

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

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 9

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2011

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

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

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.
*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс”
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі „Педагогічні науки”
(постанова Президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. №1-05/5)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – 407 с.

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора: *Берека В.С., доктор педагогічних наук, доцент, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний редактор: *Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., завідувачий науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Мадзігон В.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, перший віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України;*
Савченко О.Я. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;*
Бібік Н.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Вашуленко М.С. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Євтух М.Б. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Бурда М.І. *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;*
Грязнов І.О. *доктор педагогічних наук, професор;*
Гупан Н.М. *доктор педагогічних наук, професор;*
Дорошенко Ю.О. *доктор технічних наук, професор;*
Даниленко Л.І. *доктор педагогічних наук, професор;*
Лисенко Н.В. *доктор педагогічних наук, професор;*
Пустовіт Г.П. *доктор педагогічних наук, професор;*
Руснак І.С. *доктор педагогічних наук, професор;*
Семиченко В.А. *доктор психологічних наук, професор.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

менеджмент освіти: *Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Фольваркова-Плахтій В.І. – к.пед.н., доцент;*
дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;*
шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Ящук І.П. – к.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н.; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;*
теорія і методика мистецтв: *Попик О.І. – к.пед.н.; Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №4 від 20 квітня 2011 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2011
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2011
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2011

ЗМІСТ

Е.Р.АДЖАЛІМОВА Використання аналітично-синтетичного методу в корекції порушень читання розумово-відсталих учнів молодших класів.....	7
І.М.АНИЩЕНКО, О.В.ФЕДОРОВА Організація самостійної роботи студентів з дисципліни „Іноземна мова” за умов кредитно-модульної системи навчання.....	12
М.Г.БАБІЧЕВА Сучасні тенденції розвитку методики раннього навчання іноземних мов.....	16
С.А.БАЛЯ Моніторинг навчальних досягнень учнів як об’єкт стандартизації якості освіти.....	19
В.Є.БЕРЕКА Становлення системи наукових поглядів на проблему розвитку управлінської компетентності менеджерів.....	22
В.П.БЕРЕКА, Є.Г.МІСЯЦЬ Логічні аспекти мовної комунікації на уроках математики.....	26
Н.М.БІДЮК Сучасні тенденції розвитку системи професійної освіти у Польщі в контексті євроінтеграційних процесів.....	30
О.П.БІНИЦЬКА Економічна підготовка майбутніх вихователів: на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.....	35
А.М.БРОДОВСЬКА Формування природничої компетентності старшого дошкільника в процесі використання особистісно орієнтованого підходу.....	40
В.П.ВОВК, Р.І.МИХАЙЛИШИН Формування психолого-професійної компетентності вчителя початкових класів на основі педагогічних технологій.....	44
В.В.ВОРОЖБІТ Духовно-моральне виховання в українських гімназіях у середині ХІХ століття.....	48
О.М.ГАЛУС До проблем педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів в умовах реформування вищої школи.....	54
В.М.ГЛАДКОВА Загальнометодологічні підходи акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу.....	57
В.А.ГЛАДУШ Роль громадсько-педагогічних організацій у становленні післядипломної освіти учителів спеціальної школи на початку ХХ ст.....	64
Л.М.ГЛУШОК Особливості вивчення іноземної мови дітьми дошкільного віку в процесі становлення особистості.....	69
Н.І.ГОЛОВА Особливості психологічних властивостей старшокласників у вихованні відповідальності в процесі учнівського самоврядування.....	72
О.В.ГРЕБЕНЬ Проблеми шкільної освіти в місті Проскурові напередодні Великої Вітчизняної війни (1940–1941 н.р.).....	76
І.О.ГРЯЗНОВ, Н.М.УСАЧИК Система формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах Державної прикордонної служби України.....	80
В.В.ГУМЕНЮК Сучасні форми організації навчання керівників ЗНЗ у регіональній системі післядипломної педагогічної освіти.....	87
І.М.ДАРМАНСЬКА Компетентність і компетенції управлінських кадрів сфери освіти: поняття та сутнісна характеристика.....	91
Г.І.ДІДУК-СТУП’ЯК Взаємодія традиційних і новітніх підходів до вивчення пунктуації у 8 класі.....	96
Л.Г.ДУБИНА, І.Б.ВАШЕНЯК Педагогічні конфлікти та способи їх розв’язання.....	103
К.В.ДУБОВИЙ Психологічні особливості реалізації індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача іноземних мов.....	109
Г.І.ДУДЧАК Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти: сутність, структура.....	113
М.Д.ДЯЧЕНКО Формування засад професіоналізму в процесі навчання майбутніх журналістів.....	118
Г.В.ЗАКОРДОНЕЦЬ Самостійна робота як засіб неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови.....	121
Л.В.ЗДАНЕВИЧ Деякі аспекти студентської дезадаптації в процесі навчання.....	125
О.В.ЗОСИМЕНКО Особливості структурної організації проектної діяльності студентів.....	128

