. un-t. – Orenburh, 2004. – S. 107-114.
5. Mayers D. Psykholohyya / [per. s anhl. Y. A. Karpukov, V. A. Starovoytova; khud. obl. M. V. Drako] / D. Mayers. – Mn. : Popurry, 2001.
6. Psykholohycheskaya éntsyklopedyya. 2-e yzd. / [pod red. R. Korsyny, A. Auérbakha]. – SPb. : Pyter, 2003. – 1096 s.
7. Solov'ev V. S. Opravdanye dobra / V. S. Solov'ev. – SPb. : Pyter, 1999. – CH. I. – Hl.3.

Аннотация

Анна Редкодубская

Альтруизм как педагогическая категория

В статье осуществляется анализ философских, социальных и психолого-педагогических исследований по проблеме развития идеи альтруизма. Установлено, что появление термина «альтруизм» связано с исследованием эгоизма как социального явления и было впервые предложено О. Контом, который объяснял этот принцип идеей «Живи для других». Во время рассмотрения сути личных характеристик альтруизма автором раскрываются его определения и анализируются подходы различных ученых, связанных с различными акцентами на когнитивном, мотивационном и поведенческом компонентах альтруизма.

В философии альтруизм понимают как категорию этики, которая противопоставляется эгоизму. В психологии проблему альтруизма изучали в контексте морального развития как целостную личностную характеристику. На сегодня термин альтруизм объясняют как моральный принцип, который предполагает бескорыстное служение другим людям и готовность к самоотречению во имя их блага. Хотя термин «альтруизм» имеет определенным образом неустойчивую содержательную характеристику, можно отметить его размытость при отсутствии четкой обобщенности сути альтруизма как особого явления, научно-обоснованный подход к характеристике понятия уже существует в украинской и зарубежной науке идеями Апресяна Г., Бега В., Выготского Л., Зязюна И., Корфа М., Рубинштейна С., Русовой С., Сагач Г., Сухомлинского В. и других исследователей, которые раскрыли основные положения о культурно-исторических условиях становления и развития зарубежных и украинских педагогических систем.

Мы исходим из того, что альтруизм – это не кратковременный акт проявления, выражения личности, ее позиций, а постоянное решение субъектом проблем его жизнедеятельности, даже при отсутствии выразительных форм действия, поведения

Ключевые слова: альтруизм, воспитательные системы, исторические этапы становления идеи альтруизма.

Summary

Anna Ridkodubska

Altruism as a Pedagogical Category

The article examines the philosophical, social and psychological-pedagogical research on the development the idea of altruism. It is established that the introduction of the term «altruism» is associated with the study of selfishness as a social phenomenon and was first proposed by O. Comt, who explained this principle is the idea of «Live for others». During the consideration of the essence personal characteristics of altruism the author reveals his identify and analyze the approaches of various scientists associated with different emphasis on cognitive, motivational, and behavioral components of altruism.

In the philosophy of altruism is understood as a category of ethics that opposed selfishness. In psychology the problem of altruism studied in the context of moral development as a holistic personal characteristic. Today the term explain altruism as a moral principle, which involves selfless service to others and a willingness to surrender their sake. Although the term «altruism» has a certain way unstable meaningful feature, you can mark it blurriness in the absence of a clear generalization of the essence of altruism as a special phenomenon, scientifically grounded approach to the characterization of the concept already exists in the Ukrainian and foreign science ideas of apresjan. Beh, Vygotsky L., Tazun I., Korff, M., Rubinstein, S., S. Rusova, Sagach, Sukhomlinsk and other researchers discovered the basic provisions on cultural-historical conditions of the formation and development of foreign and Ukrainian pedagogical systems.

We believe that altruism is not a momentary act of manifestation, expression of personality, its position as a permanent solution subject to the problems of his life, even in the absence of vyrazitelnyh forms of action, behavior

Key words: altruism, educational system, historical stages of development of the idea of altruism.

Дата надходження статті: «16» вересня 2014 р.

СВІТЛАНА РОМАНЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м. Чернівці)

Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти закордонних українців

У статті проаналізовано чинники, що впливали на формування мовної політики української західної діаспори і, відповідно, розвиток рідномовної освіти закордонних українців. Встановлено, що у країнах далекого зарубіжжя її забезпечують рідні школи, школи і курси українознавства, державні двомовні школи або двомовні класи, факультети в університетах, спеціальні освітні курси. Науково-дидактичний супровід навчання мови як рідної і другої забезпечує методичний центр української мови, заснований в Альбертському університеті (Канада). Визначено роль мови як основного засобу формування національної свідомості та збереження етнокультурної самобутності діаспорних українців.

Ключові слова: українська діаспора, рідна мова, мовна освіта, українське шкільництво, двомовні програми, дидактичне забезпечення, мовна політика.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Українська рідномовна освіта в західній діаспорі має більш як столітню історію і бере свій початок у 1890-их рр. у парафіяльних школах США та двомовних державних школах Канади. За цей тривалий час вона набула системного характеру і нині охоплює дошкільні установи, рідні школи, школи та курси українознавства, університети. Так, не зважаючи на це, її розвиток в умовах сьогодення проходить надто складно і залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх чинників, що визначають особливості мовної політики та лінгводидактичній підходи до навчання української мови.

Аналіз досліджень і публікацій... Окреслена проблема, незважаючи на свою актуальність, лише недавно привернула до себе увагу вітчизняних та зарубіжних українців, діаспорознавців, лінгводидактів. Окремі її аспекти відображені в публікаціях Б.Ажнюка, О.Білаш, Г.Бигар, А.Гумецької, Ю.Жлуктенка, С.Карпенко, І.Руснака, О.Хорошковської та ін. Водночас тенденції та особливості розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців в сучасних умовах ще не стали предметом наукового осмислення.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз сучасного стану рідномовної освіти зарубіжних українців в Австралії, Великобританії, Канаді і США та виявлення тенденцій її розвитку.

Виклад основного матеріалу... Розвиток мовної політики української етнічної спільноти західної діаспори впродовж ХХ – початку ХХІ ст. відбувався під впливом низки обставин, які динамічно змінювалися, отже, змінювали й оцінку реального стану української мови та її перспективи у життєдіяльності закордонних українців. Діаспорні лінгводидакти, аналізуючи дану проблему, зійшлися на тому, що в розбудові мовної освіти є три шляхи / напрями:

- дотримуватись літературної мови 1940-х рр. і не відступати від неї, за винятком новотворів чи запозичень на позначення нових понять, явищ та предметів. Щоправда, тут виникає певна загроза: діаспора відійде від мови материка і через щойнайменше сто років, говоритиме мовою, незрозумілою в Україні;
- дотримуватись літературної мови, поширеної в Україні. Але в такому разі необхідно використовувати словники і підручники, насичені русизмами, які засмічують рідну мову українців;
- дотримуватись правил живої мови, якою користуються в Україні, але з певною дозою скептицизму, оскільки в українській мові з'явилися слова (канікули, парта, Афіни та ін.), що є наслідком русифікаторської політики.

Третій шлях, на думку вчених української діаспори, є найбільш сприйнятливим для закордонних українців. Такий підхід дасть їм можливість використовувати живу, сучасну мову українського народу і водночас викорінювати з неї чужі слова й форми. Проте й тут постають проблеми: хто, яка інституція має вирішувати, що в цій мові правильне, а що – ні. На жаль, у діаспорі такої центральної установи немає. Тут кожна установа, кожна газета, навіть кожний мовознавець сам вирішує, що правильно, а що – ні. Власне, це й ускладнює функціонування української мови в діаспорі та оволодіння нею на всіх етапах навчання в системі рідномовного та державного шкільництва. Підтвердженням цього може бути стаття з промовистою назвою «На мовному розпутьті», опублікована у жовтні 2005 р. українською газетою «Свобода». Її автор цілком слушно стверджує, що в житті «нашої спільноти традиційно всього було, і ще й тепер є «по 2»:

наукові установи, релігія, календар, конгресові комітети, братські союзи, політичні партії, намагання узаконити дві державні мови, а також дві літературні мови та два правописи» [10].

На його думку, яку ми також поділяємо, українці так само, як інші національні спільноти в діаспорі, які визнають літературну мову своєї «старої» батьківщини повинні прийняти мову з України. Щоправда, мову з України – літературну, тобто ту, що є «синтезом» мовної діяльності багатьох поколінь, а не результатом зусиль радянських мовознавців, метою яких було зближення української мови з російською. Педагог наголошує, що всі українці, незалежно від того, де проживають, повинні піклуватися про культуру рідної мови, оберігати її від іншомовних запозичень, зокрема з російської та англійської мов. Проте набагато важливішою, і, отже, значно складнішою є проблема збереження самої мови як найголовнішої ознаки етнічної спільноти та забезпечення її вивчення і побутування в умовах діаспори. Саме тому, зазначає А.Гумецька «майбуття української мови обговорюється сьогодні всіма – і політиками, і соціологами, ... і мовознавцями, і простими смертними» [2, с.7].

Особливо активізувався цей процес наприкінці 1980-их рр., коли більшість українців у діаспорі піддалась асиміляції і перестала вивчати та спілкуватися навіть у родинному колі мовою своїх пращурів. Стурбованість національно свідомої частини української спільноти викликало і те, що ця тенденція з кожним роком набирала прискорення. Власне, це й спонукало президію секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців оголосити 1989 р. Роком української мови і розгорнути актинну діяльність, щоб «зберегти українську мову як засіб комунікації в українських родинах, церквах і організаціях» [11, с.4].

Першою на цей заклик відгукнулася Шкільна Рада УККА. У її зверненні «до української громади» наголошувалось: «Українська громада повинна також виявити свої обов'язки до долі української школи на поселеннях, щоб українська школа жила, а не животіла. Для цього треба збудити почуття відповідальності за українське національне виховання дітей і молоді, нашої зміни. Бо українське шкільництво – це майбутність української громади на поселеннях» [3, с.4]. Знову, як бачимо, першочергову роль у збереженні й розвитку української мови в діаспорі було цілком закономірно відведено системі рідномовного шкільництва, від успішної діяльності якого залежатиме навіть перспектива / майбутнє всієї спільноти.

Усвідомлюючи таку важливу місію українського шкільництва, його організатори і працівники в США, Канаді, Австралії, Англії та інших країнах поселення зосередили свої зусилля насамперед на вдосконаленні змісту українознавчої освіти, пошуку новітніх форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу. Водночас бралось до уваги найголовніше – рівень мовного розвитку школярів, оскільки на початку 1990-их рр. до рідних шкіл та шкіл українознавства, як стверджує Є.Федоренко, почали приходити діти з «напівмовою – дещо розуміють, дещо скажуть по-українськи або й такі, що зовсім української мови не знають. Крім того, програми й підручники, зокрема з мови, що були добрі 6-8 років тому, новим вимогам уже не відповідають» [9, с.16]. А така ситуація склалася тому, що, наприклад, за статистичними даними перепису населення США в 1980 р. лише 17 відсотків усіх українців розмовляли українською мовою.

Отже, питання навчання мови підростаючих поколінь закордонних українців на рубежі століть набуло першочергового значення. Бо тільки знання мови давало рідношкільникам можливість опанувати зміст українознавчої освіти, головний компонент якої складають культурно-історичні надбання рідного народу. Але в його вирішенні необхідно було шукати нові підходи і засоби, тому що українську мову учні вже вивчали як другу, іноземну і завдяки цьому цілком природно ставали білінгвами. Ця тенденція, як засвідчують дослідження, набуває все більшого поширення в західній українській діаспорі. Слід також зазначити, що з часу появи України як незалежної держави в українській діаспорі триває пошук нової ролі україномовної освіти.

У своїх недавно виданих спогадах М.Лукул влучно зауважує, що причиною викладання української мови в минулому значною мірою була протидія русифікації. Сьогодні ж, незважаючи на те, що надмірна присутність російської мови в українських засобах масової інформації викликає занепокоєння, причиною для вивчення української мови є бажання оволодіти нею, щоб спілкуватися з громадянами цієї країни, яка динамічно розвивається. Зрештою, учні і студенти вивчають українську мову через низку причин. Іноді це бажання і рішення батьків. Проте більшість студентів записується в українську двомовну програму з власної волі й пишається вивченням другої (а для багатьох – третьої чи четвертої) мови. Дехто обирає цю програму, бо це найкращий освітній вибір для них. Стимулює цей процес і той факт, що багато університетів США, Канади та Австралії пропонують студентам відповідні програми з вивчення української мови, літератури, фольклору та методики викладання другої мови. Варто наголосити, що випускники двомовної програми мають достатнє знання мови, щоб задовольнити вступні вимоги університетів і в Україні та здобувати там вищу освіту. Мають вони певні переваги і при вступі до університетів своїх країн. Так, учні 12 класів українських шкіл Австралії здають державні іспити з української мови на рівні з іншими

предметами, а бали зараховуються при вступі до університету. Уряд ще дає додаткових 10% до тих балів за вивчення іноземної мови, а в університетах деякі факультети додають ще додаткових 10% [4].

Позитивно вплинув на підвищення інтересу закордонних українців до вивчення української мови приплив «четвертої» хвилі іммігрантів і їх дітей до США, Канади та інших країн. Цей фактор зумовив збільшення кількості тих, хто розмовляє, вивчає та підтримує українську мову в діаспорі. Спостерігається також розширення мережі рідних шкіл та шкіл українознавства. Зокрема, в Канаді за останні декілька років у Рідній школі і Курсах українознавства Філії УНО Торонто-Захід збільшилась кількість учнів. У ній працюють 11 учителів і навчаються 140 школярів – від садочка до 11 класу. Учні 8-11 класів у цій школі здобувають чотири кредити (по одному за рік навчання), які додаються до успішності державної школи і враховуються під час вступу до університету. Відновила свою діяльність вечірня українська Рідна школа в містечку Судбури (Онтаріо), яка працює два рази в тиждень. Специфіка цієї школи така, що там вивчають українську мову студенти різних вікових категорій – від 17 років і старші. Поза заняттями вони охоче беруть участь в українських фестивалях та показі національних костюмів різних регіонів України. Традицією стало святкування Івана Купала та приготування Різдвяного столу і Великодних кошиків. Запрацювала українська Рідна школа УНО в Реджайні (провінція Саскачеван). На початку заняття відбувалися по суботах. Зараз навчання проводиться два рази на тиждень тривалістю по дві години кожне. Це уроки української мови, літератури, дітей також навчають співу і малюванню. Для допомоги вчителям при школі створено Освітній комітет. Школа має підтримку громадських організацій – як наприклад, від міської та провінційованої рад Конгресу Українців Канади. Рідна школа філії УНО Реджайни є членом Освітньої програми провінції Саскатун та інших програм. Додаткову фінансову підтримку їй надає жіноча організація при УНО – Організація Українок Канади (ОУК) [7, С.18].

Необхідно зазначити, що названі вище українські школи (а таких була переважна більшість у країнах поселення українців наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.) належали до шкіл малокомплектних або багаторівневих класів. У них навчалися діти різного віку, але з більш-менш однаковим рівнем володіння українською мовою як другою / іноземною. Це значною мірою ускладнювало роботу вчителів і вимагало від них застосування ефективних методів навчання, якими вони не завжди володіли, тому що вищі навчальні заклади, де ці педагоги здобували професійну освіту, не завжди були спроможні дати їм відповідні знання – більше того, з методики навчання української мови як іноземної.

Для цього періоду розвитку українського шкільництва в західній діаспорі характерною була тенденція до скорочення кількості учнів у школах і класах, навіть у місцях компактного проживання українців.

У місцях проживання українців, наприклад, у Канаді діють недільні та вечірні школи, де викладання проводиться українською мовою (35%), українсько-англійські (двомовні) класи в загальноосвітніх школах (30%), україномовні класи в загальноосвітній школі (15%), факультети в університетах (10%), інші форми навчання (10%).

За популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано наступним чином: діти наших земляків за кордоном навчаються або навчалися в українських недільних чи вечірніх школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах громадських шкіл (19%), факультетах університетів (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%). Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, бо: дають знання про культуру, традиції, історію українського народу (70%), допомагають вивчити мову (20%), дають можливість брати участь у культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20%) [6, с.351-352].

Наведені результати дають підстави стверджувати: свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Як зазначають сучасні дослідники, потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає. Українознавчі школи у США створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в імміграції, зберігають національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, відроджують традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам, постмодерністській культурі, з властивими для неї невизначеністю, реконструкцією, іронією, есхатологічністю. Потрібно усвідомити і той факт, що в американському суспільстві та в Україні є певні закони, які регулюють справи навчання й виховання, проте в діаспорі діють лише моральні закони. Тут має бути постійний моральний вплив і навіть тиск на батьків, щоб посилали своїх дітей до українських шкіл, і на громадськість, щоб усіма засобами ці школи підтримувала, бо діти,

молодь, з огляду на роль, яку вони в майбутньому мають відіграти – це не лише власність батьків, а усього народу [8, с.69-70].

Важливо також наголосити, що уряд США, окрім своєї широковідомої політики «всеперетоплюваного казана», не робив перешкод для розвитку українського шкільництва, але й не допомагав. Тож уся ця проблема повністю розв'язувалася силами самоорганізованої української громади в Америці, яка характеризувалася створенням широких організаційних надбудов. Форма цих надбудов – дуже неформальна, добровільна (волонтерсько-горизонтальна). Завдяки їх зусиллям, як уже зазначалося, українській діаспорі вдалося створити розгалужену систему рідномовної освіти і забезпечити її повноцінне функціонування у поліетнічному соціумі.

Враховуючи соціокультурні та демографічні реалії, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь, діаспорні українці головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її доцільність і ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів.

Головним осередком («ресурсовим центром») для англійсько-української освіти та для розробки й покращення двомовних програм став Канадський інститут українських студій, заснований у червні 1976 р. при Альбертському університеті. Педагогічний (пізніше – методичний) кабінет української мови розробив низку підручників і посібників, з-поміж яких найбільшої популярності набула серія навчально-методичних матеріалів для засвоєння української мови «Нова». Завдяки їй кількість дітей, які навчалися в 1991-1992 рр. в двомовній українській програмі, складала: в Альберті – 1800 (порівняно до 645 учнів, які за переписом 1991р. походили з родин, де мовою спілкування була українська); у Манітобі – 1000 (відповідно до 645 учнів); у Саскачевані – 7000 (відповідно до 345). В Онтаріо спостерігалась протилежна картина: 2000 дітей вивчали українську мову в школах, тоді як україномовних дітей за переписом було 2380. На початку 1990-х рр. за двомовною програмою в Альберті працювало 15 шкіл, у Манітобі – 13, у Саскачевані – 1 школа [1, с.8-9].

Розроблена в Канаді двомовна програма «Нова» набула поширення і в інших країнах, де компактно проживають українці.

Дослідженнями встановлено, що з огляду на умови освітнього середовища країни перебування української спільноти, вивчення рідної (української) мови відбувається за критеріями чи шаблоном викладу матеріалу на уроках домінуючої мови, тому більшість завдань (у школах західної діаспори) мають творчий характер, спираються на досвід учнів, вміщують різні тести, питальники, психологічні завдання. Таким чином, *чітко ставиться мета навчити дітей читати, писати, розмовляти та думати українською мовою, реаліями, поняттями.*

Практика австралійських учителів засвідчує, що навчання рідної мови українців відбувається у п'ятьох площинах:

- 1) розуміння мови/ listening;
- 2) розмовна мова/speaking;
- 3) читання / reading;
- 4) письмова мова/writing;
- 5) мовні елементи / language elements.

Проте бажаними для вчителів є програми навчання для учнів, які мало або зовсім не розуміють української мови [5, с.330].

Загальновизнаним є те, що початковий етап у викладанні мови – найтяжчий і найвідповідальніший, а особливо, коли це не перша, тобто рідна, мова учнів, а друга, якою в еміграції для українських дітей є вже здебільшого і українська мова.

Як зазначала М.Дейко, основною метою викладання української мови двомовним дітям на початковому етапі навчання є вироблення навички розмовної мови, вміння слухати й розуміти, легко усвідомлювати зміст почутого й прочитаного і відповідати на питання читанки чи вчителя. Отже, культивується діалогова форма усної мови, що є найуживанішою в щоденному житті кожної людини.

Відгукуючись на запити сьогодення, сучасні вчені, методисти, педагоги-практики спрямовують свою діяльність на підготовку нових програм, підручників і посібників з української мови та інших українознавчих дисциплін, удосконалення фахового рівня і професійної компетенції учителів українських освітніх закладів, запровадження в навчальний процес рідномовного шкільництва інноваційних педагогічних технологій, а також створення умов для співпраці між урядом і українською спільнотою в освітній галузі.

Кредо їх діяльності складає думка про те, що навіть найкращі підручники не можуть передати ні навчання мови, ні літератури, ні історії, якщо цього не в силі зробити вчителям. «Добрий вчитель, за переконаннями Є.Федоренка, може навчити учня навіть з поганого підручника» [12, с.3]. А тепер у рідному шкільництві цілковито переважають учителі середньої

генерації з помітним відсотком молодого покоління, деякі з них – випускники шкіл українознавства. У 2008 р. 87% становили вчителі з четвертої хвилі, більшість із них були вчителями в Україні, знають мову, свій предмет. Через це у них не виникає проблем під час навчання учнів 1-6 класів. Однак у 7-11 класах певні проблеми виникають. Одна з них та, що деякі вчителі четвертої хвилі викладають і говорять монотонно. Часто учні їх не розуміють, бо це для них друга мова. Крім того, ці вчителі звикли до «ригористичного» стилю, а не до дискусій. Вони вважають, що так, як сказав учитель, і має бути. А тут, наголошує Н.-Л. Хойнацька, учні звикли висловлювати свою думку, тут ставиться наголос на індивідуальність, а не на масу, тому треба змінити свій спосіб навчання [13, с.22-25].

Ці та інші обставини спонукали організаторів українського шкільництва до постійного вдосконалення методичної роботи з рідномовними вчителями, пошуку і впровадження нових форм і методів підвищення їх педагогічної майстерності та професійної компетентності. До традиційних уже учительських конференцій і семінарів, методичних курсів, науково-практичних конференцій як апробованих форм обміну думками, ознайомлення з ефективними навчальними методами та педагогічним досвідом наприкінці ХХ- початку ХХІ ст. додалися учительські професійні майстерні та семінари для освітян, які систематично проводять Методичний центр української мови Альбертського університету та Рідне шкільництво УНО Канади, портали для вчителів (Національна рада КУК), тематичні вчительські семінари (Шкільна рада КУК – Торонто), навчальні семінари для вчителів, де самі педагоги виступають у ролі учнів, показові уроки для учителів за участю студентів, які проводить автор «Нови» О.Білаш (Альбертський університет), освітні форуми МЦУМ (Альбертський університет). Використання сучасних інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання дає можливість оперативно обмінюватись набутим досвідом, вирішувати актуальні методичні проблеми, впроваджувати у вивчення української мови найновіші навчальні засоби, зокрема такі, як «Українська мова через призму живої культури» А.Надашківської (Едмонтон) серії «Нова» О.Білаш та «Коляж» (МЦУМ, Едмонтон), «Українська мова» – підручник та посібник для вчителя Д.Зазулі (Торонто), інтерактивний підручник для студентів «Українська для початківців» Ю.Шевчука (Нью-Йорк), навчальні матеріали до програми української мови 10, 20, 30 (10-12 класи), виготовлені під керівництвом А.Біско (Едмонтон); цифрові та практичні технології «Забавки Web 2.0 для вивчення української мови» Яніни Виговської, «Технології ХХІ ст. у вивченні української мови» Ірини Климків, «Використання Smart board» Лесі Лісової та ін. Під час проведення названих заходів учителі ознайомилися із методикою використання в навчанні української мови студентів курсів українознавства Канади системи підручників «Крок 1», «Крок 2», «Мандрівка Україною», створених науковими співробітниками Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (Львів, Україна).

Необхідно зазначити, що важливим елементом успіху в цій галузі є координація діяльності та співпраця між усіма україномовними освітніми закладами, а також продовження діалогу серед українських освітян у світі, що включало б мережевий обмін досвідом і міжнародну освітянську співпрацю. Без сумніву, така інформація дає можливість розвивати систему рідномовної освіти та забезпечувати її подальший поступ.

І все ж маємо підстави констатувати, що, незважаючи на різноманітні заходи щодо збереження і розвитку української мови в сьогоденні західної діаспори, у мовленні її представників досить сильно відчуваються асимілятивні процеси, які зумовлюють занглізування україномовних громадян у США, Канаді, Австралії та Англії. Їхній розмовний варіант української мови перенасичений англіцизмами. Побудова речень нагадує радше традиційну граматичну модель побудови англійського речення, аніж усталений україномовний варіант. У мовленні вводяться англійські лексеми та цілі поняття, які мають цілком адекватні відповідники в українській мові, але чомусь закордонні українці ними нехтують.

Цілком природно, що за умов проживання в англійському суспільстві кожен україномовний громадянин навчається англійської. З часом чужомовне оточення призводить до нівелювання мовних навичок свого етносу. Проте мова народу, який вливається в нову етнічну спільноту, не розчиняється у ній повністю, а чинить свій вплив на мову країни, в якій перебувають емігранти. Відбувається процес взаємозбагачення мов і культур. Зауважимо, що кількість іммігрантів-українців у Канаді є більшою, ніж у США, тому взаємозбагачення у мовах тут відбувається активніше, рівень збереження етнокультурних традицій українців значно вищий. Закономірно і те, що в мові українців США та Канади вживається чималий відсоток мовних одиниць, які з'явилися як наслідок зв'язку української мови з оточенням у цих країнах. Тому існує розбіжність між українською мовою як державною мовою України та її американсько-канадським варіантом. Проте основний лексичний та фразеологічний склад обох мов залишається незмінним, що становить основу взаєморозуміння українців в Україні, США та Канаді не лише у вільному спілкуванні, а й на

рівні мови ЗМІ, наукової та художньої літератури та ін. Зазначимо, що українська мова у США та Канаді виконує такі основні функції:

- Є основною ознакою вираження українцями в США та Канаді своєї етнічної належності
- Є важливим засобом комунікації між українцями США, Канади, України, світовим українством взагалі.

• Істотно доповнює суто номінативний склад англійської мови в її американсько-канадському варіанті власне українськими реаліями з їхніми етнокультурними особливостями.

За обставин, коли мовна агресія з боку англійської мови на українську посилюється (ця тенденція має цілком об'єктивний характер), в умовах діаспори постійно ведуться пошуки нових технологій, нових прийомів мовної освіти. Серед нових та ефективних підходів до навчання української мови в західній діаспорі в останні десятиліття слід виділити комунікативність і функціональність. Прихильниками цього напрямку вважають Н.Геза, О.Леонтьєва, В.Скалкіна, Н.Дітмара, Р.Гарднера та ін. На противагу структурному підходу, де основна увага зверталася на граматичну форму вислову, з'явився понятійний та функціональний підходи, де за основу організації навчального процесу береться значення мовного явища, його застосування на практиці або його функцію. У зв'язку з цим у процесі навчання української мови пропонується така систематизація лексико-граматичного матеріалу, де б враховувалася граматики і функція головних одиниць у спілкуванні, значення їх у контексті лінгвістики.

З метою опису лінгвістичного матеріалу в комунікативному плані в першу чергу ставляться завдання:

- описати лінгвістичний матеріал для активної комунікації;
- виробити основні принципи комунікативного навчання;
- узгодити комунікативність із системністю;
- здійснити набір граматичного матеріалу відповідно до контингенту, його індивідуальних особливостей (з урахуванням володіння українською та англійською мовами).

Специфіка виділення лексико-граматичного матеріалу для різних контингентів слухачів спонукає педагогів української діаспори до пошуків нових, активних методів викладання, нових логічних принципів самої організації навчання української мови у системі рідномовного та державного шкільництва.

З метою ефективного здійснення процесу навчання української мови в діаспорі підготовлена система підручників, посібників, навчальних матеріалів, в яких закладені основні принципи гуманізму. Саме з цією метою добирається відповідний країнознавчий матеріал, що не лише несе інформацію про Україну, її народ, культуру, а й виховує почуття поваги до людини, викликає бажання творити добро на землі. Ось чому в підручниках та навчальних посібниках широко використовуються твори та наукові праці про Україну вітчизняних і зарубіжних авторів.

Дослідженням встановлено, що активне використання граматичного матеріалу поряд з етнокультурним аспектом передбачене на всіх рівнях навчання, починаючи від початкового, де вивчають мову з нуля, і закінчуючи високим рівнем в університетах.

Пошуки нових методів викладання української мови, нових способів презентації лінгвістичних явищ призвели до зміни функцій вчителя/викладача української мови.

У зв'язку з конкретними обставинами та контингентом тих, хто вчиться, виокремлено три основні види діяльності викладача:

- 1) конструктивну, що включає добір, зміст та організацію навчального матеріалу;
- 2) організаційну, що пов'язана з організацією діяльності викладача й студентів;
- 3) комунікативну, яка включає комунікативну підготовку слухачів.

В основу організації навчального процесу покладені принципи:

- комунікативної спрямованості, що передбачає функціональне розташування матеріалу, його реальну роль у практичному використанні;
- комплексний розвиток усіх видів мовної діяльності.

Успішному засвоєнню виділеного матеріалу сприяє також врахування національних особливостей слухачів, специфіки їхньої мовної системи.

Як засвідчує практика, логіко-семантичний принцип збуджує інтерес в учнів до змісту та мовної сторони навчальних матеріалів, сприяє високому розвитку їх спонтанного мовлення та максимально мобілізує розвиток мовленнєвих дій.

В основу методики презентації граматичного матеріалу покладено функціонально-комунікативний метод, що сприяє інтенсивному засвоєнню основ української мови.

Висновки... Отже, сучасна мовна політика української західної діаспори спрямована на забезпечення навчання української мови закордонних українців уже як другої. З цією метою в роботі рідномовного шкільництва активно використовуються інноваційні лінгводидактичні форми,

методи, засоби і прийоми, що практикуються в системі державних шкіл країн поселення і легко сприймаються учнями. Ґрунтовному засвоєнню мови сприяє система сучасних підручників та відповідний методичний супровід. Завдяки цьому досягається головна мета рідномовного шкільництва – навчити дітей вільно користуватися українською мовою та зберегти їх етнокультурну самобутність.

Подальшого вивчення заслугоує використання інноваційних підходів при вивченні української мови в різних типах навчальних закладів і класах.

Список використаних джерел і літератури:

1. Гарячий мікрофон // Вісник. – 1993. – Ч.3. – С.8–13.
2. Гумецька А. Українська мова сьогодні й завтра / Ася Гумецька // Рідношкільник. – 2000. – Ч.44. – С.7–8.
3. До української громади // Рідна школа. – 1989. – Ч.2. – С.4.
4. Звіт Української Центральної Шкільної Ради (УЦШР) Австралії (2003-2008 рр.) / Орія Стефин [Електронний ресурс]. – Режим доступу osvita.ukrainianworldcongress.org/Avsralija-shkola-zvit-2003-2008.
5. Карпенко С. Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном / Світлана Карпенко // Українознавство. – 2007. – С.329–332.
6. Кашпіровська І. Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою) / Ірина Кашпіровська // Українознавство. – 2006. – №4. – С.351–353.
7. Левицька О. Сучасний стан українського шкільництва при УНО Канади та перспективи його розбудови / Оксана Левицька // Бористен. – 2011. – Ч.4. – С.16–18.
8. Мусієнко Н. Українське шкільництва в США: досвід самоорганізації / Наталія Мусієнко // Рідна школа. – 2004. – №4. – С.69-71.
9. Про працю шкільної ради (1989 – 1992 рр.) (Зі звіту голови Шкільної Ради директора Євгена Федоренка на загальних зборах в червні 1992 р. // Рідна школа. – 1992. – Ч.3. – С.12–16.
10. Ричок Р. На мовному розпутті / Роман Ричок // Свобода. – 2005. – 7 жовтня.
11. Рік 1989 – Рік української мови. Звернення президії секретаріату СКВУ // Рідна школа. – 1989. – Ч.2. – С.3–4.
12. Федоренко Є. Шкільна рада: здобутки, проблеми. Доповідь на З'їзді Шкільної Ради при УККА 9-11 жовтня 2009 року (Скорочено) / Євген Федоренко // Рідна школа. – 2009. – Ч.3. – С.1–4.
13. Хойнацька Н.-Л. Педагоги «четвертої хвилі» в школі українознавства: позитиви і негативи / Надія Людмила Хойнацька // Рідна школа. – 2005. – Ч.1. – С.22–25.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Haryachyy mikrofon // Visnyk. – 1993. – CH.3. – S.8–13.
2. Humets'ka A. Ukrayins'ka mova s'ohodni y zavtra / Asya Humets'ka // Ridnoshkil'nyk. – 2000. – CH.44. – S.7–8.
3. Do ukrayins'koyi hromady // Ridna shkola. – 1989. – CH.2. – S.4.
4. Zvit Ukrayins'koyi Tsentral'noyi Shkil'noyi Rady (UTSSHR) Avstraliyi (2003-2008 rr.) / Orysia Stefyn [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu osvita.ukrainianworldcongress.org/Avsralija-shkola-zvit-2003-2008.
5. Karpenko S. Problemy ta perspektyvy ukrayins'koho shkil'nytstva za kordonom / Svitlana Karpenko // Ukrayinoznavstvo. – 2007. – S.329–332.
6. Kashpirovs'ka I. Analiz stanu osvity v ukrayins'kiy diaspori Kanady za rezul'tatamy monitorynhu (ankety anhliys'koyu movoyu) / Iryna Kashpirovs'ka // Ukrayinoznavstvo. – 2006. – №4. – S.351–353.
7. Levyts'ka O. Suchasnyy stan ukrayins'koho shkil'nytstva pry UNO Kanady ta perspektyvy yoho rozbudovy / Oksana Levyts'ka // Borysten. – 2011. – CH.4. – S.16–18.
8. Musiyenko N. Ukrayins'ke shkil'nytstva v SSHA: dosvid samoorhanizatsiyi / Nataliya Musiyenko // Ridna shkola. – 2004. – №4. – S.69-71.
9. Pro pratsyu shkil'noyi rady (1989 – 1992 rr.) (Zi zvituly holovy Shkil'noyi Rady dyrektora Yevhena Fedorenka na zahal'nykh zborakh v chervni 1992 r. // Ridna shkola. – 1992. – CH.3. – S.12–16.
10. Rychok R. Na movnomu rozputti / Roman Rychok // Svoboda. – 2005. – 7 zhovtnya.
11. Rik 1989 – Rik ukrayins'koyi movy. Zvernennya prezydiy sekretariatu SKVU // Ridna shkola. – 1989. – CH.2. – S.3–4.
12. Fedorenko Ye. Shkil'na rada: zdobutky, problemy. Dopovid' na Z'yizdi Shkil'noyi Rady pry UKKA 9-11 zhovtnya 2009 roku (Skorocho) / Yevhen Fedorenko // Ridna shkola. – 2009. – CH.3. – S.1–4.
13. Khoynats'ka N.-L. Pedahohy «chetvertoyi khvyli» v shkoli ukrayinoznavstva:pozytyvy i nehatyvy / Nadiya-Lyudmyla Khoynats'ka // Ridna shkola. – 2005. – CH.1. – S.22–25.

Аннотация

С.ветлана Романюк

Современные тенденции развития родноязычного образования заграничных украинцев

В статье проанализированы факторы, которые влияли на формирование языковой политики украинской западной диаспоры и, соответственно, развитие родноязычного образования заграничных украинцев. Установлено, что в странах дальнего зарубежья ее обеспечивают родные школы, школы и курсы украиноведения, государственные двуязычные школы или двуязычные классы, факультеты в университетах, специальные образовательные курсы. Научно-дидактическое сопровождение обучения языка как родного и второго обеспечивает методический центр украинского языка, основан в Альбертском университете (Канада). Определена роль языка как основного средства формирования национального сознания и сохранения этнокультурной самобытности диаспорных украинцев.

Ключевые слова: українська діаспора, рідний язык, языкове образование, українська школа, двуязычные программы, дидактическое обеспечение, языковая политика.

Summary

Svitlana Romaniuk

Modern Tendencies of Development of Native Language Education of Ukrainians Abroad

The factors, which influenced over formation of the language policy of Ukrainian western Diaspora and, accordingly, the development of native language education of Ukrainians abroad have been analyzed in the article. It is found out that in the far abroad countries it is provided by native schools, schools and courses of Ukrainian studies, state bilingual schools or bilingual classes, faculties in the Universities, special educational courses. Scientific-didactic accompanying of teaching the language as a mother tongue and the second language is guaranteed by the methodological center of Ukrainian language, which is founded in University of Alberta (Canada). The role of language as the basic means of forming national consciousness and preserving ethnocultural identity of the Diaspora Ukrainians has been determined.

Key words: Ukrainian Diaspora, native language, language education, Ukrainian schooling, bilingual programs, didactic support, language policy.

Дата надходження статті: «26» червня 2014 р.

УДК 371.134/.315.6:005.336.2

ТЕТЯНА РУДЕНЬКА,

викладач

(м.Житомир)

Арт-педагогічні засоби формування професійної компетентності майбутніх фахівців

На основі аналізу динамічної моделі навчання за К. Фопелем у статті представлено цілі та зміст арт-педагогічних засобів професійної підготовки; обґрунтовано вплив арт-педагогіки на мотиваційний, рефлексивний і особистісний компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців; визначено й охарактеризовано етапи застосування арт-педагогічних засобів у процесі професійної підготовки; розкрито зміст художньої, театральної, літературної, рухової, колективної творчості студентів коледжу

Ключові слова: арт-педагогіка, арт-педагогічні засоби, професійна підготовка, професійна компетентність

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність дослідження арт-педагогічних засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців визначається потребою пошуку сучасних інноваційних підходів до процесу професійної підготовки, які дозволять ефективно впливати не лише на когнітивний і діяльнісний компоненти професійної компетентності як освітнього результату, але й мотиваційний, рефлексивний, особистісний тощо.

Аналіз досліджень і публікацій... Проведений аналіз наукових робіт свідчить, що проблеми застосування мистецьких засобів у навчально-виховному процесі розглядаються такими науковцями, як М.Бурно, А.Козир, О.Копитіною, М.Кисельовою та ін. Проте переважна більшість досліджень у галузі арт-педагогіки розглядається у площині корекції окремих вад фізичного та психологічного розвитку дітей і молоді.

Формулювання цілей статті... На нашу думку, не менш важливим є застосування арт-педагогіки у навчально-виховному процесі некорекційних освітніх закладів. Тому завданням нашої статті є висвітлення арт-педагогічних засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі коледжів.

Вклад основного матеріалу... При організації процесу професійної підготовки науково підтвердженим фактом є необхідність врахування соціально-психологічних механізмів досягнення цілей професійної освіти, в основі яких лежать можливості організації навчально-виховного процесу з урахуванням законів динаміки розвитку студентської групи й сенситивного потенціалу арт-педагогічних засобів навчання. Зокрема, до таких соціально-психологічних механізмів належать: покращання чуттєвого сприйняття себе та власної професійної діяльності, посилення тілесних відчуттів та емоційних реакцій, вираження власних почуттів; формування соціального досвіду професійної взаємодії та самореалізації; відвертість та зворотній зв'язок як вихідні принципи організації комунікативної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в коледжі; врахування зв'язку теорії та практики в майбутній професійній діяльності, їх гармонійного поєднання та емоційного переживання; регулювання міжособистісного й соціального статусу учасників навчально-виховного процесу шляхом постійної зміни ролей та функцій; використання потенціалу

соціокультурного фону під час організації навчання; фасилітативна (а не директивна) позиція викладача.

При реалізації арт-педагогічних засобів важливим вважаємо дотримання таких основних цінностей організації процесу професійної підготовки: сприятливий психологічний клімат, атмосфера взаємодопомоги, довіра, доброзичливість, взаємодія, спільне навчання усіх суб'єктів освітнього простору. Отож, можна визначити вихідні положення, на яких будеться використання арт-педагогічних засобів і методів: попередній аналіз ситуації перед прийняттям рішення; ціннісне ставлення до взаємодії та спілкування; забезпечення зворотнього зв'язку щодо думок, почуттів, ставлень; емпатійне та доброзичливе ставлення до інших учасників навчально-виховного процесу коледжу [2].

Для впровадження засобів арт-педагогіки в процес професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі ми визначили три базові етапи: 1) етап налаштування; 2) етап набуття досвіду; 3) етап перенесення досвіду.

Визначені етапи гармонійно співвідносяться з сучасними науковими дослідження психології ефективного навчання, зокрема з моделлю динамічної освіти за К. Фопелем [6].

К. Фопель, провівши аналіз традиційних методів навчання, їх основних принципів та результатів, вводить поняття «динамічних знань» (на протизагу «поверхневим» і «технічним») – тобто відкриту когнітивну систему, яка дозволяє грати, експериментувати, отримувати задоволення від процесу пізнання й породжує бажання передачі власного досвіду іншим. Саме динамічні знання виступають частиною професійної особистості [6]. Тому при організації навчально-виховного процесу в коледжі, який спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями професійною компетентністю, важливо враховувати усі аспекти психічної діяльності індивіда під час навчання (думки, почуття, уяву, установки, фізіологічні стани, тощо), застосовуючи методи, що дозволяють комплексно впливати на молодь – до таких методів можна віднести арт-педагогічні. Важливим є створення змістового й цікавого оточуючого середовища навчання – символіку, плакати, картини, скульптури, музику.

Модель динамічної освіти за К. Фопелем, яка доцільно відображає наші уявлення про процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей арт-педагогічними засобами, відображена на рис. 1.

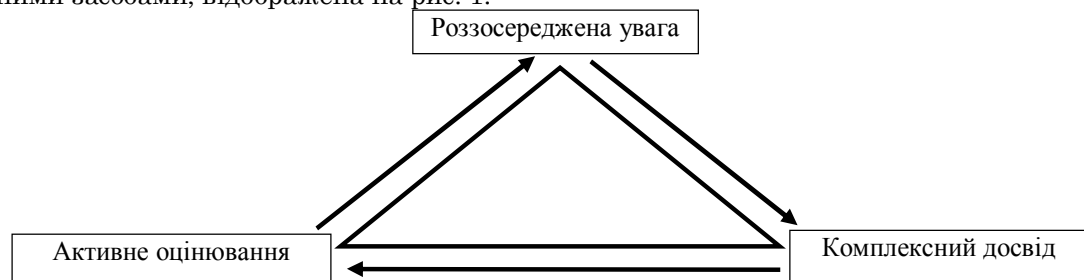


Рис. 1. Трифазова модель навчання К. Фопеля [6]

Розкриємо зміст визначених на рис. 1. фаз навчання у контексті проблеми нашого дослідження.

Розсосереджена увага – це стан, який характеризує фізичне розслаблення учасника навчання у поєднанні з його психічною відкритістю; такий стан дозволяє концентрувати енергію для досягнення усвідомлених цілей, тому часто використовується в галузях, що вимагають високих результатів (наприклад, у спорті). Такого стану неможливо досягнути в ситуації пресингу, тривожності, очікуванні винагород, тощо – лише шляхом створення ситуації мотивації студентів до оволодіння знаннями, уміннями або навичками шляхом їх узгодження з особистісними інтересами, цілями, досвідом.

Комплексний досвід та занурення у нього у процесі навчання означає необхідність побудови нових знань на вже знайомих патернах і закономірностях; демонстрація загальної картини та її деталей для побудови цілісної взаємопов'язаної картини. Комплексний досвід передбачає наявність цікавого та стимулюючого зовнішнього контексту навчального процесу, забезпечення кого нам гарантує використання арт-педагогічних засобів.

Активне оцінювання передбачає постійне створення умов для рефлексії студентами власного досвіду та усвідомлення власного рівня професійної компетентності, а також його елементів, які формувалися у процесі конкретної навчальної ситуації.

Таким чином, розроблені нами етапи дозволяють реалізувати представлені елементи моделі динамічного навчання: етап налаштування ми співвідносимо з елементом «Розсосереджена увага», етап набуття досвіду – з елементом «Комплексний досвід», етап перенесення досвіду – з елементом «Активне оцінювання».

Усі визначені етапи передбачають застосування арт-педагогічних засобів навчання, оскільки спрямовані на внутрішні соціально-психологічні механізми набуття студентами професійних знань та вмінь. А саме, реалізація етапів вимагає застосування комплексу арт-педагогічних засобів реалізації технології (літературних, художніх, музичних, театральних, рухових).

Охарактеризуємо основні арт-педагогічні засоби і методи, основні цілі їх застосування та зміст окремих запропонованих вправ.

Психофізичний вплив на особистість студентів (етап налаштування) визначається тим, що для майбутніх фахівців вкрай важливим є фізичне та емоційне налаштування на творчість, розкутість, саморозкриття, активної взаємодії з іншими учасниками процесу професійної підготовки, формування спільності.

Значення рухових засобів для організації заняття полягає у контролі власного тіла майбутніми митцями, відчутті гнучкості та рухливості, позбавленні страхів; виконання таких вправ дозволяє суміщати фізичний розігрів із тренуванням уяви. Приклади вправ рухових і театралізованих арт-педагогічних засобів для психофізичного впливу на особистість студентів: «Обруч», «Перетягування канату», «Повітряна кулька», «Каруселі», «Зустріч» та ін. [1].

«Обруч». За аналогією з реальним обручем учасники продовжують роботу з уявним предметом. Завдання – якомога довше протримати обруч на тілі, повертаючи корпус.

«Перетягування канату». Уявіть, що у вас в руках знаходиться кінець канату, тримайте його якомога сильніше. Інший кінець – у вашого партнера. Набудьте зручної пози та чекайте команди. Починаємо змагання з перетягування канату.

«Повітряна кулька». Уявіть, що вам подарували на день народження велику повітряну кулю. Кулька злітає в небо і вам потрібно добре постаратися, аби її втримати за мотузку і не дати злетіти. Пограйте з кулькою. Уявіть, що вітер дує справа... зліва...

«Каруселі». Учасники стоять кожний перед своїм стільцем, їх завдання – абсолютно безшумно і без допомоги рук піднятися на стілець, розслабити м'язи спини і так само тихо повернутися на підлогу (декілька раз).

«Зустріч». Починаємо рух по аудиторії, не дивимось на партнерів, ніби ми занурені у власні думки. Уникаємо не лише зіткнень, але й дотиків. Рухи легкі й вільні. Тепер зустрічаємося очима з кожним, хто проходить повз нас. Секундна затримка для зорового контакту і продовження руху. Тепер давайте наповнимо наш зоровий контакт емоціями – що виражає ваш погляд при цій секундній зустрічі: радість, подив, привітливості. Продовжуємо хаотичний рух, але кожному зустрічному потискаємо руку. Важливо при цьому не знижувати темп. Спробуйте не пропустити кожного учасника.

Етап набуття досвіду передбачає створення атмосфери контакту, взаємодії, співробітництва.

Контакт, взаємодія і співробітництво, на думку М.Кіпніса [1], є трьома «китами», тобто основами спільної творчої діяльності. Для його забезпечення доцільно використовувати такі театралізовані вправи: «Поводир», «Не підглядай», «Хованки вночі», «Відповідай за себе».

«Поводир». Виконується в парах, один із учасників виконує роль керівника (поводиря), інший – керованого, у якого заплющені або зав'язані очі. На першому етапі поводир веде керованого лише дотиками і руками; на другому етапі – лише голосом. Завдання – пройти якомога більше шляху безпечно. По закінченню – зворотній зв'язок щодо відчуттів і рефлексій кожного з учасників.

«Не підглядай». Вправа виконується з заплющеними очима та витягнутими вперед для безпеки руками. Завдання групі: утворити певну геометричну фігуру, об'єднатися в групи з визначеною кількістю осіб і т.д.

«Відповідай за себе». Під час вправи заборонено будь-який контакт руками, очима, розмовами, знаками тощо. Група повинна виконати завдання ведучого (наприклад: вишикуватися в коло, створити колону за зростом і т.д.), чуючи завдання, аналізуючи його зміст і вирішуючи, що власне потрібно зробити для його виконання.

Вправи на самопрезентацію, можливість показати себе з найкращого боку – «Звуки музики», «Фриз», «Манекени», «Три рухи», «Війна і мир».

«Звуки музики». Під звуки музики учасники рухаються у бажаному для них темпі й стилі. Коли музика зупиняється – всі завмирають на своїх місцях. Коли ведучий називає ім'я учасника – він повинен продовжити рух певною виправданою дією.

«Манекени». Учасники розподіляються у приміщенні. Завдання – придумати для себе образ манекену з вітрини і репрезентувати його іншим.

«Війна і мир». Кожен учасник отримує 2 листки паперу. Перший етап вправи – уявити, що один з листів – це ворог, людина, в конфлікті з якою перебуваєш. На рахунок 1-2-3 необхідно зробити з ним все, що хочеш або що він заслуговує. Другий етап – примирення – на другому листку паперу необхідно «помиритися з ворогом» за допомогою клею, маркерів, олівців та уяви.

Основною метою театралізованого програвання дилем М. Кіпніс вважає самоактуалізацію учасників у процесі спілкування й саморозкриття у ряді проблемних соціальних і психологічних ситуацій: відчуженість, страх, тривожність, конфліктність; це дозволяє поступово змінювати поведінку учасників драмотерапії, ламати стереотипи мислення й приймати ідеї співробітництва [1].

Завдання для драматизації: «Нісенітниця-Катастрофа», «Телефон», «Естафета почуттів», «Третій зайвий», «Життєві історії», «Бажання й перешкода», «Чотири слова» та інші.

«Нісенітниця-Катастрофа». У мінігрупах студенти придумують і розігрують перед іншими коротку сцену, в якій один або декілька учасників сприймають певну подію спочатку як катастрофічну, а потім – як нісенітницю (або навпаки – нісенітниця раптом набуває катастрофічних наслідків).

«Телефон». Учасники сідають півколом, у центрі – два стільця. На один зі стільців сідає учасник і «говорить по телефону» будь-хто з групи, хто готовий підтримати цю розмову, сідає на другий стілець і закінчує розмову.

«Бажання й перешкода». На сцену запрошується двоє студентів, які гратимуть персонажів, що перебувають у суперечці. Завдання – вмовити іншого прийняти бажане рішення за три кроки: 1) звертаючись до почуттів іншого; 2) тиснучи на логіку партнера; 3) давлучи на жалість співрозмовника.

«Чотири слова». Студентам пропонується чотири не пов'язаних між собою слова (наприклад: сіль - bagno - сходи - студент). Завдання – за 15 хвилин придумати й зіграти етюд, який об'єднає ці чотири слова та містить у собі конфлікт.

У розвитку професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей К. Фопель, узагальнюючи власний досвід професійних проблем фахівців у різних організаціях та проєктуючи його на сферу особистісних якостей конкретних людей, виділяє такі провідні труднощі адаптації працівників до виконання професійних обов'язків: відчуття віддаленості, відірваності від колективу; відсутність бачення далекої перспективи, що відображається на невірному застосуванні тактик вирішення проблемних ситуацій; нестача довіри до себе та інших, відсутність поваги до колег [4]. Усі визначені проблеми мають спільні корені – несформованість професійно значущих якостей фахівців, що виявляється у невпевненості, нерішучості, низькому рівні професійної компетентності. Для їх подолання проводяться вправи «Приховані ресурси», «Консенсус», «Самодисципліна» тощо.

Окремої уваги при створенні технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей варто приділяти руховим видам діяльності (танці, театралізація, рухливі ігри, психогімнастика тощо). У науковій літературі значення таких видів діяльності при організації навчального процесу визначається підтвердженням прямого кореляційного зв'язку між руховою активністю та інтелектуальними досягненнями, зокрема, розвитком пам'яті, покращанням навчальних досягнень, формуванням пізнавальних здібностей та ін.

Важливим фактором ефективності процесу професійної підготовки є розуміння фруструючої ситуації навчання – високий рівень концентрації уваги при засвоєнні нового матеріалу призводить до блокування у студентів можливості глибоко засвоїти навчальний матеріал, зв'язати його з попереднім досвідом і знаннями, обґрунтувати власне бачення та зробити висновки. Визначену ситуацію фрустрації можливо подолати лише арт-педагогічними руховими засобами. Згідно порад дослідників, лише 20-40% навчального часу повинно бути присвячено напруженій увазі студентів, інший навчальний час варто присвячувати рефлексіям, обговоренням, рухливим вправам, арт-заняттям – тоді результати будуть найвищими [5].

Наведемо декілька прикладів завдань для студентів, спрямованих на задоволення їх потреб у руховій активності.

«Пір'інка». Почніть, будь ласка, ходити кімнатою. Відчуйте свої ноги, руки, голову, все тіло... тепер уявіть, ніби ви перетворилися на легку-легку пір'інку, яку вітер носить аудиторією. Почніть рухатися таким чином, щоб ваше тіло відображало цю легкість, зобразіть танець пір'інки – іноді вона крутиться, іноді літає низько над підлогою, іноді злітає вгору – все це легко, гармонійними рухами.

«Малюємо, як Мікеланджело». Вправу необхідно виконувати тією рукою, яка не є ведучою у людини (найчастіше – лівою). Студенти виконують ряд завдань, спрямованих на активізацію іншої півкулі головного мозку: візьміть книгу та відкрийте її на десятій сторінці; похитайте іншим учасникам лівою рукою; напишіть лівою рукою в повітрі ваше прізвище; спробуйте двома руками одночасно намалювати у повітрі коло... трикутник... квадрат.

Літературна творчість майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей сприяє розвитку вербального інтелекту, що лежить в основі успішної комунікації, він лежить в основі таких

професійно необхідних компетенцій, як складання резюме, співбесіда при працевлаштуванні, участь у виробничих нарадах, ведення звітності, здатність доносити свої ідеї та думки до колег, тощо.

Існують цікаві арт-педагогічні засоби розвитку літературних здібностей студентів, наведемо приклади деяких з них: написати вірш, кожний рядок в якому починається зі слів «Зранку...»; придумайте діалог між вашою правою та лівою рукою; напишіть есе в журнал, який буде виданий через 100 років.

Візуальна художня творчість студентів відображається на їх здатності до невербальної комунікації, вмінні помічати деталі, поглиблювати розуміння власного «Я» тощо. До арт-педагогічних засобів розвитку візуального інтелекту учасників у провадженні технології можна віднести такі: частіше пропонувати учасникам роботи кольорові замальовки певних концепцій і теорій, що вивчаються; створювати карти професійних ідей; фотографувати об'єкти й ситуації, що відображають навчальну й професійну діяльність студентів; використовувати «уявні подорожі», фантазію для зображення майбутніх професійних ситуацій та шляхів їх вирішення та ін.

Музична творчість фахівців мистецьких спеціальностей лежить в основі набуття ними професійної майстерності, оскільки саме музика дозволяє у процесі творчості передавати настрій, ідеї й атмосферу дійства. Музика допомагає в кризових ситуаціях, символізує знакові події у житті, втамовує духовні потреби, формує життєві позиції та ставлення. До музичних арт-педагогічних засобів професійної підготовки майбутніх фахівців відносимо такі: під час аудиторних занять включати фонову музику, що створюватиме спеціальну атмосферу й настрій, дозволить розслабитися й стимулювати творчість; використання ритму для організації різної роботи, залежно від її цілей; створіть музичні традиції (тобто, твори, які постійно використовуються для виконання одних і тих самих завдань); час від часу давати студентам можливість вільно рухатися під музику та ін.

Спільна (колективна) творчість студентів дозволяє розвивати у них здатність ідентифікувати себе з іншими, розуміти їх мотиви, установки та настрої – тобто якості, які лежать в основі соціально-психологічної компетентності фахівців. Для розвитку соціального інтелекту важливо використовувати такі арт-педагогічні засоби групової роботи, як створення можливостей для вільного спілкування учасників – спільне навчання, творча діяльність.

Важливим елементом використання арт-педагогічних засобів навчання (зокрема, інтерактивних ігор) при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей є можливість інтеграції групових завдань (процесу професійної підготовки) та індивідуальних потреб студентів коледжу (у творчій самореалізації та самопрезентації), що дозволяє підвищити ефективність навчального процесу та реалізовувати сучасні педагогічні підходи до організації навчання й виховання. Поняття інтеракції при організації навчання передбачає комунікацію учасників на двох рівнях: внутрішньому (тобто контакт різних частин особистості студента) і зовнішньому (контакт з іншими учасниками навчально-виховного процесу) [3].

Інтерактивні ігри, що містять арт-педагогічні засоби та спрямовані на оволодіння новим соціальним досвідом: щодо *протидії агресії та гніву* (вправи «Камінчик у взутті», «Випустити пару», «Штовхачки», «Штормове попередження», «Датський бокс» та інші); *розвиток рефлексії та емпатії* (вправи «Задоволений-Сердитий», «Любов і гнів», «Агресивна поведінка», «Книга» і т.д.); *формування асертивної та успішної поведінки* («Король», «Коло сили», «Скарбничка добрих справ», «Будь успішним», «Погляд у майбутнє»); *розвиток навичок ефективної комунікативної взаємодії* («Неочікувані картинки», «Хмарочос», «Бутон» тощо); *розвиток творчого мислення, креативності, фантазії* («Кольорові імпровізації», «Усюди ходи»); *корекція мовлення студентської молоді* («Лексикон», «Якби годинник заговорив...», «Групове намисто», «Діоген»).

Наведемо приклади деяких вправ.

«Агресивна поведінка». Намалюйте узагальнений портрет агресивної людини. Презентуйте його іншим. Подумайте - які елементи агресії ви зустрічаєте у вашій академічній групі? Як ви самі виявляєте агресивність? Яким чином можна викликати агресію по відношенню до себе? Що можна робити, аби не стати жертвою агресивної поведінки? І т.д.

«Будь успішним». Студенти по черзі називають щось таке, чому хотіли б навчитися або що хотіли б розвинути у собі якнайбільше. Сідають зручно і закривають очі. Завдання: уявити собі, як добре вони володіють задуманою навичкою (професійною чи навчальною). Відчуті отриманий успіх усім тілом. Звернути увагу на власні почуття радості від досягнення успіху та емоції оточуючих близьких людей. Зберегти отриманий образ у пам'яті яскравим і приємним.

«Неочікувані картинки». Учасники сідають у коло, кожний має листок паперу та кольорові олівці. За командою усі починають малювати певний малюнок (2-3 хв.), після чого за командою передають малюнок сусіду справа і продовжують його (і т.д., доки до кожного не повернеться їх власний малюнок).

«Бутон». Учасники об'єднуються в мінігрупи по 5 осіб. Розміщуються по колу, взявшись за руки. Завдання – встати усім на ноги на відпускаючи рук. При цьому можна розмовляти і домовлятися щодо виконання завдання. Після того, як кожна група встала, їх завданням є зобразити бутон квітки, що розцвітає.

«Кольорові імпровізації». Завдання студентам: зобразити помаранчевий колір будь-яким способом у будь-якому жанрі не повторюючи ідей інших (наприклад, танцем, піснею, комунікацією, пантомімою, тощо).

«Якби годинник заговорив». Учасникам пропонують вимовити промову про себе від імені годинника (наручного, будильника, тощо) за такою схемою: Чи вмю я розподіляти час? Моє ставлення до часу... Що я встигаю зробити за день? Що я думаю про майбутнє. Чи задоволений я життям. Мій час летить або тягнеться.

«Книга». Уявіть, що кожний із присутніх – книга. Який заголовок найбільше приманний цій книзі? Яка обкладинка у книги? З чого починається розповідь? Який жанр цього твору? Які розділи в книзі важко читати? Що скаже людина, яка прочитала цю книгу? Як би ви організували рекламну кампанію з продажу цієї книги. Об'єднайтеся в групи по 3-5 осіб. Розкажіть іншим один із розділів вашої книги.

Етап перенесення в повсякденне життя знань і досвіду передбачає усвідомлене планування майбутніми фахівцями власного особистісного й професійного розвитку (подальшої освіти, у т.ч. неформальної): дискусії й обговорення, вправи на рефлексію («Що я отримав?»), позитивне підкріплення від оточення (студентські клуби й колективи).

«Що я отримав». Учасники закривають очі і намагаються уявити результати професійної підготовки в коледжі (протягом місяця, семестру, вивчення окремого курсу або навчального року – за потреби). Вони подумки намагаються дати відповідь на запитання «У чому полягає найбільш цінний досвід, якого я набув? Що дасть мені можливість ефективно вирішувати професійні завдання?». Відповіді записуються (або замальовуються) на папері і потім презентуються усій групі.

Висновки... Отже, основними перевагами застосування арт-педагогічних засобів навчання ми визначаємо: орієнтованість на інтереси та потреби молоді у творчому самовираженні; опора на здібності студентів; реалізація психотерапевтичної функції мистецтва; створення умов для особистісного розвитку шляхом рефлексії приналежності до студентського та професійного колективу; оволодіння новим соціальним досвідом; корекція професійно значущих рис особистості студентів; формування критичного мислення до вирішення професійних завдань.

Подальшого вивчення вимагають питання технологізації застосування арт-педагогічних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення алгоритмів застосування арт-педагогіки з урахуванням сучасних педагогічних підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, гуманістичного, діяльнісного.

Список використаних джерел і літератури:

1. Кипнис М. Драматерапія. Театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения / М. Кипнис – М. : Ос-89, 2002. – 192 с.
2. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : Практическое пособие : [Пер. с нем.] : В 4-х томах. / К. Фопель – Т. 1.– М.: Генезис, 1998. – 160 с.
3. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. / К. Фопель – [Пер. с нем.] – 2-е изд. – М. : Генезис, 2005. – 267 с.
4. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие / Пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2004. – 122 с.
5. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Практическое пособие. / К. Фопель – М. : Генезис, 2011. – 240 с.
6. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. / К. Фопель [Пер. с нем.] – М. : Генезис, 2003. – 368 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Kipnis M. Dramoterapija. Teatr kak instrument resheniia konfliktov i sposob samovyrazheniia / M. Kipnis – M. : Os-89, 2002. – 192 s.
2. Fopel K. Kak nauchit detej sotrudnichat? Psihologicheskie igry i uprazhnenia : Practicheskoe posobie. / K. Fopel [Per. s nem.] – V 4-h tomah. – T1.– M.: Genesis, 1998. – 160 s.
3. Fopel K. Tehnologija vedenia treninga. Teoria i practika. / K. Fopel [Per. s nem.] – 2-e izd. – M.: Genesis, 2005. – 267 s.
4. Fopel K. Uverennoe upravlenie. Trening, couching, samorazvitie / K. Fopel [Per. s nem.] – 2-e izd. – M.: Genesis, 2004. – 122 s.
5. Fopel K. Energia pauzy. Psihologicheskie igry i uprazhnenia : Practicheskoe posobie. / K. Fopel [Per. s nem.] – M.: Genesis, 2011. – 240 s.
6. Fopel K. Effektivnyj workshop. Dinamicheskoe obuchenie / K. Fopel [Per. s nem.] – M.: Genesis, 2003. – 368 s.

Анотація

Татьяна Руденка

Art-педагогические средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

На основе анализа динамической модели обучения по К. Фопеля в статье представлены цели и содержание art-педагогических средств профессиональной подготовки; обосновано влияние art-педагогики на мотивационный, рефлексивный и личностный компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов; определены и охарактеризованы этапы применения art-педагогических средств в процессе профессиональной подготовки; раскрыто содержание художественной, театральной, литературной, двигательной, коллективного творчества студентов колледжа

Ключевые слова: art-педагогика, art-педагогические средства, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность

Summary

Tetiana Rudenka

Art-Pedagogical Means of Forming Professional Competence of the Future Specialists

On the basis of the analysis of dynamic model of teaching by K. Fopel the goals and the content of art-pedagogical means of professional preparation have been offered in the article; the influence of art-pedagogics over the motivational, reflexive and personal components of professional competence of the future specialists has been grounded; the stages of application of art-pedagogical means in the process of professional preparation have been determined and characterized; the content of artistic, theatrical, literary, efferent, collective creative work of students of a college has been revealed.

Key words: art-pedagogics, art-pedagogical means, professional preparation, professional competence.
Дата надходження статті: «1» липня 2014 р.

УДК 378.091.12.011.3-051:78

РЕГІНА САВЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Київ)

**Методика контролю та оцінювання кооперованого навчання
майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ
у формуванні їх музично-педагогічної компетентності**

У статті висвітлено методику контролю і оцінювання кооперованого навчання у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Встановлено рівні оцінювання знань, умінь, навичок майбутніх вихователів та музичних керівників у кооперованому навчанні – високий, середній, низький, за параметрами, які включали також оцінку професійно значущих якостей майбутніх фахівців. З'ясовано, що в процесі оцінки групових навчальних результатів слід дотримуватися балансу індивідуальних та командних інтересів і досягнень, що має відобразитися у відсотковому співвідношенні групової та індивідуальної оцінки. Зосереджено увагу на труднощах комунікативного характеру, що виникають в процесі кооперованого навчання, та прийомах їх подолання шляхом оволодіння навичками чотирьох рівнів.

Ключові слова: контроль і оцінювання, коопероване навчання, групова та індивідуальна оцінка, музично-педагогічна компетентність, вихователь та музичний керівник.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У посадові обов'язки вихователя дошкільного навчального закладу входить керівництво музичним вихованням дошкільників спільно з музичним керівником, що припускає необхідність їх педагогічної співпраці не тільки в практичній, а й в навчальній діяльності у педагогічному вищому навчальному закладі. Цьому сприятиме і вивчення однієї дисципліни «Теорія і методика музичного виховання дітей», що викладається і для вихователів, і для музичних керівників, а також проходження спільної педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі. Доцільність кооперованого музичного навчання майбутніх фахівців обумовлена необхідністю моделювання практичних ситуацій музично-педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей та можливостей трансформації особистісних та навчальних досягнень студентів у сферу майбутньої професійної діяльності. В цьому ракурсі важливим питанням залишається розробка методики контролю та оцінювання кооперованої діяльності майбутніх фахівців в малих групах у їх музично-педагогічній підготовці.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми контролю і оцінювання у малих групах кооперованого навчання інтенсивно досліджується на різних рівнях системи освіти як зарубіжними

(Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган, Е. Коен, Н. Медден, Р. Славін, Е. Холубек, Ш. Шаран, Й. Шаран та ін.), так і українськими вченими (Л. Пироженко, О. Пометун, О. Пришляк, Г. Сиротенко, В. Стрельников, Л. Тишакіова та ін.). Втім вчені поки що не прийшли до загальноприйнятого підходу вирішення цієї проблеми, зокрема, питання контролю та оцінювання кооперованого навчання у музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів та музичних керівників не розглядалося у науковій літературі.

Формулювання цілей статті... Мета статті: висвітлити методику контролю та оцінювання кооперованого навчання студентів-майбутніх вихователів та музичних керівників в процесі формування їх музично-педагогічної компетентності у дисципліні «Теорія та методика музичного виховання дітей».

Виклад основного матеріалу... Коопероване навчання реалізується в дисципліні «Теорія і методика музичного виховання дітей» у спільній роботі студентів різних спеціальностей – вихователів та музичних керівників над завданнями проблемного характеру, де рішення досягається через поєднання зусиль. Об'єднання знань, навичок та вмінь студентів, їх здібностей та можливостей створює умови для взаємонавчання, в результаті чого потенціали всіх «присвоюються» кожним, а загальний прогрес у навчанні значно прискорюється. Як демократична технологія, таке навчання відкриває для студентів також можливість співпраці зі своїми ровесниками, що реалізовує прагнення кожної людини до спілкування. Формування музично-педагогічної компетентності спрямовано на формування музично-фахових умінь в інтегративній єдності з психологічним розвитком, орієнтовано на інтеграцію знань, детермінацію протиріч і пошуку способів їх розв'язання. Метою такого навчання має бути розкриття та розвиток потенційних можливостей та професійно значущих якостей майбутніх педагогів, залучення їх до виконання навчальних завдань на засадах інтеграції та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Водночас виникають питання: як оцінити роботу студентів під час кооперованого навчання, як підтвердити, що вони набули необхідні знання, уміння, навички, сформували у себе професійно значущі якості. Ці питання спонукають до переосмислення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів: наприклад, в інтерактивному навчанні важливими є такі вміння, як здатність відстоювати свою думку, аргументувати свою позицію під час дискусії. Відтак, оцінювання має будуватися саме на цих важливих вміннях.

Нові стратегії оцінювання мають показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікації вирішення складних проблем, а методика оцінювання знань, умінь, навичок – відповідати меті та методиці викладання курсу «Теорія і методики музичного виховання дітей». Якщо для перевірки знань використовують традиційні засоби, то перевірка умінь і навичок вимагає більшого часу, а виховний ефект на занятті визначити зовсім неможливо, він може виявитися, наприклад, під час практики студентів.

Контроль і оцінювання кооперованого навчання студентів у нашому дослідженні відбувалися завжди: під час вивчення нового матеріалу і під час виконання інтерактивних вправ. Для цього використовувалася наступна група методів: дискусія, мозковий штурм, кейс-метод, синектика, ділова гра, тренінг. При провадженні цих методів у навчально-виховний процес ми спиралися на тезу про необхідність заздалегідь повідомляти студентам очікувані результати, показники та критерії оцінювання, а також мету, методи і шкалу оцінювання результатів їх навчальних досягнень. Це допоможе студентам свідомо і старанно виконувати роботу, наперед знаючи, що від них вимагає і очікує викладач. Вважаємо також необхідним оцінювати комунікативні уміння і навички студентів, а саме: яким чином студент бере участь у навчальній діяльності, його активність, спосіб спілкування з товаришами, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками тощо. Отже, оцінювання знань, умінь, навичок майбутніх фахівців відбувалося за наступними параметрами.

Високий рівень – 3 бали:

- 1) правильне використання теоретичних знань, одержаних з інших дисциплін;
- 2) вільне володіння понятійним апаратом у контексті конкретної теми;
- 3) правильне і чітке використання всіх спеціальних термінів та понять;
- 4) правильне, коректне та обумовлене пояснення усіх висунутих для розгляду ситуацій та вирішення практичних завдань;
- 5) активна участь у дискусіях та обговореннях відповідей інших студентів, при необхідності доповнення відповідей інших;
- 6) прояви самостійності у рішенні поставлених задач, відповідях на питання, ініціативна участь в обговоренні проблем.

Середній рівень – 2 бали:

1) прояв під час обговорення питань та проблем, які розглядаються, основних теоретичних положень; правильне, але нечасте використання теоретичних знань, одержаних з інших дисциплін при розгляданні проблем у рамках дисципліни;

2) володіння основами понятійного апарату в контексті конкретної тематики, використання спеціальних термінів та понять із незначними помилками;

3) періодична участь у дискусіях та обговореннях поставлених питань;

4) правильне пояснення запропонованих для розгляду ситуацій та вирішення практичних завдань (не менш 50% від загальної кількості);

5) періодична участь у дискусіях та обговореннях відповідей інших, при необхідності їх доповнення;

6) прояв відносної самостійності під час рішення висунутих завдань, при відповідях на поставлені питання.

Низький рівень – 1 бал:

1) невпевнене використання під час обговорення питань та проблем, які розглядаються, знань окремих теоретичних положень, утруднення у використанні теоретичних пізнань, одержаних з інших дисциплін при розгляданні проблем у межах даного предмета;

2) задовільне володіння основами понятійного апарату у рамках конкретної тематики, використання спеціальних термінів та понять із значною кількістю помилок;

3) рідка та неактивна участь в обговоренні поставлених питань, часте використання немотивованих та правильних відповідей;

4) невірне пояснення запропонованих для розгляду ситуацій; помилки у вирішенні практичних завдань;

5) епізодична участь у дискусіях та обговореннях відповідей інших; при необхідності їх формальні доповнення;

6) відсутність або рідкий прояв самостійності при вирішенні поставлених завдань, відповідях на задані питання.

Система контролю та оцінки групових досягнень відрізняються від традиційних способів оцінок індивідуальних навчальних результатів. При кооперованому навчанні у студентів з'являється міцний мотиваційний фактор – відчуття особистої відповідальності за успіх команди. Водночас, основна ідея групової оцінки – не лише в тому, що кожен член групи несе відповідальність за результати групи в цілому, а передусім у тому, що кожен член повинен відчувати свій внесок і бачити свій прогрес у навчанні. У процесі оцінки групових навчальних результатів ми дотримувалися балансу індивідуальних та командних інтересів і досягнень, що відображалось у відсотковому співвідношенні групової та індивідуальної оцінки. За дослідженнями американських вчених, оптимальним для групової оцінки є інтервал у межах 50% від загальної оцінки. Принциповим вважається, щоб групова оцінка не занижувала більш сильнішу індивідуальну і не підвищувала занадто слабку індивідуальну. Виходячи з цього, слід перед початком вивчення кожної нової теми чітко розподіляти завдання та інші види навчально-пізнавальної активності студентів по позиціях групової та індивідуальної оцінок. Шкала вимірювання виглядає так: групова оцінка – 5%; індивідуальна – 10%; комбінована (групова + індивідуальна) – 15%; залік, іспит або контрольна робота – 20%.

У процесі кооперованого навчання виникають труднощі комунікативного характеру, наприклад, коли сильні за рівнем навченості члени групи постійно домінують в обговореннях, ігноруючи думки слабких або відмовляються їм допомагати. У кожному конкретному випадку ми роз'яснювали студентам принципи кооперованого навчання, проводили неформальні зустрічі з тими групами, в яких виникають труднощі, звертали увагу студентів на позитивні якості групи та її окремих членів, тобто сприяти формуванню їх психологічної сумісності. Необхідно підкреслювати значущість формування та володіння комунікативними вмінням та навичкам роботи в команді, що цінується роботодавцями більше, ніж володіння вузькоспеціальними професійними вміннями.

Американські вчені за складністю розподіляють комунікативні навички на чотири рівні [4]. Навички першого рівня (називати один одного на ім'я, не підвищувати голос, говорити по-черзі, не заважати, уважно слухати партнерів тощо) потрібні для згуртування групи та встановлення норм поведінки. Навички другого рівня (спрямовувати роботу групи, виражати підтримку, заохочувати до роботи, висловлювати прохання про допомогу, описувати власні почуття, перефразовувати й уточнювати ідеї інших членів команди тощо) необхідні для організації та забезпечення ефективної групової роботи. Навички третього рівня (підсумовувати прочитане чи обговорене, виокремлювати головні ідеї, доповнювати та виправляти інформацію, пов'язувати новий матеріал з попередньо вивченим, використовувати підказки для запам'ятовування, планувати групове навчання тощо) забезпечують ментальну співпрацю для глибшого розуміння та оволодіння матеріалом. Навички четвертого рівня (критикувати ідеї, а не партнерів, інтегрувати думки для вироблення спільної

позиції, аргументувати свої ідеї та робити висновки, переконувати, ставити додаткові запитання, які забезпечують краще розуміння та заохочують до аналізу, знаходити альтернативи та робити вибір тощо) є навичками найвищого рівня, що сприяють глибокому розумінню та переосмисленню навчального матеріалу, стимулюють когнітивний конфлікт, творчий пошук раціональних рішень. Так, формування мотивації навчальної діяльності студентів здійснювалося при вивченні загальних питань музичного виховання дошкільників, що ґрунтується на усвідомленні ними можливостей музичного виховання у розвитку дитини дошкільного віку і ролі вихователя та музичного керівника у залучення дітей до музики. Таке усвідомлення з'являється в результаті виявлення взаємозв'язку між змістом музичного мистецтва (відчуття, емоції, настрої) та емоційною природою дитини дошкільного віку. Вивчення видів музичної діяльності дітей та форм організації цієї діяльності відбувається в контексті проблеми взаємодії вихователя та музичного керівника

Висновок... Отже, методика контролю та оцінювання малих груп у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців будувалася на поєднанні навчальних зусиль студентів з метою підвищення ефективності навчання й отримання кожним з них найкращого результату; активізації соціальних процесів під час навчально-виховного процесу, серед яких найважливіше – розвиток групи в організовану команду з власним характером, що наближувало її до умов практичної діяльності.

Список використаних джерел і літератури:

1. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Савченко Р. А. Методичні рекомендації з педагогічного керівництва процесом формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів / Р. А. Савченко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 32–40.
3. Kagan S. Kagan structures and learning together – what is the difference? [Електронний ресурс] / Spencer Kagan // Kagan online magazine. – 2001. – Режим доступу до статті: http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php.
4. Johnson D. W. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning : The Teacher's Role / D. W. Johnson and R. T. Johnson ; [Gillies Robyn M., Ashman Adrian F., Terwel Jan] // The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. – NY : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – Chapter 1. – P. 9-37.
5. Robert E. Slavin. Research on Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 33. №4. – 1989. – P. 9–5.

Spysok vikoristanih dzherel ta literaturi

1. Pometun O. I. Suchasnyy urok: Interaktivni tehnologiyi navchannya / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko. Metodika kontrolya i ocenivannya kooperiruyushoy ucheby budushchih vospitatel'ey i muzыkallykh rukovoditel'ey DnZ v formirovaniy ih muzыkallyno-pedagogicheskoy kompetentnosti K. : A.S.K., 2004. – 192s.
2. Savchenko R. A. Metodichni rekomendatsiyi z pedagogichnogo kerivnitstva protsesom formuvannya muzыchno-pedagogichnoyi kompetentnosti maybutnih vohovateliv ta muzыchnih kerivnikiv doshkilnih navchalnih zakladiv / R. A. Savchenko. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – S. 32-40.
3. Kagan S. Kagan structures and learning together – what is the difference? [Електронний ресурс] / Spencer Kagan // Kagan online magazine. – 2001. – Режим доступу до статті: http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php.
4. Johnson D. W. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning : The Teacher's Role / D. W. Johnson and R. T. Johnson ; [Gillies Robyn M., Ashman Adrian F., Terwel Jan] // The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. – NY : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – Chapter 1. – P. 9-37.
5. Robert E. Slavin. Research on Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 33. №4. – 1989. – P. 9–5.

Аннотация

Регина Савченко

Методика контроля и оценивания кооперирующего обучения будущих воспитателей и музыкальных руководителей ДОУ в формировании их музыкально-педагогической компетентности

В статье отражена методика контроля и оценивания кооперирующего обучения в формировании музыкально-педагогической компетентности будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных заведений. Установлены уровни оценивания знаний, умений, навыков будущих воспитателей и музыкальных руководителей в кооперирующем обучении – высокий, средний, низкий, по параметрам, включающим также оценку профессионально значимых качеств личности будущих специалистов. Выяснено, что в процессе оценки групповых учебных результатов необходимо придерживаться баланса индивидуальных и командных интересов и достижений, что должно отображаться в процентном соотношении групповой и индивидуальной оценки. Сосредоточено внимание на трудностях коммуникативного характера, которые возникают в процессе кооперирующего обучения, и приемы их преодоления путем овладения навыками четырех уровней.

Ключевые слова: контроль и оценивание, кооперирующее обучение, групповая и индивидуальная оценка, музыкально-педагогическая компетентность, воспитатель и музыкальный руководитель.

Summary

Rehina Savchenko

Methodology of Control and Evaluation of cooperative Studies of Future Kindergarten Teachers and Music Tutors in Forming Their Musical-Pedagogical Competence

Methodology of control and evaluation of cooperative studies in forming musical-pedagogical competence of the future kindergarten teachers and music tutors of preschool educational establishments is reflected in the article. The levels of evaluation of knowledge, abilities, skills of the future kindergarten teachers and musical tutors in cooperative studies are determined – high, middle, low, according to the parameters that included also the evaluation of professionally meaningful qualities of the future specialists. It is found out, that in the process of evaluation of group educational results the balance of individual and command interests and achievements should be followed, that must be reflected in percent correlation of group and individual evaluation. The attention is concentrated on difficulties of communicative character that arise in the process of cooperative studies and ways of their overcoming due to the mastering four levels skills.

Key words: control and evaluation, cooperative studies, group and individual evaluation, musical pedagogical competence, kindergarten teacher and musical tutor.

Дата надходження статті: «18» червня 2014 р.

УДК 378.147

ЛІЛІЯ САПРИКІНА,

викладач

(м.Кривий Ріг)

Експериментальне дослідження формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу

У статті акцентовано увагу на потребі підвищення рівня знань студентів із урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх дизайнерів одягу. Зосереджено увагу на аналізі результатів процесу формування компонентів професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. Розкрито методiku проведення педагогічного експерименту. Подано розгорнуту характеристику етапів експериментальної роботи щодо формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. Представлено комплекс діагностувальних методик дослідження стану сформованості професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін. З'ясовано значущість структурних компонентів професійної компетентності через дослідження їх сформованості у майбутніх дизайнерів одягу. Встановлено рівень базових та практичних знань, вмінь і навичок майбутніх дизайнерів одягу. Оцінено рівень сформованості індивідуально-психологічних, професійно-особистісних якостей студентів. Визначено рівень самооцінювання та рефлексії майбутніх дизайнерів одягу. На основі кількісного та якісного аналізу здійснено вимірювання та аналіз показників початкового рівня сформованості професійної компетентності. Надано результати запровадження методики формування професійної компетентності. Продемонстровано та проаналізовано динаміку рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу після проведення експерименту. Засвідчено ефективність поетапного впровадження методики формування професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній дизайнер одягу, педагогічний експеримент, діагностувальні методики, етапи педагогічного експерименту.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Майбутньому дизайнеру одягу для успішного впровадження у практику інновацій і реалізації їх у сучасних умовах необхідно володіти певним рівнем професійної компетентності. Оскільки професійна діяльність вимагає від фахівця уміння вирішувати професійні завдання, які мають свої особливості, то виникає потреба підвищення рівня знань студентів з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх дизайнерів одягу.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз проблем формування компонентів професійної компетентності майбутніх дизайнерів виявив, що загальні питання дизайн-освіти є предметом різнобічного дослідження науковців: З.Бакум (теоретико-методичні засади навчання); В.Даниленко (механізм формування національної моделі дизайну), О.Фурса (дизайн-освіта у мистецьких коледжах), В. Прусак (проблема підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах) [1; 3; 4; 5].

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз результатів процесу формування компонентів професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу під час вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу... Задля діагностики сформованості компонентів професійної компетентності (ПК) майбутніх дизайнерів одягу (констатувальний етап дослідження) було

сформовано наступні завдання: добір діагностувальних методик задля дослідження стану сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін; з'ясування значущості характеристик ПК через дослідження їх сформованості у майбутніх дизайнерів одягу; вивчення рівня базових та практичних знань, вмінь і навичок майбутніх дизайнерів одягу; оцінювання рівня індивідуально-психологічних, професійно-особистісних якостей майбутніх дизайнерів; визначення рівня самооцінювання та рефлексії майбутніх дизайнерів одягу; вимірювання показників початкового рівня сформованості ПК.

У процесі педагогічного експерименту було виділено три основні вибіркові сукупності, що склалися в цілому з 309 студентів-дизайнерів і 18 викладачів вищих навчальних закладів. Перша (контрольна група) включала 152 студента 1–4 курсу, які навчаються за спеціалізацією «Дизайн одягу». Друга (експериментальна група) містила 157 студентів 1–4 курсу, які навчаються за тією ж спеціалізацією. Третя вибіркова сукупність містила експертів, якими виступали викладачі провідних фахових дисциплін кафедр дизайну ВНЗ, які допомогли нам одержати найбільш об'єктивні результати діагностики.

Аналіз стану сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу передбачав вивчення емпіричних фактів, що відображають рівень сформованості ПК у процесі вивчення фахових дисциплін.

Для діагностування ПК майбутніх дизайнерів одягу ми розробили карти оцінювання складників компонентів ПК та запропонували діагностувальну анкету для з'ясування рівня виявлення кожного складника. Унаслідок чого прорахували середню оцінку для кожного студента, що дало змогу в результаті розподілення оцінок за картами сформованості ПК визначити рівневу диференціацію компонентів структури (високий, середній, низький рівні).

Розроблена система діагностування сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу (яка сприяла визначенню компонентів структури), охопила такі діагностики: 1) комплексна анкета діагностування рівня сформованості професійно-змістового компонента ПК; 2) комплексна анкета діагностування рівня сформованості операційно-технологічного компонента ПК; 3) діагностування індивідуально-психологічного блоку ПК (модифікація методики Ч. Осгуда «Семантичний диференціал»); 4) діагностування професійно-особистісного блоку ПК (модифікація методики «Визначення типів мислення особистості»); 5) методика дослідження самооцінювання (модифікація А. Прихожан методики Дембо-Рубінштейн); 6) діагностування рефлексії (методика А. Карпова).

Таблиця 1.1

Рівні сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу

Рівень	Кількість студентів	%
Низький	90	29,13%
Середній	178	57,61%
Високий	41	13,27%
Разом	309	100,00%

Наводимо узагальнену таблицю рівнів сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін (табл. 1.1).

На рис. 1.1 наведено гістограму, що наочно демонструє результати діагностування загального рівня сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін.

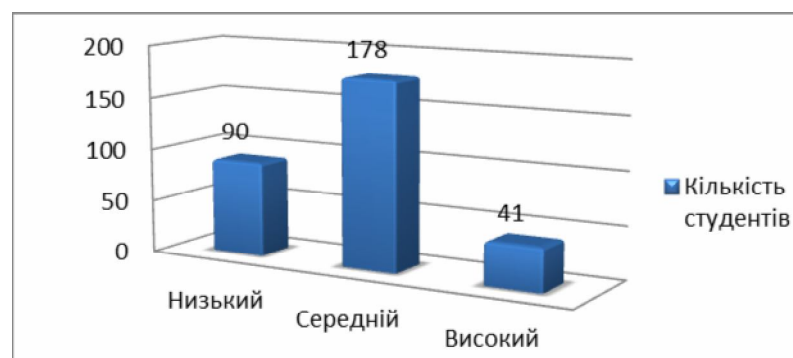


Рис. 1.1 Результати діагностування загального рівня сформованості ПК

Так, низький рівень сформованості ПК складав 29,13% (90 респондентів), середній рівень – 57,61% (178 респондентів), високий рівень – 13,27% (41 респондент).

Виходячи з того, що наведені діагностувальні методики відповідають окремим компонентам ПК майбутніх дизайнерів одягу, а саме: Діагностувальна методика № 1 – професійно-змістовому; Діагностувальна методика № 2 – операційно-технологічному; Діагностувальні методики № 3, № 4 – особистісно-психологічному; Діагностувальні методики № 5, № 6 – рефлексивно-оцінювальному це

дає змогу дослідити стан сформованості професійної компетентності також в розрізі відповідних її компонентів.

Результати дослідження рівнів сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу відповідно до її компонентів наведено в таблиці табл. 1.2.

Для наочності на рис. 1.2 також наведено гістограму результатів дослідження рівнів сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу відповідно до компонентів її структури.

Таблиця 1.2

Результати дослідження рівнів сформованості ПК відповідно до компонентів її структури

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Професійно-змістовий	83	26,86%	182	58,90%	44	14,24%
Операційно-технологічний	96	31,07%	167	54,05%	46	14,89%
Особистісно-психологічний	88	28,48%	177	57,28%	44	14,24%
Рефлексивно-оцінювальний	88	28,48%	180	58,25%	41	13,27%

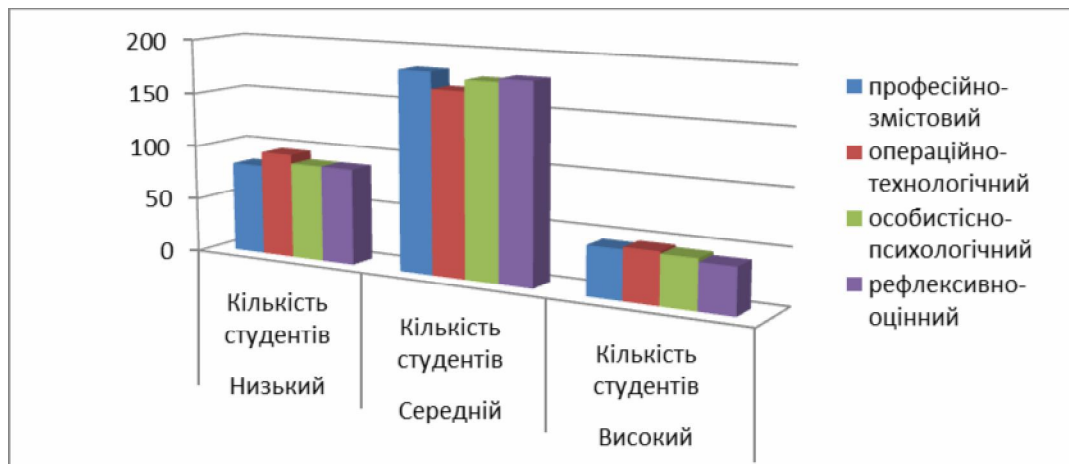


Рис. 1.2 Результати дослідження рівнів сформованості ПК відповідно до компонентів її структури

За наведеними даними констатуємо, що у студентів із низьким рівнем сформованості ПК найкраще сформовано операційно-технологічний компонент професійної компетентності – 96 студентів (31,07%), найгірше – професійно-змістовий – 83 студенти (26,86%). Цікаво, що студенти з середнім рівнем сформованості ПК навпаки, мають найкращі показники сформованості професійно-змістового компонента професійної компетентності – 182 студенти (58,9%), найгірше – операційно-технологічного – 167 студентів (54,05%). Респонденти із високим рівнем сформованості ПК мають найкращі показники сформованості операційно-технологічного компонента ПК – 46 студентів (14,89%), найгірше – рефлексивно-оцінювального – 41 студент (13,27%). Таким чином, на гістограмі видно, що професійно-змістовий компонент найбільше сформований у студентів із середнім рівнем ПК, а найменше – із середнім; операційно-технологічний найбільше – із низьким, а найменше – із низьким і високим рівнями; особистісно-психологічний найбільше – із низьким і високим, а найменше – із середнім; рефлексивно-оцінювальний компонент найбільше – із низьким і середнім, а найменше – із високим рівнем сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу.

Отже, здійснивши кількісний та якісний аналіз отриманих даних [2, с.72] ми бачимо, що усталена система навчання не забезпечує формування у значної частини студентів належного рівня ПК, орієнтує їх на репродуктивну діяльність.

Задля виявлення динаміки сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу та обґрунтування висновку про доцільність використання експериментальної методики на останньому етапі експериментальної роботи здійснено контрольний експеримент. Методом природного відбору зі складу студентів I – IV курсів у результаті проведеного діагностування відібрано студентів, які склали контингент експериментальних (16 академічних груп) та контрольних (16 академічних груп) груп (32 груп загальною чисельністю 309 студентів).

Визначення початкових характеристик експериментальної й контрольної груп майбутніх дизайнерів одягу здійснено на діагностувальному етапі експерименту, де рівень сформованості професійної компетентності встановлювався за сукупністю діагностик. Результати діагностування ми розподілили для контрольної та експериментальної груп, де показики ПК суттєво не відрізнялися.

Водночас, як видно із табл. 1.3, на діагностувальному етапі експерименту до контрольної групи віднесено більшу кількість студентів із низьким і високим рівнями сформованості ПК, ніж до експериментальної, що дало змогу на наступних етапах експериментальної роботи порівнювати динаміку зміни рівнів сформованості учасників експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 1.3

Розподілення студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості ПК

Компонент и	Рівні Групи	Низький (1)		Середній (2)		Високий (3)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професійно-змістовий	Кількість студентів	43	40	85	97	24	20
	%	28,29	25,48	55,92	61,78	15,79	12,74
Операційно-технологічний	Кількість студентів	47	49	80	87	25	21
	%	30,92	31,21	52,63	55,41	16,45	13,38
Особистісно-психологічний	Кількість студентів	46	42	78	99	28	16
	%	30,26	26,75	51,32	63,06	18,42	10,19
Рефлексивно-оцінний	Кількість студентів	46	42	82	98	24	17
	%	30,26	26,75	53,95	62,42	15,79	10,83
Загальний показник	Кількість студентів	46	44	82	96	24	17
	%	30,26	28,03	53,95	61,15	15,79	10,83

Оскільки результат застосування методики формування професійної компетентності полягав у підвищенні її рівня, то до експериментальної групи віднесено більшу кількість студентів із середнім рівнем сформованості ПК, ніж у контрольній групі, та відповідно, меншу – з низьким та високим рівнями.

На основі даних табл. 1.3 наведемо таблицю з узагальненими результатами (табл. 1.4) та розрахованим середньозваженим коефіцієнтом рівня сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу в контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 1.4

Узагальнені результати розподілення студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості ПК

Рівень/Група	Кількість студентів			Всього	K _c
	Низький	Середній	Високий		
	1	2	3		
КГ	46	82	24	152	1,855
ЕГ	44	96	17	157	1,828
Всього	90	178	41	309	1,841

Зауважимо, що на етапі формувального експерименту до експериментальної групи ЕГ застосовано методику підвищення рівня ПК.

Задля вивчення впливу застосованої методики на результативність формування ПК майбутніх дизайнерів одягу здійснено порівняльний аналіз результатів, отриманих на етапі констатацій і кінцевих експериментальних даних після проведення формувального експерименту. Це дозволило простежити динаміку зміни рівня сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу.

Рівень розвитку у студентів КГ і ЕГ компонентів ПК за результатами контрольної діагностики наведено в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Результати контрольної діагностики

Компоненти	Рівні	Низький (1)		Середній (2)		Високий (3)	
	Групи	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Професійно-змістовий	Кількість студентів	37	17	80	86	35	54
	%	24,34	10,83	52,63	54,78	23,03	34,39
Операційно-технологічний	Кількість студентів	38	18	73	89	41	50
	%	25,00	11,46	48,03	56,69	26,97	31,85
Особистісно-психологічний	Кількість студентів	34	21	78	85	40	51
	%	22,37	13,38	51,32	54,14	26,32	32,48
Рефлексивно-оцінний	Кількість студентів	33	10	80	97	39	50
	%	21,71	6,37	52,63	61,78	25,66	31,85
Загальний показник	Кількість студентів	31	11	87	93	34	53
	%	20,39	7,01	57,24	59,24	22,37	33,76

У результаті проведення контрольної діагностики низький рівень ПК знизився в контрольній групі на 9,87% (з 46 до 31 студента), середній зріс на 3,29% (з 82 до 87 студентів), високий рівень збільшився на 6,58% (з 24 до 34 студентів).

Порівняно з контрольною групою темпи зростання ПК експериментальної групи значно вищі. Так, низький рівень ПК знизився на 21,02% (з 44 до 11 студентів), середній рівень зменшився на 1,91% (з 96 до 93 студентів), високий рівень підвищився на 22,93% (з 17 до 53 студентів).

Таблиця 1.6

Динаміка рівнів сформованості ПК студентів контрольних та експериментальних груп

Рівні сформованості компетентності	змістовий				технологічний				психологічний				оцінний			
	КГ, %		ЕГ, %		КГ, %		ЕГ, %		КГ, %		ЕГ, %		КГ, %		ЕГ, %	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
	експерименту				експерименту				експерименту				експерименту			
Високий	15,79	23,03	12,74	34,39	16,45	26,97	13,38	31,85	18,42	26,32	10,19	32,48	15,79	25,66	10,83	31,85
Середній	55,92	52,63	61,78	54,78	52,63	48,03	55,41	56,69	51,32	51,32	63,06	54,14	53,95	52,63	62,42	61,78
Низький	28,29	24,34	25,48	10,83	30,92	25,00	31,21	11,46	30,26	22,37	26,75	13,38	30,26	21,71	26,75	6,37

На основі узагальнення результатів формувального експерименту підтверджено упровадження методики формування ПК майбутніх дизайнерів одягу, свідченням чого є сформованість компонентів структури ПК студентів контрольних та експериментальних груп на різних етапах експерименту (табл. 1.6).

У процесі впровадження методики формування ПК майбутніх дизайнерів одягу низький рівень професійної компетентності знизився на 21,02%, середній рівень зменшився на 1,91%, високий рівень підвищився на 22,93%.

На рис. 1.3 подано порівняльну характеристику рівнів сформованості ПК контрольної та експериментальної груп. По вісі ОХ розміщено бали рівня сформованості професійної компетентності: 1 – низький рівень, 2 – середній, 3 – високий. На кожному рівні аналізуються чотири стовпчики – перший відповідає кількості студентів контрольної групи до проведення експерименту; другий – кількості студентів контрольної групи після проведення експерименту; третій – кількості студентів експериментальної групи до проведення експерименту; четвертий – кількості студентів експериментальної групи після проведення експерименту.

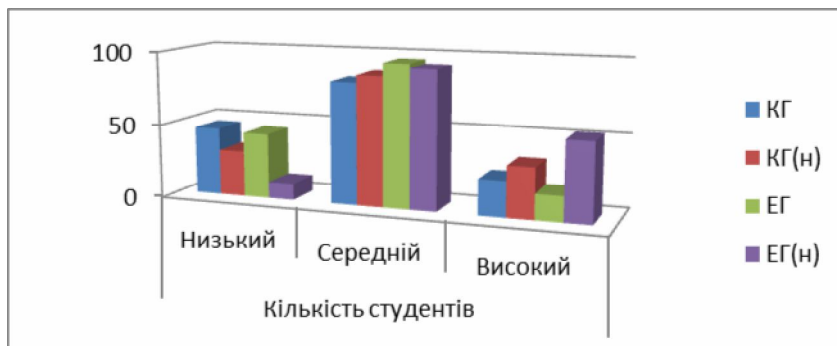


Рис. 1.3 Порівняльна характеристика рівнів сформованості ПК майбутніх дизайнерів одягу

Як видно з рис. 1.3, після проведення експерименту із застосування методики формування ПК в експериментальних групах встановлено: по-перше, низький рівень професійної компетентності знизився значною мірою; по-друге, середній рівень професійної компетентності залишився майже незмінним порівняно з даними експериментальної групи до проведення експерименту (на відміну від контрольної групи, де він зріс незначною мірою). Пояснюємо це зменшенням низького та збільшенням високого рівнів ПК майбутніх дизайнерів одягу; по-третє, збільшення високого рівня ПК відносно початкових даних експериментальної та контрольної груп студентів (проте у експериментальній групі високий рівень ПК зріс значною мірою порівняно з контрольною групою). У контрольних групах виявлено незначне зниження низького рівня та невелике зростання середнього та високого рівнів (порівняно з початком експерименту).

У табл. 1.7 подано порівняння результатів упровадження методики формування ПК у відносному відсотковому виявленні.

Таблиця 1.7

Порівняння результатів упровадження методики формування ПК за рівнями сформованості професійної компетентності (%)

Група/Рівень	КГн	ЕГ	ЕГн	ЕГн та КГн	ЕГн та ЕГ
Низький (1)	20,39	28,03	7,01	менше на 65,6%	менше на 75,0%
Середній (2)	57,24	61,15	59,24	більше на 3,5%	менше на 3,1%
Високий (3)	22,37	10,83	33,76	більше на 50,9%	більше на 211,7%

Як видно з табл. 1.7, найбільша динаміка спостерігається в зменшенні низького рівня формування ПК та збільшенні високого, причому середній рівень залишився майже незмінним за рахунок зменшення низького та збільшення високого рівнів професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... За результатами порівняння експериментальної групи з контрольною, а також аналіз динаміки експериментальної групи до й після проведення експерименту дозволяють констатувати доцільність використання експериментальної методики формування професійної компетентності та її високу ефективність. Зменшення низького рівня та зростання високого є свідченням ефективності поетапного впровадження методики.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Гуревич Р. С. Дипломні роботи : від бакалавра до магістра : [навч.-метод. посіб.] / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – 2012. – 155 с.
3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття (національний та глобалізаційний аспекти): Автореф. дис... д-ра мистецтвознав.: 05.01.03 / В.Я. Даниленко ; Львів. нац. акад. мистецтв. – Л., 2006. – 36 с.
4. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.Ф. Прусак ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
5. Фурса О. О. Організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Фурса ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bakum Z. P. Teoretyko-metodychni zasady navchannja fonetyky ukrajinsjkoji movy v ghimnaziji : monoghrafija. Kryvyj Righ, 2008. – 338 p.
2. Ghurevych R. S. Dyplojni roboty : vid bakalavra do maghistra : [navch.-metod. posib.]. Vinnycja, 2012. – 155 p.
3. Danylenko V. Ja. Dyzajn Ukrajiny u svitovomu konteksti khudozhnjo-proektnoji kuljтуры XX stolittja (nacionaljnij ta ghlobalizacijnyj aspekty): Avtoref. dys... d-ra mystectvoznnav.: 05.01.03. – Lviv, 2006. – 36 p.
4. Prusak V. F. Orghanizacijno-pedaghoghichni zasady pidghotovky majbutnikh dyzajneriv u vyshhykh navchalnykh zakladakh Ukrajiny: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. – Vinnycja, 2006. – 20 p.
5. Fursa O. O. Orghanizacijno-pedaghoghichni zasady navchaljno-vykhovnogho procesu u mystecjkomu koledzhi: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. – Kyiv, 2005. – 21 p.

Аннотация

Лилия Сапрыкина

Експериментальное исследование формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды

В статье акцентировано внимание на необходимости повышения уровня знаний студентов с учетом специфики профессиональной деятельности будущих дизайнеров одежды. Сосредоточено внимание на анализе результатов процесса формирования компонентов профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды. Раскрыта методика проведения педагогического эксперимента. Предоставлено

развернутую характеристику этапов экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды. Представлен комплекс методик диагностики состояния сформированности профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды в процессе изучения специальных дисциплин. Установлено значение структурных компонентов профессиональной компетентности посредством исследования их сформированности у будущих дизайнеров одежды. Установлен уровень базовых и практических знаний, умений и навыков будущих дизайнеров одежды. Оценен уровень сформированности индивидуально-психологических, профессионально-личностных качеств студентов. Определен уровень самооценки и рефлексии будущих дизайнеров одежды. На основе количественного и качественного анализа осуществлены измерение и анализ показателей начального уровня сформированности профессиональной компетентности. Представлены результаты внедрения методики формирования профессиональной компетентности. Продемонстрирована и проанализирована динамика уровней сформированности профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды после проведения эксперимента. Доказана эффективность поэтапного внедрения методики формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий дизайнер одежды, педагогический эксперимент, методики диагностики, этапы педагогического эксперимента.

Summary

Liliya Saprykina

Experimental Research of Formation of the Future Clothes Designers Professional Competency

The article pays attention to the necessity of increasing knowledge level of students taking into account specification specificity of professional activity of the future clothes designers. The attention was concentrated on the analysis of results of the process of formation professional competence of the future clothes designers. The methods of carrying out pedagogical experiment have been revealed. The extended characteristics of stages of experimental work as for formation professional competence of the future clothes designers. The complex of diagnostic methods of research of formation professional competence of future clothes designers' state during learning professional disciplines was presented. It was found out the significance of structural components of professional competence through researching their formation among future clothes designers. The level of readiness of basic and practical knowledge, skills and abilities of the future clothes designers was defined. The level of forming individual-psychological, professional-personal qualities of students was evaluated. The level of self-evaluation and reflection of the future clothes designers was identified. According to quantitative and qualitative analyses the estimation and analysis of data of initial level of forming professional competence was done. The results of implementation of methods of professional competence were offered. The dynamics of levels of professional competence of the future clothes designers after carrying out of the experiment was demonstrated and analyzed. The efficiency of step-by-step implementation of this method of formation of professional competence was identified.

Key words: professional competence, future clothes designers, pedagogical experiment, diagnostic methods, stages of pedagogical experiment.

Дата надходження статті: «30» вересня 2014 р.

УДК 373.31.034:82-93

ВАЛЕНТИНА СЛЮЗКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький);

АНАТОЛІЙ СЛЮЗКО,

кандидат сільськогосподарських наук
(м.Хмельницький)

**Методична модель формування основ моральної свідомості молодших школярів
засобами дитячої літератури**

У статті представлено концепцію та методичну модель якісно нової виховної системи, створеної на засадах гуманістичної особистісно спрямованої методології. Детально проаналізовано праці великих етиків та педагогів, у полі зору яких науковий інтерес до розвитку моральної свідомості особистості.

В основі методичної моделі формування моральної свідомості молодших школярів, запропонованої у статті, – нові виховні методики особистісно орієнтованого виховання, на основі яких педагог зможе науково обґрунтовано виховувати дитину.

Зміст статті присвячений роз'ясненню кожної структурно-функціональної частини методичної моделі.

У висновках підкреслено, що методична модель спрямована на дитину, діє в інтересах дитини; вона гуманістична і демократична по духу; системна та послідовна за структурою, змістом; насичена особистісним підходом до дитини; забезпечує можливість прогнозування

результатів виховного впливу; передбачає особистісно орієнтоване педагогічне співробітництво, суть якого – педагог поруч з дитиною, а не над нею.

Ключові слова: моральна свідомість, моральне виховання, молодші школярі, етика, моральні імперативи, методична модель.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На фоні соціально-економічних перетворень, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, яскраво висвітлюються духовно-моральні проблеми, серед яких – труднощі в моральному вихованні дітей і підлітків. Вони пов'язані не тільки з соціально-економічними та політичними особливостями перехідного періоду, котрі переживає наша держава, а й з недоліками виховання підростаючого покоління у сім'ї, школі, суспільстві. Тому особливої актуальності набувають питання об'єднання педагогічної теорії і практики задля інноваційних пошуків нових шляхів морального розвитку особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Пошуки джерел формування моральної свідомості особистості привели нас до витоків філософії. Предтечею морального виховання є філософські роздуми і пошуки великих етиків – Протагора («Міра всіх речей – людина»), Сократа, Аристотеля, Гегеля, Сковороди, Канта.

Теоретичні обґрунтування та аналіз прикладних досліджень формування моральної свідомості молодших школярів у вітчизняній педагогіці знайшли своє втілення в класичних працях К.Ушинського, С.Русової, С.Шацького, П.Каптерева, В.Сухомлинського, у дослідженнях сучасних вчених, педагогів і психологів – Ш.Амонашвілі, І.Беха, І.Кона, А.Петровського, О.Савченко, О.Сухомлинської, М.Сметанського та ін.

Змістовну гуманістичну методологію виховання підростаючої особистості розробив І.Бех. Нині стало очевидним, що лише ті наукові положення матимуть перспективу, які покладаються на дитину в її сутнісному вимірі, звертаються до її свідомості і самосвідомості, до вищих її почуттів в опануванні морально-духовної культури і свого народу, людства в цілому» [2, с.5].

Формування цілей статті... Мета статті – теоретично обґрунтувати принципи та ефективність змісту, форм, засобів, методів методичної моделі формування моральної свідомості молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до навчання, виховання і соціокультурної політики в цілому. Це зумовлено переорієнтацією суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних якостей.

Початок двадцять першого століття увійде в історію європейської педагогіки як період остаточного визнання, що тільки людина – це початок і кінцева мета будь-якого соціального процесу.

Загальновідомо, що особистість розвивається у процесі соціалізації і виховання. Взаємодіючи з оточуючим світом, оволодіваючи досягненнями людства, вона формує як себе, так і своє оточення. Опіраючись на природні нахили дитини, враховуючи її характер, дорослі організують її діяльність щодо пізнання і оволодіння новими аспектами дійсності, новими формами і особливостями поведінки. У загальному вигляді розвиток особистості – це процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграція у нього [12, с.32].

І тому нині як ніколи постало питання пошуку нових виховних технологій та методик, які були б побудовані на основі демократичного типу педагогічного спілкування, Ми вважаємо, що альтернативою авторитарному стилю педагогічного спілкування, має виступити якісно нова виховна система, створена на засадах гуманістичної особистісно спрямованої методології. Пошуки джерел такої методології привели нас до витоків філософії. Предтечею її в контексті морального виховання є філософські роздуми і пошуки великих етиків – Протагора («Міра всіх речей – людина»), Сократа, Аристотеля, Гегеля, Сковороди, Канта.

Мануїл Кант у своїх етичних лекціях, характеризуючи такі моральні категорії, як правдивість, благість (благочинність), світська благочинність, обов'язок, зверхність, насмішкватість, підкреслює, що кінцеве призначення людського роду полягає в найвищій моральній досконалості, котра досягається за допомогою свободи морального вибору людини. «Бог міг зробити людей досконалими і щасливими. Але тоді такий стан не з'явився з іманентного принципу світотворення. Іманентний принцип світу – свобода. Призначення людини – домогтися вищої досконалості через власну свободу. Бог бажає нам не тільки того, щоб ми були щасливими, але і щоб ми робили себе щасливими, – в цьому полягає істинна моральність». «Коли б усі поводитися таким чином, щоб їх поведінка співпадала із загальнолюдськими цінностями, – говорить І.Кант, – то цим вже було б досягнуто найвищої досконалості» [5, с.327].

Висунувши свою концепцію моральної досконалості людини, вінця призначення людського роду, Кант запитує: «Але де шукати таку досконалість і, виходячи з чого можна сподіватись на її досягнення?» І сам дає відповідь: «Ніде, крім виховання» [5, с.322]. Успіх такого виховання, на

думку Канта, у єдності, гармонії природної, громадянської і сімейної мети. Виховання в широкому розумінні слова (Кант здебільшого називає його освіченістю) тоді буде виконувати свою високу місію, коли розвиватиме таланти людини, формуватиме її моральний характер. Таке виховання поширилося б і на тих, хто вирішує долю людей – їх правителів: «... і принци виховувалися б досконалими людьми. До сих пір ще ні один князь не зробив нічого для вдосконалення людства, для його внутрішньої цінності і щастя, вони завжди турбувалися лише про блиск своєї держави... не тільки монарх, а і всі громадяни держави повинні бути так освічені, і тільки тоді держава стане міцною» [5, с.345].

Головна формула кантівського морального імперативу «...роби так, щоб ти завжди відносився до людства і в своєму обличчі, і в обличчі всякого іншого так, як до мети, і ніколи не ставився б до нього, як до засобу» перекликається з визначенням мети особистісно зорієнтованого виховання: «... це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі суспільні пріоритети» [5, с.29].

Як бачимо, гуманістична традиція возвеличення людини, найбільш повне втілення в ній людської суті сягає своїм корінням глибинних витоків людської культури.

У вітчизняній педагогіці гуманістичні і демократичні традиції знайшли своє втілення в класичних працях К.Ушинського, С.Русової, С.Шацького, П.Каптерева, В.Сухомлинського, у дослідженнях сучасних вчених, педагогів і психологів – І.Беха, І.Кона, А.Петровського, В.Плахтій, О.Савченко, О.Сухомлинської, М.Сметанського та ін.

Змістовну гуманістичну методологію виховання підростаючої особистості розробив І.Бех. Учений зазначає: «Сучасна психолого-педагогічна наука докорінно переглядає свої методологічні підходи до морального виховання і розвитку підростаючої особистості. Від продуманості цієї роботи безпосередньо залежатиме, якої особистісно перетворювальної проби будуть виховні методи. Нині стало очевидним, що лише ті наукові положення матимуть перспективу, які покладаються на дитину в її сутнісному вимірі, звертаються до її свідомості і самосвідомості, до вищих її почуттів в опануванні морально-духовної культури і свого народу, і людства в цілому» [2, с.5].