А.І.ІГНАТЬЄВА Соціальна спрямованість національної освітньої системи в Україні у 20-ті роки ХХ століття.....	133
Н.С.ІЛІНІЦЬКА Культурно-мистецькі традиції Поділля як формотворчий музичний чинник.....	136
Н.В.КАЗАКОВА Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування.....	141
І.В.КАЛЕНИК Актуальні проблеми формування концертмейстерських якостей при опануванні курсу „Концертмейстерський клас” у студентів музично-педагогічних факультетів.....	146
В.П.КАШПЕРСЬКИЙ Модель управління якістю професійної підготовки студента у вищому мистецькому навчальному закладі.....	152
А.О.КАЩУК Теоретичні засади розробки механізмів управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів.....	155
О.Є.КОВАЛЬ Використання інтерактивних методів навчання в процесі формування професійно-моральних цінностей магістрантів вищої економічної школи.....	159
О.П.КОВАЛЬСЬКА Правова освіта як важлива складова навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: управлінський аспект.....	161
В.М.КОЖЕВНИКОВ Особливості психологічної підготовки військовослужбовців Збройних Сил США, Великої Британії, Німеччини.....	166
Л.Г.КОЖЕДУБ Контроль у навчанні читання оригінальних художніх текстів на старшому етапі мовних вищих навчальних закладів.....	170
С.М.КОЛЕСНИКОВА Інтеграція як дидактичний засіб оновлення змісту освіти в початкових класах.....	173
Я.А.КОСТІН Педагогічна мислєдіяльність як основна складова навчання іноземної мови студентів ВНЗ.....	176
Г.Й.КОТЛЯРЧУК Взаємозв'язок естетичного і екологічного виховання як необхідна складова всебічного розвитку особистості.....	181
М.Й.КРИСЬКІВ Культура мовлення як умова успішного спілкування.....	186
Б.С.КРИЩУК Внесок товариства „Просвіта” у становлення системи дошкільного виховання на Поділлі (1918–1920 рр.).....	191
В.І.КУДИРКО Картографічні поняття про умовність карт в шкільному курсі загальної географії.....	195
О.Є.КУЛИК Сприятливе соціально-психологічне середовище як умова творчої самореалізації майбутніх інженерів.....	199
О.Я.КУЧЕРУК Самостійна робота студентів як фактор ефективної підготовки фахівців з прикладної математики.....	204
В.П.МАЦЬКО Інтертекстуальне прочитання філологічних праць Василя Зборовця.....	207
Л.А.МАШКІНА Концептуальні засади вальдорфської педагогіки.....	211
В.Ф.МЕТЕНЬКО Розвиток творчих здібностей школярів на уроках музики через виконання творчих завдань.....	215
М.А.МИХАСЬКОВА Методологічні засади аналізу професійної діяльності педагога-музиканта на сучасному етапі.....	218
І.В.МІЩИНСЬКА Професійна гуманітарна освіта в контексті загальноосвітніх тенденцій в сучасному освітньому просторі.....	223
Т.А.МОЦНА Використання творів письменників української діаспори на уроках літератури і у позакласній роботі зі школярами.....	226
О.Г.НАБОКА Психологічні аспекти організації навчально-професійної діяльності студентів.....	231
Г.І.НАЗАРЕНКО Гуманістично-орієнтовані технології навчання дорослих педагогів.....	236