В основі нової виховної методології, котра опирається на особистісно орієнтоване виховання, вважає І.Д.Бех, має лежати система положень, що виступають пояснювальними схемами в організації виховного процесу. З огляду на це він пропонує свої виховні інваріанти, усталені вимоги, на основі яких педагог зможе науково обґрунтовано виховувати дитину. Це:

- формування в суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість;
- культивування у вихованця цінності іншої людини;
- формування у вихованця образу «хорошого іншого»;
- використання у виховному процесі «ефекту генерації»;
- використання у виховному процесі «ефекту присутності»;
- культивування у вихованця досвіду свободи самому вирішувати;
- культивування зворушливого виховного впливу [11, с.5-14].

Вони можуть слугувати методологічною основою розробки методів та прийомів формування моральної свідомості молодших школярів. Саме така методологія видається нам близькою як за формою, так і за змістом. Тому ми поклали її в основу методичної моделі формування моральної свідомості молодших школярів. На нашу думку, цінність її в тому, що вона спрямована на дитину, діє в інтересах дитини; вона гуманістична і демократична по духу; системна та послідовна за структурою, змістом; насичена особистісним підходом до дитини; забезпечує можливість прогнозування результатів виховного впливу; передбачає педагогічне керівництво (що дуже важливо), суть якого – поруч з дитиною, а не над нею.

Концептуальні положення

Формування моральної свідомості молодших школярів може успішно здійснюватися лише за умови комплексного виховного підходу до освітнього процесу, який ґрунтується на принципах гуманізму, демократизму, системності, наступності, добротворчості, єдності і послідовності вимог до вихованця; насиченості навчально-виховного процесу моральним змістом, прихованості виховних впливів та педагогічного керівництва; взаємодії усіх суб'єктів процесу формування моральної свідомості молодших школярів: учнів, батьків, вчителів, значимих інших.

Запропонована нами модель органічно вплітається у навчально-виховний процес: урок, позаурочна діяльність.

Враховуючи рівень сформованості моральної свідомості молодших школярів, їх почуттєву і когнітивну сфери, ми обрали для нашої моделі дитячу літературу як один з основних засобів формування моральної свідомості учнів у комплексі з іншими факторами (слово вчителя, батьків, значимих інших, природа, соціологічні та наукові знання, добродійна діяльність тощо).

Мета і завдання

Мета: розробка науково обґрунтованої моделі методики формування моральної свідомості молодших школярів, яка б допомогла батькам, вчителям і учням успішно здійснювати процес морального виховання та самовиховання.

Завдання:

- Освоїти досвід розв'язання досліджуваної проблеми. Розробити шляхи втілення в практику початкової школи методичної моделі формування моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури.

- Озброїти вчителів, батьків, студентів науковою, практично апробованою системою формування в учнів початкової школи почуттів, знань, моральних потреб і моральної поведінки.

Ключові слова

Моральна свідомість, показники та рівні моральної свідомості молодших школярів, особистісно зорієнтоване виховання, нова виховна методологія, виховні інваріанти: самоусвідомлення себе як особистості, культивування цінності іншої людини, образ хорошого іншого, ефект генерації, ефект присутності, свобода як першооснова відповідальності та морального обов'язку, культивування зворушливого виховного впливу, особистісний підхід. Методики добротворчості, ідентифікації, присутності.

Умови

Ідеологічна: розуміння необхідності здійснення морального виховання як першооснови виховного процесу.

Факторна: врахування мікро-, мезо- та макрофакторів, які впливають на предмет та об'єкт нашого дослідження, створення повноцінного виховуючого середовища.

Психологічна: врахування вікових особливостей дітей і рівня їх морального розвитку, вибір найбільш ефективного засобу формування моральної свідомості молодших школярів, який стане системоутворюючим фактором у цьому процесі.

Загальновідомо, що література збуджує почуття, а емоційне зосередження на моральному змісті вчинку художнього образу актуалізує свідомість, бо духовне життя людини базується на двох взаємозалежних рівнях: емоційно-чуттєвому і раціонально-свідомому. Моральна свідомість молодшого школяра, за допомогою моральних почуттів збагачується як змістово, так і структурно, включає в своє поле все нові поняття. Почуття, опосередковуючи моральні уявлення свідомості, що розвивається, здатне емоційно поглибити, збагатити сприйняття і усвідомлення особою моралі.

Педагогічна (інструментальна): підбір таких засобів, методів та прийомів роботи з художнім текстом, котрі б забезпечили емоційне переживання дитиною процесу набуття моральних знань, їх усвідомлення і закріплення, зробили б цей процес особистісним, творчим, захоплюючим, різноманітним, з необхідним почуттям такту, без зайвого набридливого моралізаторства.

Принципи

Наша методика формування моральної свідомості молодшого школяра базується на таких принципах: *гуманізм, демократизм, системність і наступність; добротворчість, єдність і послідовність вимог до виховання; принцип насиченості навчально-виховного процесу моральним змістом; принцип педагогічного керівництва; принцип прихованості виховних впливів; принцип особистісного підходу; принцип створення виховуючого середовища.*

Ці принципи тісно взаємопов'язані. Запорука успіху морального виховання – у тісній їх взаємодії, взаємозалежності. Вони є основоположними для нашої методичної системи, побудованої на основі нової методології.

Засоби формування моральної свідомості молодших школярів

«Книги пишуться для виховання». Ця відома серед літераторів та педагогів фраза увібрала в себе відповідь на питання, чому саме дитячу літературу ми обрали провідним засобом формування моральної свідомості учнів. Художнє слово через художній образ з допомогою розробленої нами методики стає системоутворюючим фактором, який при постійному і тривалому впливові на моральну свідомість дитини може стати ефективним засобом, який викличе позитивні зміни в моральній свідомості учня.

Форми роботи

Урок, виховна година, позаурочна добродійна діяльність, батьківський лекторій.

Зміст методик

Методика формування моральної свідомості молодшого школяра – це шлях дитини від виникнення перших моральних уявлень, почуттів до стійких переконань. Цей процес у нашій системі характеризується пріоритетністю загальнолюдських вартостей в ціннісних орієнтаціях молодшого школяра.

Найголовніша психолого-педагогічна умова життєздатності розроблених нами виховних методик – системність, що полягає у взаємодії головних суб'єктів виховної діяльності: родини,

школи, дитячого шкільного колективу. Це активна співпраця усіх суб'єктів формуючого процесу: батьків, учителів, учнів, інших «значимих» людей. «Значимими» людьми в нашій методиці ми називаємо всіх, хто не є членом сімейного або шкільного колективу, але має помітний вплив на моральну свідомість дитини. Крім того, система має бути органічно вплетена в навчально-виховний процес школи, а також у процес життєдіяльності класу: урок – перерва – виховна година – позаурочна діяльність – батьківські збори.

Наші методики – цікаві та захоплюючі. Вони передбачають прихованість справжньої мети дослідження, щоб діти були незалежними в своїх відповідях, судженнях, реакціях. Це забезпечувало б об'єктивність результатів. Особистісний підхід проявляється у тому, що учень бачить у педагогові людину, зацікавлену його життям, потребами, захопленнями.

Наша модель формування моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури побудована на основі логічного взаємозв'язку методик доброторчості, ідентифікації, присутності.

Щоденна педагогічна методика доброторчості полягає у використанні змісту творів дитячої літератури в процесі етичної установки на добротчинність, повагу у взаєминах. За допомогою цієї методики в учнів формуються уміння упереджувати конфлікти, шукати достойний вихід з них. Ця методика розглядається нами як емоційний імпульс доброзичливості. Перед першим уроком вчитель за допомогою загадки, прислів'я, приказки, притчі, короткого оповідання чи казки, розповіді з власного досвіду чи досвіду інших орієнтує школярів на добротчинність: повагу до оточуючих, на гарні взаємини в колективі, бажає доброго дня. В кінці уроків – підсумкова бесіда, під час якої аналізуються моральні конфлікти, відшукуються шляхи їх попередження і виходу з них; вчитель терпляче вчить учнів знаходити коректні способи реагування на негідну поведінку інших, виховує вміння вибачати і вибачатися, миритися, дає можливість відчутти радість від успішного розв'язання конфлікту. Методика доброторчості – це методика культивування зворушливого виховного впливу на моральну свідомість дитини. Вона передбачає пробудження хорошого в свідомості учня, яке б давало поштовх для добротчинних справ. Завдання вчителя – не пропустити момент переживання дитиною сильних моральних почуттів, дати учневі можливість усвідомити значимість того, що відбувається, зробити самостійний моральний вибір.

Наступний компонент змісту нашої методичної моделі – методика ідентифікації з літературним персонажем. Вона має певний потенціал для розвитку моральної свідомості учня: бажання усвідомлювати себе як особистість, можливості для культивування у вихованця цінності іншої людини (образу «хорошого іншого»).

В основі цієї виховної методики лежить такий психологічний механізм, як ідентифікація. Це один із шляхів розвитку почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфери моральної свідомості дитини, який відбувається в процесі засвоєння нею суспільного досвіду. Маючи перед собою результати констатуючої частини дослідження, ми поставили за мету так організувати експеримент, щоб дитина прагнула ідентифікувати себе не тільки з гарним та сильним персонажем художнього твору, а в першу чергу – з добрим, готовим прийти на допомогу. Щоб її суспільний досвід збагачувався високоморальними почуттями і образами.

Методика присутності. У західній гуманістичній психології використовують досить містку наукову категорію «присутність» як форму взаємин вихователя з вихованцями. Психологічний зміст даної категорії доцільно визначити як вплив педагога на дитину своєю сутністю, своїми духовними надбаннями, тим, як він сам оцінює вчинок персонажа, як ставиться до подій, як ідентифікує себе з героєм твору. Таким чином, присутність вихователя – це «робота собою» як основним виховним засобом, що унеможливує будь-яке напучування дитини [11, с.7]. Для молодших школярів вчитель майже завжди взірець, навіть коли діє на дитину авторитарно. В нашій системі роль учителя полягає в тому, щоб співпрацювати з дитиною над розвитком її моральної свідомості, одночасно шліфуючи і вдосконалюючи свою. Під час обговорення моральних ситуацій учитель не просто підводить дитину до істини, ставлячи запитання і створюючи ситуацію морального конфлікту, а й сам іде за дитячим умовиводом. Такий учитель має бути готовим до імпровізацій, пам'ятаючи про суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнем, про те, що для молодшого школяра він є взірцем у всьому. Молодший школяр як підсвідомо, так і свідомо чекає нагоди, щоб вчитель побачив перед собою «хороших хлопчика або дівчинку» і сказав про це не лише дитині, а й іншим значимим для неї людям.

Тут доцільним є використання бесід, сюжетно-рольових ігор, екскурсій, різних форм відпочинку дітей та вчителя, спільна позакласна діяльність етичної спрямованості, висвітлення колективних добротчинних справ з участю дорослих у шкільних засобах масової інформації тощо.

Методика присутності стане ефективною, коли в ній будуть задіяні інші учні та вчителі, батьки, члени громади, які пам'ятатимуть, що і спосіб спілкування, і поведінка, і погляд – все впливає на дитину. Моральний розвиток дитини неможливо здійснювати без тісної співпраці сім'ї та школи.

Тому надзвичайно важливим місцем у нашій методичній моделі є співпраця учителів, психологів, медиків, батьків над створенням належних умов для морального розвитку молодших школярів.

В нашій моделі великого значення відіграє позакласна діяльність етичної спрямованості, яка зорієнтована на добротинну співпрацю учнів, вчителів, батьків, інших значимих суб'єктів. Методичною лабораторією для батьків та вчителів є батьківський лекторій «Витоки добра», де до співпраці залучаються науковці, вчителі, психологи, медики, батьки тощо; (форми співпраці: лекція, спільна добротворчість, колективні та індивідуальні бесіди з батьками, дискусії, анкетування та тестування учителів, батьків) тощо.

Висновки... Теоретично обґрунтувавши методичну модель, складовими якої є джерельна база, концептуальні положення, ключові поняття, мета, завдання, принципи, педагогічні умови, засоби, форми роботи та особистісно зорієнтовані виховні методики, ми впевнились, що за дотримання педагогічних умов, а саме: використання у навчально-виховному процесі особистісно зорієнтованих методик ідентифікації, присутності, добротворчості; забезпечення органічного взаємозв'язку між засвоєнням учнями морально-етичних норм і формування виховуючого середовища, взаємодії сім'ї і школи максимально активізується формування усіх складових компонентів моральної свідомості молодших школярів, дотримання ними морально-етичних норм, щирому бажанні займатися добротинною діяльністю, виявленні доброзичливості, вмінні визнавати свої помилки тощо.

Кожний з перерахованих методичних компонентів має свої функції, специфічний зміст, методичні особливості. Він покликаний здійснювати визначену частину спільного педагогічного завдання, яке передбачає охоплення всієї моральної життєдіяльності молодшого школяра.

Методична модель спрямована на дитину, діє в інтересах дитини; вона гуманістична і демократична по духу; системна та послідовна за структурою, змістом; насичена особистісним підходом до дитини; забезпечує можливість прогнозування результатів виховного впливу; передбачає особистісно орієнтоване педагогічне співробітництво.

Список використаних джерел і літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. – 144 с..
2. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – №3. – С.5–14.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 191 с.
4. Історія педагогіки / За ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ, 1999. – 336 с.
5. Кант М. Основи метафізики нравственности: Собрание сочинений: в 6 т. / М. Кант. – М. : Просвещение, 1965. – Т. 4. – 320 с.
6. Малахов В. А. Етика: навч. посіб. / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
7. Плахтій В. І. Показники та рівні сформованості моральної свідомості особистості / В. І. Плахтій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського: Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВВДП «Державна картографічна фабрика», 2012 – С.75–80.
8. Плахтій В. І. Формування моральних ідеалів молодших школярів / В. І. Плахтій // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського: Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 3. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукерня», 2000. – С.90–93.
9. Соціальна філософія: навч. посіб. / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К. : Генеза, 1996. – 599 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
11. Філософія: навч. посіб. / Надольний І. Ф., Андрущенко В. П., Бойченко І. В., Розумний В. П. та ін. – К. : Вікар, 1997. – 584 с.
12. Шварцман К. А. Философия и воспитание / К. А. Шварцман. – М. : Просвещение, 2009. – 205 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Amonashvyly SH. A. Shkola zhyzny / SH. A. Amonashvyly – M. : Yzdatel'sky dom Shalvy Amonashvyly, 2009. – 144 s.
2. Bekh I. D. Vychovannya pidrostayuchoyi osobystosti na zasadakh novoyi metodolohiyi / I. D. Bekh // Pedahohika i psykholohiya. – 2012. – №3. – S.5–14.
3. Vashchenko H. Vychovnyy ideal / H. Vashchenko. – Poltava, 1994. – 191 s.
4. Istoriya pedahohiky / Za red. M. V. Levkivsk'oho, O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Polihrafichnyy tsentr ZHDPU, 1999. – 336 s.
5. Kant M. Osnovy metafyziky нравstvennosti: Sobraneye sochyneny: v 6 t. / M. Kant. – M. : Prosveshchenye, 1965. – T. 4. – 320 s.
6. Malakhov V. A. Etyka: navch. posib. / V. A. Malakhov. – K. : Lybid', 1996. – 304 s.
7. Plakhtiy V. I. Pokaznyky ta rivni sformovanosti moral'noyi svidomosti osobystosti / V. I. Plakhtiy // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsyubyns'koho: Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Vypusk 6. – Vinnytsya: RVVDP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2012 – S.75–80.

8. Plakhtiy V. I. Formuvannya moral'nykh idealiv molodshykh shkolyariv / V. I. Plakhtiy // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. M.Kotsyubyns'koho: Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Vypusk 3. – Vinnytsya: VAT «Vinobldrukarnya», 2000. – S.90–93.

9. Sotsialna filozofiya: navch. posib. / V. P. Andrushchenko, M. I. Mykhal'chenko. – K. : Heneza, 1996. – 599 s.

10. Sukhomlyns'kyy V. O. Vybrani tvory: V 5 t. / V. O. Sukhomlyns'kyy. – K. : Radyans'ka shkola, 1976. – T.1. – 654 s.

11. Filozofiya: navch. posib. / Nadol'nyy I. F., Andrushchenko V. P., Boychenko I. V., Rozumnyy V. P. ta in. – K. : Vikar, 1997. – 584 s.

12. Shvartsman K. A. Fylosofiya y vospytanye / K. A. Shvartsman. – M. : Prosveshchenye, 2009. – 205 s.

Аннотация

Валентина Слюзко, Анатолий Слюзко

Методическая модель формирования основ нравственного сознания младших школьников средствами детской литературы

В статье представлена концепция и методическая модель качественно новой воспитательной системы, созданной на основе гуманистической личностно направленной методологии. Детально проанализированы труды великих этиков и педагогов, в поле зрения которых научный интерес к развитию нравственного сознания личности.

В основе методической модели формирования нравственного сознания младших школьников, предложенной в статье, – новые воспитательные методики личностно ориентированного воспитания, на основе которых педагог сможет научно обоснованно воспитывать ребенка.

Содержание статьи посвящен разъяснению каждого структурно-функциональной части методической модели.

В выводах подчеркивается, что методическая модель направлена на ребенка, действует в интересах ребенка; она гуманистическая и демократическая по духу; системная и последовательная по структуре, содержанию; насыщенная личностным подходом к ребенку; обеспечивает возможность прогнозирования результатов воспитательного воздействия; предусматривает личностно ориентированное педагогическое сотрудничество, суть которого – педагог рядом с ребенком, а не над ней.

Ключевые слова: моральное сознание, нравственное воспитание, младшие школьники, этика, нравственные императивы, методическая модель.

Summary

Valentyna Sliuzko, Anatolii Sliuzko

Methodological Model of Forming the Bases of Moral Consciousness of Junior Schoolchildren by Means of Children Literature

The concept and methodological model of qualitatively new educational system, worked out on the bases of humanistic person-oriented methodology, have been offered in the article. The works of great moral teachers and pedagogues, whose scientific interest was moral consciousness of personality, have been studied in details.

In the basis of methodological model of forming moral consciousness of junior schoolchildren, which is offered in the article are new educational methods of person-oriented education, on the bases of which a pedagogue can scientifically grounded teach a child.

The content of the article deals with clearing out every structural-functional part of methodological model.

It is emphasized in the conclusions that methodological model is directed to the child, works in children's interests; it is humanistic and democratic by the spirit; it is systemic and successive by the structure, content; it is full of personal approach to the child; it guaranties the ability of prognostication of the results of the educational influence; it involves personally-oriented pedagogical cooperation, the essence of which is the following – the pedagogue is always by the child's side, but not above the child.

Key words: moral consciousness, moral education, junior schoolchildren, ethics, moral imperatives, methodological model.

Дата надходження статті: «11» вересня 2014 р.

Організація постпенітенціарного патронату в Російській імперії у XIX – на початку XX ст.

У статті висвітлюється організація процесу здійснення постпенітенціарного патронату в Російській імперії у XIX – на початку XX ст. Простежується процес переходу від тюремної благодійності (турботи про стан тюрем в цілому) до виникнення безпосередньо патронажних товариств (супровід колишніх в'язнів). Аналізується діяльність товариств патронату, зокрема види їх роботи, кількість опікуваних. Виявлено, що серед видів допомоги переважало забезпечення звільнених одягом і взуттям, грошова допомога, влаштування на роботу, розміщення дітей ув'язнених до притулків тощо. Товариства опікувалися звільненими після відбуття покарання (як після першого ув'язнення, так і рецидивістами), достроково та умовно звільненими, їх сім'ями; повнолітніми та неповнолітніми обох статей. Приділено увагу аналізу законодавчого підґрунтя, труднощам функціонування товариств патронату.

Ключові слова: піклувальні про тюрми товариства, постпенітенціарний патронат, товариства патронату, звільнений з пенітенціарної установи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Станом на 1 січня 2014 р. в 182 установах, що належали до сфери управління Державної пенітенціарної служби України, трималося 127830 осіб, крім того, на обліку у 697 підрозділах кримінально-виконавчої інспекції перебувало 129462 засуджених до кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі [6]. Ресоціалізація особи засудженого, яку здійснює установа виконання покарання (далі – УВП), полягає у формуванні законослухняної поведінки, зміні особистісної спрямованості, відновленні раніше порушених якостей та зв'язків особи задля її повернення у суспільство. В УВП діють школи підготовки засуджених до життя після в'язниці, однак фактично кожна третя особа, яка звільнилася, потребує спеціальної допомоги. Це пояснюється тим, що у в'язнів виникають розлади в емоційній, психічній, сексуальній сферах, вони підпадають під вплив в'язничної субкультури, втрачають соціально корисні зв'язки. У звільнених часто виникають проблеми соціально-побутового характеру: відсутність житла, роботи, медичного обслуговування тощо. До того ж, наслідки в'язничної ізоляції виявляються у процесах стигматизації і дискримінації: суспільство здебільшого не бажає «приймати» осіб, які відбули покарання. Вищесказане доводить актуальність оптимізації процесу організації патронажу звільнених з пенітенціарних установ, вироблення та запровадження ефективних технологій діяльності щодо їх повернення у суспільство. Однак створення оптимальної моделі посттюремного патронажу є неможливим без ретельного вивчення історії питання.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналізом практичної діяльності, теоретичним обґрунтуванням процесу постпенітенціарного супроводу дорослих злочинців у кінці XIX – на початку XX ст. займалися П.І.Люблінський [8], Г.С.Фельдштейн [18], Д.А.Дриль [5], М.Ф.Лучинський [7], С.Гогель [3], І.Я.Фойницький [19], Г.В.Демченко [4] та інші юристи, правознавці, суспільствознавці, громадські діячі. Щодо сучасних істориків, то вони висвітлюють тему фрагментарно. Патронату дорослих засуджених торкалися О.Беца, Д.Лагодіна, частково І.П.Павлова [16], П.В.Власов [2] та ін.. Ряд праць присвячено патронату неповнолітніх правопорушників, серед яких слід виділити роботи В.П.Шпак [20], О.В.Мішиної [9], В.В.Селяніної [17] та ін.. Найбільш ґрунтовною у контексті теми вважаємо працю Л.І.Беляєвої «Патронат в Росії (XIX ст. – початок XX ст.)» [1]. Однак сучасні наукові роботи не відтворюють цілісної картини організації патронажного руху в зазначений період.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є на основі джерел XIX – початку XX ст. висвітлення основних засад підтримки звільнених з пенітенціарних установ в Російській імперії.

Виклад основного матеріалу... На відміну від Західних країн, де ще у кінці XVIII ст. почали з'являтися недержавні товариства допомоги звільненим, в Російській імперії виник рух, спрямований на підтримку тюремних установ, причому ініціатива тут належала владі. Тюрми в Росії протягом тривалого часу перебували в незадовільному стані: харчування утриманців було жахливим, приміщення – не пристосованими до життя, тюремна атмосфера – аморальною, катастрофічно не вистачало одягу. Спроби реорганізувати тюремну систему здійснила Катерина II, коли у 1787 р. власноруч написала «Устав про тюрми». Згодом звернув увагу на стан в'язниць Олександр I. Він доручив відомому лондонському філантропу, спеціалісту з тюрем Вальтеру Веннінгу обстежити петербурзькі місця ув'язнення. Останній надав імператору звіт про стан в'язниць із пропозиціями щодо його покращання, однією з яких було заснувати Піклувальне про тюрми товариство, яке і виникло у 1819 р. Товариство перебувало під заступництвом імператора,

очолив його тодішній міністр духовних справ і народної просвіти князь О.М.Голіцин. Згідно з уставом, воно мало на меті моральне виправлення злочинців, допомогу ув'язненим за борги. Передбачалися наступні методи виправлення: безпосередній і постійний нагляд за ув'язненими, розміщення їх за родом злочину або звинувачення, навчання християнському благочестю та моральності, забезпечення позитивними заняттями; переведення порушників дисципліни, агресивних в'язнів до усамітненого місця [21, с.546]. У 1851 р. було прийнято новий устав товариства, відповідно до якого основною метою його діяльності було покращання фізичного і морального стану утриманців місць позбавлення волі. Опіка товариства розповсюджувалася на тюрми, тюремні будинки (замки), поліцейські місця утримання і виправлення, арештантські відділення.

Виконавчими органами товариства були чоловічий і жіночий комітети та їх відділення, які очолювали головні посадові особи губернії або повіту. Члени комітетів мали право відвідувати тюрми у будь-який час, рекомендувати кандидатури наглядачів або їх помічників, висувати представників до спостережних комісій при тюрмах або арештантських приміщеннях. Правління комітетів могли влаштовувати для осіб, які перебували в місцях позбавлення волі, читання релігійно-морального змісту, співбесіди, опікуватися родичами засуджених. Так, при Санкт-Петербурзькому Чоловічому комітеті існував Олександрівський притулок для арештантських дітей, де на 1 січня 1897 р. перебувало 30 осіб; при московських комітетах – Сергієво-Єлисаветинський притулок для дружин і дітей, які добровільно відправлялися за злочинцями до Сибіру [21, с.547]. В останньому наглядали за поведінкою опікуваних, особливо дітей, заохочували їх до діяльності; досліджували майновий стан та ступінь нужденності; при відправленні забезпечували одягом, медикаментами, харчами, ремісничими інструментами, грошима. Якщо мати, за якою слідувала дитина, помирала, то останню влаштовували до закладу громадської опіки або надійної сім'ї [7, с.33]. У Москві з 1864 р. діяв приватний притулок для дітей осіб, які утримувалися в місцях позбавлення волі. Він існував на кошти благодійника К.Т.Солдатенкова та перебував під заступництвом З.Єсипової, яка все життя працювала тюремною попечителькою. Діти потрапляли до притулку у ранньому віці та перебували там до 12-13 років, після чого влаштовувалися до ремісничих установ. Працівники притулку навіть після випуску дитини стежили за її долею, дбали про належне ставлення до неї в ремісничих училищах.

Піклувальні про тюрми товариства існували за рахунок сум, отриманих від казначейства, міського громадського управління, з пожертв, гурткових зборів.

Протягом 1893-1895 рр. відбулася реорганізація піклувальних товариств: у Санкт-Петербурзі та Москві тюремні комітети були ліквідовані та засновані чоловічі і жіночі тюремні благодійні комітети, які вже не брали участі в господарських справах місць позбавлення волі, а займалися виключно благодійною діяльністю, а саме: сприяли пошуку коштів особам, які звільнилися з-під варті або відбули термінове ув'язнення, піклувалися про долю звільнених неповнолітніх; опікувалися дітьми та сім'ями ув'язнених, сприяли звільненню осіб, ув'язнених за борги [21, с.547]. Як бачимо, реорганізація була здійснена для того, щоб посилити саме патронажну функцію, що наближало ці товариства до закордонних. Хоча не можна сказати, що піклувальні комітети не виконували патронажних функцій. Так, Санкт-Петербурзький комітет у 1827 р. влаштував для тих, кого випускали з тюрем, особливе сховище, де вони перебували до того часу, як знайдуть собі роботу. У 1835 р. у складі цього комітету було організовано Особливий комітет для розбору жебраків, який також мав турбуватися про надання притулку, харчування та заробітку звільненим [7, с.V].

Безпосередньо патронажні товариства почали виникати у другій половині XIX ст., зокрема у 1878 р. з'явилося Кишинівське товариство допомоги особам, звільненим від тюремного ув'язнення, у тому ж році – Санкт-Петербурзьке товариство сприяння неповнолітнім, звільненим з місць позбавлення волі. Характер патронажних мали також два товариства в Москві та по одному в Одесі, Пермі, Ярославлі. Але до кінця 1890-х рр. кількість таких товариств залишалася незначною. 10/12 червня 1900 р. було видано закон про обмеження висилки до Сибіру та її заміну відданням засуджених у виправні арештантські відділки, що викликав швидке збільшення патронажних товариств: протягом наступного п'ятиріччя їх кількість зросла майже вдвічі [7, с.V].

Зростанню кількості товариств патронату сприяло також видання затвердженого 10 вересня 1908 р. Нормального уставу товариств заступництва осіб, які звільняються з місць позбавлення волі (патронату). У 1909 р. прийнято закон про умовне дострокове звільнення, і протягом наступних двох років було засновано більше 100 нових патронажних товариств [7, с.VI]. Зупинимося на змісті згаданого вище Нормального уставу. Згідно з ним товариство патронату мало такі цілі: сприяти особам, звільненим з місць ув'язнення, в улаштуванні їх побуту з метою їх повернення на шлях чесного життя, допомагати нужденним сімействам ув'язнених та висильних [7, с.1]. Товариство перебувало у віданні Міністерства Юстиції по Головному тюремному управлінню (далі – ГТУ).

Під заступництво товариства могли бути прийняті: особи, звільнені з місць ув'язнення після відбування першого покарання позбавленням волі, а також рецидивісти у тому випадку, якщо особа подавала надію повернутися на шлях чесного життя; особи, умовно звільнені від покарання на основі закону 1909 р.; ті з осіб, утримуваних під вартою, відносно яких було припинено карне переслідування, винесено виправдувальний вирок або які були звільнені від покарання; сімейства осіб, що перебували під вартою, та висильних [7, с.2].

Відповідно до уставу діяльність товариства мала виявлятися у забезпеченні осіб, взятих під опіку, одягом, харчами, медичною допомогою, інструментами, матеріалами та іншими корисними речами; у виданні їм позик та грошових допомог; у турботі про підшукування для цих осіб занять та робочих місць; у сприянні розміщенню їх у притулки, лікарні, школи, сховища, будинки працелюбства, безкоштовні або дешеві квартири; у прийнятті заходів до якнайшвидшого отримання виду на помешкання; у сприянні відправленню на батьківщину; у полегшенні і наданні їм порад щодо виховання дітей тощо [7, с.6-7]. Товариство могло відкривати, з дотриманням чинних узаконень та правил, притулки, сховища, столові, будинки працелюбства, майстерні та інші заклади.

Товариство мало право для виконання своїх цілей набувати та відчужувати нерухоме майно, приймати пожертви, отримувати дарчі по заповіту, вступати у будь-які дозволені законом договори та угоди, користуючись у відношенні сплати податків всіма перевагами, наданими благодійним організаціям. Товариство мало печатку з написом: «Товариство заступництва осіб, звільнених з місць ув'язнення» (певних губернії, повіту, міста). Члени товариства могли отримувати свідоцтва, що підтверджували їх приналежність до товариства [7, с.10].

Річні звіти про діяльність товариства після затвердження загальними зборами мали надаватися щорічно у двох примірниках: губернатору (начальнику області, градоначальнику) та в Головне тюремне управління, друкуватися у губернських відомостях, а за можливості, і в інших місцевих періодичних виданнях. Управління справами товариства зосереджувалося у місті. В інших містах губернії (області), у яких не було самостійних товариств патронату, могли відкриватися відділення товариства. Товариство повинно було надавати можливу допомогу іншим існуючим в імперії товариствам патронату та взаємодіяти з ними та іншими благодійними установами, що могли сприяти реалізації задач товариства [7, с.12].

Другий розділ Нормального уставу присвячений складу товариства. Останнє могло складатися з необмеженої кількості осіб обох статей, всіх станів, звань та віросповідань. Не могли бути його членами неповнолітні, учні навчальних закладів; ті, що перебували під гласним наглядом поліції; визнані винними в злочинних діяннях [7, с.13]. Члени товариства поділялися на почесних, дійсних і співробітників. Почесні члени обиралися загальними зборами за представленням правління з тих осіб, які пожертвували на користь товариства не менше 1 тисячі карбованців або надали йому інші суттєві послуги [7, с.13]. Дійсні члени зобов'язувалися робити на користь товариства щорічний внесок у розмірі, визначеному загальними зборами. Для потрапляння до складу дійсних членів була потрібна рекомендація двох почесних і дійсних членів товариства. Члени-співробітники не робили грошового внеску, однак зобов'язувалися виконувати доручення товариства та сприяти здійсненню визначених ним цілей своєю власною працею [7, с.14].

Третій розділ Нормального уставу присвячений коштам товариства. Вони утворювалися з прибутків від належних товариству капіталів та нерухомого майна; членських внесків, пожертв та переказів по духовних заповітах; допомог з боку урядових та суспільних установ; кружкових та інших зборів, дозволених чинною владою; прибутків з влаштованих товариством виставок, читань, концертів, спектаклів тощо [7, с.15].

Управління справами товариства належало правлінню та загальним зборам його членів. Нагляд за правильним проведенням справ товариства покладався на Ревізійну комісію. До обов'язків правління зокрема належали: збільшення коштів товариства; завідування майном, капіталами та установами товариства; ведення списку членів товариства, виключення тих, які не сплачували членські внески та не виконували своїх обов'язків; збирання відомостей про осіб, які звернулися до товариства за заступництвом, надання їм відповідної допомоги, нагляд за належним використанням ними виданих допомог; порушення клопотань перед чинною владою про надання опікуваним особам дозволених законом пільг; складання та представлення на затвердження загальних зборів річних кошторисів і звітів про суми та діяльність товариства; взаємовідносини від імені товариства з необхідними особами та установами та інше [7, с.20-21].

Однак, після виходу цього уставу товариства патронату хоча й почали виникати, однак далеко не скрізь і не з тією швидкістю, з якою очікувалося. Тому міністр юстиції особливим циркуляром по Головному тюремному управлінню від 8 травня 1909 р. звернувся до начальників губерній з проханням скликати під своїм головуванням наради для обговорення питання про заходи, необхідні для якнайшвидшого утворення товариств патронату. У цьому циркулярі зазначалося, що особливі

зусилля членів патронату мають бути спрямовані на рекомендації звільнених на місця роботи, для чого слід запрошувати до числа членів таких товариств промисловців, господарів майстерень, магазинів тощо.

На 1 січня 1913 р. ГТУ зареєструвало 117 товариств, що переслідували цілі тюремного патронату. Крім того, зареєстровано ще 38 установ патронатного характеру, тобто разом 155 товариств та установ [13, с.87].

Зупинимося на кількості опікуваних товариствами (за даними тих товариств, які подали звіти) (таблиця 1):

Таблиця 1

Кількість опікуваних патронатними товариствами у 1909-1914 рр. [10, с.166; 11, с.138; 12, с.106; 13, с.88; 14, с.133; 15, с.134]

Дата	чоловіків		Жінок	
	неповнолітніх	повнолітніх	неповнолітніх	Повнолітні х
на 1 січня 1909 р.	324	-	231	151
протягом 1909 р. прибуло	454	69	522	10988
протягом 1909 р. вибуло	406	43	490	10931
прийнято в 1909 р. достроково звільнених	1	77	-	4
на 1 січня 1910 р.	372	26	263	208
протягом 1910 р. прибуло	366	26	492	10340
протягом 1910 р. вибуло	339	10	483	10327
прийнято в 1910 р. достроково звільнених	6	58	3	12
на 1 січня 1911 р.	398	11	241	189
протягом 1911 р. прибуло	698	-	301	9839
протягом 1911 р. вибуло	389	-	229	9718
прийнято в 1911 р. достроково звільнених	11	619	9	56
на 1 січня 1912 р.	299	-	260	187
протягом 1912 р. прибуло	346	221	240	9884
протягом 1912 р. вибуло	264	28	181	9843
прийнято в 1912 р. достроково звільнених	2	263	-	33
на 1 січня 1913 р.	242	88	365	177
протягом 1913 р. прибуло	827	181	298	7972
протягом 1913 р. вибуло	398	-	237	7943
прийнято в 1913 р. достроково звільнених	-	268	813	23
на 1 січня 1914 р.	468	-	390	183
протягом 1914 р. прибуло	580	45	327	5460
у 1914 р. вибуло	186	46	193	5365
прийнято в 1914 р. достроково звільнених	54			
на 1 січня 1915 р.	248	-	361	272

Як бачимо, найчастіше до товариств зверталися неповнолітні чоловічої статі та повнолітні жінки, достроково звільнені склали незначний відсоток. Найбільша кількість опікуваних за даними на 1 січня 1912 р. перебувала в сховищі імені Її Імператорської Високості Євгенії

Максиміліанівни принцеси Ольденбурзької для опіки жінок, звільнених із Санкт-Петербурзьких місць ув'язнення (105 осіб), притулку Цесарівни Марії (122 осіб), притулку імені Її Імператорської Високості Євгенії Максиміліанівни принцеси Ольденбурзької для опіки арештантських дітей-дівчат (83 осіб), Олександрівському притулку для арештантських дітей (59 осіб) [14, с.106].

У 1910 р. 39 товариств патронату надали наступні види допомоги (таблиця 2):

Таблиця 2

Види допомог, що надавалися товариствами патронату [10, с.139-140]

Різновид допомоги	Кількість осіб, яким надано допомогу
1. Сприяння у харчуванні та пошуку житла і заробітку	
а) найнято квартир і кутів	32 (ще найнято квартири 6 сімействам без вказання кількості осіб)
б) рекомендовано і влаштовано на місця роботи	428
в) розміщено і працевлаштовано на батьківщині	131
г) розміщено у будинки працелюбства	3
д) розміщено у притулки	182
е) прийнято дітей у притулки	526
ж) надано безкоштовних обідів	124
Разом	1426
2. Допомога необхідними предметами та одягом	
а) видано одягу і взуття	1170
б) видано інструментів	6
Разом	1176
3. Грошова допомога членам сім'ї	758
4. Юридична допомога	
а) порушено клопотання про невисилку	44
б) сприяння щодо якнайшвидшого призначення справи	13
в) сприяння у підшуканні захисника	20
г) призначено піклувальника	16
д) прийнято поручительство та внесено заклад	14
Разом	107
В цілому надано патронатної допомоги	3467

Як бачимо з таблиці 2, серед видів допомоги переважало забезпечення одягом і взуттям, грошова допомога, розміщення дітей до притулків, влаштування на роботу. Необхідно зазначити, що загальна кількість осіб, яким у 1910 р. була надана допомога, становила 3467, у 1911 р. – 3325, у 1912 р. – 3291 особу [12, с.101-106; 13, с.85-89]. На 1 січня 1914 р. ГТУ зареєструвало 145 товариств та установ (деякі товариства мали філії: так, наприклад, Лубенське товариство патронату мало 4 відділення) [14, с.133]. Загальна кількість осіб, яким допомогли у 1914 р., дорівнювала 2066 (кількість об'єктів допомоги очевидно знизилася у зв'язку з військовими подіями – В.С.) [14, с.135]. Реальна кількість осіб, яким допомогли протягом зазначених років, суттєво перевищувала вказану у звітах, оскільки окремі товариства часто лише вказували суму, на яку здійснено сприяння.

У 1914 р. наявні в імперії товариства патронату вперше скористалися грошовими допомогамі від казни на підставі закону 24 грудня 1912 р. про державну допомогу Товариствам заступництва осіб, звільнених з місць ув'язнення. В цілому таких допомог було видано на 37825 крб. Найбільша сума була видана Петроградському дамському благодійно-тюремному комітету (15000 крб.), Петроградській чоловічій благодійно-тюремний комітет отримав 6000, Київське товариство патронату – 4500, Петроградське – 3500, суми, отримані іншими товариствами, коливалися у межах 25-1200 крб. [14, с.132].

Не дивлячись на досить плідну роботу, спостерігався ряд труднощів у діяльності товариств патронату. Навіть у звіті по Головному тюремному управлінню за 1910 р. йшлося про те, що

«діяльність наших товариств патронату до цих пір ще не може бути визнана такою, що засвоїла найбільш доцільні методи та прийоми» [11, с.133]. Головним утрудненням називалася необхідність присвячувати кожному патронованому достатньо багато часу, що не могло бути прийнятним для всіх членів товариств. Останні в основному обмежувалися виплатою членських внесків, а всю діяльність зі сприяння підопічним залишали правлінню товариства. Члени ж правлінь, у свою чергу, посідаючи те чи інше службове або суспільне становище та маючи особисті справи та турботи, також були позбавлені можливості виявляти достатньо енергійну діяльність у вказаному напрямку. У результаті спостерігалася або неуважне ставлення до справи, або лише номінальне патрунування звільнених з місць ув'язнення, і діяльність товариств патронату полягала, як правило, лише у виданні звільненим або їх сімействам допомоги, причому останнє також мало досить випадковий характер. Суттєву проблему в діяльності товариств патронату становила незадовільність у поданні звітності до Головного тюремного управління, що не давало можливості скласти цілісне уявлення про стан патронатної діяльності.

Варто наголосити, що на основі практичної роботи та аналізу закордонного досвіду була напрацьована значна теоретична база роботи з колишніми в'язнями: запропоновано технологію роботи з цією категорією клієнтів, обґрунтовано застосування тих чи інших методів і прийомів, вироблено принципи, на яких базувалася ця діяльність. Важливим було визнання необхідності роботи з колишніми засудженими, починаючи з їх перебування у в'язниці, докладного вивчення особистості злочинця, впливу на оточення, у тому числі сімейне; надання методичних порад щодо виховання дітей. Матеріальна допомога у теоретичній літературі вважалася небажаною.

У процесі розвитку патронажного руху в Російській імперії широко використовувався закордонний досвід, оскільки патронажна діяльність там була набагато потужнішою. Так, перші товариства патронажного типу з'явилися у 1776 р. в Філадельфії, в Європі – у 1797 р. (Данія). В інших європейських країнах вони почали виникати у 1820-30-ті роки, а широке розповсюдження отримали на межі XIX – XX ст. Так, у Франції у 1901 р. нараховувалося 103 товариства патронату з 20 тис. патронованих. В Англії, Шотландії та Ірландії у 1906 р. існувало відповідно 68, 6 та 12 товариств [8, с.331], у 1905 р. від англійських товариств отримали допомогу 52685 осіб [8, с.337]. Патронати мали суттєву державну підтримку, у тому числі фінансову. У 1890, 1894, 1898, 1905 та 1911 рр. відбулися міжнародні конгреси патронату [8, с.356].

Висновки... Як бачимо з матеріалів, наведених у статті, цілеспрямована допомога утриманцям та звільненим з пенітенціарних установ в Російській імперії з'явилася на початку XIX ст. та досягла свого апогею у кінці XIX – на початку XX ст. Оскільки патронажний рух в Росії був молодшим за американський та європейський, учасники цього руху активно вивчали та використовували закордонний досвід, привносячи вітчизняні особливості в цю діяльність. Спочатку в роботі організацій переважали піклувальні функції (в основному опікувалися проблемами тюрем, паралельно інколи допомагали колишнім в'язням), а з останньої третини XIX ст. на перший план поступово висунулася патронажна функція (допомога тим, хто звільнився з місць позбавлення волі). Достатньо різноманітними були види допомоги, якими охоплено значну кількість опікуваних; переважало забезпечення одягом і взуттям, грошова допомога, розміщення дітей до притулків, влаштування на роботу тощо. До проблем діяльності товариств патронату слід віднести нестачу часу, можливостей у членів товариств, відсутність чіткої системи звітності, формальне ставлення до справи, уповільнення в діяльності під час революційних та військових подій тощо. Треба зауважити, що багато аспектів теми потребують подальшого ретельного вивчення (наприклад, стан злочинності в Російській імперії того часу, особливості роботи з неповнолітніми злочинцями, специфіка здійснення патронату в регіонах, зокрема Південному та ін..).

Список використаних джерел і літератури:

1. Беляева Л. И. Патронат в России (XIX – начало XX в.): Учебное пособие / Лариса Ивановна Беляева. – М.: Акад. МВД России, 1996. –115 с.
2. Власов П. В. Благотворительность и милосердие в России / Павел Васильевич Власов. – М. : ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. – С.58–78.
3. Гогель С. К. О развитии и правильной постановке патроната в России / Сергей Константинович Гогель // Тюремный вестник. – 1900. – №11. – С.522–534.
4. Демченко Г. В. Общества патроната – их возникновение и распространение, устройство и деятельность / Григорий Васильевич Демченко. – Б.М. : Б.и. [1919], 23,19 с.
5. Дриль Д. А. Наши исправительно-воспитательные заведения и вопросы исправительного воспитания / Дмитрий Андреевич Дриль // Журнал министерства юстиции. – 1898. – №9. – С.173–194.
6. Загальна характеристика Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>
7. Лучинский Н. Ф. Правила патроната над тюремными выпущенниками / Николай Федорович Лучинский. – Спб, 1912. – 43 с.

8. Люблинский П. И. На смену старого права: Сборник статей по вопросам текущей правовой жизни / Павел Исаевич Люблинский. – Петроград: Типо-лит. Руманова, 1915. – 440 с.
9. Мишина Е. В. Патронат над несовершеннолетними в дореволюционной России / Елена Вячеславовна Мишина // История государства и права. – 2002. – №1. – С.10–14.
10. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1909 г. Часть I. Объяснения. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1911. – С. 159–168 (Приложение к №4 и 5 журнала «Тюремный вестник» за 1911 г.).
11. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1910 г. Часть I. Объяснения. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1912. – С. 133–140 (Приложение к №3 журнала «Тюремный вестник» за 1912 г.).
12. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1911 г. Часть I. Объяснения. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1913. – С. 101–106 (Приложение к №15 журнала «Тюремный вестник» за 1913 г.).
13. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1912 г. Часть I. Объяснения. – С.-Петербург: Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1914. – С. 85–89 (Приложение к №6-7 журнала «Тюремный вестник» за 1914 г.).
14. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1913 г. Часть I. Объяснения. – С.-Петербург: Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1914. – С. 131–133 (Приложение к №12 журнала «Тюремный вестник» за 1914 г.).
15. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1914 г. Часть I. Объяснения. – Петроград: Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1915. – С. 131–135 (Приложение к №1 журнала «Тюремный вестник» за 1916 г.).
16. Павлова И.П. Тюрьма и благотворительность в Российской империи второй половины XIX – начала XX вв. / И.П.Павлова // Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования. – СПб.: «Лики России», 2003. – С.319–333.
17. Селянина В.В. Исторические аспекты социального патроната несовершеннолетних правонарушителей в России [Электронный ресурс] / В.В.Селянина // Вопросы ювенальной юстиции. – 2001. – №1. – Режим доступа : / <http://nan.ru/?f=publik/&p=24>.
18. Фельдштейн Г. С. Патронат. Его необходимость и принципы организации / Григорий Самуилович Фельдштейн. – СПб. : Сенатская типография, 1900. – 56 с.
19. Фойницкий И. Патронат в России и за границей / Иван Яковлевич Фойницкий // Вестник Европы. – 1878. – февраль. – С.640–671.
20. Шпак В. П. Реабілітаційна діяльність зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів у XIX – на початку XX ст. / Валентина Павлівна Шпак. – Полтава: АСМІ, 2005. – 336 с.
21. Энциклопедический словарь / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – Т. 24-А. – СПб, 1897. – С.546-547.
- Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:**
1. Beliaeva L.I. Patronat v Rossii (XIX – nachalo XX v.). Uchebnoe posobie. Moskva, Akad. MVD Rossii, 1996, 115,[1] p.
 2. Vlasov P.V. Blagotvoritelnost i miloserdie v Rossii. Moskva, ZAO Izd-vo Centrpoligraf, 2001, pp.58–78.
 3. Gogel S. O razviti i pravilnoj postanovke patronata v Rossii, Tyuremnyj vestnik, 1900, №11, pp. 522–534.
 4. Demchenko G.V. Obshchestva patronata – ih vozniknovenie i rasprostranenie, ustrojstvo i deyatelnost, B.m., V.g[1919], 23,19 p.
 5. Dril D.A. Nashi ispravitelno-vospitatelnye zavedeniya i voprosy ispravitelnogo vospitaniya, Zhurnal ministerstva justicii, 1898, №9, pp. 173–194.
 6. Zagalna kharakterystyka Derzhavnoi kriminalno-vykonavchoji sluzhby Ukrainy [E'lektronnyj resurs]. - Rezhyim dostupu : <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>
 7. Luchinskij N.F. Pravila patronata nad tiuremnimi vipushchennikami. Spb, 1912, 43 p.
 8. Liublinskij P. I. Na smenu starogo prava: Sbornik statej po voprosam tekushhej pravovoj zhizni. Petrograd: Tipo-lit. Rumanova, 1915, 440 p.
 9. Mishina E.V. Patronat nad nesovershennoletnimi v dorevolycionnoj Rossii, Istoriya gosudarstva i prava, 2002, №1, pp.10–14.
 10. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1909 g. Chast I. Ob'yasneniya. S.-Peterburg, Tipolitografiya S.-Peterburgskoj tyurmy, 1911, pp. 159–168 (Prilozhenie k №4 i 5 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1911 g.).
 11. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1910 g. Chast I. Ob'yasneniya. S.-Peterburg, Tipolitografiya S.-Peterburgskoj tyurmy, 1912, pp. 133–140 (Prilozhenie k №3 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1912 g.).
 12. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1911 g. Chast I. Ob'yasneniya. S.-Peterburg, Tipolitografiya S.-Peterburgskoj tyurmy, 1913, pp. 101-106 (Prilozhenie k №15 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1913 g.).
 13. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1912 g. Chast I. Ob'yasneniya. S.-Peterburg, Tipolitografiya S.-Peterburgskoj tyurmy, 1914, pp. 85–89 (Prilozhenie k №6-7 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1914 g.).
 14. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1913 g. Chast I. Ob'yasneniya. S.-Peterburg: Tipolitografiya Petrogradskoj tyurmy, 1914, pp. 131–133 (Prilozhenie k №12 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1914 g.).
 15. Otchet po Glavnomu Tyuremnomu upravleniyu za 1914 g. Chast I. Ob'yasneniya. Petrograd: Tipolitografiya Petrogradskoj tyurmy, 1915, pp. 131-135 (Prilozhenie k №1 zhurnala «Tyuremnyj vestnik» za 1916 g.).

16. Pavlova I.P. Tyurma i blagotvoritel'nost' v Rossijskoj imperii vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. Blagotvoritel'nost' v Rossii. Istoricheskie i socialno-ekonomicheskie issledovaniya. Spb., «iki Rossii», 2003, pp.319–333.
17. Selyanina V.V. Istoricheskie aspekty socialnogo patronata nesovershennoletnix pravonarushitelej v Rossii [E'lektronnyj resurs]. – Voprosy juvenalnoj justicii, 2001, №1. – Rezhim dostupa : <http://nan.ru/?f=publik/&p=24>.
18. Feldshtein G.S. Patronat. Ego neobxodimost i principy organizacii. Spb., Senatskaya tipografija, 1900, 56 p.
19. Fojnickij I. Patronat v Rossii i za granicej, Vestnik Evropy, 1878, fevral, pp.640–671.
20. Shpak V. P. Reabilitacijnaja dijalnist' dijalnist zarubizhnykh i vitchyznjanykh vypravno-vykhovnykh zakladiv u XIX – na pochatku XX st. Poltava, ASMI, 2005, 336 p.
21. Enciklopedicheskij slovar / Izd. F.A.Brokgauz, I.A.Efron. T.24-A. Spb., 1897, pp.546–547.

Аннотация

Виктория Стремецкая

Организация постпенитенциарного патронажа в Российской империи в XIX – начале XX в.

В статье освещается организация процесса осуществления постпенитенциарного патронажа в Российской империи в XIX - начале XX в. Прослеживается процесс перехода от тюремной благотворительности (заботы о состоянии тюрем в целом) к возникновению непосредственно патронажных обществ (сопровождение бывших узников). Анализируется деятельность обществ патронажа, в частности виды их работы, количество опекаемых. Выявлено, что среди видов помощи преобладало обеспечение освобожденных одеждой и обувью, денежная помощь, устройство на работу, размещение детей заключенных в приюты, и т.п. Общества опекали освобожденных после отбытия наказания (как после первого заключения, так и рецидивистов), досрочно и условно освобожденных, их семьи; совершеннолетних и несовершеннолетних обоих полов. Уделено внимание анализу законодательной базы, трудностей их функционирования.

Ключевые слова: попечительные о тюрьмах комитеты, постпенитенциарный патронаж, общества патронажа, освобожденный из пенитенциарного учреждения.

Summary

Victoriya Stremetska

Organization of the Post-Penitentiary Patronage in the Russian Empire in the XIXth - Early XXth Century

The article deals with the organization of the process of the post-penitentiary patronage in the Russian Empire in the nineteenth - early twentieth century. The process of evolution from prison charity (a care about the state of prisons in general) to patronage societies (a support of ex-prisoners) is traced. The activity of patronage societies, including types of their work, the number of wards is analyzed. It is revealed that among the types of assistance provision clothing and footwear, a financial aid, an employment, putting children of prisoners into the shelters, etc. were prevailed. The societies engaged released persons after serving the sentence (after the first sentence, and repeated offenders), parole and probation people, and their families; adults and juveniles of both sexes. Attention is paid to analysis of a legal basis, difficulties in the functioning of societies of patronage.

Key words: prison charity committees, post-penitentiary patronage, patronage society, discharged prisoner.
Дата надходження статті: «26» вересня 2014 р.

УДК 378:371.212.51

ЛАРИСА СУЩЕНКО,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Запоріжжя)

Методичний інструментарій формування фахової компетентності у майбутніх педагогів у процесі позааудиторної пошуково-дослідницької діяльності

У статті розглянуто авторський підхід застосування методичного інструментарію щодо формування фахової компетентності у майбутніх педагогів в процесі позааудиторної пошуково-дослідницької діяльності. Акцентовано на необхідності побудови сучасної вищої освіти за принципами організації науково-дослідницької діяльності із практично-прагматичною спрямованістю. Визначено та проаналізовано фактори системного впливу на ефективну пошуково-дослідницьку діяльність майбутніх педагогів.

Обґрунтовано особливості педагогічного супроводу професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в межах експериментальної програми дослідження. Висвітлено підходи до побудови поетапного процесу організації пошукової роботи студентів.

Ключові слова: пошуково-дослідницька діяльність, позааудиторна робота, професіоналізм, фахова компетентність, професійна освіта, майбутній педагог.

Постановка проблеми у загальному вигляді... XXI століття – це часовий простір для системного переосмислення професіоналізму сучасного педагога. В добу бурхливого розвитку цивілізації й

докорінної трансформації у царині освіти найактуальнішим завданням професійної педагогіки є правильна стратегічна орієнтація професійної підготовки педагогічних кадрів на переосмислення і врахування довгострокових цілей, спрямування їх на модель стійкого й безпечного розвитку, забезпечення своєчасної готовності педагогів до нових умов навчання і виховання, активного впливу на випереджальний гармонійний розвиток навколишнього й освітнього середовища.

У зв'язку з цим виняткового значення набуває залучення майбутніх педагогів до професійно спрямованої науково-дослідної роботи з метою відкриття ними нових педагогічних істин та усвідомлення існуючих суперечностей, набуття досвіду формулювання гіпотез, самостійного проведення нових наукових спостережень, проектування, успішного здійснення професійно спрямованої дослідницької діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Значний внесок у вирішення проблеми організації науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС) у вищих навчальних закладах зробили С.Гончаренко, П.Горкуненко, Г.Кловак, М.Князян, О.Микитюк, О.Мороз, В.Прошкін, Н.Пузирьова.

Виходячи із визначених концептуальних позицій дослідників, можна окреслити надзавдання і основний напрям дослідної роботи – наближення майбутніх педагогів до професіоналізму, активне залучення їх до науково-дослідної роботи; набуття важливого практичного досвіду виконання завдань фахівця-дослідника; стимулювання поглибленого пізнання особливостей його майбутньої професійної діяльності засобами науково-дослідної роботи; організація дослідження педагогічних проблем, що мають безпосередній зв'язок з майбутньою професійною діяльністю; інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи.

Формулювання цілей статті... Отже, мета статті – розкрити особливості застосування методичного інструментарію формування фахової компетентності у майбутніх педагогів в процесі позааудиторної пошуково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу... Пріоритетною метою нами було обрано пошук таких засобів, які б сприяли примноженню успіхів майбутніх педагогів у максимальному розкритті власних сил, і цей успіх перетворював би їх потреби здійснювати пошуково-дослідницький підхід до своєї професійної діяльності в його життєву цінність.

Нами доведено, доцільність такої організації науково-дослідної роботи майбутнього педагога, яка найефективніше може бути реалізована в умовах університету, де створюється для цього творча співдружність учених, які працюють у певній галузі науки, об'єднані спільністю підходів до вирішення проблеми, науковим мисленням, ідеями і методами їх реалізації, які, як правило, мають значний науково-педагогічний досвід її організації та проведення.

Так, у процесі захоплюючого інтелектуального «розгортання» й обговорення професійних тем студентам-п'ятикурсникам пропонувалося вибрати й сформулювати для подальшого студентського наукового дослідження одну з цікавих і привабливих тем.

Особливого значення ми надавали ознайомленню майбутніх педагогів зі специфікою видів і технології здійснення студентських наукових робіт, що розглядалося при вивченні теми «Методика підготовки і оформлення дипломних робіт». Лекційні та практичні заняття спрямовувалися на формування теоретичних знань, пов'язаних із загальними характеристиками й вимогами до курсових та дипломних робіт, основними етапами їх підготовки, структурою та оформленням, процедурою захисту.

Результатом цього етапу викладання мало стати усвідомлене розуміння студентами того, що дипломна робота є найскладнішим і найвідповідальнішим етапом їхньої професійної підготовки, самостійним кваліфікаційним навчально-науковим дослідженням, що має комплексний характер і виконується на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі, що цю роботу виконують загалом з тією ж метою, що й курсову, за подібною структурою, але вимоги до її виконання значно вищі. Пропонується загальна схема та вимоги до її змісту, зокрема, такі:

- у вступі має бути переконливо обґрунтована актуальність теми і сформульована проблема дослідження;
- необхідно характеризувати предмет, об'єкт, цілі й завдання роботи, назвати методи дослідження, висвітлити передбачувану новизну і практичну значущість та експериментальну базу дослідження;
- коротко викласти історію розвитку досліджуваної проблеми, критично проаналізувати літературні джерела, охарактеризувати сучасний стан дослідження проблеми;
- у змісті слід обґрунтувати основні пропозиції автора і результати дослідження відповідно до поставленої мети та проведеного експерименту;
- у висновках, що можуть бути подані в кінці кожного розділу і обов'язково – наприкінці дипломної роботи, потрібно узагальнити результати виконання дослідження та викласти практичні рекомендації.

Дипломна робота має бути більшою за обсягом, ніж курсова, і може містити більше розділів.

Доводиться до відома майбутніх педагогів, що може стати в нагоді і які наукові праці необхідно опрацювати, щоб упоратися з важливими завданням дослідного змісту. Обов'язково вказуються джерела, в яких розкрито досвід написання робіт попередниками.

Дослідники В. Шейко й Н. Кушнарєнко у своєму підручнику «Організація та методика науково-дослідницької діяльності» [2] наводять алгоритм написання дипломної роботи студента. Враховуючи власний досвід керівництва студентами, які виконують дипломну роботу, вважаємо за доцільне навести можливий алгоритм такої роботи з певними змінами (рис. 1).

Майбутні педагоги отримують інформацію щодо якості наукової роботи, яка визначається за такими критеріями: актуальність теми дослідження; складність, проблемність, науковість; системність і повнота в розкритті обраної теми; новизна отриманих результатів; аргументованість висновків; грамотність викладу та культура оформлення.

Так, у процесі вивчення теми «Методика написання есе, тез доповідей та наукової статті», враховуючи, що студенти вже теоретично оволоділи інформацією про основні вимоги та методичні рекомендації щодо написання наукових доробків, ми все ж пропонували їм вироблений алгоритм.



Рис. 1 Алгоритм виконання дипломної роботи [2]

Розглядаючи організацію науково-дослідної роботи майбутніх педагогів як цілеспрямовано організований вплив на пробудження й розвиток дослідницького підходу до розв'язання нових професійно-дослідницьких завдань і ситуацій, що постійно з'являються в сучасному освітньому просторі, успішний педагогічний супровід інноваційного їх виконання в процесі професійної підготовки, ми організували тренінги на вправління й зародження елементів нової науково-професійної думки, прирощення досвіду раціонального самозмінювання, надбання власного енергетично-творчого потенціалу, що приносить задоволення як у процесі фахової підготовки, так і в майбутній професійній діяльності.

Розпочинали з пробудження у кожного студента бажання виявити свій внутрішньо-саморозвивальний ресурс з метою наукового самоздійснення, використовуючи й демонструючи при цьому зразки написаних і опублікованих наукових статей їхніми попередниками, тренували їхнє самовираження за допомогою варіювання умов, організаційних словесних форм, змісту, прийомів і методів організації пошуково-дослідницької діяльності (опису нестандартних ситуацій у спілкуванні з дітьми, дорослими людьми, опису «наукових роздумів», віртуозного здійснення міні-експериментів,

вироблення нових підходів та засобів реагування на ситуації, що трапляються в професійній діяльності).

Особливого значення при цьому надавалося індивідуальному й колективному консультуванню з підготовки майбутніх педагогів до написання наукових статей. Зокрема, зважувалося на те, що наукова стаття – один з тих основних видів наукової роботи студентів, яка містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить матеріал надбанням фахівців. Під час консультації підкреслювалося, що особливо цінними є статті, опубліковані у фахових наукових виданнях, затверджених ДАК України. Зверталась увага на те, що обов'язковою вимогою до наукових публікацій дослідника є відображення в них завершеності та основних результатів наукової роботи, в якій простежується висока інноваційність мислення, переструктурування існуючого досвіду й позиція «себе – іншого».

З цією метою з урахуванням особливостей педагогічних досліджень нами узагальнено та модифіковано методика підготовки майбутніх учителів до написання наукової статті як до цілеспрямованого пробудження й самопробудження потенційних інтелектуально-наукових цінностей, які вважаємо потужним «самодвигуном» розвитку професіоналізму.

Вищезазначена методика консультування складалася з таких етапів: формулювання задуму і складання попереднього плану; відбір і підготовка матеріалів; групування матеріалів; опрацювання рукопису.

Під час консультації демонструвалася традиційна структура наукової статті, її компоненти: вступ, основна частина, висновки, перелік використаної літератури, можливі умовні скорочення, перелік використаних джерел і додатки. Вказувалося також і на оптимальний обсяг наукової статті – 6-12 сторінок (0,5–0,7 друкованого аркуша).

З метою закріплення та запам'ятовування кожному майбутньому педагогу було запропоновано інструктаж у письмовій формі такого, наприклад, змісту:

1. Вступ – постановка наукової проблеми, її актуальність, зв'язок з найважливішими завданнями, які необхідно вирішити, значення для розвитку певної галузі науки або практичної діяльності (1 абзац або 5–10 рядків);

2. Основні (останні за часом) дослідження і публікації, на які спирається автор; сучасні погляди на проблему; труднощі при розробці даного питання, виокремлення невирішених питань у межах загальної проблеми, котрим присвячена стаття (0,5–2 сторінки машинописного тексту через два інтервали);

3. Формулювання мети статті (визначення завдань) – висловлюється головна ідея даної публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює вже відомі підходи; звертається увага на введення в науковий обіг нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення раніше відомих, але недостатньо вивчених. Мета статті впливає з постановки наукової проблеми та огляду основних публікацій з теми (1 абзац, або 5–10 рядків).

4. Виклад змісту власного дослідження – основна частина статті. В ній висвітлюються основні положення й результати наукової розвідки, особисті ідеї, думки, отримані наукові факти, виявлені закономірності, зв'язки, тенденції, програма експерименту, методика отримання та аналіз фактичного матеріалу, особистий внесок автора в досягнення й реалізацію основних висновків тощо (5–6 сторінок).

5. Висновок, у якому формулюються підсумкові положення та рекомендації, їх значення для теорії і практики, суспільна значущість; коротко позначаються перспективи подальших розвідок з теми (1/3 сторінки).

Втім, за нашою концепцією, найголовнішим завданням третього етапу є вчасне залучення майбутніх учителів до безпосереднього й практичного виконання професійно спрямованих науково-дослідних робіт під час професійної підготовки в процесі позааудиторної роботи, створення для цього необхідних психолого-педагогічних умов.

За нашою концепцією, позааудиторна науково-дослідна робота майбутніх педагогів (далі – НДРМП) має будуватися не на шаблонному впливі викладача на студента, а на максимальному врахуванні й розумінні індивідуальності та неповторності особистого досвіду майбутніх педагогів, бажання кожного з них реалізувати у своїй професійній діяльності принципи особистісно орієнтованого навчання на основі добровільності та самостійності.

Існує велика кількість форм НДРС, але за кількістю студентів вони поділяються на масові, колективні, групові, мікрогрупи та індивідуальні.

Основною організаційною формою позааудиторної роботи є науковий гурток, методична основа діяльності якого базується на науковій співтворчості викладачів і студентів, взаєморозумінні та індивідуалізації формування професіоналізму майбутніх педагогів. При цьому, у центрі

позанавчального педагогічного процесу – особистість студента, визначальним чинником формування професіоналізму якого є його індивідуальний розвиток у процесі колективної творчої й наукової діяльності в умовах педагогічного університету; формувальний вплив здійснюється одночасно на всі результати майбутнього професійного зростання; індивідуалізація та диференціація організації НДРМП відбувається в індивідуальному режимі у спеціально створених умовах наукового гуртка.

Науково-методичний супровід розвитку й оцінки професіоналізму майбутніх педагогів засобами НДР відбувається персонально, що впливає на багатогранність і динаміку їхнього творчого життя.

У сучасних ВНЗ склалися два основні види гуртків: предметний науковий гурток (діяльність яких була висвітлена у попередньому підрозділі) й науково-дослідний гурток за спеціальністю та інтересами майбутніх педагогів.

Науково-дослідний гурток за спеціальністю залежно від особливостей ВНЗ, інституту (факультету), кафедри, може об'єднувати тільки старшокурсників або бути змішаним. У таких гуртках студенти (переважно 5 курсів), які володіють відповідними навичками дослідницької роботи, маючи різний рівень здібностей, долучаються до наукових пошуків, ведуть активну наукову роботу під керівництвом викладачів, асистентів або науковців кафедри ВНЗ з різноманітної наукової тематики.

Завдання студентського науково-дослідного гуртка:

- виявлення майбутніх педагогів, здатних до наукової діяльності та сприяння їхнім педагогічним дослідженням;
- активізація наукової діяльності серед студентства;
- підготовка майбутніх педагогів до навчання у магістратурі;
- участь у проведенні конкурсів студентських наукових робіт, студентських наукових конференцій, олімпіад в університеті й інших ВНЗ.

Пріоритетним у роботі гуртка є об'єднання студентів різних курсів, зокрема, спільного напряму підготовки, які мають право виступати з науковими доповідями та брати участь у дискусіях, користуватися науковою літературою кафедр, обирати та бути обраними у всі керівні органи студентського наукового товариства університету.

Науково-методичне забезпечення роботи наукових гуртків згідно нашої концепції мало полягати не тільки в поглибленні наукових знань, а й у сприянні й заохочуванні майбутніх педагогів до винахідницької педагогічної діяльності, щоб на вищому рівні готувати їх до реалізації наукових задумів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, які стануть першою важливою сходинкою перетворення звичайної особистості студента у допитливого, ерудованого, освіченого майбутнього вчителя.

Перше завдання у створенні наукового гуртка полягало в наданні майбутнім педагогам максимально сприятливих умов для досягнення необхідного певного успіху. Це означає, що і викладачі, і студенти мають бути відкритими для успіху, готовими виходити за межі особистих переконань і парадигм, які ще вчора здавалися правильними, а сьогодні вже не відповідають вимогам часу, сміливо досліджувати власні інтереси й намагатися реалізувати їх, від сходинки до сходинки, наздоганяючи успіх шляхом глибокого оволодіння навичками самостійного наукового мислення.

Особливість педагогічної діяльності керівника гуртка розглядається нами як змінювання і приведення у відповідність до сучасних вимог професійних цілей, концептуальних парадигм, змісту й технології професійної діяльності майбутніх педагогів. Тому професійна спрямованість роботи гуртка – це не суто предметна підготовка, а подолання вузького професіоналізму майбутнього педагога, фундаментальне й системне засвоєння нових професійних цінностей, готовність примножувати духовний потенціал суспільства. В науковому гуртку майбутній учитель відкриває своє життя, шукає власний шлях до успіху, яким би він тернистим не був. Це має бути особистий вибір з фіксацією своєї суб'єктивної сутності.

Відкриття наукового гуртка у нашій роботі починалося зі спеціального звернення кафедр університету до майбутніх педагогів.

Шановні майбутні колеги!

Винятковою ознакою Вашої успішної педагогічної діяльності є жага відкриття, прагнення професійно проникнути в її найсокровенніші таємниці. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм сучасного освітнього закладу, хоч як хитро він був придуманий, не може замінити Ваших науково виважених педагогічних дій, Вашої професійної вираженості.

Викладачі кафедр університету не втомлюються збагачувати спосіб Вашого майбутнього професійного життя в запропонованих для Вас наукових гуртках, творити разом з Вами конкретні професійні проекти, цілісні плани особистісного професійного самотворення. (Далі подається

перелік і назви гуртків та стислі відомості про їхніх керівників, як правило, відомих дослідників та знаних професорів університетів, які досягли вищого рівня професійних домагань).

Шановні друзі! Тільки в наукових гуртках Ви багато дізнаєтеся та отримуєте перспективний досвід і відповідь на запитання, як працювати з сучасними учнями, які вже у початкових класах не задовольняються підручниками, яким нецікава діяльність на уроці, які читають словники, спеціальну довідкову літературу, енциклопедії, шукають відповіді на запитання, що постійно виникають у різних галузях знань. Якими науковими методами задовольнити і виявити всіх, хто цікавиться різними галузями науки і техніки, як допомогти втілити в життя їхні плани і мрії, вивести школярів на дорогу пошуку в науці, допомогти найповніше розкрити свою індивідуальність і неповторність? Ці завдання здатний вирішувати тільки той педагог, який сам цікавиться наукою, серйозно займається дослідницькою діяльністю і може створювати умови для розвитку інтелектуальної та творчої діяльності своїх учнів.

За останні роки колишні гуртківці нашого Класичного приватного університету стали магістрами, аспірантами, кандидатами педагогічних наук і навіть професорами.

Вони чекають на зустріч із Вами о 16 годині щопонеділка. Ласкаво просимо!

В організації діяльності гуртків ми виходили з того, що самостійний та усвідомлений вибір майбутніх педагогів професійно спрямованого наукового гуртка й активна участь у ньому означає, що студент починає діяти в науковому гуртку не за підручниками. В нього має відбуватися подолання професійної замкнутості й обмеженості на засадах зовсім іншої, вищої якості його освіченості та отриманого в гуртку з цих питань досвіду науково-дослідної роботи.

Члени гуртка зобов'язані:

- дотримуватись усіх вимог Положення про студентське наукове товариство Класичного приватного університету;
- брати активну участь у роботі гуртка;
- виконувати рішення студентського наукового товариства університету;
- звітувати про результати своєї науково-дослідної діяльності за підсумками навчального року.

Найголовнішим у методичному забезпеченні успішної роботи наукового гуртка є звернення до майбутніх педагогів із такими запитаннями: «Чого ти хочеш? На які запитання своєї професії хочеш дістати серйозні науково обґрунтовані відповіді? З якими дослідниками хочеш зустрітись? Які запитання є у тебе до кожного гуртківця й керівника гуртка? (як правило, професора). Чим зможеш збагатити колектив наукового гуртка сам?» тощо.

Майбутні педагоги, як правило, на ці запитання відповідають чесно, сміливо й відверто. Тому їхні відповіді стають основою програми діяльності вибраного ними гуртка. Зокрема, вони відзначають, що гурткові заняття, засновані на репродукуванні лекційного матеріалу, у них популярністю не користуються, оскільки не дають можливості самореалізуватися. Їхня діяльність має виходити за межі навчального матеріалу, а дослідження мають бути і колективні, й індивідуальні. Так студенти підказують керівнику гуртка напрямки його педагогічної діяльності.

Інколи гуртки, що існують багато років і збирають учасників різного віку, об'єднаних успішним рішенням заявлених ними професійних проблем, потім переростають у науково-теоретичні семінари, творчі лабораторії тощо.

Як нами вже зазначалося, науково-дослідницька діяльність студентів є не простою формою пізнавально-творчої діяльності – вона забезпечує формування інтелектуальної активності. Її активізація, ефективне управління формуванням і розвитком в структурі професійної підготовки, методичне, організаційне і психологічне забезпечення – це не лише складна педагогічна проблема, але й така, яка має важливе соціальне значення.

Тому в умовах сьогодення пошуково-творча діяльність майбутнього педагога в студентському гуртку наповнюється новим змістом і стає різновидом його особистісної самореалізації. Поглиблюючи ці ідеї, ми дійшли висновку, що саме ставлення й інноваційний підхід до вибору змісту НДР необхідно постійно селективно осучаснювати й оновлювати як викладачам, так і студентам. Це є та тенденція, яка вже стала незворотною. Вона вимагає створення й розвитку умов для самореалізації студента в науковій творчості в єдиному навчальному, виховному і науковому процесі у відповідності з його здібностями і потребами та професійними функціями.

Досягнення поставленої мети зумовило розв'язання в наукових гуртках таких завдань: навчання майбутніх фахівців основам методології раціонального та ефективного освоєння і використання наукових знань; постійна підтримка та розвиток авторитету системи НДР з метою залучення до неї основної маси майбутніх учителів, підтримка їхнього усвідомленого прагнення до самопізнання, самовдосконалення, творчої самореалізації, динамічної самокорекції; осучаснення форм НДРС; залучення майбутніх педагогів до участі в теоретичних, прикладних, методичних, пошукових науково-дослідних роботах; селективна підтримка обдарованих студентів, відкриття

перед ними нових перспектив і невичерпних можливостей та розвиток у них почуття відповідальності за свою професійну готовність. З цієї метою кожний учасник студентського наукового гуртка в нашій роботі мав отримати обов'язкові спеціальні знання та завдання дослідження з таких, зокрема, проблем: «Особистісно-професійний портрет педагога-дослідника», «Як працювати з науковою літературою», «Культура наукового дослідження», «Види дослідних робіт», «Етапи роботи над науковим дослідженням», «Дослідницькі вміння – основа науково-дослідної роботи», «Культура виступу: наукова доповідь, звіт, тези», «Організація наукового товариства учнів у школі» тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі... Саме дослідна робота такого змісту, на наш погляд, найглибше розкриває дослідницькі здібності та вміння кожної особистості, створює умови для прояву творчості та індивідуальності у науковій діяльності. Вона є складним і багатограним процесом, який містить як виховний (просвітництво), так і дослідницький елементи. За відсутності будь-якого з них педагогічний процес ВНЗ не є повноцінним. Тому НДРС у вишах, в єдиному навчально-науково-дослідному комплексі має стати невід'ємним складником підготовки кваліфікованих фахівців, здатних творчими методами індивідуально та колективно розв'язувати професійні наукові й соціальні завдання, застосовувати в практичній діяльності досягнення науково-технічного прогресу, швидко орієнтуватися у складних ситуаціях.

Список використаних джерел і літератури:

1. Хомич Л. О. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксиологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога : [монографія] ; за заг. ред. Л. О. Хомич. – Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 143 с.

2. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – К. : Знання–Прес, 2002. – 295 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Khomych L. O. Aksiolohichni osnovy profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya / L.O. Khomych // Aksiolohichnyy pidkhd – osnova formuvannya tsilisnosti osobystosti maybutn'oho pedaho : [monohrafiya] ; za zah. red. L. O. Khomych. – Kyiv–Nizhyn : Vydavets' PP Lysenko M.M., 2010. – 143 s.

2. Sheyko V. M. Orhanizatsiya ta metodyka naukovo–doslidnyts'koyi diyal'nosti : pidruchnyk / V.M. Sheyko, N. M. Kushnarenko. – K. : Znannya–Pres, 2002. – 295 s.

Аннотация

Лариса Сущенко

Методический инструментарий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов в процессе внеаудиторной поисково-исследовательской деятельности

В статье рассмотрен авторский подход использования методического инструментария по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов в процессе внеаудиторной поисково-исследовательской деятельности. Акцентировано на необходимости построения современного высшего образования на принципах организации научно-исследовательской деятельности с практически-прагматической направленностью. Определены и проанализированы факторы системного влияния на эффективную поисково-исследовательскую деятельность будущих педагогов.

Обоснованы особенности педагогического сопровождения профессионально направленной научно-исследовательской работы будущих педагогов в пределах экспериментальной программы исследования. Овещены подходы к построению поэтапного процесса организации поисковой работы студентов.

Ключевые слова: *поисково-исследовательская деятельность, внеаудиторная работа, профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное образование, будущий педагог.*

Summary

Larysa Sushchenko

Methodical Toolkit of Formation of Professional Competence of Future Teachers in the Course of Search and Extracurricular Research Activities

The article describes the author's approach of using methodological tools in developing the professional competence of future teachers in the course of search and extracurricular research activities. The attention is accented on the need for building modern higher education on the principles of the organization of research activities with practical and pragmatic orientation. The factors of systemic impact on the effective search and research activities of the future teachers are identified and analyzed.

Peculiarities of pedagogical accompaniment of professionally-directed, research work of the future teachers within the experimental program of the reserch are grounded. The approaches to working out step-by-step process of organization of the students' research activity are cleared out.

Key words: *search and research activities, extracurricular work, professionalism, professional competence, professional education, future teacher.*

Дата надходження статті: «24» вересня 2014 р.

Корекція парадигм вузівського педагогічного процесу з метою прискорення професійного зростання інженера залізничного транспорту

У статті висвітлено основні напрями оновлення та передбачення належної психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту до формування комунікативності як професійної якості та органічної складової управлінської культури. Аналізуються концептуальні парадигми та актуальні проблеми професійної підготовки інженерів залізничного транспорту у вищих навчальних закладах. Обґрунтовуються напрями, умови оновлення цього процесу з урахуванням сучасних ринкових умов та особливостей розвитку в цих умовах залізничної галузі. На основі результатів аналізу наукової літератури визначено й обґрунтовано особливості парадигмальних змін та їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників.

Ключові слова: комунікативність, конфліктологія, професійна підготовка, управлінська культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Професійна підготовка інженерних кадрів перебуває у стані глибоких кількісних і якісних змін: постійно збільшується кількість кафедр і спеціальностей, студентських контингентів, оновлюються навчальні плани і освітні стандарти, з'являються нові профілі інженерної підготовки.

Ці зміни мають стати втіленням у вищій інженерній освіті тих фундаментальних демократичних цінностей та нових якісно партнерських інтеграційних зв'язків, які дають можливість поставити на якісно новий рівень викладання навчальних дисциплін, особливо фахової й культурологічної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій... Різні аспекти цих проблем, зокрема формування комунікативної культури сучасного інженера, привертають увагу багатьох дослідників. Особливий інтерес представляють наукові праці А. Афанасьєва, А. Берга, І. Блауберга, М. Вебера, І. Герчикової, О. Ігнатюк, І. Ладенко, О. Пономарьова, О. Столбова, О. Романовського, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хміля, Г. Щюкіна та ін.

Науково-теоретичні та організаційно-прикладні основи професійної діяльності достатньо розроблено та висвітлено в працях: Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Козлова, В. Лутая, Л. Макаренка, В. Маслова, В. Олійника, С. Пікельної, Н. Підбуцької, О. Пономарьова, В. Семиченко, Д. Тимохи, Т. Шаргун, Є. Хрикова, Т. Шамової, Є. Ямбурга та ін.

Важливі аспекти суб'єкт-об'єктної парадигми професійної підготовки досліджуються В. Авер'яновим, Б. Бакуменком, А. Буреґою, В. Гамаюновим, М. Згуровським, В. Князевим, О. Коваленко, В. Луговим, В. Малиновським, Н. Нижник, В. Огаренком, О. Скідним, Л. Товажнянським, В. Шандриковим, С. Шевченком та ін.

Найбільш вагомий внесок у розроблення методологічних, науково-теоретичних засад підготовки інженерних кадрів в Україні зробили такі вчені, як М. Білинська, М. Данько, В. Луговий, В. Пономаренко, О. Романовський, Т. Чернишенко, Л. Шипіліна та ін.

Формулювання цілей статті... Отже, мета статті – висвітлення нових парадигм та комунікативно-управлінських напрямів професійної підготовки інженерів залізничного транспорту в умовах практичного входження в європейське освітянське середовище.

Виклад основного матеріалу... На наших очах відбувається становлення нової історичної епохи, яка потребує інших, фундаментальних засобів професійного мислення і поведінки, створення усе чіткішого уявлення про те, що жоден окремо взятий індивід або нація без всезагальної кооперації не можуть створити умови для повноцінного життя на принципах безпеки та справедливості. Всюди відчувається необхідність більш глибокого пізнання суті й визнання в усьому (і в житті, і в професії) ролі людського фактора.

Тому як ніколи актуальним і найважливішим для професійної педагогіки є висновок академіка С. Гончаренка про те, що професійну підготовку не можна сьогодні розглядати лише як навчальну підготовку до чогось (до професії, спеціальності тощо) [1, с.2].

Однією з найважливіших складових такої фундаменталізації, на його думку, особливо професійної підготовки «технарів», яка без гуманітарних знань з людської культури до кваліфікованої професійної діяльності просто неможлива. Отже, першим у системі

фундаментальності професійної підготовки будь-якого спеціаліста з вищою освітою було й залишається знання про людину [1, с.2].

У чому ж має полягати корекція парадигм професійної підготовки інженера залізничного транспорту сьогодні?

По-перше, перехід на нові парадигми професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту (далі – ЗТ) в Україні має відбуватися в умовах поступового впровадження особистісно орієнтованого навчання, модернізації спеціальної та культурологічної освіти, розширення можливостей її впливу на комунікативну й управлінську культуру інженера як важливу складову майбутньої професійної діяльності.

Саме система професійної освіти, її якісно нові цілі, принципи добору й систематизації професійних знань з фундаментальних технічних і гуманітарних дисциплін, їхнє взаємоузгодження сприяють досягненню нової якості професійної освіченості інженера, його компетентності, ерудиції, загальної й управлінської культури, що пов'язано зі змінами в системі життєвих цілей і цінностей інженера, коли сучасна динамічна молодь набагато швидше й легше сприймає ці цінності і з більшою готовністю керується ними у своєму житті й діяльності.

По-друге, зміни в розумінні змісту сутності професіоналізму інженера залізничної галузі.

Вивчення та аналіз практичної діяльності молодих інженерів залізничного транспорту дозволяє говорити про наявність певних труднощів на шляху розв'язання цих проблем, пов'язаних із подоланням протиріч між новими вимогами до інженерної праці і фаховим рівнем випускників залізничних вузів.

Розв'язання цих протиріч неможливе без виявлення суттєвих характеристик професіоналізму як наявності в інженера особливого інтелектуального фону, високої комунікативної культури, роль якої сьогодні особливо зростає, впевненості в собі, вміння успішно контактувати з людьми, без комплексу неповноцінності у спілкуванні, замикання в собі, зверхності та пихатості у взаєминах з колегами із виробничих колективів.

Основою професійної діяльності інженера залізничного транспорту є її стратегічний характер, націленість на максимальну ефективність, підвищення особистісного авторитету, повсякденне керування своїм професійним життям, ефективна реалізація внутрішнього потенціалу, раціоналізація інженерного мислення, інформаційний пошук, визнання значущості та результативності власної професійної діяльності.

По-третє, перетворення студентського життя в середовище гармонійного співжиття й професійної співтворчості, шанування культури спілкування й успіху в просуванні до вершин професіоналізму,

Втім, наш попередній аналіз інженерної практики дозволяє стверджувати: причиною низької результативності інженерної діяльності є недостатньо високий рівень комунікативної культури інженерів. Динаміка рівня сформованості цього складного особистісного професійного утворення схильна останні роки більше до зниження, ніж до зростання у переважній більшості інженерів, що опитувалися нами. Це пояснюється тим, що не всі резерви професійної підготовки інженерних кадрів використовуються з метою професійного росту.

Одним із головних пріоритетів «Закона про вищу освіту» України є прагнення побудувати орієнтовану на людину, відкриту для всіх і спрямовану на максимальну ефективність професійну підготовку інженера залізничної галузі, в основі якої лежить комунікативна раціональність, висококультурна комунікативна практика, прагнення до взаєморозуміння та узгодження поглядів, розвитку особистого авторитету, гідності, совісті, внутрішньої незалежності, визнання прав окремої особистості, культури кожного громадянина, що відкриває найширші можливості для виявлення справжнього професіоналізму інженера залізничної галузі, суспільного визнання його соціальної значущості.

Всі ці якості характеризують персонологічний (особистісно центрований) концептуальний підхід до професійної підготовки інженерних кадрів, який має відбуватись від першого до останнього курсу вузівського навчання. Тільки за умови відповідної організації міжособистісних стосунків майбутній інженер зможе виявити потім у своїй професійній діяльності самобутність, своєрідність і неповторність власного «Я». Такий концептуальний підхід до професійної підготовки спеціалістів залізничної галузі є прогресивною тенденцією розвитку ще з часів становлення залізничної галузі.

Звернемося на підтвердження такого підходу до прикладів визнання вказаних професійно важливих якостей конкретними особистостями в історії зародження та розвитку залізничної галузі.

Сергій Дем'янович Карейша (народився на Полтавщині), професор і директор Інституту інженерів шляхів сполучення імператора Олександра I, інженер шляхів сполучення, присвятивши себе залізнично-дорожній діяльності, виконував обов'язки інженера для технічних занять при конторі служби шляхів, начальника дистанції та помічника головного інженера служби шляхів. Із 1880 по 1895рр.. служив у товаристві Південно-Західних залізниць у якості начальника дистанції,

старшого інженера служб шляхів та інженера для технічних занять при управлінні товариства в Санкт-Петербурзі. У 1895 р. перейшов на службу до товариства Московсько-Ярославської залізниці помічником головного інженера з будівництва Вологодсько-Архангельської лінії. У 1898 р. перейшов до товариства Московсько-Казанської залізниці як уповноважений правління в Санкт-Петербурзі з технічних питань. У 1903 р. С. Карейша був призначений помічником керівника експлуатаційного відділу управління залізниць Міністерства шляхів сполучення. У 1901 та 1902 рр. був прикомандирований до інспекції Імператорських поїздів.

Окрім службової діяльності, Сергій Дем'янович завжди займався навчально-педагогічною. Ще у 1895 р. в Інституті інженерів шляхів сполучення Імператора Олександра I був удостоєний звання ад'юнкта інституту і тоді ж призначений штатним ад'юнктом. З 1896 р. став професором кафедри залізничних доріг. У січні 1911р. обраний директором цього ж інституту.

За пропозицією С. Карейші до навчальних планів підготовки інженерів весь час включалися нові предмети або розділи, які набули широкого розвитку у першій половині ХХ ст.: залізобетонні конструкції та мости, повітроплавання, електричні двигуни, автомобільна справа, депо та залізничні майстерні. Протягом 1912-1913 рр. ним були переглянуті усі основні програми обов'язкових курсів. Курси боротьби зі сніговими заметами на залізних дорогах набули світового визнання, ставши класичними. Значної модернізації зазнали програми підготовки спеціалістів не тільки з предметів залізничної справи. Наукові інтереси професора С. Карейші були пов'язані не тільки з практичними питаннями залізничних доріг, але й присвячені людинознавчим питанням інженерної діяльності [2, с.68].

Завжди вважалося, що найвагомішим важелем впливу на будь-який розвиток виробництва є людський фактор, що соціальна цінність людини впливає на розвиток залізничного транспорту більше, ніж усі інші фактори й чинники в цілому. Про це свідчать багато фактів та імен з розвитку залізничного транспорту України, який очолювали інженери залізничного транспорту, ставши відомими діячами навіть у наші часи, і які завдяки новаторському хисту надали потужний імпульс розвитку української Залізниці.

Найяскравішим прикладом підтвердження цього слугує особистість колишнього Міністра транспорту та зв'язку України, Генерального директора Укрзалізниці – Георгія Миколайовича Кірпи, який як інженер-управлінець нової генерації за короткий час довів, що навіть у тих умовах, коли сфера безпосереднього державного управління залізничним транспортом звужується, оскільки зменшується кількість господарських об'єктів, які функціонують на базі державної форми власності, можна, за певних умов, успішно реалізувати і господарсько-організаційну, і соціальну, і контролюючу, і координаційну функцію залізничної галузі на користь людині, народу України і держави.

Ми переконані, що пройде небагато часу й суспільство належним чином оцінить інноваційний досвід розвитку залізничного транспорту Георгія Миколайовича Кірпи, досвід на випередження, про який уже багато знають і використовують у багатьох країнах світу.

Навіть поверховий аналіз «секретів» новаторської, інноваційної інженерно-управлінської практики показав: найважливішими рисами їх праці була інноваційність як сутнісна характеристика життя й діяльності заради суспільства і окремої людини, відсутність у процесі розвитку залізничної сфери кризи цілі, кризи якості, кризи партнерських стосунків з вираженою духовно-етичною домінантою, присутність особливої форми діалогу з людьми, висока інформованість влади про стан малого й великого залізничного господарства, відповідне забезпечення ресурсами, гармонізація інженерної діяльності відповідно до інтересів народу, створення умов для добровільної співпраці усіх підрозділів залізниці з урахуванням історичних, економічних, екологічних, географічних і демографічних особливостей, етнічних і культурних традицій.

Ці та інші постаті, які високопрофесійно працювали інженерами в минулому, а потім стали державними діячами-новаторами змогли довести, що професійне середовище на залізничному транспорті можна і потрібно будувати на основі цілеспрямованого формування і стимулювання продуктивного зв'язку в роботі інтелектуально-творчого стилю взаємин з людьми, що найбільше відповідає логіці ринкових перетворень на залізничному транспорті, сприяє прискоренню темпів європейської інтеграції, налагодженню більш тісного міжнародного економічного співробітництва та підвищенню конкурентоспроможності українських залізниць на ринку транспортних послуг, дасть можливість ефективно використовувати вигідне геополітичне розташування України, а також збалансувати інтереси залізниць та споживачів їх послуг.

Сьогодні на залізничному транспорті з'являється багато сміливих і талановитих людей, молодих керівників виробництва. Процес входження їх до владних структур вищих органів влади вимагає формування у них якісно нової управлінської культури з точки зору правової

компетентності й професіоналізму, державницької позиції, творчості, інтелектуальних можливостей, нарешті – моральної комунікативності.

На думку доктора технічних наук, професора Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» професора Ю. Зіньковського [3], на цьому шляху треба, щоб нас не спіткала загрозлива небезпека. Вона в тому, аби наші перетворення не виявилися лише поверхневими, косметичними. Вони повинні бути такими, щоб досягти основної мети – надати молоді можливість надійного працевлаштування з допомогою сучасної професійної освіти на основах вільного вибору закладу освіти та її високої якості.

Досліджуючи результативність професійної підготовки інженерів залізничної галузі під кутом зору розглянутих нами парадигм, ми використали суттєві показники, зокрема для вивчення стану комунікативної культури, структурні елементи професора О. Пономарьова [5, с.176].

Зібрані нами дані свідчать, що з 236 опитаних інженерів залізничної галузі сформована комунікативність як висока комунікативна готовність до роботи у професійному та соціальному середовищі – 14%;

- психічна усталеність – 19%;
- знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою чи колективом – 12%;
- розуміння природи інженерного конфлікту, грамотно управляти ним задля того, щоб мінімізувати напруженість у відносинах з людьми – 11%;
- знання загальноприйнятих норм поведінки і моралі у міжособистісних стосунках, створення умов до їх дотримання – 24%;
- уміння адекватно сприймати співробітників, мовленнєвого спілкування з ними – 31%;
- здатність будувати взаємини в системі «керівник-підлеглий» на основі спільних інтересів – 26%;
- володіння методами складання технічних завдань на проектування – 41%;
- вміння формувати і підтримувати належний психологічний клімат і корпоративну культуру в колективі – 17%.

Такий стан можна пояснити відсутністю професійної спрямованості навчальних предметів, методичної роботи залізничних вищих навчальних закладів на підготовку інженера як фахівця, особистість якого належить до інтелігенції соціально-професійної групи.

У сучасних умовах комунікативність інженера залізничного транспорту, за О. Романовським, означає: професійну кваліфікованість, здатність професійно здійснювати всі види інженерної діяльності, спрямованість інженера на професійне співробітництво, діалог, комунікативну взаємодію; розвинену здатність володіння літературним і діловим письмом і усним мовленням рідною мовою; володіння, як мінімум, однією з найпоширеніших в світі іноземних мов; уміння розробляти технічну документацію і користуватися нею, уміння користуватися комп'ютерною технікою і іншими засобами зв'язку та інформації, включаючи телекомунікаційні мережі; знання психології і етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом [5, с.173].

Ключова проблема полягає в ставленні викладачів, які готують інженерів залізничної галузі, до визначення головного результату своєї викладацької діяльності. Ним має стати для викладача не тільки наявність знань і технологій навіть найсучасніших, а відповідність викладання меті випереджального, а не наздоганяючого розвитку студента (П. Саух), означає, що професійне середовище університетів повинно стати середовищем становлення успішної особистості, інженера-професіонала [5].

Для забезпечення якості професійної підготовки інженера залізничної галузі, на думку Ю. Зіньковського, є, принаймні, дві причини, які змушують сучасну професійну школу педалювати проблеми духовного виховання студента, вважаючи їх базовими під час придбання ним професійних знань. Перша полягає в тому, що у «техніків» два завдання – виготовлення засобів та об'єктів технологічної культури і участь у створенні гуманітарного фундаменту і гуманних механізмів взаємодії матеріального і духовно-особистісного. Це пов'язано з тим, що епоха технологій повинна бути забезпечена готовністю людства до їх безпомилкового сприйняття на благо, а не на зло. Учасники «виробничого» процесу повинні формувати у потрібному напрямі суспільну думку, приймати участь у створенні філософських аспектів технологічного розвитку світу, піднесення значущості в сучасному і майбутньому потужному технологічному середовищі таких категорій як законність, мораль, порядок, без чого в умовах дії потужної техніки суспільство ризикує зіткнутися з громадянською та економічною нестабільністю.

Ще один наслідок «не виховання» робить його громадсько небезпечним.

Минуле століття було часом техніки, його досягнення – дослідження космосу, атомна енергія, радіоелектроніка, обчислювальна техніка, Інтернет та ін. Однак вони не виключили війн,

міжетнічних і релігійних конфліктів, законнепослух, беззаконня, тероризму. Таким чином, у сфері моральності, духовності – малий прогрес, у сфері технології – зростаючий. Щоб звести ці два начала, змусити їх працювати один на одного, умиротворити два різні компонента – природознавчий і гуманітарний, тобто гармонізувати складові людського буття, система освіти повинна бути суттєво деформована імперативністю, в неї має бути моральне виховання [3].

Отже, вузівський педагогічний процес має бути заснованим на парадигмі примата людських цінностей – природа, людина в ній, її здоров'я, культура – над технологіями, які повинні лише слугувати цьому всьому.

У історії громадсько-культурних рухів другої половини XIX ст., що мали місце в Україні, пріоритетом професійної вищої школи є випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними якостями і глибокою професійною підготовкою.

Останнє – не є кінцевим, сталим, а здатне змінюватися протягом життя фахівця у зв'язку зі зміною особистих запитів і неминучим прогресом технологій. Перші два компоненти (соціальні і духовні) повинні бути ґрунтовними, постійно діючими, незмінними, такими що представляють собою духовний стрижень особистості, інваріантний до різних умов її прояву. Зрозуміло, що їх досягнення вимагає більш відповідальних і більш безпомилкових педагогічних зусиль, ніж утилітарне професійне навчання.

Можна з подивом констатувати, що сьогодні відсутні наразі конкретні критерії та показники, за якими можна більш-менш надійно та об'єктивно оцінювати якість вищої освіти, якість закладу освіти, якість випускника, якість професійної підготовки інженера залізничного транспорту. У визначенні основної компоненти його професіоналізму більше професійної сліпоти й соціальної наївності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі... Таким чином, на підставі аналізу науково-педагогічної літератури, фіксованого спостереження за професійною діяльністю інженерів залізничної галузі, вивчення досвіду професійної підготовки в сучасних вузах виявлено показники, які характеризують:

- присутність у вищому навчальному закладі особливої форми діалогу викладачів і студентів, висока інформованість про стан малого й великого залізничного господарства, відповідне забезпечення ресурсами, гармонізація управлінської діяльності відповідно до інтересів студентів, викладачів і замовників-роботодавців, створення умов для добровільної творчої співпраці усіх підрозділів університетів;

- нове професійне мислення, зміна застарілих шаблонів, догм, стереотипних установок, уявлень викладачів стосовно вузівського педагогічного процесу з підготовки висококваліфікованих інженерів залізничного транспорту, націленість на випередження і передбачення майбутнього ЗТ, створення нових концепцій і нових педагогічних технологій, презентація престижу та популярності професії інженера ЗТ;

- набуття в процесі професійної підготовки навичок праці з електронними пристроями, з інтернет-ресурсами, «швидше, ніж писати» (М. Козяр);

- максимальний розвиток комунікативної культури студентів на основі науково достовірних і принципово нових психолого-педагогічних знань з урахуванням особливостей інженерної діяльності;

- формування внутрішньої готовності студентів до безперервного продуктивно-креативного професійного самонавчання впродовж життя;

- психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів залізничного транспорту, яка стосується розвитку комунікативності, соціальної психології, культури управління, конфліктології, ефективної взаємодії тощо.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення потребує такий напрям, як оновлення концептуальних підходів до формування майбутнього інженера залізничного транспорту.

Список використаних джерел і літератури:

1. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
2. Зенько С. В. «Труд и надежда». Сергей Демьянович Карейша (1854-1934) / С. В. Зенько [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.institute-spb.standardsite.ru/userdata/files/07-04_Zenko.pdf
3. Зінковський Ю. Ф. Якість освіти – запорука громадської довіри до ВНЗ в контексті сучасних завдань педагогіки / Зінковський Ю. Ф. // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : зб. наук. праць. – 2010. – № 2(6). – С. 17–20.
4. Романовський О. Г. Вимоги до інженера-професіонала / Конфліктне спілкування в інженерній діяльності: навч. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, Н. В. Підбуцька. – Х. : НТУ «ХП», 2014. – 293 с.

5. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: [монографія] / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Honcharenko S. U. Fundamentalizatsiya osvity yak dydaktychnyy pryntsyyp / Honcharenko S. U. // Shlyakh osvity. – 2008. – № 1. – S. 2-6.

2. Zen'ko S. V. «Trud y nadezhda». Serhey Dem'yanovych Kareysha (1854-1934) / S. V. Zen'ko [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa: http://www.institute-spb.standardsite.ru/userdata/files/07-04_Zenko.pdf

3. Zin'kovs'kyu Yu. F. Yakist' osvity – zaporuka hromads'koyi doviry do VNZ v konteksti suchasnykh zavdan' pedahohiky / Zin'kovs'kyu Yu. F. // Visnyk NTUU «KPI». Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo : zbirnyk naukovykh prats'. – 2010. – № 2(6). – S. 17–20.

4. Romanovs'kyu O. H. Vymohy do inzhenera-profesionala / Konfliktne spilkuvannya v inzhenerniy diyal'nosti: navch. posib. / O. H. Romanovs'kyu, O. S. Ponomar'ov, N. V. Pidbut's'ka. – Kh. : NTU «KhPI», 2014. – 293 s.

5. Saukh P. Yu. Suchasna osvita: portret bez prykras: [monohrafiya] / P. Yu. Saukh. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – 382 s.

Аннотация

Роман Сущенко

Коррекция парадигм вузовского педагогического процесса с целью ускорения профессионального роста инженера железнодорожного транспорта

В статье изложены основные направления и перспективы психолого-педагогической подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта к формированию коммуникативности как профессионального качества и органической составной управленческой культуры. Анализируются концептуальные парадигмы и актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта в высших учебных заведениях. Обосновываются направления, условия обновления этого процесса с учетом современных рыночных условий и особенностей развития в этих условиях железнодорожной отрасли. На основе результатов анализа научной литературы определены и обоснованы особенности парадигмальных изменений и их влияние на формирование профессионализма будущих железнодорожников.

Ключевые слова: коммуникативность, конфликтология, профессиональная подготовка, управленческая культура.

Summary

Roman Sushchenko

Correction of Paradigms of University Pedagogical Process to Accelerate the Professional Growth of Engineers of Railway Transport

The article highlights the basic directions of renovation and prevision of proper psychologic-pedagogical preparation of the future engineers of railway transport to forming communicativeness as professional quality and organizational component of managerial culture. Conceptual paradigms and topical problems of professional preparation of engineers of railway transport in higher educational establishments have been analyzed. The directions, conditions of renovation of this process, taking into account modern market conditions and peculiarities of development under these conditions the branch of railway transport have been grounded. On the basis of the results of the analysis of scientific literature, the peculiarities of paradigm changes and their influence over formation of professionalism of the future railwaymen have been determined and grounded.

Key words: communicativeness, conflictology, professional training, management culture.

Дата надходження статті: «24» вересня 2014 р.

УДК 37.091.2–053.6:37.015.31

ОЛЬГА ФЛЯРКОВСЬКА,
аспірантка
(м.Київ)

Вплив педагогічних умов на процес творчої самореалізації підлітків

Стаття присвячена результатам дослідження опитування учнів загальноосвітніх навчальних закладів щодо формування готовності до творчої самореалізації у процесі позакласної виховної роботи. В статті акцентовано на необхідності формування творчої самореалізації у підлітковому віці. Зазначається, що сукупність педагогічних умов організації позакласних виховних заходів, позитивно впливають як на підлітка, так і на педагога щодо формування готовності до творчої самореалізації підлітків у процесі позакласної виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Також наголошується на необхідності створення об'єктивних нових передумов для розробки принципово нових підходів до формування у підлітка готовності до діяльності, що забезпечує йому можливість більш повної і успішної творчої самореалізації. В статті зазначено, що в процесі формування готовності до творчої

самореалізації у підлітковому віці спочатку здійснюється готовність і здатність до активних дій у напрямку творчої самореалізації, з'являється усвідомлення особистої причетності до моделювання можливих цілей і завдань свого майбутнього, при цьому схвалюється сама ідея творчої самореалізації.

Ключові слова: активність; виховний процес; підліток; стимулювання; творча самореалізація; формування готовності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, швидка зміна техніки і технологій, інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільства зумовлюють зростання соціальної ролі творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей, нових моральних якостей в складному соціумі. У зв'язку з цим змінюється підхід до освіти, який передбачає суттєві новації у царині загальноосвітньої школи.

Спрямованість у майбутнє та розвиток тих внутрішніх процесів, які сприяють формуванню стійких і самостійних поглядів, оцінок, систем ставлення підлітків до оточуючих і самих себе, виділяла Л.Божович. Це, на думку автора, забезпечує активне включення підлітків у творчу самореалізацію [2].

На думку Д.Ельконіна, «опора на власні якості за наявності об'єктивних умов і зразків дії формується в процесі розвитку самосвідомості саме в підлітковий період» [3].

Підлітковий вік розглядається нами як період інтенсивного формування ціннісних орієнтацій особистості. Саме в підлітковому віці дитина досягає того рівня когнітивного розвитку, який дає змогу їй сформувати свої власні ціннісні уявлення про дійсність. «Підліток прагне розширити свої соціальні горизонти, познайомитися з альтернативним соціальним досвідом, отримати уявлення про системи цінностей, на які орієнтуються його однолітки, і знайти власне бачення світу. Крім універсальних загальнолюдських цінностей (істина, краса, добро, цілісність, живість, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, гармонія, простота, вільність, грайливість), ми можемо назвати такі, як пізнання себе, розвиток своїх здібностей, повноцінне спілкування з людьми, успішна навчальна діяльність» [4, с.373-375]. Тому ефективне засвоєння загальнолюдських цінностей може бути ще однією ознакою самореалізації підлітка.

У сучасній психолого-педагогічній вітчизняній науці проблемі самореалізації особистості значну увагу надає І.Бех, який зазначає, що «Самореалізація як особистісне утворення є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її «Я» (система цінностей). Тому її інтерпретують як фундаментальну цінність. Такий статус самореалізація набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором життєдіяльності особистості» [1, с.3].

Як один із основних показників самореалізації Е.Фромм особливо виділяв позитивну свободу, яка передбачає спонтанну активність у житті, коли людина діє відповідно до своєї внутрішньої природи, використовуючи ключові компоненти: любов і працю [5].

Аналіз досліджень і публікацій... Питання готовності підлітків до творчої самореалізації досліджувалося у другій половині ХХ століття. Специфіку цього віку, особливості індивідуального і соціального становлення особистості молодшої людини досліджували К.Абульханова-Славська, І.Бех, Л.Божович, Г.Вайзер, Л.Виготський, В.Моляко, В.Рибалка, Д.Фельдштейн та ін..

Мета статті – вплив педагогічних умов на процес формування готовності до творчої самореалізації підлітків.

Виклад основного матеріалу... Для того, щоб вивчити вплив педагогічних умов на процес формування готовності до творчої самореалізації підлітків, нами було розроблено анкету для підлітків.

Анкета для підлітків спрямована на дослідження когнітивного, емоційного, діяльнісно-операційного компонентів, тобто на визначення прояву якостей творчої самореалізації в процесі організації колективної творчої справи, готовність до досягнення цілей майбутнього своїми силами, готовність до саморозвитку; готовність до подолання обставин і перешкод, усвідомлення цілей свого майбутнього, прогнозування наслідків вибору тієї чи іншої мети свого майбутнього, самооцінка здатності і готовності до вибору і досягнення цілей свого майбутнього з опорою на себе, пріоритет власної активності під час вибору засобів досягнення поставлених цілей свого майбутнього; ставлення респондентів до аналізу досяжності цілей майбутнього за допомогою своїх здібностей і можливостей загалом тощо. Анкета містить як закриті, так і відкриті питання. У запитаннях закритої форми було запропоновано вибрати одну правильну відповідь, яка позначена «о», або вибрати декілька відповідей «□» із декількох варіантів. У таких питаннях відповіді розміщено у певному порядку.

З метою створення рівних умов для вивчення змісту та готовності до творчої самореалізації підлітків із різними вербальними здібностями в анкетах було використано методику «Незакінчені речення».

Друга частина анкет містить два блоки незакінчених речень. Перший блок включає незакінчені речення для вивчення уявлень підлітків про зміст самореалізації, ставлення до створення свого, чогось нового, самооцінка готовності до творчої самореалізації. У нього входять чотири незакінчених речення:

1. «Самореалізація– це...»
- 2 «Творча активність – це...»
3. «Щоб бути самореалізованою людиною, мені потрібно...»
4. «Оцінюючи свою готовність до самореалізації, я думаю, що...».

До другого блоку незакінчених речень також увійшли незакінчені речення, що містять стимулювальний матеріал для виявлення принципового ставлення респондентів до можливості самостійного планування творчої діяльності підлітками. Також містяться запитання для виявлення готовності до творчої діяльності, творчої самореалізації, саморозвитку, подолання обставин і перешкод - стійкості намірів підлітків.

Опитування здійснювалося у два етапи: на початку експерименту та в кінці. Для здійснення завдань дослідно-експериментального дослідження нами побудовано програму та розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо організації психолого-педагогічного супроводу формування творчої самореалізації підлітків у процесі позакласної виховної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, програму роботи з підлітками з різними рівнями готовності до творчої самореалізації «Школа самовдосконалення «Повір у себе».

У анкетному опитуванні підлітків в експериментальних та контрольних групах нами засвідчено здатність підлітків до спільної діяльності із суб'єктами соціальної взаємодії (батьками, вчителями, громадськими організаціями, урядовими установами, засобами масової інформації). Соціальну взаємодію ми розглядаємо як критерій діяльнісно-практичного компонента готовності до творчої самореалізації підлітків. Нами згруповано відповіді на відкриті запитання та представлено у наступних таблицях.

Як свідчать результати опитування, у відповідях контрольної і експериментальної груп значно різняться пріоритети. Підлітки експериментальної групи більш реально змогли оцінити свій потенціал та можливості в творчій самореалізації. Більш усвідомленими були відповіді на запитання щодо самореалізації. Ці дані представлені у наступній таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка відповідей підлітків на запитання анкети
(Результати опитування підлітків у експериментальних і контрольних групах на формульованому етапі дослідження)

№	Питання	Варіанти відповідей	Показники				Різниця %
			к.г		е.г		
			348	%	352	%	
1	Який вид діяльності для Вас є найбільш цікавим?	суспільно корисна праця;	40	11,5	54	15,3	3,8
		творча діяльність;	178	51,1	224	63,6	14,2
		інтелектуальна діяльність;	88	25,3	112	31,8	6,5
		фізична діяльність	103	29,6	90	25,6	4
		інше	5	1,4	1	0,3	-1,1
2	Що Вас спонукає до виконання конкретного завдання?	сам процес творчості	112	32,2	152	43,2	11
		інтерес роботи з друзями	117	33,6	110	31,3	2,3
		бажання побачити результати спільної роботи	79,	22,7	95	27,0	4,3
		страх за покарання	10	2,9	5	1,4	-1,5
		бажання похвали учителів чи ровесників	26	7,5	15	4,3	-3,2
		відповідальність за доручену справу	24	6,9	30	8,5	1,6
		бажання проявити, показати себе, отримати додаткові знання, вміння, навички	100	28,7	163	46,3	17,6
		інтерес тільки до конкретної справи /виду діяльності	30	8,6	29	8,2	0,4
інше	1	0,3	0	0	-0,3		
3	Чи можна стверджувати, що ти самореалізована особистість	так	220	63,2	265	75,3	12,1
		ні	128	36,8	87	24,7	-12,1

Значно чіткіше змогли визначитися підлітки щодо негативних і позитивних рис власного характеру. Одним із підтверджень цього є те, що на формувальному етапі у експериментальній групі не було респондентів, які залиши це запитання без відповіді.

Підлітки експериментальної групи оцінюють себе більш впевненішими та креативнішими. В той же час прослідковується адекватна самокритика. Ці дані представлені у наступній таблиці 2.

Таблиця 2.

Динаміка відповідей підлітків на відкриті запитання анкети
(Результати опитування підлітків у експериментальних і контрольних групах на формувальному етапі дослідження у відсотках)

№	Питання	Варіанти відповідей	Показники		
			к.г	е.г	Різниця
			%	%	%
1	Перешкодами у досягненні цілей можуть бути власні риси характеру	Зважатимуть			
		лінь,	20	20	10
		невпевненість	25	15	10
		незібраність	5	20	15
		безвідповідальність	20	25	5
		пихатість	10	20	10
		залишили без відповіді	45	0	-45
		Допомагатимуть їм			
		креативність	20	40	20
		впевненість	15	15	0
		самостійність	10	20	10
		цілеспрямованість	15	25	10
		залишили без відповіді	40	0	-40

На думку респондентів експериментальної групи, щоб бути самореалізованою людиною, потрібно розвивати свої здібності. Про це засвідчили 35% опитаних, у той час, коли найвищий показник на це запитання у респондентів контрольної групи «прислухатися до порад батьків» – 25%. Таким чином підлітки експериментальної групи демонструють впевненість і самостійність.