І.А.НАУМЧУК <i>Проблеми розвитку професійної культури керівника позашкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.....</i>	240
В.Л.ОБЩАНСЬКИЙ <i>До проблеми концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики.....</i>	244
Ю.В.ОВОД <i>Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у системі дистанційної освіти.....</i>	247
Л.М.ОГОРОДНИК <i>Гендерні дослідження: місце українських жінок в освіті та науці.....</i>	251
К.П.ОСАДЧА <i>Аналіз понять „компетенція” та „компетентність” у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі.....</i>	254
В.В.ОСАДЧИЙ <i>Теорія і практика організації мобільної технології навчання у педагогічному університеті.....</i>	258
Л.Л.ПЕТЛЬОВАНА <i>Інноваційна діяльність викладача іноземної мови як одна з педагогічних умов професійної адаптації майбутніх економістів.....</i>	263
С.С.ПЕТРОВСЬКИЙ <i>Проектна діяльність в історії педагогічної теорії та практики.....</i>	268
І.В.ПРОДАН <i>Розробка системи формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу засобами самостійної роботи у ВНЗ.....</i>	272
А.М.РОМАНИШИН <i>Технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів у ВВНЗ.....</i>	276
Н.В.САЄНКО <i>Структурні компоненти змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ.....</i>	283
О.О.САС <i>Вплив різних факторів на процес формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку.....</i>	287
Ю.М.СЕМЕНЦОВА <i>Роль класичних мов в освітньому процесі Європи та України (XV – кінець XIX століття).....</i>	291
О.В.СЕРГЄЄВА <i>Формування етики професійної діяльності у навчальних програмах перекладацької практики майбутніх перекладачів у Великій Британії.....</i>	295
О.А.СИНЧИШИНА <i>Проблема дидактичної культури викладача навчального закладу в психолого-педагогічних дослідженнях.....</i>	299
С.О.СИСОЄВА, І.В.СОКОЛОВА <i>Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять.....</i>	303
С.В.СІТКАР <i>Конструктивна інтерференція діагностичних умінь у підготовці інженера-педагога у галузі автотранспорту.....</i>	310
О.В.СКАЛЬСЬКА <i>Модель іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі.....</i>	316
С.В.СКРИПНИК <i>Менеджмент ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах.....</i>	321
А.М.СЛЮЗКО <i>Науковий дискурс навколо генетично модифікованих організмів.....</i>	326
В.В.СТАДНИК <i>Шляхи підвищення ефективності військово-патріотичного виховання військовослужбовців Збройних Сил України.....</i>	330
О.В.СУХОВІРСЬКИЙ <i>Аналіз науково-дослідницьких робіт комп'ютерної тематики учнів-членів Малої академії наук України у Хмельницькій області.....</i>	334
О.В.ТАРАSOVA <i>Роль активних методів в інтенсифікації навчального процесу при підготовці фахівців у сфері міжнародних відносин.....</i>	338
Г.О.ТКАЧУК, Г.О.ДОРОШ <i>Удосконалення культури мовлення у процесі роботи над конструкціями з прийменником по.....</i>	343
Л.В.ТОВЧИГРЕЧКА <i>Особливості двомовної освіти в Україні.....</i>	346
В.В.ТРЕТЬКО <i>Компетентнісний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин.....</i>	349
О.С.ФЕДОРЧУК <i>Особливості інформатичної підготовки майбутніх правознавців у вищому навчальному закладі в умовах інформатизації суспільства та освіти.....</i>	354

І.С.ФЕДУХ Роль взаємодії „викладач-студент” у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ.....	357
С.И.ХАРАХАДЫ Обучение первокурсников произношению специфических звуков крымскотатарского языка на уроках обучения грамоте.....	361
О.Л.ШКВИР Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	367
І.М.ШОРОБУРА, М.М.ВОРНИК Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи.....	371
В.Б.ШУБИНА Роль фортепіанного ансамблю у формуванні професійних музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики.....	375
JUSZCZAK KRZYSZTOF Edukacja do życia w starości wyzwaniem współczesnych społeczeństw.....	380
Г.В.ЯКІВЧУК Фольклорно-пошукова діяльність майбутнього вчителя музики.....	385
Т.АНДРУЩИШИНА Статеве виховання дітей з обмеженими можливостями. Християнський погляд.....	389
В.П.ОСАДЧИЙ Особливості впливу географічного середовища на формування та типологію видових ознак народних ремесел.....	392
В.В.ФЕУСРМАН Моральне та естетичне виховання підлітків у сучасному суспільстві.....	396