Аналізуючи відповіді на запитання щодо визначення поняття «творча активність», можемо зазначити, що 45% підлітків вважає, що це створення людиною чогось нового, «написання віршів, розповідей, малюнків», «внесення в справу чогось свого, оригінального» тощо. Також маємо зазначити, як і у відповідях попереднього запитання, значно менше підлітків експериментальної групи, які не змогли, чи не захотіли дати відповідь на запитання. Отримані дані представлені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Динаміка відповідей підлітків на відкриті запитання анкети
(Результати опитування підлітків у експериментальних і контрольних групах на формувальному етапі дослідження у відсотках)

№	Питання	Варіанти відповідей	Показники		
			к.г	е.г	Різниця
			%	%	%
	Щоб бути самореалізованою людиною мені потрібно	Прислухатися до порад батьків	25	10	15
		Мати можливість займатися улюбленою справою	15	30	15
		Бути активним	15	25	10
		Розвивати свої здібності	20	35	15
		Залишили без відповіді	35	0	35
	Творча активність – це	Виконання творчих завдань	25	30	5
		Створення чогось нового, оригінального	15	45	30
		Активна діяльність у творчій сфері	20	35	15
		Залишили без відповіді	40	0	-40

Як зазначають результати нашого дослідження, самореалізацію респонденти як експериментальної, так і контрольної групи розглядають як прояв себе, виявлення своїх рис характеру, самовираження, прояв свого внутрішнього світу в діях і вчинках. До того ж 75% учасників контрольної і 95% експериментальної групи також зазначають, що самореалізація – це

прагнення людини знайти своє покликання, розкрити і найбільш повно проявити свої здібності в досягненні поставлених цілей, самостійна організація своєї діяльності в здійсненні своїх планів, задумів, тобто в здатності себе реалізувати.

Значно відрізняється показник відповідей щодо готовності підлітків до творчої самореалізації та подолання труднощів. Якщо у контрольній групі готовність до творчої самореалізації висловили 30% респондентів, то у експериментальній – 85%, і на 45% збільшилася кількість підлітків, готових долати труднощі. У контрольній групі звертаються за допомогою для вирішення труднощів на 15% респондентів більше, ніж у експериментальній.

Отже, аналіз відповідей респондентів дозволив дійти висновку, що підлітки експериментальної групи мають більш ширші уявлення про форми, способи і засоби творчої самореалізації, тобто є орієнтованими на активну реалізацію своїх здібностей, втілення творчих задумів та отримання значущих результатів.

Роль батьків у плануванні та досягненні цілей майбутнього частіше намагаються оцінити підлітки експериментальної групи. Вони висловлюють сподівання, що батьки допоможуть їм порадою, але вони самі є ініціаторами обговорення теми. В той час, коли підлітки контрольної групи вказують на те, що цілком покладаються на думку батьків і не бажають брати на себе відповідальність.

Отже, готовність до творчої самореалізації і досягнення цілей своїми силами висловлюють 85 % респондентів експериментальної групи, в той час, як стійкість намірів витримувати наслідки прийнятих рішень щодо свого майбутнього 45% респондентів контрольної групи відкладають, сподіваючись, що все вирішиться саме собою, 30% відчувають страх і тривогу. Ці респонденти погодяться змінити свої плани на майбутнє під впливом обставин, у ролі яких часто виступають дорослі й однолітки. Таким чином, порівняння структури та змісту готовності до творчої самореалізації підлітків експериментальної та контрольної груп на формульованому етапі показало їх подібність і якісні відмінності. Спільними для респондентів експериментальної та контрольної груп є показники за параметрами «прогнозування наслідків вибору», «позитивний емоційний стан» і «усвідомлення внутрішніх мотивів». У той час, як відносно високі показники збігаються за параметрами «усвідомлення особистої причетності», «самостійне обдумування цілей», «схвалення ідеї творчої самореалізації» та «прийняття себе як здатного до творчої самореалізації». Відмінності груп полягають у наступному: підлітки експериментальної групи не відчувають труднощів із розумінням понять «творчість», «самореалізація», самостійно оцінюють привабливість поставлених цілей, обмірковують плани здійснення цілей, зовнішні та внутрішні умови досягнення цілей майбутнього, самостійно аналізують свої здібності і можливості їх реалізації

Висновки... Можемо допустити, що в процесі формування готовності до творчої самореалізації у підлітковому віці спочатку здійснюється прийняття себе як готового і здатного до творчої самореалізації, демонструється готовність до активних дій у напрямку творчої самореалізації. З'являється усвідомлення особистої причетності до моделювання можливих цілей і завдань свого майбутнього, при цьому схвалюється сама ідея творчої самореалізації.

Отже, ми можемо констатувати, що сукупність педагогічних умов організації позакласних виховних заходів, запропонованих нами, дають позитивний вплив як на підлітка, так і на педагога щодо формування готовності до творчої самореалізації підлітків у процесі позакласної виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Також створені об'єктивно нові передумови для розробки принципово нових підходів до формування у підлітка готовності до діяльності, що забезпечує йому можливість більш повної і успішної творчої самореалізації.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – 2009. – 248 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
3. Эльконин Д. Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междун. пед. академия, 1995. – 224 с.
4. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы: пер. с англ. Г. Ф. Швейника / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maysternosti : navch. posib. / I. D. Bekh. – 2009. – 248 s.
2. Bozhovych L. Y. Lychnost' y ee formirovanye v det'skom vozhdaste / L. Y. Bozhovych. – M. : Prosveshchenye, 1968.
3. Él'konyn D. B. Problemy vozrastnoy y pedahohyeheskoj psykholohyy / D. B. Él'konyn; pod red. D. Y. Fel'dshteyna. – M. : Mezhdun. ped. akademyya, 1995. – 224 s.
4. Rybalka V. V. Psykholohiya rozvytku tvorchoyi osobystosti: navch. posib. / V. V. Rybalka. – K., IZMN, 1996. – 236 s.

5. Fromm É. Behstvo ot svobody: per. s anhl. H. F. Shveynyka / É.Fromm. – М. : Prohress, 1990. – 269 s.

Аннотація

Ольга Флярковская

Влияние педагогических условий на процесс творческой самореализации подростков

Статья посвящена результатам исследования творческих учащихся общеобразовательных учебных заведений в отношении формирования готовности к творческой самореализации в процессе внеклассной воспитательной работы. В статье акцентировано на необходимости формирования творческой самореализации в подростковом возрасте. Отмечается, что совокупность педагогических условий организации внеклассных воспитательных мероприятий положительно влияет как на подростка, так и на педагога в отношении формирования готовности к творческой самореализации подростков в процессе внеклассной воспитательной работы общеобразовательного учебного заведения. Также отмечается о необходимости создания объективных новых предпосылок для разработки принципиально новых подходов к формированию у подростка готовности к деятельности, обеспечивающей ему возможность более полной и успешной творческой самореализации. В статье указано, что в процессе формирования готовности к творческой самореализации в подростковом возрасте осуществляется готовность и способность к активным действиям в направлении творческой самореализации, появляется осознание личной причастности к моделированию возможных целей и задач своего будущего, при этом одобряется сама идея творческой самореализации.

Ключевые слова: активность; воспитательный процесс; подросток; стимулирование; творческая самореализация; формирование готовности.

Summary

Olha Fliarkovska

Influence of Pedagogical Conditions over the Process of Creative Self-Realization of Teenagers

This article is devoted to the results of survey research students of secondary schools on the formation of readiness for creative self-realization in the extracurricular educational work. The article focuses on the need to develop creative self-realization of teenagers. It is noted that the set of pedagogical conditions of extracurricular educational activities, provide a positive impact on both the teenager and the teacher on the formation of readiness for creative self-realization of teenagers during extracurricular educational work of an educational institution. Also it stresses on the need for a new objective preconditions for the development of fundamentally new approaches to the adolescent's preparedness activities, providing him or her the opportunity to more complete and successful creative self-realization. The article states that in the process of preparedness for creative self-realization of teenagers, first performed willingness and ability to action toward creative self-realization there personal involvement in the simulations goals and objectives of their future, while approved by the idea of creative fulfillment.

Key words: activity, educational process, teenager, stimulation, creative self-realization, formation of readiness.
Дата надходження статті: «15» вересня 2014 р.

УДК 373.21-028.7:005.336.3(477)»19»(045)

НАДІЯ ФРОЛЕНКОВА,
викладач
(м.Хмельницький)

**Якість змісту дошкільної освіти в Україні в кінці ХХ століття:
вплив соціально-економічних чинників**

У кінці ХХ століття перехід України до демократичного суспільства, правової держави та ринкової економіки потребував докорінного реформування системи освіти. На основі узагальнення виявлено, що в останньому десятиріччі минулого століття система дошкільної освіти зазнала кардинальних змін, відчуючи як позитивний, так і негативний вплив. Прослідковано, що зміни були спричинені не стільки цілеспрямованою державною політикою з реформування галузі освіти, скільки тривалими кризовими явищами в економічному та суспільному розвитку загалом.

Виявлено соціально-економічні та суспільно-політичні чинники, що впливали на зміст української дошкільної освіти і її якість у кінці ХХ століття. Охарактеризовано класифікацію чинників впливу, розглянуто їх особливості.

Акцентовано увагу на тому, що попри соціально-економічні труднощі першого десятиріччя розвитку освіти в незалежній Україні творчо працювали, та продовжують працювати і науковці, і практики, забезпечуючи якість дошкільної освіти.

Дану проблему розглянуто у соціально-економічному вимірі.

Ключові слова: якість освіти, зміст дошкільної освіти, соціально- економічні чинники, науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний соціальний та економічний розвиток відчуває кардинальні зміни, які зумовлюють необхідність обґрунтування нових концептуальних підходів до розвитку освіти загалом, та дошкільної, зокрема, спрямованих на використання й актуалізацію попереднього досвіду. Поєднання теоретичних і практичних пошуків дозволяє здійснити порівняльний аналіз минулого і сьогодення, що є важливим етапом у історико-педагогічному дослідженні.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема якості змісту дошкільної освіти у вимірі минулого, сьогодення і майбутнього, знайшла своє відображення у працях науковців Л. Артемової, З. Борисової, Н. Лисенко, Л. Лохвицької, З. Нагачевської, О. Пшеврацької, Т. Степанової, І. Улюкаєвої та ін.

Соціально-економічні та суспільно-політичні чинники, що, безумовно, впливають і відображаються на змісті освіти, в тому числі і дошкільної, розкрито у науковому доробку О. Каршук, О. Ключової, Є. Краснякова, В. Кременя, Г. Мухаметзянової, В. Огнев'юка, О. Савченко, В. Смирнова, О. Сухомлинської, В. Філішовой та ін.

Формулювання цілей статті... Розкрити вплив соціально-економічних чинників на якість змісту дошкільної освіти в Україні в кінці ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... Після розпаду СРСР Україна отримала у спадщину досить ефективну, хоч і надто заідеологізовану систему освіти, яка на той час вважалася однією з кращих у світі. За період із 1991р. система освіти зазнала кардинальних змін, причому як позитивного, так і негативного характеру. Зміни були спричинені не стільки цілеспрямованою державною політикою з реформування галузі, скільки тривалими кризовими явищами в економічному та суспільному розвитку загалом, яке дотепер перебуває на затяжному етапі трансформації.

Перехід України до демократичного суспільства, правової держави та ринкової економіки потребував докорінного реформування системи освіти. Економіка, заснована на планових засадах і жорстких міжреспубліканських зв'язках у межах СРСР, на час переходу до ринкових відносин опинилась у стані стагнації [1, с.362]. Непослідовність проведення реформ у галузі освіти, а головне – суттєве скорочення обсягів її фінансування призвели до стрімкого погіршення стану матеріально-технічного, науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти.

Л. Артемова акцентує увагу на тому, що порушення сталих економічних залежностей на пострадянському просторі, відсутність законодавчого регулювання ринкових відносин різко зменшили надходження до державного бюджету, а отже і фінансування дошкільних навчальних закладів. Великі промислові підприємства, які свого часу мали від 10 до 50 дитячих установ, згортали виробництво або були приватизовані. Руйнувалася соціальна інфраструктура підприємств, частиною якої були дитячі садки, їх закривали, а приміщення продавали за безцінь під використання на розсуд нового власника [1, с.395].

Зниження рівня виробництва породило безробіття, і передусім серед жінок. Неплатоспроможність значної частини населення та вивільнення жінок з виробничої сфери також сприяли відтоку дітей з системи суспільного дошкільного виховання. Однак родинне виховання не могло компенсувати фахові освітні послуги, які надавала дошкільна установа.

За даними, що наводить Л. Артемова, кількість дітей з 1991 по 2001 рр. загалом по Україні зменшилась більш ніж у два рази, а у сільській місцевості – втриє. Останнє пов'язане із реорганізацією колективних господарств на селі [1, с.396].

В умовах економічної кризи середини 90-х рр. ХХ ст. в Україні під гаслом оптимізації було розпочато неконтрольований процес закриття дошкільних навчальних закладів. До того ж оптимізація мережі відбувалася у складній демографічній ситуації. Поза сумнівом, на скорочення мережі закладів дошкільної освіти впливає такий об'єктивний чинник, як зменшення народжуваності та, відповідно, чисельності дітей дошкільного віку. Оптимізація мережі дошкільних навчальних закладів, кооперація їх для ефективнішого використання матеріально-технічних, кадрових, фінансових та управлінських ресурсів було одним із резервів забезпечення доступності та якості дошкільної освіти.

На думку експертів українського центру економічних і політичних досліджень ім. Олександра Разумкова (УЦЕПД) та експертів Міжнародного Фонду «Відродження», скорочення мережі дошкільних навчальних закладів, зниження якості дошкільної освіти обумовлене впливом низки чинників соціально-економічного характеру:

- падіння виробництва на початку 1990-х рр. зумовило вимушену передачу відомчих дошкільних закладів у підпорядкування органам місцевого самоврядування, які не в змозі забезпечити достатній рівень їх фінансування;

- недостатнє бюджетне фінансування освіти зумовило його недостатність і на рівні дошкільної освіти;

- низький рівень доходів не дозволяв багатьом сім'ям оплачувати освіту дітей у дошкільних навчальних закладах і не сприяв розвитку мережі приватних дошкільних навчальних закладів;
- високий рівень безробіття серед молоді значно зменшив потребу молодих сімей у перебуванні дітей в дошкільних навчальних закладах [8].

Є. Красняков зауважує, що руйнівний вплив демографічної ситуації на контингент і мережу дошкільних навчальних закладів під час прийняття законів прямої дії змусив законотворців на законодавчому рівні закріпити норми й положення щодо їх створення, реорганізації та ліквідації. А саме: реорганізація або ліквідація дошкільних навчальних закладів у сільській місцевості, заснованих на комунальній формі власності, створених колишніми сільськогосподарськими колективними та державними господарствами, здійснюється лише за згодою територіальної громади (загальних зборів) села, селища, міста або на підставі результатів місцевого референдуму [3]. Завдяки своєчасному прийняттю відповідних законодавчих актів були призупинені безпідставне закриття й ліквідація дошкільних навчальних закладів. Сільські відомчі дитячі садки передано до комунальної власності зі збереженням їхнього попереднього статусу.

За Є. Красняковим прослідковуємо, що під час формування державної політики в галузі освіти України, особливо на законодавчому рівні, не завжди брали до уваги соціальний клімат у суспільстві, економічні, політичні, екологічні, демографічні та інші чинники. Прикладом цього є низки норм та положень, які не повною мірою враховували зовнішні і внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні чинники. В умовах соціально-економічної кризи 90-х рр.. ХХ ст.. в освітанських законах були закріплені норми, які не мали фінансового забезпечення. Вони швидше були спрямовані на майбутнє і відображали бажання суспільства на підвищення якості освіти, гідне фінансування, піднесення соціально-економічного статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників. Недооцінка економічного чинника в частині обов'язкового визначення джерел фінансування тих чи інших положень призвели до необхідності перегляду законів [3].

Проте після здобуття незалежності вперше в історії дошкільної освіти України відбулися значні зміни: попри скорочення дошкільних закладів засновано їх нові типи, розроблено ряд альтернативних програм для дошкільних закладів: «Малютко» (1992), «Дитина» (1993), «Українське дошкільля» (1991), «Дитина в дошкільні роки» (1991). Кожна програма мала свої особливості. Спільне для них – наукова основа та національне виховання, орієнтація на сучасні суспільні умови, тому дошкільні заклади мали змогу обирати програму для своєї роботи.

У цей час плідно розроблялися засади науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в дошкільному закладі в нових умовах; вивчалися шляхи здійснення особистісноорієнтованого підходу у вихованні, особливості розвитку в дитини духовності як домінуючого начала в структурі особистості, проблеми роботи з обдарованими дітьми; велися дослідження педагогічних умов повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини в дошкільні роки. Однак нові соціально-політичні реалії потребували внесення суттєвих коректив у нормативно-правовий супровід дошкільної освіти в Україні [1, с.389].

За дослідженнями Ж. Малахової та В. Огаренко, посилений інтерес до освіти, так і необхідність її реформування у кінці минулого століття пояснюються низкою причин. По-перше, освіта пов'язана з усіма сферами суспільного життя, які, у свою чергу, безпосередньо діють на освіту. Так, стан економіки визначає матеріальну базу освіти, впливає на її зміст. Система освіти не вільна і від політичної складової: залежно від того, який режим у суспільстві – демократичний чи тоталітарний – «відкрите» чи «закрите» суспільство, формується і відповідна система освіти [5].

Є. Красняков підкреслює, що освіта зазнає впливу соціального клімату, який діє в суспільстві, та низки різних факторів. Тому під час розробки та реалізації державної політики в галузі освіти вкрай важливо брати до уваги об'єктивно-суб'єктивні, внутрішньо-зовнішні чинники, характер їхнього впливу на систему освіти та її якість, зокрема [4, с.19].

Грунтовну класифікацію чинників, які безпосередньо впливають як на зміст освіти, так і на її якість, успішність реалізації, запропоновано зарубіжними науковцями Г. Мухаметзяновою, В. Смирновим та О. Ключовою. Серед них визначено наступні:

- соціальні чинники (соціальний клімат у суспільстві, загальний рівень стабільності або напруженості, стан зайнятості населення, соціальна структура та соціальне розшарування, характер національно-етнічних проблем та взаємовідносин);

- економічні чинники (стан економіки держави, її фінансової системи, які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної, а також освітньої сфери. Наприклад, високий рівень загального економічного розвитку країни, високорозвинені ринкові відносини створюють сприятливі умови для поповнення державного бюджету, що позитивно впливає на фінансування системи освіти);

- політичні чинники (курс внутрішньої та зовнішньої політики держави; конкретні політичні дії та ситуації, які також утворюють загальне тло освітньої діяльності, для якої вкрай бажана спокійна, конструктивна, творча соціально-політична ситуація в суспільстві);
- правові чинники (характер чинних законодавчих актів та правових норм, які окреслюють межі правового поля освіти, встановлюють «правила гри» на ньому);
- соціально-психологічні та етичні чинники (загальний морально-психологічний клімат у суспільстві, спосіб і стиль життя різних прошарків населення);
- екологічні чинники (стан довкілля, яке впливає на здоров'я майбутніх і сучасних суб'єктів освіти, що підвищує вимоги до профілактичної та оздоровчої діяльності освітніх закладів; характер географічного та історичного середовища);
- демографічні чинники (рівень народжуваності, типовий склад сімей як передумови забезпечення системи освіти дітьми, коригування кількості навчальних місць);
- культурні, духовно-ідеологічні чинники (стан культури в державі, рівень духовного здоров'я та культурних запитів населення як передумови прояву освітньої активності, визначення її спрямованості);
- галузеві чинники (стан і тенденції змін системи освіти в державі й світі, нові ідеї, концепції, зразки кращого освітнього досвіду, що впливають на стан освіти в державі);
- інституціональні чинники (наявність розгалуженої мережі спеціалізованих соціальних інститутів, установ та організацій як соціальних партнерів освітніх закладів у процесі виконання покладених на них завдань) [6].

О. Савченко, порушуючи проблему якості освіти, виокремлює наступні чинники впливу, називаючи їх зовнішніми тисками, які негативно позначились на якості освіти загалом, так і на дошкільній, зокрема, (подаємо лише ті, що стосуються проблеми дослідження):

- тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства); нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістовне дозвілля;
- демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі навчальних закладів, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі організації навчально-виховного процесу;
- постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій, збільшилися ризики для дитячого здоров'я; розхитування ролі сім'ї як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку держави зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми; бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо [7].

За Л. Артемовою, наприкінці ХХ ст. стан освіти визначали два основні чинники: перехідний період розвитку українського суспільства і системна криза в ньому. Перехідний період зумовив творення нових форм, методів і засобів навчання. Системна криза (соціальна, і, особливо, фінансова) гальмувала розвиток нововведень у освітній справі [1, с.362]. Щодо поліпшення якості змісту дошкільної освіти, Л. Артемова вважає, необхідно висувати єдині вимоги до дошкільних закладів різних форм власності; поліпшити фінансування дошкільних закладів і матеріально-технічну базу, удосконалити економіку дошкільної освіти шляхом перерозподілу коштів на користь забезпечення розвитку кожної дитини [1, с.399].

Попри соціально-економічні труднощі першого десятиріччя розвитку освіти в незалежній Україні творчо працювали та продовжують працювати і науковці, і практики, забезпечуючи якість дошкільної освіти. Ними створено для потреб дошкільця низку підручників та навчально-методичних посібників. Зокрема, А. Богуш – автор теоретичних і методичних праць з питань духовності, розвитку рідної мови, Е. Вільчковський і Н. Денисенко видали кілька навчальних посібників з теорії й методики фізичного виховання дошкільнят, Н. Лисенко та Ю. Косенко підготували посібники з народознавства та довкілля, Л. Артемова опублікувала кілька навчально-методичних посібників з формування суспільної спрямованості дитини у грі.

Праці українських науковців збагатили методичну базу дошкільної освіти та допомагають навчати і виховувати дітей на гуманістичних, демократичних засадах, забезпечуючи особистісноорієнтований підхід.

Висновки... Отож, українська держава шукала оптимальних шляхів розвитку освіти зі збереженням і примноженням кращих національних здобутків. Спільними зусиллями держави і громадськості необхідно було перевести вітчизняну систему освіти з режиму «виживання» у режим ефективного поступального розвитку. Лише за цієї умови Україна змогла б реалізувати притаманні їй конкурентні переваги, щоб інтегруватися у світовий освітній простір.

Ураховуючи соціально-економічні чинники впливу на формування освітньої політики того часу, кінець ХХ ст. охарактеризовуємо як період створення новітніх концепцій дошкільної освіти –

своєрідних орієнтирів для науковців і практиків у вивченні актуальних проблем розвитку особистості дитини.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів. Подальшого аналізу потребує проблема взаємозв'язку соціально-економічного та нормативно-правового поля у змісті дошкільної освіти Української РСР у другій половині ХХ століття.

Список використаних джерел і літератури:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Карпюк О. А. Фактори формування та розвитку ринку освітніх послуг / О. А. Карпюк // Економіка. Управління. Інновації. Електронне наукове фахове видання Житомирського державного університету ім. І. Франка [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/eui/2009_1/09_koarop.pdf
3. Красняков Є. Чинники впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти України [Електронний ресурс] / Євген Красняков. – Режим доступу : <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article>
4. Красняков Є. Формування державної політики в галузі освіти України на загальнодержавному рівні / Є. Красняков // Вісник державної служби України [Текст]. – 2010. – № 3. – С. 19-24.
5. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів [Електронний ресурс] / Ж. Д. Малахова, В. М. Огаренко. – Режим доступу : <http://textbooks.net.ua/content/view/7142/46/>
6. Мухаметзянова Г. В. Образование в условиях социальной рыночной экономики / Г. В. Мухаметзянова, В. Н. Смирнов, О. Р. Клюева. – Казань : ИСПО РАО. – 2000. – 54 с.
7. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – Режим доступу : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf
8. Система освіти в Україні: базові показники дошкільної освіти [Електронний ресурс] / Інформаційно-аналітичні матеріали Центру Разумкова. – Режим доступу : <http://www.uceps.com.ua/ukr/all/events/table27/concept.doc>

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Artemova L. V. Istoriya pedahohiky Ukrayiny. Kyiv, Lybid', 2006, 424 p.
2. Karpyuk O. A. Faktory formuvannya ta rozvytku rynku osvitnikh posluh. Ekonomika. Upravlinnya. Innovatsiyi: Elektronne naukove fakhove vydannya, Zhytomyrs'kyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/eui/2009_1/09_koarop.pdf
3. Krasnyakov Ye. Chynnyky vplyvu na protsesy formuvannya ta zdiysnennya derzhavnoyi polityky v haluzi osvity Ukrayiny [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article>
4. Krasnyakov Ye. Formuvannya derzhavnoyi polityky v haluzi osvity Ukrayiny na zahal'noderzhavnomu rivni. Visnyk derzhavnoyi sluzhby Ukrayiny, 2010, № 3, pp. 19-24.
5. Malakhova Zh. D., Oharenko V. M. Vykladannya sotsiolohiyi: dosvid innovatsiynykh pryymiv [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://textbooks.net.ua/content/view/7142/46/>
6. Mukhametzyanova H. V. Obrazovanye v usloviyakh sotsyal'noy rynochnoy ekonomyy. Kazan', ISPO RAO, 2000, 54 p.
7. Savchenko O. Ya. Yakist' pochatkovoyi osvity: sutnist' i chynnyky vplyvu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf
8. Systema osvity v Ukrayini: bazovi pokaznyky doshkil'noyi osvity. Informatsiyno-analitychni materialy Tsentru Razumkova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.uceps.com.ua/ukr/all/events/table27/concept.doc>

Аннотация

Надежда Фроленкова

Качество содержания дошкольного образования в Украине в конце ХХ века: влияние социально-экономических факторов

В конце ХХ века переход Украины к демократии, правовому государству и рыночной экономике требовали реформирования системы образования. На основе обобщения выявлено, что в последнем десятилетии прошлого века система дошкольного образования Украины испытала кардинальные изменения, чувствуя как положительное, так и отрицательное влияние. Отслежено, что изменения были вызваны не столько целенаправленной государственной политикой по реформированию отрасли образования, сколько длительными кризисными явлениями в экономическом и общественном развитии страны.

Определены социально-экономические и общественно-политические факторы, которые влияли на содержание украинского дошкольного образования и его качество в конце ХХ века. Осуществлена характеристика факторов влияния, их классификация и особенности.

Акцентируется внимание на том, что, несмотря на социально-экономические трудности первого десятилетия развития образования в независимой Украине творчески работали и продолжают работать ученые и практики, обеспечивая качество дошкольного образования.

Данную проблему рассмотрено в социально-экономическом измерении.

Ключевые слова: *качество образования, содержание дошкольного образования, социально-экономические факторы, научно-методическое и материально-техническое обеспечение, дошкольное учебное заведение.*

Summary

Nadiya Frolenkova

***The Quality of the Content of Preschool Education in Ukraine at the End of the Twentieth Century:
Impact of Social and Economic Factors***

At the end of the twentieth century Ukraine's transition to democracy, the rule of law and market economy needed a radical reform of the education system. On the basis of summarizing it was found out that in the last decade of the last century the system of preschool education has undergone major changes, feeling both positive and negative effects. Following that the changes were caused not so much targeted policy reform education as long the crisis in the economic and social development in general.

Socio-economic and socio-political factors that influenced the content of Ukrainian pre-school education, its quality, in the late twentieth century have been revealed. Classification of factors of influence has been characterized, their features have been examined.

The attention is concentrated on the fact that despite the socio-economic difficulties of the first decade of education in independent Ukraine creatively worked and continue to work, and scholars and practitioners, providing quality preschool education.

This problem is considered in socio-economic terms.

Key words: *quality of education, content in the pre-school education, social and economic factors, financial and technical support, preschool educational institution.*

Дата надходження статті: «2» жовтня 2014 р.

УДК 371.132/.383:78.091

ГЕН ЦЗІНХЕН,
аспірант
(м.Київ)

Методи психологічної підготовки майбутнього вчителя музики до концертного виступу

У статті розглянуто методи психологічної підготовки майбутнього вчителя музики до концертного виступу як особливого виду музично-виконавської діяльності. Концертний виступ є однією з основних закономірностей музичної діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця.

Розглянуто методи, завдяки яким підвищується психологічна стійкість виконавця в процесі концертного виступу. Відмінністю оптимального концертного стану виконавця визначені компоненти: емоційної підготовки, розумової підготовки, фізичної підготовки.

Відзначено, що саме сценічне хвилювання виконавця – одна з основних психологічних проблем майбутнього вчителя музики, який виконує вокальний твір на публіці.

Розглянуто етапи ситуативної підготовки. На першому етапі проводиться занурення виконавця в аутогенний стан (метод занурення в аутогенний стан), на другому – опрацьовується образна картина концертного виступу (метод співу перед уявною аудиторією).

Ключові слова: *психологічна підготовка, концертний стан, вокально-виконавська діяльність, сценічне хвилювання, вчитель музики, рольова підготовка.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Глобалізація освіти в сучасному світі вимагає оптимізації підготовки майбутніх вчителів в галузі музичного мистецтва. Невід'ємною ланкою музичного процесу є розвиток музичної освіти. Різноманітність його інститутів, напрямків, форм, які виникали в різні історичні періоди, сприяла збереженню та переходу від покоління до покоління цінностей музичної культури, відіграла вирішальну роль у формуванні та розвитку традицій в різних сферах музично-творчої діяльності.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства.

Аналіз досліджень і публікацій... Розробкою цієї проблеми впродовж багатьох років займаються музикознавці, виконавці, педагоги та ін. У психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Бочкарьова, Г. Когана, А.Козир, О.Отич, Г.Падалки, О. Юрченка та ін.) розглядаються особливості виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу. Питання психологічної саморегуляції розглядали С. Науменко, В. Петрушин, В. Подуровський, Б. Теплов та ін. Теоретичну базу дослідження складають праці з історії концертного виконавства (В. Ражніков, В. Стахов, Г. П'ятигорський та ін.); роботи, присвячені проблемам стилю і художньої інтерпретації, належать Л. Ауеру, Ю. Єлагіну,

Г. Ципіну та ін.. Водночас, проблема психологічної саморегуляції виконавця продовжує залишатися актуальною.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у розкритті методів психологічної підготовки майбутнього вчителя музики до концертного виступу як особливого виду музично-виконавської діяльності.

Виклад основного матеріалу... Аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури та практичної діяльності педагогів-музикантів довів, що визначення методів психологічної підготовки майбутнього вчителя музики до концертного виступу у вищому навчальному закладі дає можливість встановити залежність якості підготовки студентів від структури цієї діяльності та принципів її організації.

Розвиток музичного мистецтва, вплив європейської музики, поширення вокальних творів європейських композиторських шкіл висунули нові вимоги до виконавської майстерності майбутнього вчителя музики. Проблема психологічної підготовки виконавця до концертного виступу – одна з найважливіших у музичному мистецтві. Не має виконавця, який жодного разу не постраждав від негативних форм сценічного хвилювання.

Саме сценічне хвилювання виконавця – одна з основних психологічних проблем майбутнього вчителя музики, який виконує вокальний твір. Існує багато випадків, коли людина виходить на сцену та співає зовсім не так, як, здавалось, повинна б співати. Так буває і з дебютантами, і з досвідченими майстрами, і зі студентами, і з їх викладачами.

У зв'язку вимогами до якості концертної діяльності постає необхідність визначення психологічних ознак, які характеризують процес концертного виступу, психологічної саморегуляції виконавця. Виникає проблема пошуку ефективних засобів формування оптимального концертного стану для успішної реалізації професійних завдань в ході виступу.

Прогресивні дослідження, що трактують музичне виконавство як психофізіологічний акт оцінюють роль психології як більш вагомого фактора у формуванні майстерності музиканта. М. Римський-Корсаков часто повторював, що естрадне хвилювання тим більше, чим гірше вивчено музичний твір. Хвилювання завжди має певне пояснення. Як стверджують науковці, щоб навчитися володіти собою перед публікою, треба тренувати увагу і зосередженість щодня і щогодини. На думку педагогів, що займаються питаннями музичної психології (Ліліас Маккіннон), шкідливі життєві звички людини негативно позначаються на її виступі. Говорячи про механізми психофізіологічної підготовки, необхідно звернути увагу на дослідження, яке зробив М. Бернштейн, зробивши великий внесок у розуміння закономірностей управління рухами. М. Бернштейн вважав, що самоконтроль є цікавим і досі загадковим фізіологічним об'єктом [3].

Процеси самоконтролю можна співвіднести з головним приладом центральної нервової системи, що керує, а волюву регуляцію – з периферичним руховим апаратом. Коли саморегуляція не в змозі впоратися зі становищем, що сталося, він подасть сигнал тривоги в «головний апарат – самоконтроль», який може необхідним чином перепрограмувати всю стратегію здійснюваної дії і відповідно ввести в разі необхідності новий еталон дії до процесу саморегуляції.

Здатність знаходитися в найкращому концертному стані тісно пов'язана з такими характеристиками особистості, як відсутність відчуття тривоги і занепокоєння, соромливості, що сковує. Найголовніше тут – велике бажання виступати перед слухачами і спілкуватися з ними за допомогою музики. У тих, хто не володіє виконавськими здібностями, концертний виступ нерідко страждає на різні недоліки:

- не сформована потреба у виступі перед слухачами;
- присутня особиста тривожність;
- недостатньо вивчений музичний твір;
- сформований рефлекс на обов'язкове хвилювання перед виступом і його негативний вплив на виконання;
- внутрішня установка спрямована на самооцінку власної особи, а не на виконання твору.

Розглянемо методи, які підвищують психологічну стійкість виконавця під час публічного виступу. Ознаками оптимального концертного стану виконавця є компоненти емоційної, розумової і вокальної підготовки.

Емоційний компонент концертного стану складається з відчуттів емоційного підйому, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання співати для інших людей і приносити своїм мистецтвом радість. Одним із важливих показників емоційного стану перед виступом на сцені може слугувати частота серцевих скорочень, яку кожен вокаліст повинен знати у себе під час вдалих і невдалих виступів.

Розумовий (когнітивний) компонент концертного стану складається з ясності і швидкості мислення, здатності чітко представляти програму виконуваних технічних рухів і музично-слухових образів.

Фізичний компонент концертного стану складається з розумових уявлень, що містяться в свідомості, а голосовий апарат вокаліста здійснюється за допомогою цілеспрямованої виконавської волі, яка контролює діяльність уваги на всі психічні процеси: мислення, пам'ять, уяву. Уміння зосереджувати увагу і тривало утримувати її на якому-небудь об'єкті – такий же важливий компонент концертного стану, як підтримка фізичної форми і уміння регулювати частоту серцевих скорочень.

Саме при достатньо регулярних виступах організм адаптується до складної ситуації, і людина починає опановувати хвилювання. Якщо перерви між виступами розтягуються, досягаючи 2-3 місяців, то адаптації не відбувається.

Існують різноманітні форми налаштування виконавця, але й є деякі загальні закономірності, етапи ситуативної підготовки. На першому етапі проводиться занурення виконавця в аутогенний стан, на другому – опрацьовується образна картина концертного виступу.

Перший етап. Розслаблення м'язів тіла. Його особливістю є збільшення здібності людини до самонавіювання. Використовується *метод занурення в аутогенний стан*: необхідно стояти прямо; дихання має бути спокійним; очі закриті; зосередитися на своїх внутрішніх відчуттях.

Другий етап. Уявлення залу, в якому має бути виступ. Виразне представлення сцени, слухачів або комісії, перед якою має відбутися виступ.

Метод співу перед уявною аудиторією. На завершальних етапах роботи, коли твір уже готовий, він співається цілком від початку до кінця з уявленням, що співаєш перед дуже вимогливою комісією або слухачською аудиторією. Вокальний твір може бути записаний на відеокамеру, диктофон тощо. Під час виконання треба бути готовим до будь-яких несподіванок і при зустрічі з ними не зупинятися, а йти далі, співати як на концерті. Цей прийом допомагає перевірити ступінь впливу сценічного хвилювання на якість виконання, заздалегідь виявити місця, які виявляються за ситуації, коли хвилювання посилюється. Повторне виконання твору із застосуванням цього прийому зменшує вплив хвилювання на виконання.

Метод медитативного занурення (медитація від лат. *meditatio* – роздум). Цей прийом пов'язаний зі здійсненням принципу «тут і зараз», що практикується в буддизмі і гештальт-терапії. Виконання на основі цього прийому пов'язане з глибоким усвідомленням і відчуттям всього того, що пов'язане зі співом.

Рекомендуються такі вправи:

- проспівування без підтримки інструмента;
- проспівування разом з інструментом, причому голос йде ніби попереду реального звучання;
- проспівування внутрішнім голосом.

Медитативне виконання вокального твору з зануренням у нього спочатку здійснюється в повільному темпі з установкою на те, щоб жодна стороння думка у момент співу не відвідала виконавця. Якщо тільки стороння думка з'явилася в свідомості, слід плавно повернути увагу до виконання. Медитативне виконання формує так звані сенсорні синтези, які є одними з головних ознак правильно сформованих навиків.

Метод обкатування програми. У цьому прийомі психологічної підготовки вокаліст-виконавець поступово наближається до ситуації публічного виступу, починаючи від самостійних занять і завершуючи виступом для друзів. Обкатування твору або програми треба робити якомога частіше і постаратися досягти того, щоб, кажучи словами К. Станіславського, «важке стало звичним, звичне – легким, а легке – приємним» [4, с.132].

Метод рольової підготовки. Сенс цього прийому полягає в тому, що вокаліст-виконавець, абстрагуючись від своїх власних особистих якостей, входить в образ добре йому відомого співака, який не боїться публічних виступів і починає співати ніби в образі іншої людини.

Значення рольової підготовки полягає в тому, що вокаліст-виконавець, який надмірно хвилюється перед концертним виступом, усупереч своєму стану починає грати роль людини, яка упевнена в собі і нічого не боїться. Треба максимально вжитися в цей образ, виконуючи для цього відповідну систему дій: скопіювати манеру цієї людини триматися, розмовляти, сміятися, манеру триматися на сцені. При цьому внутрішньо народжуватиметься новий психічний стан, в якому переважатимуть настрої упевненості і мажорного світосприйняття. Перед концертом самопочуття студента значною мірою залежить і від психічного стану його педагога. Вчитель повинен уміти вселяти бадьорість і ентузіазм у своїх студентів, тобто бути для них своєрідним психотерапевтом.

Метод виявлення потенційних помилок. Навіть коли програма виступу здається ідеально вивченою і можна її грати на сцені, кожен музикант хоче про всяк випадок застрахуватися від помилок. Виникає проблема: яким чином помилку можна витягнути із зовні цілком добре вивченого твору? Адже тільки тоді, як справедливо указує Г. Коган, коли музикант не *зміг помилитися*, тільки тоді можна вважати виконання закріпленим [2]. Зазвичай, вокалісти-виконавці перевіряють вивчені твори перед своїми друзями і знайомими, міняючи обстановку та приміщення.

Для виявлення можливих помилок ми пропонуємо декілька прийомів:

- закрити очі; заспівати твір, упевненим, міцним голосом з установкою на безпомилкове виконання вокального твору; прослідкувати, щоб не виникло м'язових затисків і дихання залишалося рівним і ненапруженим;
- спів з перешкодами і відволікаючими чинниками (для концентрації уваги) – ввімкнути телевизор на середню гучність і спробувати заспівати програму; складніше завдання – зробити те ж саме із закритими очима ;
- у процесі виконання програми у відповідальному епізоді педагог або хтось інший вимовляє слово «помилка», але співак при цьому повинен зуміти не помилитися.

При завершенні даних завдань виявлені помилки потім повинні усуватися ретельним виконанням програми в необхідному темпі.

Отже, цілком зрозуміло, що концертний виступ вимагає великої витрати нервово-психічної енергії і значної напруги волі і уваги, які вимагають не лише фізичних сил, але й сил емоційних.

Подальшого дослідження, на наш погляд, потребує наукове обґрунтування методичних систем підготовки вокаліста-виконавця до концертного стану.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бочкарёв Л. Л. Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению / Л. Л. Бочкарёв. – М. : Музыка, 1980. – 235 с.
2. Коган Г. М. У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 2004. – 115 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология : Учеб. пособ. для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : АРТ, 2008. – 496 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Bochkaryov L. L. Psixologicheskie aspekty' formirovaniya gotovnosti vuzikantov-ispolnitelej k publicnomu vy'stupleniya / L. L. Bochkaryov. – M. : Muzika, 1980. – 235 p.
2. Kogan G. M. U vrat masterstva. Psixologicheskie predposy'лки uspeshnosti pianisticheskoy raboty' / G. M. Kogan. – M. : Sov. Kompozitor, 2004. – 115 p.
3. Petrushin V. I. Muzy'kal'naya psixologiya: Ucheb. posob. dlya stud. i prepodavatelej / V. I. Petrushin. – M. : Gumanit. izd. c. zent. VLADOS, 1997. – 384 p.
4. Stanislavskij K. S. Rabota aktyora nad soboj / K. S. Stanislavskij. – M. : ART, 2008. – 496 p.

Аннотация

Ген Цзинхен

Методы психологической подготовки будущего учителя музыки к концертному выступлению

В статье рассмотрены методы психологической подготовки будущего учителя музыки к концертному выступлению как особого вида музыкально-исполнительской деятельности. Концертное выступление является одним из основных закономерностей музыкальной деятельности и предусматривает мобилизацию усилий исполнителя.

Рассмотрены методы, благодаря которым повышается психологическая устойчивость исполнителя в процессе концертного выступления. Отличием оптимального концертного состояния исполнителя определены компоненты эмоциональной, умственной и физической подготовки.

Отмечено, что именно сценическое волнение исполнителя - одна из основных психологических проблем будущего учителя музыки, который выполняет вокальное произведение на публике.

Рассмотрены этапы ситуативной подготовки. На первом этапе проводится погружение исполнителя в аутогенное состояние (метод погружения в аутогенное состояние), на втором - прорабатывается образная картина концертного выступления (метод пения перед воображаемой аудиторией).

Ключевые слова: психологическая подготовка, концертное состояние, вокально-исполнительская деятельность, сценическое волнение, учитель музыки, ролевая подготовка.

Summary

Geng Jingheng

Methods of Psychological Training of the Future Teacher of Music to Concert Performances

The article describes the methods of psychological training of the future teacher of music for concert performances as a special type of musical performance. Live performance is one of the basic regularities of musical activities and calls for the mobilization of efforts of the performer.

The methods by which increases psychological stability of the artist during the live performance, have been studied. The difference of optimal concert state of the artist is the following components: emotional training, mental training, physical training.

It is noted that it was the excitement of the stage of the artist - as one of the major psychological problems of the future music teacher, who performs vocal work in public.

The stages of situational training are studied. In the first stage the artist dives into autogenous condition (immersion method in autogenous condition), in the second - figurative painting of a concert performance (method of singing in front of an imaginary audience) is studied.

Key words: psychological preparation, concert state, vocal and performing activity, scenic excitement, music teacher, role preparation.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2014 р.

Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення

У статті висвітлено погляди вчених на проблему формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки та на саморозвиток особистості студента у процесі навчання, розкрито сутність поняття «професійна компетентність», окреслено особливості процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення впродовж усього життя. Охарактеризовано наукові підходи до саморозвитку, самоосвіти особистості студента у процесі навчання та самореалізації під час майбутньої професійної діяльності. У статті окреслено процес професійної підготовки учителів фізичної культури, в якому значна роль належить формуванню професійної компетентності як головного чинника професійного самозростання та успішної педагогічної діяльності, усвідомленої готовності до постійного творчого, особистісного та професійного самовдосконалення. Визначено психолого-педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності; підкреслено необхідність застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яке припускає сформованість у випускника професійних компетенцій як єдності узагальнених знань та вмінь, універсальної готовності до розв'язання соціальних і професійних завдань.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, особистість, професійна компетентність, професійна освіта, саморозвиток, самовдосконалення, учитель фізичної культури.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах постійних змін, спрямованості вектора вищої освіти на євроінтеграцію зростають вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури – всебічно розвинених і професійно компетентних, здатних легко адаптуватися до змін у житті, спроможних не тільки вільно оперувати отриманими знаннями й уміннями та вміти передавати їх учням, але й безперервно, впродовж усього життя, збагачувати власний досвід професійного самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, творчої самореалізації.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоева, М. Сметанський, А. Суценко, Л. Суценко, Т. Суценко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко та ін. Учені О. Абдулліна, В. Бондар, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Семиченко.

Дослідження умов формування готовності майбутнього фахівця до самоосвіти, самовиховання, професійного саморозвитку та самовдосконалення привертало увагу таких учених, як С. Єлканов, Ю. Калугін, М. Костенко, О. Кучерявий, О. Малихін, І. Наумченко, Л. Рувінський, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко.

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, поза увагою наукової думки залишилася проблема цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки студентів до професійного самовдосконалення, що актуалізує напрямок нашого дослідження. Посилую **актуальність** теми статті той факт, що між сучасними потребами ринку праці та результатами діяльності вчителів фізичної культури склалися певні суперечності, що зумовлюють необхідність професійної підготовки фахівця з фізичної культури, здатного до гармонійного саморозвитку та постійного самовдосконалення свого педагогічного мислення, самоаналізу та самооцінки своєї діяльності.

На наш погляд, причиною такого становища є наявність проблем, що виникли у процесі професійної підготовки фахівців цієї галузі: 1) невідповідність традиційних цільових настанов на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичної культури і системи фізичного виховання в системі вищої освіти; 2) превалювання окремих підходів у вирішенні проблем підготовки педагогічних кадрів і об'єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій; 3) необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи і відсутністю механізму

такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Формулювання цілей статті... Метою статті стало висвітлення наукових поглядів на формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання у ВНЗ та підготовки їх до професійного самовдосконалення впродовж усього життя.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні в підготовці вчителя фізичної культури акцент робиться на його особистісний розвиток, що є наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду майбутнього фахівця. З таких позицій компетентність розглядається як категорія, зумовлена рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями педагога, і припускає, поряд з технологічно-педагогічною готовністю до виконання професійних функцій, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури.

Загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття «компетенція» в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності.

Засади професійної компетентності, відповідність кваліфікаційній характеристиці та вимогам до вчителів фізичної культури формуються у студентів в процесі навчання у ВНЗ. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, здоровий спосіб життя, самозростання як особистісне, так і професійне – напрями професійної діяльності фахівця з фізичної культури. Це передбачає необхідний обсяг знань, умінь і навичок, специфічні професійні й особистісні риси, ставлення до майбутньої фахової діяльності, що є запорукою високих результатів професійної діяльності. Відтак одним із важливих завдань вищої освіти є підготовка компетентних майбутніх учителів фізичної культури, здатних до якісного виконання професійних функцій та соціальної ролі в сучасних умовах і творчо самовдосконалюватись як фахівець і особистість.

Термін «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику «Професійна освіта» [5] компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

До структури компетентності відносять знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація [4]. Компетентність переважно визначають як сполуку психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції.

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дозволяють їй обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості. Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії [6, с.3].

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури – це процес формування самостійної, енергійної особистості, здатної до професійного самовдосконалення, що виявляється у самоаналізі та саморозвитку, самоосвіті, здатності до креативного мислення та творчого застосування студентами здобутих знань.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем [2].

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання припускає досягнення такого кінцевого результату освіти, що може розглядатися як сформованість у випускника професійних компетенцій як єдності узагальнених знань та умінь, універсальної готовності до розв'язання соціальних і професійних завдань, що визначають володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, готовність до інновацій у професійній галузі.

На думку О. Дубасенюк, компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем [2].

Основні завдання формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі підготовки їх до професійного самовдосконалення, на нашу думку, полягають у:

- створенні умов, які забезпечують формування професійної компетентності та активізацію творчого потенціалу особистості студента;
- забезпеченні можливості оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формуванні конкурентоспроможності та професійної мобільності майбутнього фахівця;
- розвитку комунікабельності та професійної культури діалогу;
- організації методичної та дидактичної підтримки студентів.

Зазначимо, що сучасна професійна освіта повинна враховувати можливості та потреби людини й бути спрямованою на формування активної особистості, що можливо зі створенням належних педагогічних умов.

На наше переконання, найважливішою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення має бути створення професійно орієнтованого освітнього середовища. Значущим у контексті таких умов є забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; моделювання ситуацій для активізації творчого мислення і прагнення до самовираження, самореалізації та самовдосконалення; організація самостійної роботи студентів, що є запорукою самонавчання і саморозвитку; забезпечення тісного зв'язку з професійним середовищем; підвищення педагогічної майстерності викладачів з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

Процес підготовки майбутніх фахівців до самовдосконалення тісно взаємопов'язаний з освітнім середовищем, яке має вплив на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Український вчений А. Білинський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і наголошує на тому, що його слід розглядати не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації» [1, с.19].

Розвиток професійної особистості та освітнє середовище є взаємозумовленим процесом. Значної уваги заслуговує зацікавленість педагогів питанням створення професійно орієнтованого освітнього середовища та використання його можливостей для всебічного розвитку особистості. Об'єднані єдністю, загальними цілями і діяльністю, члени освітнього середовища вступають у певні відносини відповідальної залежності при безумовній рівності всіх членів і їх однакової відповідальності перед колективом.

Дослідники вважають педагогічно комфортне середовище педагогічною необхідністю, що містить спеціально організовані умови для сприятливого проходження формування індивідуальності майбутнього вчителя, а також можливості для його самореалізації, при цьому стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості.

Серед чинників, які сприяють формуванню професійної компетентності, реалізації професійного самовдосконалення, є: внутрішні (природні здібності студентів, здатність до самостійності в оволодінні знаннями, саморозвиток, самовиховання, самоствердження, вольові якості та характер особистості студента) та зовнішні (кваліфікаційні вимоги до вчителя фізичної культури згідно з ОКХ, потреби суспільства, держави, особистість викладача та студентський мікросоціум ВНЗ, сім'я).

Значна роль у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури належить самостійно-пізнавальній діяльності студентів. При підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно забезпечити поєднання обсягу аудиторної та самостійної роботи; методично правильно організувати роботу студента в аудиторії та поза нею; забезпечити студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення самостійної роботи в творчий процес; здійснювати контроль за організацією та ходом самостійної роботи, що заохочує студента якісно її виконувати та позитивно впливає на ефективність самостійної роботи в цілому.

Самостійна робота студента є особливою формою навчальної діяльності, спрямованої на формування самостійності майбутніх фахівців і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок. Важливою умовою успішності самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури є формування стійкого інтересу до обраної професії та методів оволодіння її особливостями, що залежать від відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі. Виконуючи самостійну роботу, майбутній фахівець має можливість розвинути пізнавальні та виконавчі здібності, пам'ять, самостійне мислення, наполегливість і виробити вміння самостійно здобути знання.

Компетентність передбачає, що особистість: сама визначає мету навчально-пізнавальної діяльності; планує, програмує свою діяльність; організовує свою працю для досягнення мети; знаходить і накопичує потрібні знання, способи для розв'язання завдань; виконує в певній

послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і практично її вдосконалює; має вміння і навички самоконтролю та самооцінки.

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури необхідно враховувати, що у своїй професійній діяльності він повинен буде виконувати й таку важливу функцію, як здоров'язберігаюча, що передбачає збереження фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як власного, так і своїх майбутніх вихованців. Вона включає: життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку); навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність і співробітництво); навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі) [3].

Отже, професійна компетентність учителів фізичної культури – це, по суті, комплекс особистісних можливостей (знань, умінь, навичок, творчої активності, комунікативності), володіння відповідними компетенціями. У процесі професійної підготовки учителів фізичної культури значна роль належить формуванню усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творчої самореалізації і професійного самовдосконалення впродовж усього життя.

Список використаних джерел і літератури:

1. Білінський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя / А. М. Білінський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. – Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук; ред. кол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 15–21.
2. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – №19. – С. 3–4
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [За заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с., С. 86–90.
4. Настільна книга педагога. Упорядники: Андреева В. М., Гигораш В. В. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 352 с.
5. Професійна освіта: словник [навч. посіб.] / Уклад. С. У. Гончаренко та ін./ За ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 380 с.
6. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Bilynskiy, A. M. Tvorchе osvіtno-informatsiine seredovishche yak chynnyk rozvytku osobystosti vchytelia / A. M. Bilynskiy // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. – Ser. Pedahohika / hol. red. H. Tereshchuk; redkol.: L. Vozniuk, V. Kravets, V. Madzihon [ta in.]. – Ternopil, 2012. – # 2. – S. 15–21.
2. Yermakov I. Navchannia i kompetentnist: poshuky sensu i zmistu I. Yermakov // Zavuch (Shkilnyi svit). – 2005. – #19. – S. 3–4
3. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy (Biblioteka z osvіtnoi polityky) / [Za zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s., s. 86–90.
4. Nastilna knyha pedahoha. Uporiadnyky: Andriieva V. M., Nyhorash V. V. – X. : Vyd. hrupa «Osnova», 2006. – 352 s.
5. Profesiina osvita: slovnyk [navch. posib.] / Uklad. S. U. Honcharenko ta in./ Za red. N. H. Nychkalo. – K., 2000. – 380 s.
6. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / L. M. Tytarenko. – K., 2007. – 20 s.

Аннотация

Ирина Шаповалова

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в контексте подготовки к профессиональному самосовершенствованию

В статье отражены взгляды ученых на проблему формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе профессиональной подготовки и на саморазвитие личности студента в процессе обучения, раскрыта сущность понятия «профессиональная компетентность», определены особенности процесса подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Охарактеризованы научные подходы к саморазвитию, самообразованию личности студента в процессе обучения и самореализации во время будущей профессиональной деятельности. Определен процесс профессиональной подготовки учителей физической культуры, в котором значительная роль принадлежит формированию профессиональной компетентности как главного фактора профессионального роста и успешной педагогической деятельности, осознанной готовности к постоянному творческому, личностному и профессиональному самосовершенствованию. Определены психолого-педагогические условия эффективности подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности; подчеркнута необходимость применения компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры,

предполагающая сформированность у выпускника профессиональных компетенций как совокупность обобщенных знаний и умений, универсальной готовности к решению социальных и профессиональных задач.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, личность, профессиональная компетентность, профессиональное образование, саморазвитие, самосовершенствование, учитель физической культуры.

Summary

Iryna Shapovalova

Formation of Professional Competence of the Future Teachers of Physical Culture in the Context of Preparation for Professional Self-Improvement

The article reflects the views of the scientists on the problem of formation of professional competence of the future teachers of physical training and self-development of the student in the learning process, the essence of the concept of «professional competence» is defined, the features of the process of preparation of the future teachers of physical culture to professional self-development throughout life. Scientific approaches to self-development, self-education of the personality of a student in the learning process and self-realization during their future career have been characterized. The article defines the process of professional training of teachers of physical education, in which the significant role belongs to the formation of professional competence, as the main factor in professional growth and successful professional pedagogical activity, conscious willingness to continuous creative, personal and professional self-improvement. Psychological and pedagogical conditions of efficiency of preparation of the future teachers of physical training to the professional activity have been defined; the necessity of usage of competence-based approach to professional training of the future teachers of physical culture, suggesting formedness of a graduate professional competencies, as a set of general knowledge and skills, universal readiness to solve social and professional problems, have been emphasized.

Key words: competence approach, competence, personality, professional competence, professional education, self-development, self-improvement, teacher of physical culture.

Дата надходження статті: «30» вересня 2014 р.

УДК 372. 461

НАТАЛІЯ ШАЦЬКА,

кандидат педагогічних наук

(м.Запоріжжя)

Роль мови як складової у розвитку культури особистості

У статті подано аналіз і обґрунтування теоретичних підходів до висвітлення питання щодо значення рідної мови як для особистості, так і для всього населення певної місцевості. Дослідники визначають феномени мови (літопис історії й духовного життя народу, відображення його основних традицій та звичаїв, забезпечення культурної наступності між поколіннями, роль у культурному становленні людини). Мова є також основним засобом для розбудови індивідом відносин із іншими людьми та організації взаємодії з ними. Автор наводить погляди науковців щодо тлумачення термінів «мова», «мовна культура»; функцій мови, вияву мовної культури та з'ясування ролі мови. Слід звернути увагу на те, що для спілкування на території полікультурних спільнот може використовуватися й одна, і декілька мов. Тому найкращим варіантом є такий, коли особа вільно володіє не тільки рідною, але й іншими мовами.

Ключові слова: мова, мовна культура, феномени мови, роль мови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У будь-якому суспільстві актуальним завжди залишається питання мовного визначення особистості. У зв'язку з тим, що відбувається міграція населення, тісно співпрацюють різні мовні групи в науці, техніці, культурі тощо, відбувається тісний контакт різних мов, перетікання термінів. Особливо це відчувається у споріднених мовах.

Важливо зауважити, що й культура певного етносу, й культура окремої особистості тісно пов'язані з феноменом мови. Дійсно, з одного боку, рідна мова є безцінним скарбом для кожного народу, вона містить літопис його історії й духовного життя, відображає його основні традиції та звичаї. Мова дає змогу забезпечити культурну наступність між поколіннями й залучення молоді до провідних національних цінностей. З іншого боку, мова відіграє важливу роль у культурному становленні людини, бо саме за допомогою мови відбувається її соціалізація, в процесі якої вона відчуває причетність до культури свого етносу й взагалі до загальнолюдської культури. Мова є також основним засобом для розбудови індивідом відносин із іншими людьми та організації взаємодії з ними.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз теоретичних підходів до висвітлення питання щодо тлумачення термінів «мова», «мовна культура»; функцій мови, вияву мовної культури та з'ясування ролі мови як складової у розвитку культури особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженням терміна «мова» займалися багато науковців (Сосюр Ф., Потебня О., Білецький А., Пономарів О., Загнітко П. та інші). Уточнимо, що під терміном «мова» в наукових працях різних авторів розуміється:

- система звукових знаків та їх значення, що склалися під впливом сукупності історичних факторів та застосовуються для передачі й розповсюдження певної інформації в межах окремої етнічної групи;

- спосіб створення, зберігання й розповсюдження інформації;
- дар мовлення та здатність до мовленнєвого спілкування;
- засіб вираження самосвідомості й задоволення власних потреб людини;
- засіб спілкування, пізнання та розмірковування;

- специфічна поліфункціональна природна знакова система, складний вербальний код, що обслуговує соціум для здійснення насамперед основних операцій із інформацією: її створення, зберігання, трансляції, опрацювання, трансформації, обміну тощо [1; 2; 3; 4].

Безумовно, в світі існує багато різних мов, що мають різну будову, словниковий запас тощо. Проте важливо відзначити, що водночас всі вони підкоряються й діям загальних закономірностей. Зокрема, в структурі будь-якої мови виділяють такі три рівні: фонетичний, лексичний і граматичний. Фонетичний рівень утворюють звуки й елементи їх супроводу (наголос, інтонація тощо).

Лексичний рівень представляє собою словниковий склад. Словниковий склад легко запозичує іншомовні слова, що призводить до появи в ньому іншомовних звуків, словотвірних елементів і навіть граматичних форм. Фахівцями уточнюється, що цей елемент є найбільш мінливим і нестійким компонентом мови.

Граматичний рівень – це система правил, що відображають морфологічні одиниці, категорії й форми, синтаксичні одиниці й категорії, а також словотвірні одиниці та способи словотворення. На відміну від словникового складу, граматичний рівень характеризується більшою стійкістю до іншомовного впливу [5].

Як встановлено, між структурними одиницями мови існують певні співвідношення:

- парадигматичні, що об'єднують одиниці мови одного рівня в групи, розряди й категорії;
- синтагматичні, котрі групують одиниці мови в певну послідовність і забезпечують певні відношення всередині однієї синтагми;
- асоціативні, що виникають на основі збігів у образах явищ дійсності за суміжністю, подібністю чи за контрастом [6].

Крім того, відзначимо, що кожна мову можна схарактеризувати за такими параметрами: міра збереження та функціональна обмеженість. Зокрема, в Червоній книзі мов ЮНЕСКО пропонується шкала, що включає шість категорій, за допомогою якої оцінюється міра збереження мови. За цією шкалою мови поділяються на: вимерлі мови; можливо вимерлі мови; мови, що знаходяться на грані вимирання; мови, що зникають; неблагополучні мови; нестабільні мови; благополучні мови.

Функціональна обмеженість мови визначається наявністю в неї таких ресурсів, як:

- стабільна орфографія в певній системі писемності;
- еталонна література (словники, класичні твори);
- матеріали масового поширення (преса, фільми, пісні й музика);
- технічна і навчальна література (технічні та наукові публікації, навчальні посібники, підручники тощо);

- носії повсякденної інформації (оголошення, довідники, кореспонденція тощо) [7].

Слід зазначити, що для визнання функціональної обмеженості мови не обов'язкова присутність усіх вищезазначених факторів. Мова може мати свою писемність і водночас страждати від низької кількості й якості інформаційних і мовних ресурсів, а вживання цієї мови обмежено невеликою кількістю носіїв може перетворити її на таку, що поступово вмирає.

Причому А. Білецький відзначає, що мова не може існувати сама по собі, вона існує в людському суспільстві, похідною від якого вона є. Мова є невід'ємною ознакою таких спільнот як рід, плем'я, нація. Вона існує в свідомості членів суспільства, реалізується під час процесу мовлення й зберігається в усних чи письмових результатах. Причому, кожний носій мови докладає свій доробок у її розвиток. Як підкреслює автор, саме за допомогою фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних значень відображається знання народу про світ, його структуру та ставлення людей до нього [8].

На основі аналізу наукової літератури також встановлено, що фахівці виокремлюють різні функції мови. Основними з них є такі: інформаційна, комунікативна, емотивна, регулятивна.

Так, інформаційна функція мови забезпечує процес пізнання, збирання й оформлення накопичених у процесі свідомої діяльності людей знань. Різновидами цієї функції є функція

збереження й передачі інформації, функція контактування, функція оформлення культурних цінностей.

Комунікативна функція мови виявляється під час спілкування людей (у розмовах, діалогах, полеміці тощо). Відзначаючи важливість цієї функції, слід підкреслити, що через організацію комунікації людей вона зміцнює суспільство як цілісну спільноту та дає можливість його членам самовиразитися й самореалізуватися як суспільним істотам.

Емотивна функція мови охоплює емоційну сферу людини. Прикладом реалізації цієї функції можуть виступати художня література, ораторське мистецтво, дискусійне мовлення (суперечка, полеміка), пісні, опери тощо.

Регулятивна функція мови виконує роль деякого коректора поведінки і вчинків суб'єкта, проектує його можливі майбутні дії та моральні стосунки з іншими людьми [9].

У контексті дослідження слід також відзначити, що у своїх працях науковці зазвичай розрізняють поняття «рідної мови» й «етнічної мови». Так, рідною прийнято називати ту мову, яку засвоює людина в дитинстві від постійних її носіїв. У більшості випадків такими носіями для дитини є її батьки. На основі рідної мови в особистості формуються первинні ознаки мовленнєвої взаємодії, відбувається первинна соціалізація й культуризація особистості, знайомство з нормами поведінки, цінностями та традиціями етнічної групи, до якої належить дитина. Як правило, етнічна мова співпадає з рідною, але можливі випадки, коли рідною стає мова іншого етносу. Частіше за все це пов'язано з процесом лінгвокультурної асиміляції. Отже, рідна й етнічна мови можуть співпадати між собою, а можуть мати різне смислове навантаження.

Відзначимо, що на можливість заохочення комунікантів до використання рідної мови для спілкування значною мірою впливає статус мови, кількість її індивідів-носіїв та інституціональна підтримка. Зокрема, якщо представники однієї групи строго ідентифікуються зі своєю етнічною групою та розглядають свою мову як важливий фактор своєї ідентичності, це стимулює більш сильний прояв міжгрупових відмінностей.

Слід звернути увагу на те, що для спілкування на території полікультурних спільнот може використовуватися й одна, й декілька мов. Тому найкращим варіантом є такий, коли особа вільно володіє не тільки рідною, але й іншими мовами. Причому це дозволяє особистості переосмислити зміст рідної культури на тлі вивчення культурного багатства інших мов, розширити власний світогляд. Необхідно також наголосити на тому, що через вияв поваги до рідної мови та мов інших народів людина в такий спосіб виявляє повагу до культури, історії як рідного народу, так і інших етносів.

Треба наголосити, що доскональне володіння мовою є життєвою необхідністю для кожного члена суспільства та важливою передумовою його особистісної самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Вільне володіння мовою, дотримання вербальних і невербальних норм спілкування нею відображається у понятті мовної культури, яка є одним із важливих показників всебічного розвитку та високого рівня культурної особистості.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що поняття «мовна культура» було введено в науковий обіг у 20-х рр. ХХ ст. завдяки зусиллям таких відомих учених-мовознавців, як В. Виноградов, Г. Винокур, С. Ожегов, Л. Щерба, В. Русанівський, С. Єрмоленко, М. Андрюніна, В. Пасинок та інші. Причому до початку 1960-х рр. основним її показником вважалася літературно-мовна правильність, тобто відповідність змісту мовної норми [10; 11].

У свій час В. Сухомлинський писав, що мовна культура – це «живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності», адже «без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури...» [12].

Зокрема, М. Андрюніна конкретизує, що мовна культура особистості виявляється в:

- оволодінні культурно-мовленнєвими нормами мови;
- вмінні обрати адекватні завданням спілкування мовні засоби;
- засвоєнні усних та письмових жанрів, стилів мови;
- спроможності здійснювати професійно орієнтовану комунікацію;
- здатності до публічних виступів, володінні ораторським мистецтвом;
- уміннях організувати діалог із співрозмовником із максимальним урахуванням його особливостей [13].

В. Русанівський і С. Єрмоленко стверджують, що мовна культура особистості виявляється через сукупність таких її складників:

- індивідуальне багатство словника;
- досконале володіння способами поєднання слів у речення;
- розрізнення нейтральних і стилістично відмічених варіантів мовного вираження;
- фонетико-інтонаційна виразність [14, с.3].

Доцільно відзначити, що в науковій літературі виокремлюються два рівні оволодіння літературною мовою: 1) рівень правильності мови; 2) рівень мовної майстерності. Правильність як одна з основних комунікативних ознак мови передбачає дотримання норм на всіх мовних рівнях. При її оцінюванні використовуються чітко визначені й категоричні оцінки: правильно чи неправильно, допустимо чи недопустимо тощо. Мовна майстерність виявляється не тільки в дотриманні людиною норм літературної мови, але й у її здатності обрати з різних варіантів вираження певної думки найбільш точний у смислового відношенні, стилістично виправданий, найбільш виразний, зрозумілий. При цьому оцінювання можливих варіантів мовного змісту має не абсолютний, а відносний характер: краще чи гірше, точніше, ясніше, виразніше тощо [15].

М. Андрюніна також відзначає, що сформованість мовної культури особистості виявляється на трьох рівнях:

- вербально-семантичному, який відображає ступінь володіння мовою взагалі;
- прагматичному, що виявляє характеристику, мотиви та цілі, які стимулюють розвиток мовної культури;
- когнітивному, на якому відбувається актуалізація та ідентифікація знань та уявлень конкретного соціуму [13].

Висновок... З урахуванням точок зору різних авторів можна зазначити, що мова є важливим фактором у розвитку культури особистості, який виявляється в спроможності особи здійснювати ефективну комунікацію з іншими людьми на підставі засвоєних нею мовних знань і вмінь, адекватного застосування відповідних невербальних сигналів. Зауважимо, що в наукових працях часто використовуються інші терміни, які тісно пов'язані за значенням із поняттями «мова» й «культура», наприклад «мовленнева культура» («культура мовлення») й «комунікативна культура». Проте у значенні цих дефініцій є певні відмінності, які розглянемо у наступній статті.

Список використаних джерел і літератури:

1. Загнітко П. Основи мовленнєвої діяльності / П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
2. Онуфрієнко Г. С. Мовно-риторична компетентність як невід'ємна ознака освіченості і чинник професіоналізму / Г. С. Онуфрієнко // Мова як чинник формування громадянина України : матер. всеукр. науково-практ. конф., (16-17 травня 2008 р.). – Запоріжжя : ЗОІППО, 2008. – С. 208–216.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
4. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр. – Київ : Основи, 1998. – 324 с.
5. Сучасна українська мова : підр. / О. Д. Пономарів, В. В. Різун. – [3-те вид., перероб.] – К. : Либідь, 2005. – 488 с.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – [вид. 3-те, доп.] – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 464 с.
7. Халупо О. И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция / О. И. Халупо // Вестник Челябинского государственного университета. – Филология. Искусствоведение. – 2011. – № 3 (218). – Вып. 50. – С. 152–155.
 1. Білецький А. О. Про мову і мовознавство / А. О. Білецький. – К., 1996.
 2. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп / Г. С. Антипина. – Л., 1982.
 3. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення / В. Г. Пасинок. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 186 с.
 4. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : 13.00.04. – Київ, 2002. – 425 с.
 1. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – № 12. – 1968. – С. 2.
 2. Андрюніна М. В. Языковая культура как инструмент социального воспитания. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Pedagogica/26653.doc.htm
 3. Русанівський В. М. Життя слова / В. М. Русанівський, С. Я. Єрмоленко – К. : Вид-во при Київському державному університеті видавничого об'єднання «Вища школа», 1978.
 4. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко и др.]. – М. : Инфра-М, 2003. – 576 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Zagnitko P. Osnovy movlennyevoi diyalnosti / P. Zagnitko, I. R. Domracheva. – Donetsk : Ukrainskiy kulturologichniy zentr, 2001. – 56 s.
2. Onufrienko G. S. Movno-ritorichna kompetentsiya yak nevidymna oznaka osvichenosti i chinik professionalizmu / Onufrienko G. S. // Mova yak chinik formuvannya gromadyanina Ukrainy: mater. vseukr. Naukovo-prakt.konf., (16-17 travnya 2008 r.). – Zaporizhzhya : ZOIPPO, 2008. – S. 208-216.
3. Sovremenniy slovar po pedagogike / Sost. Rapatsevitch E. S. – Minsk : Sovremennoye Slovo, 2001. – 928 s.
4. Sossyur F. Kurs sagalnoi lingvistiki / F. de Sossyur. – Kiev : Osnovi, 1998. – 324 s.

5. Suchasna ukrayinska mova : pidr. / O. D. Ponomariv, V. V. Rizun. – 3-tye vid., pererob. – К. : Libid, 2005. – 488 s.
6. Kochergan M. P. Zagalne movoznavstvo / M. P. Kochergan. – Vid. 3-tye, dop. – К. : VC «Akademiya», 2010. – 464 s
7. Khalupo O. I. Yazikova kultura I lingvokulturna kompetentsiya / O. I. Khalupo // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – Philologiya. Iskustvovedeniya. – 2011. – № 3 (218). – Vip. 50. – S. 152–155.
8. Biletskiy O. A. Pro movu ta literaturoznavstvo / A. O. Biletskiy. – К., 1996.
9. Antipina G. S. Teoretiko-metodologichni problemi issledovaniya malih sozialnih grup / G. S. Antipina. – L., 1982.
10. Pasinok V. G. Osnovi kultury movlennya / V. G. Pasinok. – Kharkiv: HNU imeni V. Karazina, 2011. – 186 s.
11. Pasinok V. G. Teoretichni osnovi formuvannya profesiynih movlennyevih umin u maibutnih uchiteliv nefilologichnih spezialnostey: 13.00.04. – Kiev, 2002. – 425 s.
12. Sukhomlinskiy V. O. Slovo ridnoyi movi / V. O. Sukhomlinskiy // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – № 12. – 1968. – S. 2.
13. Andryunina M. V. Yazikova kultura yak instrument socialnogo viovannya. [Elektronniy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Pedagogica/26653.doc.htm
14. Rusanivskiy V. M. Zhyttya slova / V. M. Rusanivskiy, S. Ya. Yermolenko – К.: Vid-vo pri Kievskomu derzhavnomu universiteti vidavnichogo obyednannya «Visha Shkola», 1978. – S. 3.
15. Filosofskiy enziklopedicheskiy Slovar / [red.-sost. E. F.Gubskiy, G. V. Korablyeva, V. A. Lutchenko I drugiye.]. – М. : Infra-M, 2003. – 576 s.

Аннотация

Наталья Шацкая

Роль языка как составляющей в развитии культуры личности

В статье представлен анализ и обоснование теоретических подходов к освещению вопроса о значении родного языка как для личности, так и для всего населения определённой местности. Исследователи определяют феномены языка (летопись истории и духовной жизни народа, отражение его основных традиций и обычаев, обеспечения культурной преемственности между поколениями, роль в культурном становлении человека). Язык является также основным средством для развития индивидом отношений с другими людьми и организации взаимодействия с ними. Автор приводит взгляды ученых относительно толкования терминов «язык», «языковая культура»; функций языка, проявления языковой культуры и определения роли языка. Следует обратить внимание на то, что для общения на территории поликультурных сообществ может использоваться и один, и несколько языков. Поэтому наилучшим вариантом является тот, когда личность свободно владеет не только родным, но и другими языками.

Ключевые слова: язык, языковая культура, феномены языка, роль языка.

Summary

Natalia Shatska

The Role of Language as a Component in the Development of the Personality's Culture

The analysis and grounding of theoretical approaches to clearing out the question as for importance of mother tongue both for personality and for the population of a particular locality has been shown in the article. The researchers define the language phenomenon (the chronicle of the history and people's spiritual life, the reflection of their main traditions and customs, the maintenance of cultural succession between generations, the role in person's cultural formation). The language is also the main expedient for individual's construction of relations with other people and organization of interaction with them. The author offers the scientists' views as for interpretation of the terms «language», «language culture»; the functions of the language, the manifestation of language culture and the definition of the language role. It should be noted that for communication on the territory of multicultural communities one and a few languages can be used. So the best variant is such when a person learns not only the mother tongue, but also the other languages.

Key words: language, language culture, language phenomena, role of language.

Дата надходження статті: «30» вересня 2014 р.

Аналіз поняттєво-категорійного апарату білінгвальної освіти

У статті здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі, зокрема при організації навчання у білінгвальних школах. Досліджено класифікацію двомовних навчальних програм, що використовуються у білінгвальних загальноосвітніх школах. У статті зазначається, що білінгвальна освіта ставить собі за мету формування толерантності до різних лінгвістичних та культурних груп. Таким чином навчальні білінгвальні програми забезпечують навчання за допомогою двох чи більше мов, розвивають багатостороннє розуміння мов і культур і сприяють комплексному розумінню людської різноманітності.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, двомовні навчальні програми, національна меншина, форми освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Мова одночасно служить символом та середовищем національної культури. Питання білінгвізму є набагато складнішим, ніж просто володіння однією чи кількома мовами. На початку ХХІ ст. у світі налічують близько 6000 мов [8, с.23], серед яких виокремлюють мови широкого вжитку (арабська, бенгальська, англійська, французька, гінді, малайська, мандаринська, португальська, російська та іспанська). Значна кількість людей є білінгвальними чи мультілінгвальними, а тому у багатьох країнах світу, зокрема в таких як Канада, Нова Зеландія, США, широко використовується білінгвізм чи мультілінгвізм, а також новітні освітні технології, що передбачають організацію навчального процесу на основі двох і більше мов. Окрім цього, широке впровадження двомовних навчальних програм мотивує до вивчення міжнародної мови широкого вжитку поряд із оволодінням національною чи регіональною мовами [10].

Аналіз досліджень і публікацій... Білінгвізм та білінгвальна освіта є предметом педагогічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: теоретичні основи білінгвізму (С.Верещагін, М.Михайлов, В.Максеев, М.Певзнер, І.Турман, А.Ширін); специфіка білінгвального навчання у загальноосвітній школі (К.Бейкер, С.Крашен, Дж.Каммінс); лінгвістичний аспект (Л.Блумфілд, У.Вайнрайх); соціолінгвістичний (В. Бондалетов, У.Вайнрайх, І.Мусін), психологічний (М.Імедадзе, Е.Піл), соціологічний (Б.Спольський, В.Стольтінг), культурологічний (В.Сафонова, Ю.Сорокін, Я.Шародо), історичний (Дж.Гізлін, Дж.Кроуфорд, П.Рамзі) та методичний аспекти білінгвального навчання (Л.Кошкुरевич, Р.Байер, Д.Мон).

Формулювання цілей статті... Мета нашого дослідження – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі.

Виклад основного матеріалу... Існує декілька видів білінгвальної освіти. Дж. Едвардс [6, с.54] визначає білінгвальну освіту як «освіту, в умовах якої використовуються дві мови» та виділяє дві основні моделі. Перша – перехідна білінгвальна освіта, яка має за мету поступове зменшення використання однієї мови та розвиток другої мови, мови більшості. Друга – модель підтримки чи збагачення, в умовах якої дві мови використовуються протягом всього чи майже всього навчання в школі. При перехідній білінгвальній освіті рідна мова дитини використовується як тимчасовий посередник для навчання. Ціллю є вільне володіння мовою більшості. Приклади такої освіти існують у США та в Європі, де «недосконалість» дітей меншин «лікується», і вони можуть продовжувати навчання англійською чи іншою мовою більшості. Друга освітня модель передбачає використання двох мов у школі. Ціллю такої освіти є забезпечення високого володіння обома мовами. Приклади такої освіти існують в Канаді та Уельсі, де англійські діти вивчають французьку чи валлійську, що надасть їм змогу стати білінгвами. Перехідні програми часто пов'язуються з асиміляцією, програми підтримки – з плюралізмом, збагаченням, відновленням мов та бікультуралізмом.

А. Гаардер [7, с.82] розглядає елітний та народний білінгвізм. Елітний білінгвізм часто служить інтересам владної верхівки та вищим верствам населення. Знання двох мов має велике культурне та економічне значення, дає доступ до високих посад та влади. Елітний білінгвізм походить з вибору. Народний білінгвізм часто набувається з необхідності чи примусу. Особа стає білінгвом лише для того, щоб вижити. Іммігрантам необхідно вивчати мову більшості, щоб мати змогу отримати роботу. Різниця між елітним та народним білінгвізмом дуже важлива, адже вона висвітлює мотивацію дітей до навчання у білінгвальних школах. Успіх та невдачі білінгвальної

освіти частково залежать від мотивації та зацікавлення учнів, їхніх батьків та субкультури. Для однієї дитини мотивацією може стати досягнення високого статусу в суспільстві, для іншої – безпека і виживання. Якщо одна дитина прагне до білінгвізму через перспективу економічних та соціальних вигод, то для іншої таке прагнення може бути взагалі відсутнім через обов'язковість білінгвізму, і дитина може взагалі не відчувати його переваг.

К. Казден і К. Сноу [4, с.145] зазначають, що білінгвальна освіта – це «проста етикетка для складного явища». К. Бейкер [2, с.412] один з найвідоміших учених в галузі білінгвальної освіти, говорить про те, що інколи термін «білінгвальна освіта» використовується для того, щоб описати освіту учнів, які уже володіють двома мовами, або вивчають додаткові мови. Однак деякі учні, що вивчають додаткові мови уже володіють мовою чи мовами більшості, що використовується у суспільстві. Це можуть бути іммігранти, біженці, представники корінного населення, члени груп національних меншин чи навіть члени більшості населення, що вивчає домінуючу мову в школі. Білінгвальна освіта – це освіта, в умовах якої навчання проводиться більше ніж однією мовою, а інколи навіть більше ніж двома [2, с.398]. Через певну складність, що оточує білінгвальну освіту, виникають хибні розуміння.

Білінгвальні освітні програми відрізняються від традиційних мовних навчальних програм, згідно з якими учні вивчають другу чи іноземну мову. У більшості випадків ці традиційні програми передбачають вивчення другої чи іноземної мови як окремої навчальної дисципліни, тоді як білінгвальні освітні програми використовують мову як посередник для навчання. Білінгвальна освіта, як ніщо інше, забезпечує значущу та неупереджену освіту, так само як і освіту, що формує толерантність до інших лінгвістичних та культурних груп. Таким чином програми білінгвальної освіти забезпечують загальну освіту за допомогою двох чи більше мов, розвивають багатостороннє розуміння мов та культур і сприяють комплексному розумінню людської різноманітності. Традиційні програми, що навчають другої чи іноземної мови, часто мають на меті використовувати тільки мову, якої навчають, для викладення матеріалу, тоді як програми білінгвальної освіти завжди використовують другу мову в тій чи іншій формі. Хоча підходи можуть бути різними, розвиток деяких типів білінгвізму вдосконалюється і у навчальних програмах з вивчення мови, і у програмах білінгвальної освіти.

Залежно від типу навчальної програми з іноземної мови та типу білінгвальної освіти, інколи важко розмежувати білінгвальну освіту та вивчення другої чи іноземної мови. У XXI ст. програми з іноземної мови значно інтегрують мову та контент, а отже стають все більш схожі на білінгвальні програми. Зі свого боку білінгвальні освітні програми все більше звертають увагу на експліцитне навчання мови, чим стають схожими на навчальні програми з іноземної мови.

Інколи білінгвальні навчальні програми ототожнюються з навчальними програмами з іноземної мови тому, що вчителі намагаються використовувати лише ту мову, якої навчають, тобто не подається жодного перекладу. Однак все ж масштабніша ціль білінгвальної освіти відрізняє ці два типи навчальних програм – використання двох мов для загального, змістового, неупередженого навчання та для толерантності й правильного розуміння різноманітності – та вужча мета навчальної програми з іноземної мови, що полягає в оволодінні додатковою мовою. Загалом, білінгвальна освіта зосереджується не тільки на освоєнні додаткових мов, але й на вихованні учнів як обізнаних та відповідальних громадян, оскільки вони вчаться взаємодіяти з різними культурами та суспільствами, тобто вийти поза межі культурних рамок, у якому зазвичай функціонує традиційна загальноосвітня школа. Білінгвальна освіта зосереджує свою увагу на тому, щоб зробити шкільне навчання змістовним та зрозумілим для мільйонів дітей, чия рідна мова відрізняється від домінуючої мови школи і суспільства. Ця мета особливо доречна для освіти іммігрантів, біженців, корінних мешканців та автохтонних меншин.

Розглянемо три основні форми білінгвальної освіти [5, с.243]:

1) «Нульова» форма білінгвальної освіти передбачає інтеграцію дітей-білінгвів з ціллю монолінгвізму на основі мови більшості. Термін «субмерсія» вживається у наукових дискусіях, але шкільні системи надають перевагу терміну «інтегроване навчання». Освіта субмерсії означає, що дитина (одразу ж від початку навчання у школі) потрапляє у середовище, де використовується лише мова більшості.

2) «Слабка» форма білінгвальної освіти дозволяє дітям використовувати їхню рідну мову впродовж певного часу, допоки вони зможуть повністю перейти на мову більшості. Слабкі форми білінгвальної освіти включають структуровану іммерсію, перехідну білінгвальну освіту та структуроване навчання з вивченням іноземної мови. Загалом, таке навчання не сприяє оволодінню другою чи іноземною мовами відповідно до віку і не досягає мовного рівня, що надає змогу вивчати матеріал за допомогою тієї мови. Інколи розвиваються лише ті мовні навички, що необхідні для практичних цілей (подорожі, торгівля, ознайомлення з культурою).

3) «Сильна» форма білінгвальної освіти має на меті досягти білінгвізму та культурного плюралізму, незважаючи на здібності кожної дитини. Такий результат зазвичай досягається, коли учні вивчають матеріал (наприклад, математику, гуманітарні науки), використовуючи обидві мови.

Здавалося, б білінгвальна освіта описує ситуацію, коли у школі використовується дві мови. Однак термін «білінгвальна освіта» описує значно складніше явище, що відображається у наступних питаннях:

- чи вживаються у класі обидві мови?
- як давно використовуються у школі ці мови?
- чи використовують дві мови усі учні, чи лише кілька?
- чи використовують дві мови вчителі, чи тільки учні?
- чи мета полягає у вивченні другої мови, чи навчання за допомогою цієї мови?
- чи мета полягає у підтримці рідної мови, чи у переході на альтернативну мову більшості?

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, розрізняють шість важливих аспектів міжнародної структури білінгвальної освіти, що обґрунтовують усю її складність:

- 1) діти-білінгви у монолінгвальній чи білінгвальній освіті;
- 2) навчання другої мови та білінгвальна освіта;
- 3) державна та приватна білінгвальна освіта;
- 4) білінгвальна освіта у її «слабких» та «сильних» формах;
- 5) білінгвальна освіта для різновікових груп;
- 6) концепт, що можна розширити до трілінгвальної та мультилінгвальної освіти.

Існує велика відмінність між школою, де навчаються діти – білінгви, і школою, яка заохочує білінгвізм. У багатьох школах світу вчать білінгвальні та мультилінгвальні діти. Однак школа може мати перед собою ціль розвивати лише одну мову.

Школи іншого типу мають на меті навчати дітей двома мовами і навчити їх цих двох мов так, щоб розвивати білінгвізм та двописемність. Наприклад, у деяких школах дітям подають навчальний матеріал рідною мовою, а мова більшості займає 20% - 50% загального навчального плану [1, с.470].

Схоже, дитина, рідна мова якої є мовою більшості, може ходити до школи з імерсією або до звичайної білінгвальної школи і вивчати мову більшості (чи меншості) як другу. Наприклад, у Канаді англійська дитина може відвідувати школу з французькою імерсією, де більшість навчальних дисциплін навчального плану викладається французькою мовою.

Другим аспектом білінгвальної освіти є різниця між школами, що навчають другої мови, і школами, що навчають за допомогою другої мови. У багатьох школах всього світу у навчальну програму входить вивчення іноземної чи другої мови як навчальна дисципліна. Наприклад, англійська чи французька як друга мова означає, що мову вивчають як навчальна дисципліна нарівні з іншими гуманітарними дисциплінами. Мета вивчення другої чи іноземної мови може коливатися від надання дитині «навичок виживання» і базового рівня знань іноземної мови до надання можливості досягти свободи у спілкуванні.

Навчання за допомогою другої мови відрізняється від вивчення другої мови. У першому випадку дитина вивчає навчальні дисципліни за посередництвом другої мови. Наприклад, у школах Європи діти у середній школі можуть вивчати історію, географію та гуманітарні дисципліни за допомогою другої мови. У канадських школах імерсії учні молодшої школи освоюють більшість навчальних дисциплін другою мовою, французькою. Якщо існує чітке розмежування, то білінгвальна освіта починається там, де більше ніж одна мова використовується для вивчення навчальних дисциплін (точних наук чи гуманітарних дисциплін), а не вивчається як окремий предмет. Коли вивчення мови виходить за рамки шкільної дисципліни і використовується у навчально-виховних процесах, у такому випадку можна вживати термін «білінгвальна освіта». Однак, як свідчить практика, багато навчальних програм, згідно з якими вивчаються дві мови або де учні є білінгвами, однак предмети ведуться тільки однією мовою, помилково називають білінгвальними.

По-третє, білінгвальна освіта займає таке ж місце, як і монолінгвальна. У Канаді, Уельсі, Люксембурзі, Малайзії, Кувейті, США та Океанії білінгвальну освіту розглядають як елемент державної освітньої системи. Уряди цих країн фінансують білінгвальну освіту, щоб підтримувати та розвивати білінгвізм офіційних чи широкоживаних мов країн. Однак у приватних навчальних закладах білінгвізм також набув широкого застосування. Наприклад, еліта різних країн світу обирає швейцарсько-фінські школи. Рух за Міжнародні школи є ще одним прикладом шкіл у різних країнах світу, де також процвітає білінгвізм. Приватні заклади цього типу мають на меті підтримувати чи розвивати індивідуальний білінгвізм для роботи, подорожі, проживання закордоном чи особистого розвитку.

У структурі білінгвального навчання вчені розрізняють «слабкі» та «сильні» форми. «Слабкі» форми білінгвальної освіти проявляються у школах, які мають на меті навчити дітей національних меншин мови більшості, викладаючи предмети виключно цією мовою. Такі школи називають білінгвальними лише тому, що у них навчаються діти-білінгви, а не через те, що вони сприяють розвитку білінгвізму. «Слабкі» форми білінгвальної освіти є зазвичай асиміляційними. Головною метою таких шкіл є перехід з рідної мови та культури на мову та культуру більшості [1, с.475].

На противагу «слабким» формам існують «сильні» форми білінгвальної освіти, які мають на меті навчити дітей двом мовам та двописемності, де дві мови та дві культури збагачуються одночасно. Ціль полягає у збереженні дітьми їхніх рідних мов, мов меншин та щоб вони стали культурно плюралістичними. Підтримка й удосконалення мови меншин, писемності та культурних навичок є одним із основних завдань школи. Цей аспект білінгвальної освіти є вирішальним для розуміння полеміки щодо політики та практики білінгвальної освіти [1, с.476].

Термін «природний білінгвізм» застосовується до особи, яка вивчила дві мови без офіційного навчання впродовж свого щоденного життя. Зазвичай дві мови такі особи вивчають у відносно молодому віці. Причини можуть бути як внутрішніми (батьки розмовляють різними мовами), так і зовнішніми – соціальні (спільнота розмовляє іншою мовою, аніж сім'я мовця). Навички двомовності для таких осіб необхідні для того, щоб належним чином функціонувати у соціумі [9, с.134].

Шкільний білінгвізм, як можна зрозуміти із самого терміна, є результатом вивчення іноземної мови в школі у процесі формального навчання. Це означає, що мовець має мало, чи взагалі не має, можливості вживати цю мову як природний засіб спілкування. Мова залишається предметом вивчення окремої мовної дисципліни. Володіння іноземною мовою для шкільних білінгвів не є чимось життєво необхідним, лиш бажаним знанням, що може бути корисним на роботі чи стати у пригоді при спілкуванні з носіями цієї мови. Таке знання також може виявитися корисним при контакті з неносіями цієї мови, а серед тих для кого ця мова може виявитись єдиною спільною [9, с.134].

Культурний білінгвізм здебільшого збігається зі шкільним білінгвізмом, але цей термін зазвичай застосовується для визначення людей, які вивчають іноземну мову для роботи, подорожі тощо [9, с.134].

Різниця між природним та шкільним білінгвізмом стала тлом, на якому постало кілька оціночних термінів. Лише природні білінгви вважаються справжніми білінгвами, а шкільні та культурні білінгви вважаються особами, що лише добре володіють іноземною мовою. Б. Малмберг описує білінгвів наступним чином: «Білінгв – це особа, яка, окрім своєї рідної мови, з дитинства чи раннього віку оволоділа другою мовою природним способом. Таким чином вона стала повноправним членом іншої частини лінгвістичного суспільства у межах соціального середовища чи професійної групи, до якої вона природно належить» [9, с.135]. На думку Б. Малмберга, білінгв повинен мати змогу функціонувати в обох лінгвістичних громадах «природно і не докладаючи значних зусиль ні до однієї, ні до іншої мови» [9, с.135].

Висновки... Отже, як свідчить проведене дослідження, білінгвізм та організація білінгвального навчання є предметами наукових розвідок і вивчаються педагогами, психологами, культурологами, соціологами тощо. Білінгвальне навчання має свою специфіку, а відтак викликає широку дискусію серед науковців, що висловлюють різні погляди щодо застосування білінгвальних навчальних програм у загальноосвітніх школах.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення організації навчання у білінгвальній школі, підготовка вчителів для роботи у білінгвальних школах тощо.

Список використаних джерел і літератури:

1. Baker C., Jones S. P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker, S. P. Jones // Multilingual Matters, 1998. – 758p.
2. Baker C. Key Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition / C. Baker // Multilingual Matters, 2011. – 589p.
3. Baker C. Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker // Multilingual Matters, 1988. – 222p.
4. Cazden C. B., Snow C. E. English Plus, Issues in Bilingual Education / C. B. Cazden, C. E. Snow // Sage, 1990, – 235p.
5. Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. – Elsevier, 2010. – 571 p.
6. Edwards J. Language and Identity: An introduction / J. Edwards // Cambridge University Press, 2009, – 314p.;
7. Gaarder A. B. Linkages between Foreign Language Teaching and Bilingual Education / A. B. Gaarder // Washington, DC: TESOL, 1976. – 253 p.
8. Lewis P. Ethnologue: Languages of the World. – [16th ed.]. – Summer Institute of Linguistics : International Academic Bookstore, 2009. – 1248 p.

9. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism Or Not: The Education of Minorities / T. Skutnabb-Kangas // Multilingual Matters, 1981. – 378p.

10. Tucker G. R. A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education / G. R. Tucker // ERIC Digest. – [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://freedownloadb.com/pdf/ba-global-perspective-on-bilingualism-and-bilingual-education-b-21365492.html>.

Анотація
Юлія Шийка

Аналіз понятійно-категоріального апарату білінгвального образования

В статті проводиться аналіз науково-педагогічної літератури, посвященої проблемам білінгвізму і використання його потенціалу в сфері освіти, в частині при організації навчання в білінгвальних школах. Досліджена класифікація двоязичних навчальних програм, які використовуються в білінгвальних загальноосвітніх школах. В статті вказується на те, що метою білінгвального освіти – формування толерантності до різних лінгвістических і культурних груп. Таким чином, навчальні білінгвальні програми забезпечують навчання на двох або більше мовах, розвивають багатобічне розуміння мов і культур і сприяють комплексному розумінню людської різноманітності.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне образование, двоязичні навчальні програми, національне меншність, форми освіти.

Summary
Yuliya Shyika

Analysis of the Conceptual and Categorical System of Bilingual Education

The article deals with the analysis of the scientific-pedagogical literature and concerns the problems of bilingual education and its potential in the organization of secondary education. Advantages and disadvantages of bilingual education that are discussed by different scientists are mentioned in the article. Bilingualism and organization of bilingual education is the object of scientific investigations of pedagogues, psychologists, sociologists etc. It is mentioned in the article that bilingual education forms language and cultural tolerance to different linguistic and cultural groups. Thus, bilingual curriculums provide education in two or more languages and develop language and cultural apprehension.

Key words: bilingualism, bilingual education, bilingual education programs, national minority, forms of education.

Дата надходження статті: «16» липня 2014 р.

УДК 371:910.1(477)

ІННА ШОРОБУРА,
доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький);
ОЛЕСЯ ДОЛИНСЬКА,
слухачка магістратури (м.Київ)

Географічна наука як передумова становлення шкільної географічної освіти в Україні

В статті проаналізовано розвиток географічної науки як передумови становлення шкільної географічної освіти в Україні. Господарський і культурний розквіт країн стимулював розвиток географічної науки. А це, в свою чергу, викликало підвищений інтерес до знань і досліджень географічних особливостей територій, їх сільськогосподарського та промислового потенціалу. Розвиток промисловості вимагав вивчення сировинних ресурсів, розгортання геологічних досліджень. Географія з набору розрізнених відомостей щодо окремих країн, їхнього географічного положення та природних умов перетворюється на систему наукових знань, що сприяє становленню шкільної географічної освіти в Україні

Ключові слова: географічна наука, шкільна географія, природознавча історія, розвиток.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Впродовж років географія з набору розрізнених відомостей перетворилась на систему наукових знань. Розвиток географічної науки сприяв становленню шкільної географічної освіти.

Повернення дослідників до розгляду попереднього розвитку науки є закономірним проявом двох основних тенденцій, що певною мірою можуть бути простежені на кожному етапі її еволюції: це, по-перше, прагнення знайти у минулому витоки провідних ідей сучасності й, по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі даних сучасної науки тих концепцій і теорій, що раніше відкидалися як помилкові.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню історії географії присвятили свої розвідки автори, які розглядали цей феномен у контексті історико-педагогічної науки (Я.Жупанський, Ф.Заставний,

В.Корнеєв, Л.Круглик, О.Шаблій, Е.Шипович, П.Шищенко та ін.).

Формулювання цілей статті... Мета статті – аналіз географічної науки як передумови становлення шкільної географічної освіти в Україні

Виклад основного матеріалу... Наші предки відзначалися спостережливістю, добре орієнтувалися в природному просторі. Спілкуючись з природою, будучи її невіддільною частиною, стародавні люди навчилися фіксувати своє розташування на знайомій їм території за допомогою графічних малюнків. Прагнення систематизувати інформацію про навколишній світ породило найпростіші зображення [4, с.12]. Географічні уявлення стародавніх людей обмежувалися невеликими територіями, де проходило їхнє життя. Регіональні краєзнавчі відомості передавалися від покоління до покоління, від однієї культури до іншої, збагачувалися дані про природу. На сьогодні зовсім мало збереглося найдавніших картографічних зображень, проте відомо, що вже в ранньоантичні часи з'явилися перші карти, які давали уявлення про українські землі. Перші географічні описи українських земель належать арабам і грекам. Геродот – давньогрецький історик, географ, мандрівник – у своїй «Історії в дев'яти книгах...» описав історію, етнографію, географію північного Причорномор'я, його природу і населення. Ці відомості розширив Гіппократ [4, с.17]. Значну увагу присвятили Україні видатні географи античності – греки Страбон і Птоломей, римський натураліст Пліній-старший, римський історик Тацит. Цінні відомості є у візантійського дослідника Лева Діакона; про розселення слов'ян згадує готський історик Йордан [4, с.19]. Тисячу років тому на просторах Східноєвропейської рівнини і відрогах Карпат склалася могутня держава наших предків, описана вітчизняними літописцями, візантійськими істориками, західноєвропейськими хроністами та арабськими мандрівниками, нанесена на карти кращими у середньовічному світі сирійськими і персидськими географами. Українські землі були представлені на одній з найстаріших карт – Kartі Касторіуса (IV ст.), що збереглася в Аусбурзі [4, с.24].

Найдавніші згадки про державу народу «рос», «рус» у візантійських, східних і західноєвропейських джерелах належать до I половини IX ст. Так, вже в Бертицькій хроніці (839 р.) згадується Русь. Давній літопис «Повість врем'яних літ» дає початок Руської землі 860 роком. Наші предки постійно збагачували свої знання про сусідні території та поширювали інформацію про українські землі. Спеціалізація господарства в окремих регіонах сприяла зміцненню торговельних і культурних зв'язків як всередині держави, так і зовні (зі Скандинавією, Візантією, Угорщиною, Болгарією, Польщею, Чехією, Німеччиною, Францією, Англією, Вірменією, Грузією, Персією, арабськими державами) [4, с.25].

Прийняття християнства зближує Київську Русь з державами Європи, сприяє розвитку культури. У Києві 988 р. відкривається перша школа, а при Софіївському соборі – перша на Русі бібліотека. Все це зумовлює вивчення своєї території, вміння орієнтуватися у просторі. Певні географічні знання стали необхідними, виникає потреба в їх передачі наступним поколінням. Відносини з сусідніми та віддаленими державами сприяють поширенню відомостей про Україну. Арабський мандрівник і купець Абу-Гамід в книгах «Антологія деяких чудес Заходу», «Космографія» подає відомості про Русь, її природу, господарство. Ці книги тривалий час були джерелом інформації про нашу державу. Важливою інформацією залишалися також західноєвропейські писемні згадки (німецькі, французькі, англійські, угорські хроніки). Перші вітчизняні відомості географічного характеру про українські землі є в літописному зведенні 1073 р. Назва «Україна» вперше згадана в літописі 1187 р. Чимало географічних відомостей є в «Повісті врем'яних літ» – літописному зведенні XII ст. Події, описані тут, охоплюють період від 852 р. до 1117 р. У літописі є згадки про окремі князівства, клімат, особливості рельєфу окремих місцевостей тощо. Першим географом Київської Русі називають літописця Нестора, в творах якого ми зустрічаємо оригінальні описи природи України, особливостей побуту і господарської діяльності людей [4, 30]. З додатків до «Повісті...» найважливішим є Київський літопис (1118-1198 рр.), що також містить цікавий географічний матеріал.

Серед давньоукраїнських літописів виділяється Галицько-Волинський (1209-1292 рр.). На жаль, до нас дійшли лише уривки з нього, включені київськими та галицько-волинськими літописцями до своїх творів. Аналіз текстів свідчить про існування місцевих українських літописань: чернігівського, переяславського, перемишлянського. Відомості про Україну подано і на старовинних рукописних картах арабського географа Ель-Ідрісі, іспанського монаха Беатуса, на Ербсторській карті світу, Герфордській карті, на карті М.Кузанського та ін. [4, с.36]. Значний матеріал з географії українських і сусідніх земель є в «Слові о полку Ігоревім».

Починаючи з XIII ст. географічну інформацію про Україну вже з ґрунтовним описом географії її окремих частин можна було побачити у друкованих творах. У XV ст. у зв'язку з важливими зрушеннями в соціально-економічному, політичному і культурному житті Європи посилилася зацікавленість історико-географічними описами світу та окремих його регіонів. В середньовічній

Європі було добре відоме ім'я Юрія Дрогобича – професора Краківського (1488 р.), а згодом професора і ректора Болонського університету. Київський митрополит П.Могила підтримував друкарську справу в Молдові, Кракові; чимало професорів московських і петербурзьких навчальних закладів – вихідці з України. Всі вони поширювали відомості про наш край, його природу, населення, господарство [4, с.39]. У 1483 р. Ю.Дрогобич видав книгу «Прогнозуючі судження», де вперше в історії друку згадав Москву, Вільно, Кафу (Феодосію), Львів і Дрогобич [4, с.45]. У цей період з'являються праці німецького гуманіста Г.Шеделя, польського гуманіста Мацея Маховського, посла австрійського імператора З.Герберштейна, де подаються характеристики окремих українських земель, їх населення, побуту. Чимало географічної інформації містять і літописи XIV-XVII ст. (Супрасельський літопис, Густинський літопис, Львівський літопис, «Острозький літописець»). У XVI ст. досить популярними були західноєвропейські космографії, ці видання, розраховані на широке коло читачів. У «Космографії» (1541р.) німецького гуманіста С.Монстера в розділі «Русь» описано Україну як цілісний географічний об'єкт, що характеризується багатством родючих земель, наявністю і використанням корисних копалин тощо. Історико-географічні відомості про Галичину, Волинь, Поділля подаються у «Всесвітній космографії» француза Б. де Віженера та мандрівника А. Теве (1578), у книзі «Полонія» (1578) Я.Красінського, «Європейській Сарматії» (1578 р.) А.Гваньїні, «Універсальних реляціях» (1591) Д.Болеро та в інших джерелах. Так, польський історик італійського походження О.Гваньїні в 1578р. видав історико-географічний нарис «Європейська Сарматія» («Sarmatian Europeal discriptio»), в якому описав Польщу, Україну, Литву, Московію. Територія України цього періоду була зображена на картах краківського історика Б.Ваковського, М.Бенвентанського, італійського географа Б.Аньезе, картах Я.Гастальді, Г. Русцеллі, А. Віда, англійського мандрівника А.Дженкінсона [4, с.90].

Виникнення козацтва сприяє розширенню етнічної території України вниз по Дніпру і відповідному дослідженню й опису її в літературі. У А.Гваньїні в згаданій книжці міститься коротка хроніка Галиції, де він помістив матеріали про запорізьке козацтво. Нагромаджуються географічні відомості про Україну і в часи Козацької держави.

Цікаві дослідження території України провів Г. Де Боплан (1600-1673), французький дослідник, який в 1630-1648 рр. служив у Польщі і керував будівництвом фортець на півдні України. 1650 р. він видав «Опис України», який містив цінні відомості з географії, історії, культури і етнографії, опублікував карту України, досить популярну на той час [1]. Козацький літописець С.Величко (1670-1728) подав історико-географічні відомості про Україну другої половини XVII – початку XVIII ст., відобразивши, зокрема, й географію періоду національно-визвольної війни 1648-1654 рр. і возз'єднання України з Росією [4, с.98].

У 1693 р. карту України уклав відомий український мандрівник В.Барський, котрий відвідав багато країн Європи та Близького Сходу. В подорожніх записках він описував економічний стан, освіту, звичаї, історичне минуле, населення та торгівлю країн, в яких побував. Його записки перевидавалися 7 разів в чотирьох томах (1748-1887). У 1696 р. карту земель від Москви до Малої Азії, де відображено і українські землі, склав соратник Петра І Я. Брюс.

У «Кресленнях» XVII-XVIII ст. подаються економіко-географічні дані про Україну, згадуються деякі населені пункти, йдеться про використання родовищ корисних копалин. Географо-статистичні описи окремих районів України є в працях викладачів Київської (Києво-Могилянської) академії (Ф.Туманський, В.Пащенко, А.Шафоронський, І.Переверзев та ін.), які було складено на основі регіональних переписів населення України. Зауважимо, що географія викладалася в академії як окремий предмет. Спираючись на ці матеріали, член-кореспондент Російської академії наук та мистецтв, академік Російської академії наук Ф.Туманський (1746-1810) опублікував в журналі «Російський магазин» кілька статей з географії та історії України, а також «Літописи Малої Росії» з низкою цікавих додатків і картами. Викладач Д.Пащенко видав «Опис Чернігівського намісництва» (1779-1781), де значне місце відведено соціально-економічному становищу селян та козаків Лівобережної України в другій половині XVIII ст. [4, с.112].

Вплив на розвиток географічної науки, зокрема в Україні, у середині XVIII ст. здійснив видатний російський вчений і мислитель М.Ломоносов, який розробив питання математичної географії, картографії, метеорології і кліматології, фізичної та економічної географії. Він першим у світовій географічній науці застосував порівняльний метод, за допомогою якого розглядав явища природи в їх причинному зв'язку. М.Ломоносов вперше висунув думку про еволюційний розвиток світу, котра пізніше лягла в основу розвитку природничих наук. Величезне значення природничонаукових праць М.Ломоносова полягає в тому, що він заклав міцний фундамент для всього сучасного природознавства. Вчений вперше в історії науки оцінив роль теорії в природознавстві і започаткував розвиток цієї галузі знань. Ще тоді, в середині XVIII ст., російська наука не тільки наздогнала західноєвропейську, але й набагато випередила її [3, с.23]. М.Ломоносов залишив після себе плеяду талановитих вчених-натуралістів. Таким був його друг і учень С.Крашенинніков (1713-

1755), який, в свою чергу, мав вплив на наукове становлення І.Лепьохіна (1740-1802), у котрого вчилися М.Озерецьковський (1755-1827) та В.Зуєв (1754-1794). Усі вони були гордістю науки, академіками, славними продовжувачами традицій Ломоносова [3, с.100].

У 1792 р. викладач гімназії і Московського університету М.Черепанов у книзі «Географо-історичне вчення» обґрунтував ідею великої кількості світів. Він стверджував, що Земля є тільки частиною всього світу, тобто «одна з речей або тіл у небесному просторі», і є житлом людини. Ці погляди були сміливими для того часу, вони давали розуміння природи нашої планети, але не завжди підтримувалися вчителями, котрі викладали географію в навчальних закладах [6]. У Московському університеті у XVIII ст. мали місце думки, які через багато років формулювалися К.Ріттером і О.Гумбольдтом [2]. Це один із позитивних аспектів розвитку географічної освіти в цілому і шкільної географії зокрема.

Починаючи з 60-х рр. XVIII ст. вітчизняні вчені беруть все активнішу участь в оригінальній творчій розробці наукових положень фізико-математичних і природничих наук. Зростає кількість друкованих праць з природознавства. Це не лише наукові статті, а й праці географічного змісту, призначені для широкого загалу читачів, що сприяли популяризації географічної науки. Освоєння земель, розвиток суспільства і культури супроводжувались нагромадженням географічних відомостей, зокрема щодо особливостей ґрунту, рельєфу, корисних копалин, занять та способу життя населення. Ці елементи поступово створювали підвалини для становлення географії як окремої галузі наукового знання.

Подальший господарський і культурний розвиток країни стимулював розвиток географічної науки. А це, в свою чергу, викликало підвищений інтерес до знань і досліджень географічних особливостей території України, її сільськогосподарського та промислового потенціалу. Так, розвиток промисловості вимагав вивчення сировинних ресурсів, розгортання геологічних досліджень. Освоєння нових степових районів, зростання обсягів сільськогосподарського виробництва зумовили інтенсивний розвиток ґрунтознавства, економічної географії тощо.

Однак, на відміну від Західної Європи, де на початку XIX ст. (завдяки працям О.Гумбольдта і К.Ріттера) відбувалось активне становлення географічної науки, в російській та українській науці важливі географічні дисципліни ще тільки зароджувалися.

У кінці XVIII – на початку XIX ст. з'явилися наукові фізико- і економіко-географічні дані про Україну в працях російських та українських учених. Перші комплексні фізико-географічні дослідження на території України були проведені учасниками експедицій Петербурзької АН під керівництвом П.Палласа, В.Зуєва, І.Гольденштенда та ін. Економіко-географічні дані зустрічаються в описах губерній (Генеральний опис Лівобережної України 1766-1769 рр.) в працях І.Кирилова, В.Татішева, М.Ломоносова [5, с.150]. У 1798 р. випускник Московського університету Я.Маркевич (1776-1804), родом з Полтавщини, видав книгу «Записи про Малоросію, її жителів та виробництва». Видатний письменник М.Гоголь, викладаючи історію та географію в Петербурзькому університеті, подавав студентам деякі дані з географії України. В 1831 р. він опублікував «Думки про географію», а в 1834 р. – «Деякі думки про викладання дітям географії», що були цікавими як з погляду географічної науки, так і з точки зору розвитку методики викладання географії в школі [5, с.155].

Вагомий внесок у природознавчу історію зробив М.Максимович (1807-1873), професор Московського і перший ректор Київського університету. Він започаткував українську фольклористику, міцно пов'язавши її з географією та природознавчою історією. Автор 5-томної «Історії Малоросії» (1842-1843) М.Маркевич (1804-1860) став автором і першої в Україні праці з кліматології «Кліматичний нарис Полтавщини». Економіко-географічну характеристику Полтавської губернії подав географ М.Арендаренко (1795-1867), яку опублікував в 3-томних «Записках про Полтавську губернію» (1846). 1856 р. А.Гросу-Толстой уклав першу карту ґрунтів України [4, с.178].

Професійно займався географією український вчений Д.Журавський (1810-1856). Він вперше описав Київську губернію (т. 1-3, 1852), подав детальну характеристику Києва, його географії, забудов, соціального складу населення, промисловості, транспорту, торгівлі та ін. Його називають першим українським економігеографом. За статистичний опис Київської губернії був удостоєний премії Імператорського Російського географічного товариства ім. Жуковського (посмертно). Цінні дослідження з географії, історії і археології України проведені А.Скальковським (1808-1889). У «Хронологічному огляді історії Новоросійського краю» (1730-1823) ним зібрані відомості про історію і географію цієї місцевості.

Висновки... Отже, географія з набору розрізнених відомостей щодо окремих країн, їхнього географічного положення та природних умов перетворилась на систему наукових знань про різні аспекти реальності, включаючи елементи біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні та ін., від якої поступово відокремлювались інші наукові галузі. Це було початком і для становлення

шкільної географічної освіти в Україні.

Список використаних джерел і літератури:

1. Боплан Г. Л. Опис України, кількох провінцій Королівства Польського, що тягнуться від кордонів Московії до границь Трансильванії, разом з їхніми звичаями, способом життя і ведення воен / Г. Л. Боплан. – К., 1990. – 54 с.
2. Гумбольдт О. Картины природы / О. Гумбольдт; пер. с нем. Т. И. Коншиной. – М. : Географгиз, 1959. – 269 с.
3. Дик Н. Е. Деятельность и труды М. В. Ломоносова в области географии / Н. Е. Дик. – М. : МГУ, 1961. – 100 с.
4. Жупанський Я. І. Історія географії в Україні / Я. І. Жупанський. – Львів : Світ, 1997. – 264 с.
5. Жупанський Я. Географія в Україні в нові часи / Я. Жупанський. – Чернівці, 1993. – 163 с.
6. Кайгородов Д. На разные темы, преимущественно педагогические / Д. Кайгородов. – С.Пб. : Изд-во А. С. Суворина, 1907. – 149 с.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Boplan H. L. Opys Ukrainy, kil'kokh provintsiy Korolivstva Polskoho, sheho tyahnutsya vid kordoniv Moskoviyi do hranyts Transilvaniyi, razom z yikhnimy zvychayamy, sposobom zhyttya i vedennya voyen / H. L. Boplan. – K., 1990. – 54 s.
2. Humbol'dt O. Kartyny pryrody / O. Humbol'dt; per. s nem. T. Y. Konshynoy. – M. : Neohrafyzy, 1959. – 269 s.
3. Dyk N. E. Deyatel'nost' y trudy M. V. Lomonosova v oblasti heohrafyy / N. E. Dyk. – M. : MNU, 1961. – 100s.
4. Zhupanskyu Ya. I. Istoriya heohrafiyi v Ukraini / Ya. I. Zhupans'kyu. – L'viv : Svit, 1997. – 264 s.
5. Zhupanskyu Ya. Neohrafiya v Ukraini v novi chasy / Ya. Zhupans'kyu. – Chernivtsi, 1993. – 163 s.
6. Kayhorodov D. Na raznye temy, preymushchestvenno pedahohycheskye / D. Kayhorodov. – S.Pb. : Yzd-vo A. S. Suvoryna, 1907. – 149 s.

Аннотация

Инна Шоробура, Олеся Долинская

**Географическая наука как предпосылка становления
школьного географического образования в Украине**

В статье проанализировано развитие географической науки как предпосылки становления школьного географического образования в Украине. Хозяйственный и культурный расцвет страны стимулировал развитие географической науки. А это, в свою очередь, вызвало повышенный интерес к знаниям и исследований географических особенностей территорий, их сельскохозяйственного и промышленного потенциала. Развитие промышленности требовало изучения сырьевых ресурсов, развертывание геологических исследований. География из набора разрозненных сведений по отдельным странам, их географического положения и природных условий превращается в систему научных знаний, способствует становлению школьного географического образования в Украине

Ключевые слова: географическая наука, школьная география, природоведческая история, развитие.

Summary

Inna Shorobura, Olesia Dolynska

Geographical Science as Precondition of Foming School Geographical Education in Ukraine

Development of geographical science, as a precondition of forming school geographical education in Ukraine has been analyzed in the article. Economic and cultural prosperity of the countries stimulated development of geographical science. This, in its turn, provoked increased interest to the knowledge and researches of geographic peculiarities of different territories, their agricultural and industrial potential. Development of industry demanded study of resources of raw materials, expanding geological researches. Geography, from the set of varied data about separate countries, their geographical position and natural conditions, changes into the system of scientific knowledge, which favours formation of school geographical education in Ukraine.

Key words: geographical science, school geography, natural history, development.

Дата надходження статті: «5» вересня 2014 р.

Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły – teoretyczne i empiryczne eksploracje

*Nauczycielskie przeżywanie siebie jako osoby
wiąże się z refleksją nad własnym nauczycielstwem.
Jest stale ponawianym pytaniem o siebie w zawodzie.*

A. A. Kotusiewicz

Radykalna zmiana tego, co dzieje się w szkole i wokół niej stawia przed nauczycielem wyzwania, z którymi wcześniej nie miał do czynienia. Wymaga bowiem od niego jako osoby, która nie tylko uczy innych, przekazując im wiedzę, ale naucza jak należy żyć [11, s. 268] większego namysłu i rozwagi w podejmowaniu decyzji pedagogicznych, coraz większej kreatywności, samodzielności w działaniach, a także przyjęcia odpowiedzialności za podjęte kroki [15, s. 35]. Stąd problemem niezwykle aktualnym i o dużej wadze jest pytanie o kompetencje współczesnego nauczyciela.

Ustalenia terminologiczne

Termin kompetencja pojawił się na gruncie pedagogiki w latach 80. XX wieku. Uznano wówczas, że kompetencje są wynikiem uczenia się, a człowiek kompetentny to taki, który jest dobrze przygotowany i gotowy do sprawnej realizacji podejmowanych zadań [1, s. 28-31].

W odniesieniu do zawodu nauczyciela pojęcie kompetencja najczęściej ujmowane jest jako złożona struktura dotycząca sprawności, wiedzy, dyspozycji, postaw oraz doświadczenia nauczycieli koniecznych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej. Kompetencje w tym ujęciu warunkują aktywność zawodową, pragmatyzm działania, które oparte są na refleksyjności, twórczym rozwoju, otwartości na podejmowanie działań zawodowych [9, s. 68].

M. Dudzikowa twierdzi, że kompetencja to «zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością» [4, s. 205]. Istotnym elementem takiego ujęcia jest jego instrumentalny aspekt, chodzi bowiem o wykorzystanie zdolności do posługiwania się nabytymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w świecie.

Szersze ujęcie proponuje M. Czerepaniak-Walczak. Według niej kompetencja to szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności odpowiedniego zachowania się, świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania i przyjmowania za nie odpowiedzialności [2, s. 135]. Jest to zatem dyspozycja wyuczalna (możliwa do nabycia w procesie edukacji, a także poprzez życiowe doświadczenie), uświadamiana przez człowieka i powtarzana. Przy czym, nie można kompetencji mylić ze sprawnością. Sprawność to sytuacja, gdy jednostka może wykonać dane zadanie. Autorka, biorąc pod uwagę podmiot, wobec którego uruchamiana jest interakcja wychowawcza, wyróżniła trzy grupy kompetencji nauczyciela:

1. kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą;
2. kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły;
3. kompetencje w warstwie pracy nad sobą.

W obrębie poszczególnych kompetencji wyodrębniła kompetencje szczegółowe, tzw. ośrodkowe, których układ wyznacza zakres danej grupy kompetencji. Ich posiadanie przez nauczyciela stanowi warunek sprzyjający rozwojowi wychowanka, jego samodzielności, indywidualności oraz poczucia podmiotowości [3, s. 53-61].

S. Dylak podaje natomiast, iż kompetencja to złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania [5, s. 37]. Według autora można wyodrębnić trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli:

1. kompetencje bazowe,
2. kompetencje konieczne,
3. kompetencje pożądane.

Kompetencje bazowe pozwalają na porozumienie się nauczyciela z wychowankami i współpracownikami. Kompetencje konieczne to te, bez których osoby uprawiające zawód nauczyciela nie mogłyby skutecznie wykonywać swoich zadań. Należą do nich kompetencje interpretacyjne (wiedza i umiejętności pedagogiczne), autokreacyjne (sylwetka zawodowa nauczyciela, świadomość relacji z innymi, postawa badawcza) i realizacyjne (realizacja zadań edukacyjnych). Wynikają one, jak pisze S. Dylak, z założeń o nauczycielu jako «animatore kształcenia i intelektualistę dokonującym samodzielnych wyborów; twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej; sprawcy

pożądanych efektów kształcenia» [5, s. 38]. Kompetencje pożądane, nie są wprawdzie niezbędne w zawodzie nauczyciela, ale mogą być wysoce pomocne w realizacji zadań przypisanych tej profesji. Należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym, itp.

Innej klasyfikacji dokonał R. Kwaśnica [8, s. 299-301], który wychodząc z założenia, że specyfika zawodu nauczycielskiego wymaga posiadania dwóch rodzajów wiedzy: wiedzy praktyczno-moralnej (to ten rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu) i wiedzy technicznej (to rodzaj doświadczenia ukazujący świat jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań) wyróżnił dwie podstawowe grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne. W grupie kompetencji praktyczno-moralnych, które autor stawia na pozycji wyższej i ważniejszej dla zawodu nauczycielskiego, umieszcza się:

– kompetencje interpretacyjne – to zdolność do rozumiejącego odnoszenia się do świata (rzeczy, ludzi i do siebie w drodze samorefleksji). Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym poznawanie świata staje się niekończącym się zadaniem. Pytania te podążają wciąż za zmianami, jakie zachodzą w naszej sytuacji i w nas samych;

– kompetencje moralne – wyrażają się w znajomości powinności etycznych wobec innych ludzi, w pytaniach o moralną prawomocność postępowania, w zdolności do pogłębionej refleksji przy ocenie swojego postępowania;

– kompetencje komunikacyjne – to zdolność do dialogowego sposobu bycia z innymi i z sobą samym. Do kompetencji tych należą: (1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, (2) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań, zachowań, (3) postawa niedyrektywna, pozwalająca prezentować własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako jedyną odpowiedź skończoną.

Obok kompetencji praktyczno-moralnych nauczycielowi potrzebne są kompetencje techniczne, na które składają się:

– kompetencje postulacyjne – to umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami oraz identyfikowania się z nimi;

– kompetencje metodyczne – wyrażają się w umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Treścią owych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności należy wykonywać, jakimi metodami się posłużyć, by osiągnąć zamierzony cel;

– kompetencje realizacyjne – to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji zamierzonego celu.

Najbardziej ogólną klasyfikację kompetencji zaproponowała M. Taraszkiewicz. Obejmuje ona trzy grupy [14, s. 175]:

1. kompetencje merytoryczne – dotyczą treści nauczanego przedmiotu;

2. kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczą metod i technik nauczania oraz warsztatu pracy nauczyciela;

3. kompetencje wychowawcze – dotyczą różnych sposobów oddziaływania na ucznia.

Kwestia kompetencji nauczycielskich występuje nie tylko jako wyznacznik teoretycznej refleksji dotyczącej namysłu nad tym zawodem, ale także w kontekście dylematów praktyki dotyczącej kształcenia zawodowego nauczycieli. Biorąc pod uwagę zalecenia MENiS należy zmierzać do wykształcenia kompetencji w następujących obszarach [6]:

– dydaktycznym;

– wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;

– kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;

– prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;

– komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;

– informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);

– językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Dla dopełnienia obrazu kompetencji nauczycielskich należy wspomnieć jeszcze o wyróżnianych przez wielu badaczy kompetencjach innowacyjnych, które, jak pisze E. Smak, są stanem indywidualnych zdolności do przetwarzania właściwie sformułowanej idei zmiany jakościowej, mającej na celu polepszenie wyników działalności pedagogicznej w określonej sferze. Wynikają one z potrzeby tworzenia, poszukiwania i wdrażania do praktyki edukacyjnej najlepszych rozwiązań dotyczących procesu

dydaktyczno-wychowawczego. Wyrażone są przez indywidualne osobowościowe cechy, poziom kreatywności nauczyciela oraz zewnętrzną motywację do takiego działania [13, s. 271].

Z zarysowanych powyżej teorii można wysnuć wniosek, że nauczyciele mają do spełnienia wiele zadań zarówno wobec uczniów, innych nauczycieli, całego społeczeństwa, jak i samych siebie. Przy czym, swoistość ich obowiązków polega na tym, że «nie da się ich ograniczyć ani do umiejętności rozumienia świata i sytuacji edukacyjnych, ani do umiejętności wykonawczych, realizacyjnych» [10, s. 101]. Współczesność, zdominowana szybkim rozwojem cywilizacyjnym, niesie ze sobą jakościowo nowe wyzwania w każdej dziedzinie, które oznaczają również konieczność redefinicji roli zawodowej nauczyciela, co wymusza poszerzanie się zakresu jego umiejętności i kompetencji. Ważne są [7, s. 25-26]:

- «ponadprzeciętny poziom inteligencji,
- rozwinięte zdolności poznawcze (uwaga, pamięć, wyobraźnia, intuicja, umiejętności logicznego, krytycznego i twórczego myślenia),
- rozległa i głęboka wiedza ogólna, stale uzupełniana i aktualizowana wiedza przedmiotowa,
- wysoki poziom umiejętności i sprawności związanych z wiedzą merytoryczną,
- dobra znajomość systemu ideowo-wychowawczego i istoty procesu edukacyjnego oraz metodyki pracy dydaktycznej i opiekuńczej,
- kompetencje do społecznego komunikowania się (umiejętności prowadzenia rozmowy, dialogu oraz dyskusji, doradzania, przemawiania, negocjacji),
- przygotowanie do metodycznego wykorzystania w procesie edukacyjnym różnorodnych środków dydaktycznych z uwzględnieniem technologii komputerowej,
- znajomość skutecznych metod i technik poznawania uczniów oraz przewodzenia zespołom uczniowskim,
- umiejętne programowanie i planowanie celów ogólnych i pracy dydaktyczno-wychowawczej zgodnie z misją szkoły i strategią jej rozwoju,
- poprawne merytorycznie organizowanie lekcji, spotkań, wycieczek itp.,
- stwarzanie uczniom warunków sprzyjających samodzielnemu działaniu,
- podejmowanie prób nowatorskich,
- partnerskie traktowanie uczniów,
- refleksyjne podchodzenie do swojej pracy».

Dlatego, jak podaje R. Kwaśnica, istotne jest, aby przygotowanie do zawodu nauczyciela rozumieć całościowo i procesualnie. «Całościowo – ponieważ przygotowanie to obejmuje całą osobowość nauczyciela albo inaczej – wymaga od nauczyciela nie tylko rozwijania takich czy innych zawodowych umiejętności, ale przede wszystkim rozwoju prowadzącego ku byciu osobą. Procesualnie – ponieważ rozwój osoby jest nieustającym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca. Nikt z nas nie jest osobą dokończoną w swym stawaniu się. Być osobą – to nie cel, który wcześniej czy później osiągamy, lecz niespełnialne ostatecznie, ale stale obecne w naszym życiu zadanie» [8, s.297].

Opis metodologii oraz źródła danych

Poczynione wyżej uwagi posłużyły zaprojektowaniu badań empirycznych nad kompetencjami zawodowymi współczesnego nauczyciela. Ich celem było ukazanie wybranych wątków interpretacji zawodu nauczycielskiego z punktu widzenia tych, którzy zamierzają w przyszłości wypełniać zadania przypisane tej roli.

Badaniami objęto studentów dwóch szkół wyższych kształcących młodzież na kierunku pedagogika: Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie. Próba badawcza liczyła łącznie 98 osób. Wśród nich znalazło się 18,4% mężczyzn i 81,6% kobiet, co potwierdza typowe dla profesji nauczycielskiej zjawisko sfeminizowania. Na realizację badania nałożono kryterium doboru respondentów określające ostatni rok studiów.

Podstawę naukowego warsztatu badań stanowił sondaż diagnostyczny oparty na rozbudowanym kwestionariuszu ankiety. Zawierał on 16 pytań w formie skategoryzowanej i otwartej oraz cztery pytania metryczki. Zdając sobie sprawę z problemów interpretacyjnych, jakie towarzyszyć mogą badaniom dotyczącym zagadnień przygotowania zawodowego, cech osobowych oraz kompetencji pedagogicznych nauczycieli nie ograniczono się do prostego pytania o te kwestie, ale zastosowano podejście, które pozwoli poznać nieco bliżej interpretacje respondentów dotyczące postulatów oraz koncepcji własnych wizji zawodu nauczycielskiego. Poniższe wyniki stanowią jedynie wycinek badań.

Kompetencje współczesnego nauczyciela – interpretacja zebranego materiału

Pomimo, iż w społeczeństwie polskim panuje coraz większa świadomość obciążeń wynikających z bycia nauczycielem zainteresowanie tym zawodem utrzymuje się ciągle na wysokim poziomie. Interesujące są zatem motywy wyboru przez młodych ludzi studiów na kierunkach nauczycielskich. Najwięcej osób (53,1% ogółu badanych) wskazało jako główny czynnik zainteresowania osobiste. Na

drugim miejscu pojawiła się odpowiedź: możliwość znalezienia pracy (27,6% wskazań), a na trzecim łatwość dostania się na dany kierunek (13,3%). Najmniej istotnymi motywami okazały się motywy ideowe: przydatność społeczna oraz tradycja rodzinna.

Chyba w żadnym zawodzie osobowość nie odgrywa tak istotnej roli, jak w zawodzie nauczycielskim. Aby jednak lepiej rozumieć ten termin, a tym samym prowadzić badania odnoszące się do tej problematyki należy wskazać, że na osobowość składa się zespół cech (psychicznych i fizycznych) charakterystycznych dla każdej jednostki ludzkiej, odróżniających ją od innych ludzi, jak i determinujących jej zachowanie.

Odnosząc się do właściwości osobowych przyszli nauczyciele za szczególnie pożądane dla skutecznej realizacji funkcji zawodowych uznali takie cechy, jak: sprawiedliwy (25,5% wskazań), cierpliwy (19,4%), budzący zaufanie (18,3%), tolerancyjny (14,3%), życzliwy (9,2%), wrażliwy (5,1%), obowiązkowy (5,1%). Może dziwić fakt, że nisko cenione przez badanych są uczciwość i poczucie humoru.

Hierarchizując, równie istotne w pracy nauczycielskiej, właściwości intelektualne badani na pierwszym miejscu umieścili wysoki poziom wiedzy – 43,9% odpowiedzi, na drugim powściągliwość w wyrażaniu opinii i sądów – 27,6%, a na trzecim na równi szerokie zainteresowania – 8,2% i mądrość – 8,2% . Znacznie mniej wskazań uzyskały takie cechy, jak inteligencja, rozsądek, szeroka wyobraźnia.

Współczesny nauczyciel jako bezpośrednio odpowiedzialny za poziom wiedzy i umiejętności uczniów powinien być kompetentny pod względem merytorycznym, a także posiadać odpowiednie przygotowanie metodyczno-dydaktyczne, obejmujące znajomość zasad i metod nauczania oraz umiejętność sprawiedliwego i obiektywnego oceniania osiągnięć szkolnych. Z tego punktu widzenia najważniejsze dla większości respondentów jest to, aby nauczyciel był obiektywny i sprawiedliwy w ocenianiu (27,6%), potrafił dobrze przekazywać wiedzę (25,5%) oraz wykazywał się znajomością potrzeb i możliwości dzieci (20,4%). Nie mniej istotna jest umiejętność stosowania różnorodnych metod oraz środków dydaktycznych (15,3%) oraz ciągle doskonalenie (11,2%).

Zaraz po właściwościach dydaktycznych, najsilniej z zawodem nauczycielskim łączą się właściwości wychowawcze. Każdy nauczyciel jest bowiem jednocześnie wychowawcą kształtującym osobowość dziecka. Dlatego też powinien posiadać cechy umożliwiające kreowanie korzystnych warunków przygotowania do życia społecznego. Według badanych studentów winny to być: podmiotowe traktowanie uczniów (25,5%), wyrozumiałość (21,4%), poszanowanie praw uczniów (20,4%), nie obrażanie się i nie ośmieszanie uczniów (18,4%), umiejętność słuchania uczniów (14,3%).

Ostatnim aspektem oceny osobowości nauczyciela było pytanie o jego cechy zewnętrzne. Nie są one z pewnością najważniejszym elementem wizerunku nauczyciela, ale nie są również bez znaczenia. W opinii przyszłych pedagogów istotne jest aby nauczyciel był kulturalny (43,9%), dbał o zdrowie psychiczne i fizyczne (31,6%) oraz miał schludny wygląd (24,5%). Wiek i płeć nie odgrywa zdaniem badanych większej roli.

Znaczny wzrost zadań jakie stoją obecnie przed nauczycielem skłania do pytania o postrzeganie jego zawodowych funkcji. Tym bardziej, że z opracowań teoretycznych wylania się obraz nauczyciela, który jest specjalistą «przedmiotowcem», pełniącym przede wszystkim funkcję nauczającą, przejawiającego w niewielkim stopniu inwencję pedagogiczną za to chętnie występującego w roli kontrolera i egzaminatora. Badani wskazują jako najistotniejszą funkcję wspierającą (43,9% odpowiedzi), następnie funkcję motywującą (25,5%). Równie ważna, jak wynika z badań, jest funkcja wychowawcza (15,3% wskazań). Za najmniej istotną, respondenci uznali funkcję badawczą oraz organizatorską.

Niestety dyplom ukończenia studiów pedagogicznych nie gwarantuje osiągnięcia sukcesu w profesji nauczycielskiej. Swoistość sytuacji, komunikacyjny charakter pracy wymaga rozwijania i korekty nabytych umiejętności. Z punktu widzenia badanych współczesny nauczyciel powinien przede wszystkim dbać o pogłębianie swojej wiedzy (43,9% wskazań), rozwijać kompetencje osobowościowe, głównie moralne (25,5%) i komunikacyjne (20,4%) oraz pogłębiać kompetencje wychowawcze (10,2%).

Odnosząc się do interpretacji własnej osoby w roli nauczyciela zadano pytanie «jakim chciałbyś być nauczycielem». Wskazując na pożądane właściwości studenci wymieniali takie cechy, jak: wyrozumiałość, cierpliwość, konsekwencja, opanowanie, zaangażowanie, obiektywizm, bezstronność. Patrząc zaś z pozycji uczniów chcieliby, żeby ich potencjalni przyszli uczniowie mieli do nich zaufanie, darzyli szacunkiem, chętnie współpracowali i przychodzili na lekcje, nie lekceważyli i postrzegali pozytywnie.

Krótką refleksja

Nauczyciel, w każdym systemie edukacji, stanowi postać kluczową, zdolną mimo różnorodnych przeszkód osiągać imponujące efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zależne są one bowiem przede wszystkim od jego kompetencji.

Wynika z tego jednoznacznie, iż przygotowanie zawodowe nauczyciela winno obejmować różne sfery jego sprawności. Na kompetencje zawodowe nauczyciela składa się szereg komponentów, jest to zjawisko złożone i wielostronne. To nie tylko merytoryczna wiedza naukowa i umiejętności, ale też orientacje na

wartości, motywy działalności, rozumienie siebie i otaczającego świata, styl stosunków z ludźmi, kultura ogólna i zdolność realizacji swego potencjału twórczego. Rezultaty działalności nauczyciela warunkowane są harmonią wszystkich komponentów, a niekompetencja w jakimkolwiek zakresie doprowadzić może do dewaluacji całego systemu jego rozwoju zawodowego i egzystencjalnego [12, s. 169-170].

Przyszli pedagodzy opisując idealnego nauczyciela koncentrują się głównie na osobowościowych kompetencjach. Wskazują, iż w pracy pedagogicznej ważne jest aby nauczyciel był kulturalny i cierpliwy oraz budził zaufanie, a jednocześnie charakteryzował się wysokim poziomem wiedzy, był obiektywny i sprawiedliwy w ocenianiu. Powinien także być wyrozumiały, szanować pracę uczniów i podmiotowo ich traktować oraz pamiętać o własnym doskonaleniu.

Najbardziej pożądanymi są więc nauczyciele kierujący się na co dzień uniwersalnymi zasadami, profesjonalistami oddani dzieciom, otwarci na ich potrzeby, odpowiedzialni za swoje poczynania, ustawicznie rozwijający swoje umiejętności.

Bibliografia

1. Bartkiewicz Z., Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej: teraźniejszość i przyszłość, Lublin 2007.
 2. Czerepaniak-Walczak M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin 1995.
 3. Czerepaniak-Walczak M., Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, (w:) Dzudzikowa M., Kotusiewicz A.A. (red.), Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, Białystok 1994.
 4. Dudzikowa M., Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, (w:) Kwiatkowska H. (red.), Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1994.
 5. Dylak S., Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań 1995.
 6. Dz.u.2004.207.2110.
 7. Krawczonek M., Nauczyciel – rola zawodowa, «Dyrektor Szkoły», nr 10/2005.
 8. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, (w:) Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika 2. Podręcznik akademicki, Warszawa 2004.
 9. Lemańczyk R. K., Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły (w poglądach studentów pedagogiki, (w:) Juszcak K., Młodzież w zmieniającym się świecie. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne, Szczecin 2011.
 10. Murawska E., Kontrowersje wokół oceniania pracy nauczyciela, Słupsk 2005.
 11. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2007.
 12. Prokopiuk W., Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli, (w:) Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela, Kotusiewicz A.A., Koć - Seniuch G., Niemiec J., Warszawa-Białystok 1997.
 13. Smak E., Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych, (w:) Jopkiewicz A. (red.), Edukacja i rozwój. Jaka szkoła?, jaki nauczyciel?, jakie wychowanie?, Kielce 1995.
 14. Taraszkiewicz M., Jak uczyć się jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi, Poznań 2001.
 15. Waszyńska K., Woźniak A., Społeczny kontekst zawodu nauczyciela. Analiza zasobów i trudności, (w:) Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne, Murawska E. (red.), Kraków 2010.
- Дата надходження статті: «18» вересня 2014 р.

УДК 376.112.4

ЛЮДМИЛА ЯКУБОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Надання соціально-педагогічних послуг молоді в умовах Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

У статті описано та проаналізовано надання соціально-педагогічних послуг працівниками центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Нами була охарактеризована інформація, яка стосується діяльності Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, яка стосується організації надання соціальних послуг молоді. Ми розглянули питання щодо принципів та обліку надання соціальних послуг, порядок надання соціальних послуг, категорії отримувачів соціальних послуг та глосарій проблем, із яких нами були обрані ті, що стосуються саме молоді, молодих сімей тощо.

Ключові слова: соціально-педагогічний, послуги, молодь.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Хмельницький обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – це спеціальний заклад, уповноважений державою реалізовувати соціальну політику шляхом проведення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями. Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді належить до соціальних служб територіального охоплення, що дає можливість залучати спеціалістів певного профілю та необхідної кваліфікації;

створювати можливості для клієнтів певної територіальної одиниці користуватися послугами спеціалістів; чітко виокремлювати конкретні соціальні проблеми дітей, сімей і молоді певної громади та об'єднувати її ресурси для їх вирішення; посилювати відповідальність керівників та виконавців за кінцевий результат діяльності.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є проаналізувати ефективність надання соціально-педагогічних послуг молоді в умовах Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Аналіз досліджень і публікацій... Серед науковців, які досліджували проблеми молоді є Г.М.Лактіонова, І.З.Зверева, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко [4] та багато інших. Зокрема, А.Й. Капська розглядала питання щодо соціальної роботи з дітьми та молоддю, С.В.Алещенко розглядав світовий досвід реалізації державної молодіжної політики; С.Д.Бронза та М.Ф.Головатий досліджували концепцію молодіжної політики в Україні; М.П.Перепелиця вивчав досвід та проблеми здійснення державної молодіжної політики в Україні на регіональному рівні; К.С.Шендеровський, І.Я.Ткач вивчали досвід надання послуг соціальних служб для дітей, молоді, різних категорій сімей [1; 3; 5].

Виклад основного матеріалу... Хмельницький обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є спеціальним закладом, який здійснює соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, які опинились у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги.

Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, керуючись рекомендаціями Державної соціальної служби, свою роботу на місцях організовує за такими напрямками:

- раннє виявлення, облік, ведення банку даних та соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах;
- соціальний патронаж багатодітних сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- підготовка до самостійного життя, соціальна адаптація, соціальний супровід дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, із числа учнів старших класів та випускників інтернатних закладів;
- здійснення соціальної роботи, спрямованої на запобігання відмовам від новонароджених дітей, соціальна підтримка вагітних жінок та жінок з новонародженими дітьми;
- пошук, відбір, навчання та забезпечення соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ);
- соціальна підтримка ВІЛ-інфікованих вагітних жінок, дітей, молоді та членів їх сімей; здійснення соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями;
- здійснення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання правопорушень та соціально небезпечних хвороб у дитячому та молодіжному середовищі, в тому числі серед груп ризику, подолання їх наслідків, формування навичок здорового способу життя;
- надання соціальних послуг та здійснення соціального патронажу неповнолітніх та молоді, які перебувають або звільняються з місць позбавлення волі;
- розробка та поширення соціальної реклами [1, с.2].

Основними формами соціально-педагогічної роботи у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є консультації; тренінги, лекторії, семінари, круглі столи, ігротеки, фестивалі, тематичні тижні, свята, конкурси, шоу-програми, виставки, екскурсії, інтерактивні театри, благодійні акції, клуби, ярмарки.

Основними принципами діяльності центру є принцип законності (тобто надання соціальних послуг відповідно до чинного законодавства); принцип соціальної справедливості; принцип раннього виявлення та надання допомоги сім'ям, дітям та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах; принцип доступності та відкритості (доступність соціальних послуг для всіх категорій населення); принцип конфіденційності та відповідальності за дотримання етичних і правових норм (принцип конфіденційності означає, що вся інформація про клієнта, яка виявляється у ході надання йому соціальних послуг, не підлягає розголошенню без дозволу клієнта); принцип додержання та захисту прав людини (при наданні соціальних послуг клієнту соціальний працівник має дотримуватись прав клієнта і захищати їх); принцип адресності та індивідуального підходу (соціальний працівник повинен творчо підходити до кожного окремого випадку); принцип добровільності вибору в отриманні чи відмові від отримання соціальних послуг (клієнт має право самостійно вирішувати, чи хоче він отримувати соціальні послуги, чи ні); принцип комплексності та системності під час надання соціальних послуг (цей принцип полягає у тому, що клієнту надається комплекс різних соціальних послуг); принцип дотримання державних стандартів і нормативів соціальних послуг; принцип максимальної ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів [2, п.4].

У наказі Державної соціальної служби «Про затвердження Інструкції з обліку роботи в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» розглянуто наступні питання щодо організації надання

соціальних послуг: облік надання індивідуальних соціальних послуг особам, які їх отримують, порядок надання соціальних послуг, категорії осіб, які отримують соціальні послуги, перелік проблем молоді, яка потребує соціальних послуг. Що до питання обліку надання індивідуальних соціальних послуг особам, які їх отримують, створюється картка отримувача соціальних послуг, яка є документом, де фіксуються особисті дані та відомості клієнтів, яким надаються послуги, а також результати наданої їм допомоги. Наступним пунктом є те, що відомості про особу, яка отримує соціальні послуги, заповнюються без документального підтвердження. Також зазначається, що до картки клієнта, якому надаються послуги, заносяться наступні відомості: реєстраційний номер; прізвище, ім'я та по батькові клієнта; рік народження, стать; домашній телефон та адреса, контактний телефон; освіта, місце роботи або навчання, категорія сім'ї (тобто чи перебуває вона під соціальним супроводом); також може записуватись інша інформація на розсуд самого соціального працівника, який заповняв відомості про клієнта, або самого клієнта; прізвище та підпис того ж самого соціального працівника. Окрім цього, якщо клієнта в центр направила інша організація, її також необхідно вказати. Бувають ситуації, коли клієнт відмовляється надавати ті чи інші відомості про себе, тоді соціальний працівник може діяти так, як вважає за необхідне. Проте інформація, яка є необхідною для підготовки статистичних звітів, має бути вказана. Також на звороті Картки мають бути зафіксовані: порядковий номер та дата звернення, код проблеми згідно з глосарієм (зазначеним переліком проблем), види соціальних послуг, заходи, які були вжиті соціальним працівником, результати роботи з клієнтом, підпис соціального працівника, який розглядав це звернення, та спеціалізоване формування, в межах якого надавалися послуги та здійснювались примітки. На одного і того ж клієнта не заводиться нова картка. Дані Картки отримувачів послуг зберігаються у центрі. Картка клієнта, який перебуває у пенітенціарному закладі, оформляється при умові надання хоч однієї послуги. Після того, як вирішиться справа отримувача послуг в суді, копія його Картки відсилається до найближчого центру відповідно до місця покарання особи яка отримувала соціальні послуги. Картка особи, яка перебуває у виховній колонії, оформляється так само при умові надання хоч однієї соціальної послуги. Після звільнення клієнта копія його Картки відсилається до центру відповідно до місця повернення особи, яка отримувала соціальні послуги. Окрім цього, дана Картка заводиться при згоді отримувача соціальних послуг на співпрацю з центром. У разі, якщо отримувач послуг після звільнення не звернувся по допомогу до центру, то повідомлення з закладу відбування покарання, копія Картки, інші документи також відмова отримувача соціальних послуг від допомоги центру зберігаються за загальними правилами [2, п. 3].

У питаннях про порядок надання соціальних послуг центрами зазначається, що під час роботи з особами, які отримують соціальні послуги, потрібно керуватися Положеннями про центр, посадовими інструкціями, регламентом роботи центру, а також нормативами здійснення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю. Окрім цього спеціаліст центру, який веде прийом, вивчає проблему отримувача соціальних послуг та вживає необхідних заходів. Також, якщо дана проблема не належить до компетенції соціального працівника, він залучає спеціаліста, що веде відповідний напрямок роботи. Може залучатися компетентний орган, з яким підписано угоду про спільну діяльність з надання допомоги сім'ям, дітям та молоді. Що ж до закриття картки отримувача соціальних послуг, то дане рішення приймає директор центру на підставі рекомендації спеціаліста та при наявності об'єктивних підстав [2, п. 4].

Наступне питання, яке ми розглянемо, це категорії отримувачів соціальних послуг, де будуть зазначені напрями роботи центру та власне самі отримувачі соціальних послуг. Дане питання показане у вигляді таблиці.

Перший напрямок роботи – це раннє виявлення, облік, ведення банку даних і соціальний супровід сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах. Що ж до категорій отримувачів соціальних послуг, то сюди відносяться: діти з сімей, що опинились у складних життєвих обставинах; безпритульні або бездоглядні діти; діти, які зазнали насилля; батьки-одинаки; одинокі матері; інші.

Іншим напрямком є соціальний патронаж багатодітних сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах. До категорій отримувачів послуг належать: діти з багатодітних сімей; члени багатодітних сімей (крім дітей); інші.

Що ж до наступного напрямку, то він звучить таким чином: здійснення соціальної роботи, яка спрямована на запобігання відмовам від новонароджених дітей, також соціальна підтримка вагітних жінок та жінок з новонародженими дітьми. До категорій отримувачів послуг – відносяться: жінки, які мають намір відмовитися від новонародженої дитини; вагітні жінки; жінки з новонародженими дітьми; жінки, які народили дитину-інваліда; інші.

Ще одним напрямком є пошук, відбір, навчання та забезпечення соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу. Що до категорій отримувачів соціальних послуг, то до них відносяться: прийомні діти; вихованці; батьки-вихователі; прийомні батьки;

кандидати у батьки-вихователі або прийомні батьки; рідні діти прийомних батьків та батьків-вихователів; опікуни, усиновителі, піклувальники; діти під опікою; усиновлені діти; інші.

Іншим напрямком є соціальна підтримка ВІЛ-інфікованих вагітних жінок, дітей, молоді та членів їх сімей. Сюди відносяться такі категорії отримувачів соціальних послуг: ВІЛ-інфіковані діти; батьки ВІЛ-інфікованих дітей чи особи, що їх замінюють; батьки дітей з невизначеним статусом; ВІЛ-інфікована молодь; батьки ВІЛ-інфікованої молоді, чи особи які їх замінюють; діти, члени сімей яких ВІЛ-інфіковані; ВІЛ-інфіковані вагітні жінки; інші.

Наступним напрямком є здійснення соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями. До категорій отримувачів соціальних послуг відносяться діти та молодь з функціональними обмеженнями; інші.

Далі зазначається такий напрямок: здійснення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання правопорушень та соціально небезпечних захворювань у дитячому та молодіжному середовищі, також проведення соціально-профілактичної роботи серед груп ризику, подолання їх наслідків, формування навичок здорового способу життя. Категоріями отримувачів соціальних послуг є: ін'єкційні споживачі наркотиків та члени їх сімей; діти та молодь з проблемами вживання психоактивних речовин; інші.

Іншим напрямком є надання соціальних послуг та здійснення соціального патронажу неповнолітніх та молоді, що перебувають або звільняються з місць позбавлення волі. Зазначаються такі категорії отримувачів соціальних послуг: неповнолітні, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі; члени сімей неповнолітніх, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі; молодь, що відбуває покарання в місцях позбавлення волі; члени сімей молоді, що відбуває покарання в місцях позбавлення волі; неповнолітні, які звільнилися з місць позбавлення волі; члени сімей неповнолітніх, які звільнилися з місць позбавлення волі; молодь, яка звільнилася з місць позбавлення волі; члени сімей молоді, яка звільнилася з місць позбавлення волі; неповнолітні засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі та члени їхніх сімей; молодь, яка засуджена до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, та члени їхніх сімей; неповнолітні, які перебувають в слідчих ізоляторах та члени їхніх сімей; молодь, яка перебуває в слідчих ізоляторах та члени їхніх сімей; інші.

Далі розглянемо наступний напрямок: надання соціальних послуг в рамках роботи студентських соціальних служб. Категоріями отримувачів соціальних послуг тут є: студентська та учнівська молодь; члени професійних колективів; батьки студентської та учнівської молоді; інші.

Інші напрямки роботи – це робота з такими категоріями як військовослужбовці; молодь, яка призивається до Збройних Сил України; тощо.

Враховуючи вищезазначене, актуальними залишаються деякі питання здійснення соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. А саме: забезпечення комплексного підходу у здійсненні соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, із залученням суб'єктів соціальної роботи; системна підготовка спеціалістів, які здійснюють соціальний супровід сімей зазначеної категорії, в тому числі і сільських ЦСССДМ [6].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Проблеми молоді сім'ї розглядали такі вчені: С.В. Алещенюк, О. Безпалько, С.Бронза, М.Головатий, І. Зверева, В. Захарченко, А. Лановенко, О. Палій, М.П. Перепелиця [4; 5] та багато інших науковців.

Нами була проаналізована інформація яка стосується діяльності Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, щодо організації надання соціальних послуг молоді. Ми розглянули питання щодо принципів та обліку надання соціальних послуг, порядок надання соціальних послуг, категорії отримувачів соціальних послуг та глосарій проблем, із яких нами були обрані ті, які стосуються саме молоді, молодих сімей тощо.

Покликання Хмельницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – допомагати сім'ям, дітям та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах. До них може звернутися кожен, хто потребує допомоги, розуміння, інформації – і саме тут ви зможете отримати якісні соціальні послуги, підтримку та допомогу. Хмельницький обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді надає різноманітні види соціальних послуг: індивідуальні соціальні послуги – надання індивідуальних соціальних послуг членам сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самотійно; соціально-педагогічні послуги – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуальних корекційних процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної, літературної та художньої діяльності особистості тощо, а також залучення до цієї роботи різноманітних закладів та установ, громадських організацій, зацікавлених осіб; психологічні послуги – надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-

психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад, індивідуальна робота психолога з отримувачами послуг; соціально-медичні послуги – консультації та бесіди щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи; збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення комплексу профілактичних заходів, включаючи лекційну та видавничу діяльність; соціально-економічні послуги – задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі надання різноманітної гуманітарної допомоги; юридичні послуги – надання безкоштовних консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, залучення адвокатської допомоги, допомоги з боку управлінь юстиції, захист прав та інтересів особи тощо); інформаційні послуги – надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги); розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно-пропагандистські послуги) тощо

Список використаних джерел і літератури:

1. Закон України «Про соціальні послуги» // Відомості Верховної Ради. – 2003 – №45 – ст.358.
2. Наказ Держсоцслужби «Про затвердження Інструкції з обліку роботи в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» від 24.05.2007. – № 24.
3. Послуги соціальних служб для дітей, молоді, різних категорій сімей м. Києва. Інформаційно-рекламна збірка / Під ред. Шендеровського К. С., Ткач І. Я. – К.: КМЦССМ, 2004. – 86 с.
4. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред. : І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
5. Соціальна робота в Україні: [навч. посіб.] / за ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонова. – Київ, 2003. – 254 с.
6. <http://www.niss.gov.ua/articles/1328/>

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Zakon Ukrainy «Pro sotsial'ni posluhy» // Vidomosti Verkhovnoyi Rady. – 2003 – №45 – st.358.
2. Nakaz Derzhsoctsluzhby «Pro zatverdzhennya Instruksiyi z obliku roboty v tsentrakh sotsial'nykh sluzhzb dlya sim'yi, ditey ta molodi» vid 24.05.2007. – № 24.
3. Posluhy sotsial'nykh sluzhzb dlya ditey, molodi, riznykh katehoriy simey m. Kyyeva. Informatsiyno-reklamna zbirka / Pid red. Shenderovs'koho K. S., Tkach I. Ya. – K.: KMTSSSM, 2004. – 86 s.
4. Sotsial'na robota v Ukraini: navch. posib. / I. D. Zvyeryeva, O. V. Bezpal'ko, S. Ya. Kharchenko ta in.; za zah. red. : I. D. Zvyeryevoyi, H. M. Laktionovoyi. – K.: Tsentr navchal'noyi literatury, 2004. – 256 s.
5. Sotsial'na robota v Ukraini : [navch. posib.] / za red. I. D. Zverevoyi, H. M. Laktionova. – Kyiv, 2003. – 254 s.
6. <http://www.niss.gov.ua/articles/1328/>

Аннотация

Людмила Якубова

Предоставление социально-педагогических услуг молодежи в условиях Хмельницкого областного центра социальных служб для семьи, детей и молодежи

В статье описано и проанализировано предоставление социально-педагогических услуг работниками центров социальных служб для семьи, детей и молодежи. Нами была охарактеризована информация касающаяся деятельности Хмельницкого областного центра социальных служб для семьи, детей и молодежи, организация предоставления социальных услуг молодежи. Мы рассмотрели вопрос о принципах и учете предоставления социальных услуг, порядок предоставления социальных услуг, категории получателей социальных услуг и глоссарий проблем молодежи, молодых семей.

Ключевые слова: *социально-педагогический, услуги, молодежь.*

Summary

Liudmyla Yakubova

Providing Social and Educational Services to Young People under the Conditions of Khmelnytskyi Regional Centre of Social Services for Family, Children and Youth

This article describes and analyzes the provision of social and educational services by the staff of social services for family, children and youth. We have described the information relating the activity of Khmelnytskyi Regional Centre of Social Services for Family, Children and Youth, which concerns the organization of social services for youth. We considered the question as for the the principles and accounting of provision of social services, the order of social services offering, categories of beneficiaries and glossary of problems, among which we have selected those that relate to young people, young families etc.

Key words: *socio-pedagogical, services, young people.*

Дата надходження статті: «24» вересня 2014 р.

**Механізм створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів
початкової школи**

У статті акцентовано увагу на проблемі активізації процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки. Розкрито теоретичні та практичні засади створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкових класів через механізм включення можливостей освітнього середовища у процес становлення майбутнього фахівця та формування його свідомого ставлення до процесу вдосконалення. Виявлено умови активізації процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку майбутнього педагога. Представлено підходи (індивідуальний, груповий, програмний) щодо впровадження механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано етапи залучення студентів до свідомого професійно-особистісного саморозвитку та продемонстровано можливості їх реалізації в процесі викладання навчальної дисципліни «Основи педагогіки». Відмічено роль педагогічного супроводу на етапі особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: *едукаційна ситуація, ситуація професійно-особистісного розвитку, саморозвиток, педагогічний супровід, освітнє середовище професійної підготовки, майбутні учителі початкової школи.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток особистісного та професійного потенціалу майбутнього фахівця являє собою істотну складову процесу навчання у вищій школі, оскільки суспільство сьогодні гостро потребує висококваліфікованих спеціалістів із розвиненим особистісним компонентом та сформованою готовністю до професійної діяльності.

Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи, як і будь-якого фахівця, – складний, неоднозначний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Адже важливою детермінантою становлення професіоналізму майбутнього вчителя початкової ланки освіти виступає розвиток особистісних властивостей та якостей, які регулюють дії майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... У сучасній психолого-педагогічній літературі широко представлені теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, зокрема початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, Л. Коваль, С. Мартиненко, В. Паскар, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Тарасенко, І. Титаренко, Л. Хоружа, О. Шквир та ін.); розкрито систему взаємовпливу розвитку особистісного і професійного потенціалу (Е. Зеєр, Л. Мігіна, А. Маркова та ін.), обґрунтовано педагогічні (Л. Красюк, Т. Кудрявцев, Н. Панова, В. Серіков та ін.) та психологічні (К. Абульханова-Славська, Л. Долинська, Н. Іванцова, С. Максименко, Ю. Поваренков, А. Фонарьов та ін.) аспекти професійного становлення майбутнього педагога. Водночас питання активізації процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця через створення ситуації професійно-особистісного розвитку не знайшло належного висвітлення в науковій літературі та практиці ВНЗ.

Формулювання цілей статті... Актуальність окресленої теми зумовила мету статті – розкрити теоретичні та практичні засади створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи через механізм включення можливостей освітнього середовища у процес становлення майбутнього фахівця та формування його свідомого ставлення до процесу вдосконалення.

Виклад основного матеріалу... Реалізація професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога визначається соціокультурним контекстом представлення базових компонентів персональної системи, що виявляються в конкретній життєвій та професійній ситуації.

На етапі професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя рушійною силою виступає протиріччя між вимогами професійної освіти і рівнем особистого та професійного розвитку педагога. Вирішення протиріччя призводить до розвитку особистісних властивостей і якостей, професійних здібностей, підвищення рівня особистісних компетентностей та формування готовності до професійної діяльності.

Професійний розвиток невіддільний від особистісного, адже в основі і того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати життєдіяльність в

предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Йдеться про зміну об'єктивних обставин в безперервній освіті педагогів, які мають відтінки спрямованості, зв'язності, поступовості і свідомо збільшують роль власного саморозвитку [3, с.67].

О. Шотка пов'язує особистісний розвиток майбутнього фахівця з професійним, розглядаючи професійне становлення як динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійної освіти як під час навчання професії, так і в процесі підвищення кваліфікації [4, с.64].

Обґрунтованим, на нашу думку, є узагальнення психологів, що динаміка професійного розвитку особистості носить не монотонний характер і є суперечливою, що знаходить своє вираження в нерівномірності й гетерохронності професійного розвитку [1, с.106].

Ключовими для нашого дослідження є ідеї Т. Кудрявцева, який глибоко дослідив проблему професійного розвитку особистості та виділив чотири її стадії: 1) виникнення і формування професійних намірів; 2) професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; 3) входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе у виробничому колективі; 4) повна реалізація особистості у професійній праці [2, с.21].

В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує етап професійного навчання і підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки. Вважаємо, що невід'ємною складовою діяльності викладача педагогічного вузу є проектування не лише основних компонентів середовища, але й проектування ситуації професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

На нашу думку, активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця буде ефективною, якщо:

- спроектувати та реалізувати різні підходи включення студентів у свідомий професійно-особистісний розвиток, у процесі якого майбутні вчителі підвищують свою суб'єктність;
- реалізувати технології підтримки і супроводу професійно-особистісного розвитку студентів як суб'єктів самореалізації в освітньому середовищі;
- студенти в процесі включення в едукативну ситуацію постійно підвищують рівень саморозвитку.

На рис. 1 схематично зображено взаємодію суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах спроектованої моделі. В основі внутрішнього механізму взаємодії нами визначено едукативну (від лат. *edukatsiya* – навчання, виховання) ситуацію.

Перетворення едукативної ситуації в ситуацію професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи визначено нами через механізм включення можливостей освітнього середовища у розвиток майбутнього фахівця та формування його свідомого ставлення до процесу вдосконалення. Даний механізм дії можна представити послідовністю: Компоненти освітнього середовища → Включення їх можливостей в едукативну ситуацію → Оволодіння студентами особистісним досвідом → Співвіднесення досягнутих результатів з соціальним професійним запитом → Ситуація професійно-особистісного розвитку → Саморегуляція та самоуправління в процесі професійної підготовки.

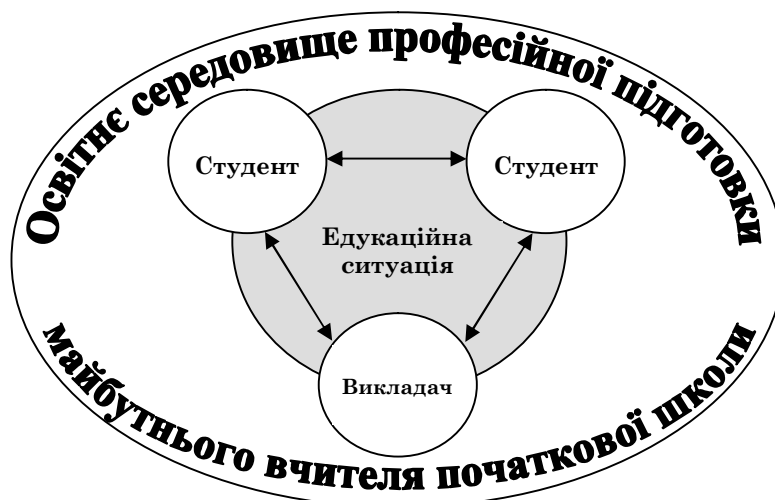


Рис. 1. Едукативна ситуація як основа взаємодії суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

У процесі експериментальної роботи було реалізовано декілька шляхів впровадження механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи.

Перший (груповий) полягав у тому, що на основі педагогічної діагностики викладачі виокремлювали студентів з подібними проблемами (впевненість у непотрібності удосконалення на певному етапі розвитку; наявність потреби в удосконаленні мотиваційно-ціннісної сфери або емоційно-вольової і т.д.) та об'єднували їх у межах академічних груп в «групи розвитку», з метою створення для них на заняттях з навчальних дисциплін едукативних ситуацій, які проектуються як ситуації професійно-особистісного розвитку.

Даний підхід дав можливість забезпечити групові форми роботи, в яких учасники були визначені попередньо в залежності від потреб. Така стратегія має гарні успіхи в практиці вищої педагогічної школи, оскільки в умовах навчально-виховного середовища професійної підготовки, на заняттях студенти в більшій мірі навчаються не індивідуально, а колективно в навчальних групах.

Другий (індивідуальний) підхід був реалізований за умови, коли особисті потреби студента у вдосконаленні яскраво виражені для викладача або студент самостійно їх усвідомлює і звертається за допомогою. Таких студентів надзвичайно мала кількість – 7,8 % (за результатами нашого дослідження). У реалізації даного підходу координуюча роль належить як викладачу, так і студенту, проте в більшості випадків саме викладач виявляв проблеми особистісного розвитку майбутнього учителя, наприклад: слабкі комунікативні здібності; відсутня логічність або послідовність у висловлюванні думки; несформовані навички ведення дискусії і диспуту та ін. У цій ситуації на засадах суб'єкт-суб'єктності розробляється декілька шляхів усунення недоліків, визначається індивідуальний план, який спільно реалізується в подальшій професійній підготовці.

Нами було запропоновано такі варіанти реалізації даного підходу: на заняттях студент спочатку дає відповідь на запитання заздалегідь сформульовані викладачем, на наступному занятті кількість запитань збільшується, одне з яких підготовлено попередньо, а інше – визначено в процесі едукативної ситуації. Подальшими кроками ми визначали: виступ студента з короткою доповіддю або есе; підготовка, презентація реферату з подальшими відповідями на запитання і т. д. Тобто, студент впродовж семестру, зокрема вивчення навчальної дисципліни «Основи педагогіки» відтворює ситуацію, яка дозволяє розвивати складові готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, зокрема особистісно-діяльнісного компоненту.

Дієвим виявився також підхід (програмний), в основі якого лежить проектування та реалізація логічної схеми залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в освітньому середовищі професійної підготовки. На рис. 2 представлено схематичне зображення етапів послідовності реалізації даного підходу.



Рис. 2. Механізм залучення студентів до свідомого професійно-особистісного саморозвитку

Розкриємо сутність реалізації кожного з етапів у процесі експериментальної роботи.

З метою виявлення потреб майбутніх вчителів початкової школи в питаннях саморозвитку було проведено анкетування студентів та бесіду, ключовими запитаннями якої було обрано: наскільки

взаємопов'язані особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя; коли розпочинається професійно-особистісний розвиток; хто несе відповідальність за ефективний професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя: викладачі, сам студент, інші суб'єкти освітнього середовища професійної підготовки; які ви знаєте шляхи реалізації ситуації особистісного розвитку?

Досвід роботи переконав нас, що більшість студентів (56 %) проявляють особистісну належність до професії вчителя, проте координацію в питаннях саморозвитку вони делегують викладачам. Тому, важливо, що вже на початку професійного становлення викладачі спонукали їх до обговорення цих питань та усвідомленого відношення до своїх потреб.

Наступний етап механізму залучення студентів до свідомого професійно-особистісного саморозвитку передбачав ознайомлення та аналіз професіограми вчителя початкової школи. Після короткої дискусії студентам було запропоновано самостійно проаналізувати таблицю «Характеристика ідеального вчителя», а також доповнити її і співвіднести якості з власними характеристиками, визначивши які, необхідно удосконалити (зразок заповнення – табл. 1).

Таблиця 1

Самоаналіз рівня сформованості якостей ідеального майбутнього вчителя початкової школи

Якості ідеального вчителя початкової школи	Рівень сформованості зазначених якостей			Необхідність у вдосконаленні
	Високий	Середній	Низький	
товариськість	+			-
спостережливість		+		+
самостійність			+	++
комунікабельність		+		+

Дане завдання спонукає студентів до професійного самопізнання через прагнення визначитися в своїх сильних і слабких якостях як майбутнього вчителя, водночас розширює свій кругозір про власну особистість. На даному етапі можливо забезпечити педагогічну підтримку студентів, адже в ході порівняння можуть бути зроблені висновки, які підвищують самоповагу і рівень задоволеності собою, або навпаки студент може переживати відчуття незадоволеності. Саме такі студенти потребують педагогічного супроводу, адже на фоні схвалення їх прагнення до вдосконалення розвиваються мотиви професійного самовиховання.

Особливу увагу ми привертали до планування роботи студента з саморозвитку з урахуванням можливостей освітнього середовища професійної підготовки. Студентам було запропоновано схему проектування роботи студентів з саморозвитку, яка потім узагальнювалася та доповнювалася самостійно (табл. 2).

Таблиця 2

Схема проектування роботи студентів із саморозвитку з урахуванням можливостей освітнього середовища

Цілі саморозвитку		Шляхи і засоби реалізації	Можливості освітнього середовища		
Професійні	Особистісні		Навчально-виховний компонент	Соціально-культурний компонент	Інформаційно-комунікативний компонент

Термін реалізації даного плану визначався спільно зі студентом в межах вивчення навчальної дисципліни. І хоча цілі особистісного розвитку студента на заняттях не обговорювалися, викладач нагадував про необхідність подвійного цілепокладання: освітні цілі (визначені навчальним предметом, результати фіксуються викладачем) і цілі особистісного розвитку (визначені студентом, а їх реалізація є самостійно фіксованою).

З метою стимулювання механізмів активного творчого режиму професійно-особистісного розвитку були використані на заняттях з навчальних дисциплін «Основи педагогіки» методи активної взаємодії: комунікативний тренінг, ігрові завдання «Контраргумент», «Інтерв'ю з майбутнім вчителем», ділові ігри «Абітурієнт педагогічного вузу», гра-телеміст «Сучасний вчитель» та ін.

Особливу роль на даному етапі відіграє педагогічний супровід, адже він завжди персоніфікований, а отже, на етапі особистісного та професійного розвитку забезпечує реалізацію мотиваційної, розвивальної, адаптаційної та корекційної функцій.

Зауважимо, що на даному етапі важливо допомогти студенту сформувати усвідомлене ставлення до особистісного розвитку в освітньому середовищі професійної підготовки. Цьому сприяло: систематичне цілепокладання, самоаналіз, рефлексія студентами своєї діяльності та

корекція, що здійснюється без тиску викладача. Саме такі форми роботи забезпечили здатність особистості до самовиховання, до «вироснування» своєї суб'єктності, до самоорганізації та слугували відправним рубежем в середовищному проектуванні ситуації особистісного розвитку, яка передбачає прогнозування можливостей освітнього середовища та моделювання шляхів його використання.

Висновки... Отже, застосування механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи забезпечило зміну ролі викладача з транслятора когнітивних характеристик майбутніх учителів в контекст дизайнера освітнього середовища, адже передбачав проектування та управління процесом створення освітнього середовища, можливості якого забезпечують професійне становлення, починаючи з відбору і структурування предметного змісту підготовки, забезпечення її міждисциплінарності, суб'єктності та варіативності едукативних ситуацій.

Це забезпечує різні можливості використання потенціалу спроектованого освітнього середовища та отримання майбутніми фахівцями нового досвіду. При цьому кожен студент свідомо визначає особистісну користь теоретичної і практичної підготовки, а також змістову наповненість кожної едукативної ситуації і проектує її для себе як ситуацію професійно-особистісного розвитку.

Важливо узагальнити, що ситуація професійно-особистісного розвитку є вираженням середовищної природи особистісної соціалізації особистості, при якій змінюється підхід до управління процесами розвитку та саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія відбувається не лише через предметну діяльність, а через створення та використання спроектованого розвивального потенціалу освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та зокрема ефективності механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Список використаних джерел і літератури:

1. Іванцова Н. Б. Періодизації професійного розвитку особистості / Н. Б. Іванцова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 105–114.
2. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.
3. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография / Н. В. Панова. – СПб : ИПКСПО, 2007. – 244 с.
4. Щотка О. П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління / О. П. Щотка // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров : сб. научных трудов. – Прил. № 3 к научному журналу «Персонал» – №1 (55). – К., 2000. – С. 63–65.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Ivancova N. B. Periodyzacii profesijnogho rozvytku osobystosti, Aktualjni problemy psykhologhiji: zbirnyk naukovykh prats In-tu psykhologhiji im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrajinu, 2010, Part 8, Volume 7, pp. 105–114.
2. Kudrjavcev T. V. Psykhologho-pedagoghycheskye problemy vysshej shkoly, Voprosy psykhologhyu. 1981, Volume 2., pp. 20–30.
3. Panova N. V. Professyonaljnaja zhyznj pedagohgha : monoghrafyja. SPb, YPKSPO, 2007, 244 p.
4. Shhotka O. P. Konzeptualjni zasady doslidzhennja profesijnogho stanovlennja fakhivcja z upravlinnja. Teoretyko-metodologhycheskye problemy sovershenstvovanyja psykhologhycheskoj podghotovyky menedzherov: sbornyk nauchnykh trudov, Kyiv, 2000, Volume 1 (55), pp. 63–65.

Аннотация

Елена Ярошинская

Механизм создания ситуации профессионально-личностного развития будущих учителей начальной школы

В статье акцентировано внимание на проблеме активизации процесса профессионально-личностного развития и саморазвития будущего учителя начальной школы в условиях образовательной среды профессиональной подготовки. Раскрыты теоретические и практические основы создания ситуации профессионально-личностного развития будущего учителя начальных классов через механизм включения возможностей образовательной среды в процесс становления будущего специалиста и формирование его сознательного отношения к процессу совершенствования. Выявлены условия активизации процесса профессионально-личностного развития и саморазвития будущего педагога. Представлены подходы (индивидуальный, групповой, программный) по внедрению механизма создания ситуации профессионально-личностного развития будущих учителей начальной школы. Предложены этапы привлечения студентов к сознательному профессионально-личностному саморазвитию и продемонстрированы возможности их реализации в процессе преподавания учебной дисциплины «Основы педагогики». Отмечена роль

педагогического сопровождения на этапе личностного и профессионального развития будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: *эдукационная ситуация, ситуация профессионально-личностного развития, саморазвитие, педагогическое сопровождение, образовательная среда профессиональной подготовки, будущие учителя начальной школы.*

Summary

Olena Yaroshynska

The mechanism of creation of a situation of professional and personal development of the future primary school teachers

The article emphasis on the problem of activation the process of professional and personal development and self-development of the future primary school teacher in terms of the educational environment of professional training. Theoretical and practical bases for creating the professional and personal situations of the future elementary school teacher through the mechanism of inclusion the opportunities of the educational environment in the process of becoming the future specialist and the formation of his conscious attitude towards the process of improvement are discovered. The conditions of revealed activation the process of professional and personal development and self-development of the future teacher are founded. The approaches (individual, group, program) to implement the mechanism of creating the situation of professional and personal development of the primary school teachers are submitted. The stages of involving the students in conscious of professional and personal self-development are offered and the possibilities of their implementation in teaching of the course «Fundamentals of pedagogy» are demonstrated. The role of pedagogical support on the stage of personal and professional development of the future elementary school teacher is marked.

Key words: *educational situation, situation of professional and personal development, self-development, pedagogical support, educational environment of professional training, future primary school teachers.*

Дата надходження статті: «24» вересня 2014 р.

УДК 373.5.016

ТЕТЯНА ЯСАК,

кандидат педагогічних наук

(м.Нікополь)

Сучасні електронні засоби навчання української мови у вищому навчальному закладі

У статті висвітлено дидактичний потенціал сучасних електронних засобів навчання української мови, подано їх класифікацію відповідно до інформаційно-навчальної ознаки. Обґрунтовано психолого-педагогічні переваги й лінгводидактичну доцільність універсальних електронних засобів навчання української мови професійного спрямування. Розглянуто особливості сучасних електронних засобів універсального типу, що сприяють постійному оновленню їх змісту за рахунок самостійного створення і використання нових дидактичних компонентів учасниками навчального процесу. За результатами спостережень з'ясовано, що такі комп'ютерно зорієнтовані засоби навчання забезпечують істотну інтенсифікацію процесу пізнання шляхом оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, реалізації індивідуальної траєкторії навчання у лінгвістичній та психологічній площині – врахування рівня мовно-мовленнєвої компетентності студентів, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння. Зроблено висновок, що адаптивні можливості електронних засобів навчання дають змогу викладачу одночасно працювати зі студентами різних рівнів, урахувуючи їх обсяг знань і потенційних можливостей, типові помилки, нахили та мовні інтереси.

Ключові слова: *електронні засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно зорієнтовані засоби навчання, універсальність, класифікація, адаптивні можливості, українська мова професійного спрямування.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком високих технологій, масовою комп'ютеризацією, інтенсивним розширенням інформаційного простору, що зумовлює активний пошук дидактичних моделей, зорієнтованих на інтереси і розвиток особистості. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі інформатизації освіти вимагає комп'ютерної зорієнтованості навчально-виховного середовища [1]. Реалізація під час побудови педагогічних систем принципів відкритої освіти, використання методів і засобів ІКТ уможливають істотне розширення потенційного простору навчально-виховного середовища, забезпечують формування і використання єдиного освітнього

простору, яке складається з доступної якісної й кількісної різноманітності інформаційних освітніх ресурсів. Саме тому одним із пріоритетних завдань вищої освіти є впровадження сучасних електронних засобів, які розширюють можливості студентів у якісному формуванні системи знань, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, інтенсифікують діяльність викладача та студентів, уможливають істотне розширення потенційного простору навчально-виховного середовища.

Вихід України на світову арену як незалежної самостійної держави загострив багато проблем – економічних, політичних, соціальних. З наданням українській мові статусу державної реально виникла потреба державних службовців, фахівців різних галузей господарства досконало володіти державною мовою для ефективного виконання посадових обов'язків. Відтак на часі створення електронних засобів навчання, що зорієнтовані на формування знань про специфіку усної та писемної форм реалізації ділової української мови (наукового та офіційно-ділового стилів) з урахуванням фахової спрямованості навчання майбутніх економістів, менеджерів, банківських працівників тощо.

Аналіз досліджень і публікацій... Питанню створення і використання електронних засобів навчання приділяється увага у працях таких дослідників, як О.В.Ващук, В.Ю.Биков, М.І.Жалдак, В.М.Мадзігон, Н.В.Морзе, О.М.Моргун, Т.К.Коваль, О.В.Співаковський та ін. У науково-методичній літературі окреслено дидактичні, технічні, ергономічні вимоги до проектування пакетів навчальних програм, розкрито педагогічний потенціал комп'ютерно зорієнтованих систем навчання, психолого-педагогічні вимоги до комп'ютерних навчальних програм [3; 4; 5; 6]. Можливості використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення української мови окреслювались у працях С.О.Карамана, О.М.Горошкіної, Н.І.Семенів, Л.В.Скуратівського, М.Г.Стельмаховича, А.М.Уліщенко Г.Т.Шелехової та ін. В умовах інформатизації вищих навчальних закладів методика створення й застосування електронних засобів з української мови особливо актуалізується.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні лінгводидактичних особливостей змісту й структури сучасних електронних засобів навчання з української мови, їх класифікації відповідно до інформаційно-навчальної ознаки.

Виклад основного матеріалу... Електронні засоби навчання розглядаються як новітній дидактичний засіб, спеціальним способом закодована, структурована та упорядкована сукупність інформаційних об'єктів, що забезпечують навчально-пізнавальні потреби суб'єктів навчання в накопиченні, зберіганні, обробленні й передаванні навчально-методичної інформації у процесі як традиційних, так й інноваційних форм навчання [2].

Відповідно до інформаційно-навчальної ознаки класифікацію електронних засобів навчання бажано здійснювати у системі педагогічного ланцюжка «теорія – практика – контроль»:

• **довідково-інформаційні** – електронні тексти лекцій, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, інформаційні матеріали мережі Інтернет, інтерактивні бази даних з текстовим, гіпертекстовим або мультимедійним поданням навчального матеріалу, електронні енциклопедії, довідники, словники, журнали, інформаційні матеріали веб-сайтів та інформаційних порталів тощо;

• **демонстраційно-моделювальні** – імітаційні мультимедійні моделі, динамічні таблиці, комп'ютерні ділові ігри;

• **навчально-тренувальні** – призначені для виконання різних видів вправ і завдань, програми-тренажери;

• **діагностувальні** (контрольовальні) – комплекси вправ для самоконтролю знань, умінь і навичок учнів, автоматизовані тести;

• **комбіновані** – електронні підручники і посібники для поглибленого вивчення предмета.

Головним завданням створення електронних засобів з української мови стало доповнення й розширення можливостей традиційних засобів навчання, підвищення ефективності й якості навчально-виховного процесу, активізація пізнавальної діяльності студентів під час засвоєння й закріплення навчального матеріалу з української мови.

Визначальною особливістю сучасного навчання з використанням ІКТ є самостійне формування й зміна дидактичного матеріалу учасниками навчального процесу. Звідси випливає, що постає потреба нової ідеології розроблення електронних засобів навчання – нового інструментарію, здатного не лише здійснювати ефективне й результативне навчання, але й постійно оновлювати його зміст за рахунок створення і використання нових компонентів, підтримувати індивідуальну траєкторію навчання, забезпечувати істотну інтенсифікацію процесу пізнання. Педагогічно доцільними, на наш погляд, постають такі комп'ютерно зорієнтовані засоби навчання з української мови, які акумулюють в собі, поряд з комп'ютерною програмою як такою, дидактичний і методичний досвід викладача, який має можливість додавати до банку даних цих електронних засобів свій дидактичний компонент. За результатами спостережень зроблено висновок, що такі адаптивні

можливості електронних засобів навчання дають змогу викладачу одночасно працювати зі студентами різних рівнів, ураховуючи їх обсяг знань і потенційних можливостей, типові помилки, нахили та мовні інтереси. Здібні студенти таким чином отримують можливість працювати з більшим навантаженням для здобуття максимально можливих результатів.

Електронні засоби навчання, з огляду на їх адаптивність, повинні містити розгалужену систему довідникової, консультативної та коректувальної інформації, яка організовується в бази даних і пропонується користувачеві в певні моменти роботи програми, що сприяє активізації та поглибленню знань з граматики, лексики, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, а також розвиткові та удосконаленню вмінь і навичок роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю в межах сфери професійного спрямування. Чим вища адаптивність програм, тим більше вона реалізує унікальні можливості інформаційних технологій щодо індивідуалізації навчання. Самостійне розроблення й постійне оновлення дидактичного матеріалу учасниками навчального процесу підтримує індивідуальну траєкторію навчання, забезпечує істотну інтенсифікацію й оптимізацію процесу пізнання. Адже головний резерв інтенсифікації навчального процесу закладено саме в індивідуумі, в особистості студента. І результат навчання залежить від того, як у процесі навчання враховуються і використовуються індивідуальні особливості уваги, сприйняття, мислення, пам'яті студента, його характеру, емоційної сфери, життєвого і мовного досвіду. Саме ця обставина стала вагомим аргументом на користь розроблення електронних засобів навчання універсального типу, що передбачають заповнення їх різноманітним дидактичним компонентом, дають змогу істотно змінити способи керування навчальною діяльністю.

Принцип індивідуалізації за умов застосування електронних засобів реалізується у двох площинах: лінгвістичній і психологічній. В аспекті лінгвістичному мовний матеріал курсу диференціюється за ознаками доцільності (відповідно цілям і завданням курсу) і складності. Значною є роль і психологічного чинника: електронно-дидактичні засоби сприяють урахуванню широкого діапазону індивідуальних особливостей користувача. За таких умов навчальна діяльність студента багато в чому визначається і спрямовується ним самостійно.

Традиційні технічні засоби навчання, що використовувалися до появи ІКТ, через певні технічні обмеження не сприяли розв'язанню таких проблем:

- а) адаптивність навчального матеріалу (відповідно до індивідуальних особливостей студентів);
- б) багатотермінальність (одночасне залучення всієї групи користувачів);
- в) інтерактивність (взаємодія ІКТ і студента, що імітує певною мірою природне спілкування);
- г) підконтрольність індивідуальної роботи студентів.

За традиційною системою викладач не міг отримати такий насичений і різноманітний зворотний зв'язок щодо результатів педагогічного впливу на студентів, який дозволяє контролювати, оцінювати, діагностувати. Зовнішній зворотний зв'язок повинен надавати викладачу можливість одержувати об'єктивну кількісну оцінку навчальної діяльності кожного студента і статистику щодо результатів навчальної роботи всієї групи. Зовсім не обов'язково, щоб вона була оперативною. Аналіз інформації може бути відкладений, а корекція результатів може проводитися під час групових і індивідуальних консультацій. Викладач повинен мати можливість аналізувати не тільки підсумкову оцінку, але і шлях рішення навчальної задачі. Такий аналіз дозволить робити диференційовану допомогу під час проведення індивідуальних консультацій.

Як висновок можна сформулювати основні вимоги до структури, змісту та технології створення електронних засобів навчання української мови професійного спрямування:

- проектування навчальної комп'ютерної програми повинне базуватися на певному психолого-педагогічному фундаменті;
- у навчальній програмі необхідно максимально враховувати технічні можливості інформаційно-комунікаційних технологій;
- електронні засоби навчання повинні мати можливість доповнення їх потрібним дидактичним матеріалом (універсальність);
- комп'ютерно зорієнтовані засоби повинні мати внутрішню єдність, у якій виділяються три аспекти: єдність змісту (єдині принципи відображення всіх тем, узгодженість розділів), єдність змісту і форми, єдність навчально-ілюстративного і контрольного блоків;
- оптимальне співвідношення емпіричних і теоретичних знань, сполучення інтерпретації і конкретизації навчального матеріалу з його систематичною перевіркою, що досягається завдяки включенню у комп'ютерну навчальну програму різноманітних елементів апарату організації засвоєння;
- системність і послідовність навчання, яка досягається шляхом дотримання таких принципів: від простого до складного, від одиничного до загального і навпаки, від відомого до невідомого;

- можливість швидкого отримання інформації, її доступність при високому науковому рівні й інформаційній ємності, що забезпечується чіткою структурою комп'ютерної системи і взаємозв'язком її компонентів, спеціально розробленим апаратом орієнтування;

- динамічність, що передбачає:

- а) появу динамічної, рухомої інформації на екрані дисплея;

- б) оперативність у зміні застарілої навчальної інформації;

- естетичні й ергономічні вимоги до розроблення електронних засобів навчання зумовили необхідність дотримання принципів лаконічності, оптимальної достатності, структурності, системності, послідовності.

Проблема створення й застосування електронних засобів навчання у навчально-інформаційному середовищі багатоаспектна, охоплює лінгвістичні, психолого-педагогічні, дидактичні, технічні та організаційні проблеми. Лише за умови комплексного, системного підходу можливе успішне вирішення цього по суті головного, важливого завдання застосування ІКТ у процесі вивчення української мови у вищій школі.

Використання сучасних комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання української мови дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння знань за рахунок їх своєчасності, доцільного дозування, доступності, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх мовної компетентності, методично виправданого поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної роботи, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Висновки... Як висновок зазначимо, що методично виправдане застосування під час вивчення курсу української мови професійного спрямування електронних засобів навчання вимагає науково обґрунтованого підходу до створення й використання комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання, які за структурою, змістом і методикою подання навчальної інформації повинні відповідати чинним навчальним програмам, передбачати практичну реалізацію лінгводидактичних принципів навчання, сприяти інтенсифікації процесу засвоєння знань.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у подальшому розробленні й застосуванні електронних засобів навчання української мови, які підвищують рівень інформаційної забезпеченості навчального процесу, допомагають уникнути типових помилок у вживанні слів та побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення.

Список використаних джерел і літератури:

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В.Ю.Биков // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Част. 2. – Х.: ОВС, 2002. – С.182-199.

2. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / за ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К.:Атіка, 2005. – 272с.

3. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова –№ 7. – 2003. – 263с.

4. Кривошеєв А. О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ / А.О.Кривошеєв // Информационные технологии. – 1996. – №2. – С.14–17.

5. Мадзігон В. М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В.М.Мадзігон, В.В.Лапінський, Ю.О.Дорошенко// Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С.70-78.

Spysok vykoristanykh dzherel i literatury:

1. Bykov V.Yu. Teoretyko-metodologichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnykh zasobiv ta e-tekhnologiy navchannia, Rozvytok pedagogichnoi ta psychologichnoi nauk v Ukraini 1992-2002: zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy. KNarkiv, 2002, Part 2, pp.182-199.

2. Informatsiyni tekhnologii i zasoby navchannia: zbirnyk naukovykh prats za red. V.Yu.Bykova, Yu.O.Zhuka. Instytut zasobiv navchannia APN Ukrainy. Kyiv, Atika, 2005, 272p.

3. Kompiuterno oriientovani systemy navchannia: zbirnyk naukovykh prats, Kyiv, NPU im. M.P.Dragomanova, 2003, Volume 7, 263pp.

4. Krivosheev A.O. Razrabotka i ispol'zovanie komp'yuternykh obuchayushhix program. Informacionnie tekhnologii, 1996, Volume 2, pp.14-17.

5. Madzigon V.M. Pedagogichni aspekty stvorennia i vykorystannia elektronnykh zasobiv navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats, Kyiv, Pedagogichna dumka, 2003, Volume 4, pp.70-78.

Аннотация

Татьяна Ясак

*Современные электронные средства обучения украинскому языку
в высшем учебном заведении*

В статье освещен дидактический потенциал современных электронных средств обучения украинскому языку, представлена их классификация по информационно-обучающему признаку. Обоснованы психолого-

педагогические преимущества и лингводидактическая целесообразность универсальных электронных средств обучения украинскому языку профессионального направления. Рассмотрены особенности современных электронных средств универсального типа, в которых предусмотрена возможность обновления их новым дидактическим компонентом, самостоятельно созданным самими участниками учебного процесса. По результатам наблюдений выяснено, что такие компьютерно ориентированные средства обучения содействуют существенной интенсификации познавательного процесса за счет оперативной взаимосвязи источника учебной информации и студента, реализации индивидуальной траектории обучения в лингвистическом и психологическом аспектах – уровня речевой компетенции студентов, адаптации темпа подачи учебного материала к скорости его усвоения. Сделан вывод, что адаптирующие возможности электронных средств обучения дают возможность преподавателю одновременно работать со студентами различных уровней подготовки, учитывая объем их знаний и потенциальных возможностей, типичные ошибки, способности и речевые интересы.

Ключевые слова: электронные средства обучения, информационно-коммуникационные технологии, компьютерно ориентированные средства обучения, универсальность, классификация, адаптирующие возможности, украинский язык профессионального направления.

Summary

Tetiana Yasak

**Modern Computer Studying Means of Teaching Ukrainian Language
in Higher Education Institution**

The article deals with the didactic potential of modern computer studying program of Ukrainian language, and its classification, according to the informational and educational features is given. Psychological and pedagogical benefits and linguodidactic feasibility of universal computer studying program of professional Ukrainian language are proved in the article. The article considers the features of modern computer studying program of universal type that contribute to constant updating of their content by independent creation and use of new didactic components of the educational process by the participants. According to the monitoring of the results we revealed that the computer studying program provides a significant intensification of the process of learning through operational relationship between the source of educational information and the student, the implementation of individual learning paths in linguistic and psychological sphere is to be taken into consideration, as well as the language and speech competence of the students and adaptation rate of presentation of the educational material to the rate of its learning. It is concluded that the adaptive capacity of the computer studying program allows the teacher to work with students of different levels at the same time, taking into account their scope of knowledge and potential, common mistakes, abilities and linguistic interests.

Key words: computer studying program, information and communication technology, computer-oriented learning means, universality, classification, adaptive capacity, professional Ukrainian language.

Дата надходження статті: «27» вересня 2014 р.

УДК [37.035.3+371.381].001.82(477)»19»(045)

ІННА ЯЩУК,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

Реалізація ідей трудовознавства учнів шкіл України на початку ХХ століття

У статті окреслені завдання освітньої політики в Україні на початку ХХ століття, принципи системи народної освіти, ідеї розвитку «нової школи». Зауважено, що структура навчання була зосереджена на працю, трудову діяльність школярів та вчителів. Для цього створювались шкільні кооперативи, які організовувались з метою кооперативного виховання через організацію різних форм трудової діяльності на основі самоуправління та самодіяльності. В статті на прикладі шкільного кооперативу Проскурівщини детально розкрито характеристику та особливості його діяльності, описані найбільш поширені види діяльності педагогічних працівників та школярів. Структура навчання була зосереджена на працю, трудову діяльність. В представленому матеріалі схарактеризовано «Кодекс законів про народну освіту в УРСР», в якому великого значення надавалось трудовознавству. Трудовознавство визначалось як виховання в учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до продуктивної праці, розвиток вольової діяльності, здібностей і індивідуальних особливостей учнів, свідомого ставлення їх до раціоналізації праці, правильне фізичне виховання.

Ключові слова: національна освіта, школа, учні, вчителі, трудовознавство, навчальний процес, трудова діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реалізація ключових ідей національної освіти і виховання неможлива без вивчення їх генези, глибокого осмислення позитивного досвіду, набутого українською педагогічною наукою і практикою. Об'єктивний аналіз цього досвіду дає змогу оцінити

сучасний стан освіти, встановити залежність педагогічних явищ від певних суспільно-політичних та соціально-культурних умов, є важливим джерелом розробки стратегії сучасної системи освіти та виховання, необхідною основою науково-педагогічного пізнання, на ґрунті якого виникають нові концепції майбутнього.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання історії становлення вищої педагогічної освіти, загальної організації навчально-виховного процесу у педвузах висвітлювалися у 1970-80-ті рр. в окремих посібниках та статтях. Так, фактологічний матеріал містять праці О.Лавріненко, В.Струбицького і О.Бондаря (1987), Л.Кондрашової (1987, 1988), статті Л.Белецької, Н.Дічек (1988).

Окремі аспекти освіти на початку ХХ століття, проблеми вдосконалення виховання учнів, особливості організації навчально-виховного процесу в закладах освіти знайшли висвітлення у дисертаціях Т.Мироненко, А.Ржевської, Л.Мацук, В.Владимирової, М.Донченко, С.Литвиненко, Т.Авксентьевої, В.Долженко, О.Севастьянкової та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення особливостей трудових виховання та окреслення особливостей трудового виховання учнів на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... На початку ХХ століття розвитку освіти приділялась серйозна увага, оскільки більшовики розуміли, що школа безпосередньо сприяє розвитку нового ладу. З погляду на кількість, досягнення СРСР у галузі освіти дійсно були вражаючими, особливо на окраїнах імперії. Не випадково ці досягнення у галузі освіти широко використовувались як доказ «переваги» радянського політичного устрою. Біля витоків розвитку «нової школи» стояли державні діячі: М.Грушевський, Г.Гринько, О.Зарудний, І.Огієнко, С.Русова, І.Стешенко та ін.

2 листопада 1922р. Президія ВУЦВК затвердила «Кодекс законів про народну освіту в УРСР», яким визначались такі типи навчально-виховних закладів: трудова школа, дитячий садок, дитячий будинок [4, с.32].

У «Кодексі» детально визначались основні завдання освітньої політики в Україні. Метою виховання і освіти, зазначалось в нормативному документі, має бути: створення нового покоління людей соціалістичного суспільства з матеріалістичним світоглядом, з психологією колективізму, з твердою волею, з необхідною для суспільства кваліфікацією.

В основу роботи навчально-виховних і культурно-освітніх установ мають бути покладені: трудовий процес, гармонійне виховання дітей шкільного віку.

В «Кодексі» було визначено принципи системи народної освіти, а саме: єдність мети і завдань на всіх ланках системи народної освіти; навчання в трудових і професійних школах, на курсах до 17-річного віку – загальне, обов'язкове, безоплатне і спільне для обох статей; прийом до всіх навчально-виховних установ насамперед повинен бути для дітей робітників і незаможних селян; утримання і постачання державних навчально-виховних установ і наукових закладів за рахунок державного і місцевого бюджету; відокремлення школи від церкви, освіта і навчання повинні бути вільні від будь-якого релігійного впливу, релігійне навчання дітей і молоді забороняється.

У «Кодексі» зазначалось про необхідність створення в школах майстерень і виробничої бази з навчально-виховною метою, а також визначалась структура школи, вимоги до організації навчально-виховної роботи в ній і правила внутрішнього розпорядку навчальних закладів. Трудова школа із запровадженням у ній методів клубної роботи і подовженим робочим днем може бути, з дозволу органів народної освіти, перейменована в дитячий будинок.

Структура навчання була зосереджена на працю, трудову діяльність. Ці підходи були започатковані в свій час ще К.Д.Ушинським, який обґрунтував, що при початковому навчанні необхідно орієнтуватися на оточуюче життя, що слід рідній мові, граматиці, арифметиці вчитися на конкретному оточуючому матеріалі, реальному житті [4, с.32].

В «Єдиному виховно-навчальному плані в установах соціального виховання для дітей до 15 років в УРСР» Наркомос України намагався пристосувати комплексні програми до завдань трудової підготовки учнів.

Основним розділом «Єдиного плану» було трудовознавство.

Трудовознавство визначалось як виховання в учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до продуктивної праці, розвиток вольової діяльності, здібностей і індивідуальних особливостей учнів, свідомого ставлення їх до раціоналізації праці, правильне фізичне виховання. Для цього в школах створювались шкільні кооперативи.

Шкільні кооперативи організовувались з метою кооперативного виховання через організацію різних форм трудової діяльності на основі самоуправління та самодіяльності.

Кожна школа окрім учбових планів мала обов'язковий загальний орієнтаційний план школи, в якому розкривалась діяльність кооперативів. Справа з обліком праці – обов'язкова справа усіх працівників школи.

Шкільний кооператив організовував торгівлю підручниками, книжками для читання, навчальним приладдям, речами для спорту; організовували роботу буфетів зі сніданками,

налагоджували роботу майстерень: палітурних, картонажних; обладнання кабінетів і лабораторій; підготовка ґрунту до сівби; збирання і зберігання врожаю, рибоводство, тваринництво; доглядали за городами, квітниками, пасіками, садками тощо. При організації кооперативу вивчався кооперативний рух учнів, проводились інструктажі трудової діяльності, організовувалась роз'яснювальна робота (бесіди, доповіді). За результатами роботи цих самодіяльних колективів проводились вечірки, висвітлювались результати в газеті.

Членами кооперативу були учні, вчителі, адміністративний персонал, піонервожати, які готові були виконувати усі зобов'язування статуту кооперативу. Прийом в члени кооперативу проводився Правлінням кооперативу, доводиться до відома загальних зборів членів кооперативу. Усі члени організації в обов'язковому порядку сплачували вступні внески. При кооперативах діяли фонди взаємодопомоги для підтримки малозабезпечених школярів.

Розглядаючи питання трудового виховання школярів, на Опрконференції опорних шкіл Проскурівщини йшлося про 80 методів шкільпраці. Серед них: дослідчий, графічний, екскурсійний, евристичний методи та ін. [4, с.32].

Через засоби масової інформації школи за підсумками діяльності шкільних кооперативів представляли звіти. В Україні звіти були представлені в радянських педагогічних журналах: «Народна освіта», «Життя і школа», «Нова школа», «Освіта», «Учитель» та ін.. Зокрема, у бюлетні-місячнику Проскурівської окружної І, Н, О, методичної комісії та округового бюро комдитруху «Освіта Проскурівщини» постійно аналізувалась робота кооперативів. Так, у журналі № 8-9, 1927р. детально представлено звіт шкільних кооперативів Ярмолинеччини. Схарактеризовано діяльність 32 шкіл, які ремонтували книжки, брали участь у сільсько-господарчій діяльності, займались торгівельною працею дали змогу заробити значні кошти (наприклад: Голудринецький шкількооп – 2874крб. за рік). Отримані кошти, за згодою членів шкількооперативу, школа використала на передплату газет, допомогу малозабезпеченим [4, с.32].

У представлених звітах наголошувалось на користі праці, трудової діяльності людей у зв'язку з продуктивними силами і виробничими відносинами, суспільним ладом і боротьбою у різні епохи, розглядавсь вплив людини на природу і підкорення людиною сил природи; розглядавсь і сам об'єкт трудової діяльності – природа та її сили, способи дії людини на природу і нарешті суб'єкт цієї діяльності – людину.

У звіті серед значних позитивів результатів діяльності учнів та вчителів висловлювалося бажання та вміння будувати нове життя. Серед рекомендацій йдеться про активізацію та включення в кооперативи батьків учнів школи, потребу покращити інспектування організації праці, видання літератури з методичними рекомендаціями організації трудової діяльності, надання шкількоопам сільськогосподарського ухилу.

Розрекламоване помилкове гасло «Геть підручник!» породив широку пропаганду трудових методів навчання та виховання і хибне ставлення до підручника та оволодіння знанням.

Передові робітники і селяни, цікавлячись, наскільки школа успішно вчить дітей грамотно читати, писати і рахувати, стали все наполегливіше виступати з критикою роботи школи, висловлюючи своє невдоволення слабкою постановкою занять зі засвоєння навичок.

Практика діяльності шкіл окресленого періоду була багата прикладами позитивного досвіду роботи, але батьки та громадськість були розчаровані захопленням трудовознавством навчального процесу, оскільки це призводило до безсистемності, поверховості знань учнів. Шкільна система Радянської України, що визначалась спочатку характером професіоналізму, дійшла до зниження рівня загальноосвітніх знань серед учнів усіх типів шкіл, підпорядкованість освіти директивам комуністичної партії привела до нехтування владою у шкільній справі основних засад педагогічної науки. Про це йшлося у виступі Я.Ряшпо: «...ми маємо школи із зменшеною загальною освітою і з виразним ухилом у ремісництво, що не відповідає перспективам нашої великої індустрії» [4, с.32].

Таким чином, демократичні принципи, декларовані в перших документах радянської влади в галузі освіти були позбавлені їх реального застосування та реалізації. Фактично було розпочато формування нового типу людини, що мала на меті тільки професійні та ідеологічні навички, на розвиток інтелекту якої майже не зверталась увага. Пізніше продукти такого підходу були названі «кадрами, які оволоділи технікою».

Актуальність подібних розвідок підсилюється й тим, що останнім часом зростає інтерес наукової та педагогічної громадськості до історико-педагогічних аспектів розвитку вітчизняної освіти, зокрема й її окремих феноменів, яким є виховання студентської молоді. Це пояснюється багатьма чинниками: напрацюванням нової методології науки, що дозволяє об'єктивно висвітлити явища, події, факти, переглянути і розширити традиційну проблематику досліджень, посилити їх прагматичну спрямованість з огляду на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії, підвищення її значущості у процесі підготовки вчительських кадрів тощо.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бухало С. М. Освіта на радянській Україні / С. М. Бухало. – К. : Українське державне видавництво, 1945. – 15 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех // Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: наук. вид. – К. : Либідь, 2003. – С. 9.
3. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – С. 87–90.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с.
5. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Харків: Держ. вид. України, 1926. – С. 9.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – С. 658.
7. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / К. Д. Ушинський ; ред. Струминский В. Я. – М. : Просвещение, 1953. – Т. – 1. – 639 с.
8. ЦДАВОВ України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 645. – арк. 3.
9. ЦДАВОВ України. – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 1. – арк. 10-11.
10. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 3. – Спр. 69. – арк. 61.

Spysok vykorystanykh dzherel i literatury:

1. Bukhalo S. M. Osvita na radyans'kiy Ukraini / S. M. Bukhalo. – K. : Ukrainys'ke derzhavne vydavnytstvo, 1945. – 15 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti: u 2 kn. / I. D. Bekh // Kn. 2: Osobystisno oriientovanyy pidkhid: naukovopraktychni zasady: nauk. vyd. – K. : Lybid', 2003. – S. 9.
3. Haluzynskyy V. M. Pedahohika: teoriya ta istoriya / V. M. Haluzynskyy, M. B. Yevtukh. – K. : Vyshcha shkola, 1995. – S. 87–90.
4. Hupan N. M. Ukrayinska istoriografiya istoriyi pedahohiky / N. M. Hupan. – K. : «A.P.N.», 2002. – 224 s.
5. Zotin M. Pedahohichna osvita na Ukraini / M. Zotin. – Kharkiv: Derzh. vyd. Ukrainy, 1926. – S. 9.
6. Siropolko S. Istoriya osvity v Ukraini / S. Siropolko. – K. : Naukova dumka, 2001. – S. 658.
7. Ushyns'kyu K. D. Yzbrannye pedahohycheskye sochynenyua: V 2-kh t. / K. D. Ushyns'kyu ; red. Strumynskyy V. YA. – M. : Prosveshchenye, 1953. – T. – 1. – 639 s.
8. TSDAVOV Ukrainy. – F. 2201. – Op. 1. – Spr. 645. – ark. 3.
9. TSDAVOV Ukrainy. – F. 2581. – Op. 1. – Spr. 1. – ark. 10-11.
10. TSDAVOV Ukrainy. – F. 166. – Op. 3. – Spr. 69. – ark. 61.

Аннотация

Инна Ящук

Реализация идей трудового образования учащихся школ Украины в начале XX века

В статье очерчены задания образовательной политики в Украине в начале XX века, принципы системы народного образования, идеи развития «новой школы». Замечено, что структура образования была сосредоточена на труде, трудовую деятельность школьников и учителей. Для этого создавались школьные кооперативы, которые организовывались с целью кооперативного воспитания посредством организации различных форм трудовой деятельности на основе самоуправления и самостоятельности.

В статье на примере школьного кооператива Проскуровщины подробно раскрыты характеристики и особенности его деятельности, описаны наиболее распространенные виды деятельности педагогов и школьников. Структура обучения была сосредоточена на труде, трудовую деятельность. В представленном материале охарактеризован «Кодекс законов о народном образовании в СССР», в котором большое значение надавалось трудознанию. Трудовое образование определялось как воспитание в учащихся сознательного отношения ко всем трудовым процессам, уважения к производительному труду, развитие волевой деятельности, способностей и индивидуальных особенностей учащихся, сознательного отношения их к рационализации труда, правильное физическое воспитание.

Ключевые слова: национальное образование, школа, ученики, учителя, трудознание, учебный процесс, трудовая деятельность.

Summary

Inna Yashchuk

Realization of the Ideas of Labour Training of the Pupils of Ukrainian Schools at the Beginning of the XXth Century

The tasks of educational policy in Ukraine at the beginning of the XXth century, the principles of the system of people's education, the ideas of development of «new school» have been marked in the article. It is mentioned that the structure of education was directed to labor, labor activity of schoolchildren and their teachers. That is why school cooperative societies were formed. Their aim was cooperative education through organization of different forms of labor activity on the basis of self-government and amateurishness.

In the article, by the example of school cooperative of Proskuriv region, the characteristic and peculiarities of its activity have been revealed in details, the most widespread kinds of activity of pedagogues and schoolchildren have been described. The structure of teaching was concentrated on the labor, labor activity. In the offered material the «Code of laws of people's education in the USSR» has been characterized, in which great significance was paid to the labor.

Labor study was determined as teaching conscious attitude to all labor processes, respect to productive labor, development of volitional activity, abilities and individual peculiarities of pupils, their conscious attitude to the labor realization, correct physical education.

Key words: national education, school, pupils, teachers, labour training, educational process, labour activity.

Дата надходження статті: «18» вересня 2014 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Krzysztof Juszcak – Dr nauk humanistycznych, Akademia Pomorska w Słupsku (m.Słupsk, Polska)

Арешонков Володимир – доцент кафедри спеціальних історичних дисциплін та правознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Житомир)

Білецька Галина – доцент кафедри екології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Білик Оксана – доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», кандидат педагогічних наук, доцент (м.Львів)

Білоус Світлана – заступник директора з навчально-виховної роботи Михнівської ЗОШ I-III ст. Ізяславського району Хмельницької області (с.Михнів, Ізяславський р-н, Хмельницька обл.)

Біницька Катерина – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Будас Анна – викладач циклової комісії правознавчих дисциплін коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту, кандидат педагогічних наук (м.Вінниця)

Видиш Микола – доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Воротняк Людмила – доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Ген Цзінхен – аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (м.Київ)

Глотова Ірина – викладач циклу гуманітарних дисциплін Одеського автомобільно-дорожнього коледжу Одеського національного політехнічного університету, кандидат філологічних наук (м.Одеса)

Глушок Людмила – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Гуцол Людмила – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Дарманська Ірина – завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Долинська Олеся – слухачка магістратури Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Київ)

Завалевський Юрій – заступник директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Зінько Роман – доцент кафедри «Проектування та експлуатація машин» Національного університету «Львівська політехніка», кандидат технічних наук, доцент (м.Львів)

Іванчук Леся – завідувача кафедрою початкових класів ліцею «Інтелект» м.Києва (м.Київ)

Казакова Наталія – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Коломієць Альона – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету, кандидат педагогічних наук (м.Вінниця)

Лоза Тетяна – здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганський національний університет ім. Т. Шевченка (смт.Царичанка Дніпропетровської обл.)

Машкіна Людмила – проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Найда Юрій – доцент кафедри теорії і методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Нікитенко Дмитро – доцент кафедри економічної теорії Національного університету водного господарства та природокористування, кандидат економічних наук, доцент (м.Рівне)

Новак Олена – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Овсієнко Дмитро – аспірант кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Огородійчук Ірина – доцент кафедри філософії, політології, психології та права Одеської державної академії будівництва та архітектури, кандидат педагогічних наук (м.Одеса)

Паласюк Галина – доцент кафедри іноземних мов з медичною термінологією Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського», кандидат філософських наук, доцент (м.Тернопіль)

Пташук Ірина – аспірантка кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Рабійчук Сергій – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Рідкодубська Анна – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Романюк Світлана – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)

Руденська Тетяна – викладач режисерських дисциплін Житомирського коледжу культури і мистецтв ім. І.Огієнка (м.Житомир)

Савченко Регіна – доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Саприкіна Лілія – викладач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (м.Кривий Ріг)

Слюзко Анатолій – доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат сільсько-господарських наук (м.Хмельницький)

Слюзко Валентина – проректор з гуманітарної освіти, виховання та міжнародних зв'язків Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Стремецька Вікторія – доцент кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського, кандидат історичних наук, доцент (м.Миколаїв)

Сущенко Лариса – професор кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету, доктор педагогічних наук, доцент (м.Запоріжжя)

Сущенко Роман – доцент кафедри транспортних технологій Запорізького національного технічного університету, кандидат наук з державного управління, доцент (м.Запоріжжя)

Флярковська Ольга – начальник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень відділення моніторингових досліджень освітньої галузі Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, аспірантка Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

Фроленкова Надія – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Ханас Ульяна – доцент кафедри філософії Ужгородського національного університету, кандидат філософських наук (м.Ужгород)

Шаповалова Ірина – аспірантка, викладач кафедри фізичної реабілітації та здоров'я людини класичного приватного університету (м.Запоріжжя)

Шацька Наталія – доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук (м.Запоріжжя)

Шийка Юлія – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка» (м.Львів)

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії наук вищої школи України, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Якубова Людмила – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Ярошинська Олена – проректор з наукової роботи, професор кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Умань)

Ясак Тетяна – доцент кафедри іноземної філології та соціально-гуманітарних дисциплін Нікопольського факультету Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Нікополь)

Ящук Інна – декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

AUTHORS OF THE VOLUME

- Krzysztof Juszczak** – PhD, Akademia Pomorska w Slupsku (city Slupsk, Poland)
- Areshonkov Volodymyr** – assistant professor of the department of special historic disciplines and jurisprudence of Zhytomyr State Ivan Franko University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Zhytomyr)
- Biletska Halyna** – assistant professor of the department of ecology of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Bilyk Oksana** – assistant professor of the department of foreign languages of national University «Lviv Politechnic», candidate of pedagogics, assistant professor (city Lviv)
- Bilous Svitlana** – deputy director for science of Mykhniv secondary general school I-III degree of Iziaslav district Khmelnytskyi region (village Mykhniv, Iziaslav district, Khmelnytskyi region)
- Binytska Kateryna** – assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)
- Budas Anna** – teacher of the circle commission of juridical disciplines of College of Economics and Law of Vinnytsia Cooperative Institute, candidate of pedagogics (city Vinnytsia)
- Vydysh Mykola** – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Vorotniak Liudmyla** – assistant professor of the department of foreign languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Geng Jingheng** – postgraduate student of Dragomanov National Pedagogical University (city Kyiv)
- Hlotova Iryna** – teacher of the circle commission of humanitarian disciplines of Odesa Automobile and Road College of Odesa National Polytechnic University, candidate of philology (city Odesa)
- Hlushok Liudmyla** – senior teacher of the department of foreign languages of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)
- Hutsol Liudmyla** – teacher of the department of pre-school pedagogics, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)
- Darmanska Iryna** – head of the department of management of education of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Dolynska Olesia** – master's student of Kyiv Taras Shevchenko State University (city Kyiv)
- Zavalevskiy Yurii** – deputy director of the Institute of Innovational Technologies and Content of Education, candidate of pedagogics, assistant professor (city Kyiv)
- Zdanevych Larysa** – head of the department of pre-school pedagogics, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Zinko Roman** – assistant professor of the department of «Projecting and Exploitation of Machines» of National University «Lviv Politechnic», candidate of technical sciences, assistant professor (city Lviv)
- Ivanchuk Lesia** – head of the department of primary school of the lyceum «Intelekt» of the city Kyiv (city Kyiv)
- Kazakova Nataliya** – head of the department of pedagogical practice, assistant professor of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Kolomiyets Aliona** – assistant professor of the department of advanced math of Vinnytsia National Technical University, candidate of pedagogics (city Vinnytsia)
- Loza Tetiana** – degree seeking student of the department of social pedagogics of Luhansk T. Shevchenko National University (urban-type settlement Tsarychanka, Dnipropetrovsk region)
- Mashkina Liudmyla** – vice-rector for pedagogical practice of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)
- Naida Yurii** – assistant professor of the department of theory and methods of music art of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)
- Nikytenko Dmytro** – assistant professor of the department of economic theory of National University National University of Water Management and Nature Resources Use, candidate of economics, assistant professor (city Rivne)
- Novak Olena** – teacher of the department of pre-school pedagogics, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)
- Ovsiyenko Dmytro** – postgraduate student of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)
- Ohorodiichuk Iryna** – assistant professor of the department of philosophy, politology, psychology and jurisprudence of Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture, candidate of pedagogics (city Odesa)

Palasiuk Halyna – assistant professor of the department of foreign languages with medical terminology of the State Higher educational establishment «Ternopil State Horbachevskyi Medical University», candidate of philosophy, assistant professor (city Ternopil)

Ptashchuk Iryna – postgraduate student of the department of pedagogics and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Rabiichuk Serhii – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

Ridkodubska Anna – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Romaniuk Svitlana – assistant professor of the department of pedagogics and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovich National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Chernivtsi)

Rudenka Tetiana – teacher of producer disciplines of Zhytomyr I.Ohiyenko College of Culture and Arts (city Zhytomyr)

Savchenko Rehina – assistant professor of the department of theory and methods of music education, choral singing and conducting of National Drahomanov Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Kyiv)

Sapryvina Liliya – teacher of the department of decorative-applied arts and design of Kryvyi Rih Pedagogical Institute of the State Higher educational establishment «Kryvyi Rih National University» (city Kryvyi Rih)

Sliuzko Anatolii – assistant professor of the department of labour training and artistic constructing of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of agriculture (city Khmelnytskyi)

Sliuzko Valentyna – vice-rector for humanitarian education, upbringing and international relations of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Stremetska Viktoriya – assistant professor of the department of social work of Mykolaiv V. Sukhomlynskyi National University, candidate of history, assistant professor (city Mykolaiv)

Sushchenko Larysa – professor of the department of management in educational establishments and pedagogics of higher school of Classic Private University, doctor of pedagogics, assistant professor (city Zaporizhzhia)

Sushchenko Roman – assistant professor of the department of transport technologies of Zaporizhzhia National Technical University, candidate of sciences on state management, assistant professor (city Zaporizhzhia)

Fliarkovska Olha – head of the department of scientific-methodological providing of monitoring researches of the department of monitoring researches in the sphere of education of the Institute of Innovational Technologies and Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, postgraduate student of the Institute of Problems of Teaching of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (city Kyiv)

Frolenkova Nadiya – teacher of the department of pre-school pedagogics, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Khanas Uliana – assistant professor of the department of philosophy of Uzhhorod National University, candidate of philosophy (city Uzhhorod)

Shapovalova Iryna – postgraduate student, teacher of the department of physical rehabilitation and person's health of Classic Private University (city Zaporizhzhia)

Shatska Nataliya – assistant professor of the department of philosophy and social-humanitarian disciplines of Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, candidate of pedagogics (city Zaporizhzhia)

Shyika Yuliya – assistant of the department of applied linguistics of National University «Lviv Politechnic» (city Lviv)

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, honoured worker of science and technology of Ukraine, academician of Higher School of Ukraine, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

Yakubova Liudmyla – assistant professor of the department of social work and social pedagogics of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Yaroshynska Olena – vice-rector for scientific work, professor of the department of general pedagogics, pedagogics of higher school and management of Uman P.Tychyna State Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Uman)

Yasak Tetiana – assistant professor of the department of foreign philology and social-humanitarian disciplines of Nikopol Faculty of Zaporizhzhia National University, candidate of pedagogics (city Zaporizhzhia)

Yashchuk Inna – dean of the faculty of primary education and philology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, corresponding member of International Academy of Sciences of Pedagogical Education, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

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, управління навчальними закладами 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 (англійською, польською, російською) 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.

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 – 150-250 слів (приблизно 0,5-0,75 сторінки друкованого тексту, 14 шрифт, півторашній інтервал, поля з усіх боків по 2 см) російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури) (слова-маркери до анотацій див. у додатку 3). **Анотація англійською мовою завіряється підписом філолога.**

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* – верхне, 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 кутові (французькі) лапки, 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. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел (правила транслітерації див. у додатку 4). Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англomовні джерела літератури не транслітеруються.**

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.

11) всі авторські матеріали є об'єктом проведення незалежної та закритої експертизи без розголошення контактної інформації про рецензентів авторам матеріалів.

12) при розміщенні матеріалів у збірнику наукових праць «Педагогічний дискурс» автор передає у безкоштовне та не ексклюзивне використання редакцією матеріалів із збереженням тільки авторських прав на рукопис без обмеження терміну такої передачі.

13) фактом розміщення матеріалів у збірнику наукових праць «Педагогічний дискурс» автор дозволяє редакції журналу розміщати матеріали у мережі Інтернет та надає право доступу до цих матеріалів користувачам незалежно від їх місця проживання.

14) редакція журналу залишає за собою право на розповсюдження у електронній або паперовій формах збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» та/або іншої інформації, підготовленою редакцією, або сторонніми редакціями, що діють від імені редакції, цілком або лише окремих статей або їх фрагментів, що вже опубліковані без повідомлення про ці дії авторів статей із збереженням їх авторських прав відповідно до законів України «Про інформацію» (редакція від 10.08.2012 р.) та «Про науково-технічну інформацію» (редакція від 09.05.2011 р.).

15) згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» (редакція від 05.12.2012) за автором зберігаються всі немайнові права на твір із забезпеченням вказування авторства твору. Редакція збірника наукових праць «Педагогічний дискурс» згідно статті 22 Закону України «Про авторське право і суміжні права» виконує передачу примірника твору бібліотекам та архівам України та інших країн, діяльність яких не спрямована прямо або опосередковано на одержання прибутку, за умов використання отриманих матеріалів від редакції у освітній діяльності із збереженням авторства. Передача матеріалів виконується із забезпеченням принципів відкритого та безкоштовного доступу до переданих матеріалів (open access).

16) Прийняті статті після друку журналу розміщуються у мережі Інтернет:

– на сайті Національної бібліотеки України ім.В.І.Вернадського за адресою:

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/index.html.

На сайті Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії:

<http://kgpa.km.ua/?q=node/74>.

На сайті збірника наукових праць «Педагогічний дискурс»:

<http://peddyskurs.kgpa.km.ua>.

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 **25 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 співавтор(ів) здійснюється доплата, яка становить 100 грн. Копії квитанцій про оплату надсилаються на електронну адресу kgpa_nauka@ukr.net, оригінали автори зберігають у себе. **Проплата за друк статті здійснюється тільки після повідомлення про прийняття статті до друку.**

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 (067-914-74-98).

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 _____

**Додаток 3
СЛОВА-МАРКЕРИ ДО АНОТАЦІЙ**

Акцентовано (<i>увагу на</i>)	Запропоновано <i>заходи щодо...</i>
Апробовано <i>підхід</i>	Зафіксовано
Аргументовано, <i>що</i>	Здійснено
Безпосередньо <i>у Полтаві</i>	Знайдено
Введено <i>в науковий обіг</i>	Зосереджено <i>увагу</i>
Вдосконалено	Зроблено <i>висновок</i>
Виведено <i>формулу</i>	З'ясовано
Вивчено <i>вплив</i>	Модифіковано
Виділено <i>операції</i>	На базі
Визначено <i>методику, перспективи, шляхи, складові, умови, орієнтацію...</i>	На конкретних прикладах На основі <i>узагальнення</i>
Викладено <i>заходи, аспекти, авторську інтерпретацію, схему, методику...</i>	На підставі <i>теоретико-емпіричних досліджень</i> проаналізовано
Виконано <i>порівняльний аналіз,</i>	Наведено
Використано <i>документи, акти...</i>	Надано <i>оцінку</i>
Вирішено <i>проблему</i>	Обговорено <i>необхідність, неможливість, принципи роботи</i>
Висвітлено <i>питання, проблеми, досвід, роль...</i>	Обрано <i>метод</i> Обраховано <i>вартість</i>
Висновки <i>дослідження про склад, ...можна використовувати у курсах...</i>	Обумовлено Представлено Продемонстровано
Висунуто <i>пропозиції</i>	Прослідковано
Виходячи з цього,	Простежено <i>проблеми, методи...</i>
Виявлено <i>чинники</i>	Реалізовано <i>методику</i>
Відмічено	Рекомендовано
Віднайдено <i>матеріали</i>	Оцінено
Відображено	Розглянуто <i>особливості, підходи...</i>
Впродовж	Розкрито <i>зміст, суть, поняття...</i>
Враховано	Розроблено
Встановлено <i>можливість, критерії...</i>	Синтезовано
Доведено <i>високу ефективність...</i>	Систематизовано
Дозволено	Створено
Досліджено <i>вплив, властивості</i>	Сформовано
Досягнуто	У ході <i>експерименту обґрунтовано</i>
За результатами <i>спостережень</i>	Установлено <i>тенденції</i>

Задокументовано	Уточнено сутність поняття
Залежно	

Додаток 4

Правила транслітерації списку використаних джерел
(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український/ російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a		a
Б	b		b
В	v		v
Г	g		h
Ґ	–		g
Д	d		d
Е	e		e
Є	yo		–
Є	–	ye	ie
Ж	zh		zh
З	z		z
И	i		y
І	–		i
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k		k
Л	l		l
М	m		m
Н	n		n
О	o		o
П	p		p
Р	r		r
С	s		s
Т	t		t
У	u		u
Ф	f		f
Х	x		kh
Ц	cz, c		ts
Ч	ch		ch
Ш	sh		sh
Щ	shh		shch
Ъ	”		–
Ы	y’		–
Ь	’		–
Э	e’		–
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською С, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати С перед буквами І, Е, У, Ж, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».
2. М'який знак та апостроф латиницею не відтворюються.
3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

Приклади транслітерації:

– стаття в журналі:

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykhologo-pedahohichnyi aspekt, *Pedahohichnyi dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 2007, Volume 2, pp. 100–106.

Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 86–92.

Vul'fson B. L. Poslediplomnoe obrazovnie v razvity'x stranax, *Pedagogika*, 1993, № 3, pp. 86–92.

– книга:

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.

Venera V. Ye. Samostiyna robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.). Rivne, PP DM, 2011, 640 p.

Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

Novikov A. M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. Moskva, E'gves, 2005, 176 p.

– монографія:

Терепищій С. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : [моногр.] / Сергій Терепищій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

Terepyshchyi S. Standartyzatsiia vyshchoi osvity (sproba filosofskoho analizu): monohrafiia. Kyiv, NPU im.M.P.Drahomanova, 2010, 197 p.

Алпеева Т. М. Философия культуры : [моногр.] / Т. М. Алпеева. – Минск : Веды, 2004. – 452 с.

Alpeeva T. M. Filosofiya kul'tury': monografiya. Minsk, Vedy', 2004, 452 p.

– тези конференції:

Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. статей наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 40–49.

Hapon Yu. A. Spetsyfika dystsypliny i faktory, shcho vyznachaiut zmist navchannia inozemnoi movy profesiinoini spriamovanosti. *Linhvometodychni kontseptsii vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh vyshchuykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: zbirnyk statei naukovo-praktychnoi konferentsii*. Kyiv, 2003, pp. 40–49.

Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.

Онлайн транслітератор
<http://translit.kh.ua/?passport>

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 17
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2014. – Вип. 17. – 255 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: Крищук Б.
Літературні редактори: Барташук О., Нагорний Я. (англійська мова)
Художнє оформлення: Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 23.10.2014 р. Здано до друку 23.10.2014 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн. друк. арк. 28,1.
Друк різнографією. Тираж 300 прим. Зам. №23/10-14.

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

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Research Papers

Volume 17
Published bi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse : Collection of research papers / editor in chief
I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
2014, Volume 17, 255 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Bartashuk O., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 23.10.2014. Submitted for publication 23.10.2014.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 28,1.
Risography. Circulation 300 numbers. Order №23/10-14.

Address of the editorial board:

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Printed in scientific and publishing department
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139
tel.: (0382) 79-58-96