Використання аналітично-синтетичного методу в корекції порушень читання розумово-відсталих учнів молодших класів

У статті розкриваються проблеми навчання читанню розумово відсталих учнів молодших класів, пошуку шляхів його корекції та вдосконалення методики навчання читанню учнів другого класу додаткової школи на основі використання аналітично-синтетичного методу навчання грамоті. Діюча система навчання читанню розумово відсталих учнів другого класу не є достатньо продуктивною.

Ключові слова: розумова відсталість, олігофренія в мірі дебільності, аналітико-синтетичний метод.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Концептуальні основи формування освіти, які визначені в Законі України „Про освіту”, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, визначають високі вимоги до рівня мовленнєвого розвитку молодших школярів, однією з ланок цього розвитку є відпрацювання навичок читання як передумови успішного оволодіння грамотою. Ця проблема набуває особливої актуальності, коли мова йде про розумово відсталіх дітей, які вимагають допоміжного навчання. Її вирішення пов'язане, перш за все, з тим, що акцент у навчально-виховному процесі школи повинен бути спрямований на свідоме засвоєння учнями необхідних знань, необхідних для їхньої успішної адаптації та соціалізації, та умінням стати одним з пріоритетних напрямків формування особистості розумово відсталого учня.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичні і практичні аспекти цієї проблеми були предметом соціальних досліджень (А.Богущ, М.Вашуленко, М.Львов, С.Коробко, Л.Назарова, Н.Скрипченко, С.Шевченко, Н.Чередниченко, К.Ушинський та інших). Зокрема, в працях вказаних дослідників розкриті підходи та методи до формування мовлення у школярів і молодших школярів загальноосвітньої школи [1, с.48]. Так, К.Ушинський впровадив ефективну методику навчання грамоти на звуковій основі, у поєднанні аналітичної та синтетичної роботи учнів. Свій метод вчений назвав історичним, тому що він відтворював відкриття звукового письма нашими далекими предками: у слові виділялися звуки, вони позначалися буквами [3].

Проблема розвитку навичок читання набуває особливого загострення, коли говориться про дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються у допоміжній школі. Розглядаючи цю проблему, дослідники констатують недостатній розвиток у цієї категорії дітей навичок читання, підкреслюють труднощі формування навичок свідомого, виразного та швидкого читання, відзначають значні помилки у читанні складів, слів, простих речень. Зокрема, відзначаються у читанні пропуски букв, складів, їх заміна, „ковтання” закінчень тощо (А.Аксьонова, Л.Вавіна, В.Воронкова, М.Гнездилов, Н.Кравець, А. Корнев, В.Петрова, В.Тарасун, Н.Чередниченко, И.Єрьоменко, Л.Шеремет та ін.).

Слід також відзначити, що така важлива форма роботи допоміжної школи – інтернату у вказаному напрямку як урок читання та письма недостатньо повно виконує належну йому роль у формуванні в учнів з інтелектуальними порушеннями якісних навичок читання, а звідси і трансформація знань і використання їх у нових ситуаціях.

Разом з цим, автори досліджень вказують, що у організації роботи з вироблення навичок читання у дітей допоміжної школи виникає ряд труднощів, зумовлених не тільки особливостями психічного розвитку цієї категорії дітей, але і недостатньою організацією способів керівництва діяльністю дітей на уроках читання, недостатнім урахуванням індивідуальних особливостей учнів другого класу вищевказаної школи. Необхідність вивчення теоретичних основ навчання читанню, вдосконалення методики реалізації такого навчання у педагогічному процесі допоміжної школи, корекційна його спрямованість зумовили необхідність цього дослідження.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у виявленні рівнів сформованості навичок читання у розумово відсталіх дітей та удосконаленні методики навчання їх читанню, визначити шляхи корекції порушень читання у розумово відсталіх дітей з використанням аналітико-синтетичного методу.

Виклад основного матеріалу... Нами була запропонована корекційна робота, спрямована на виявлення порушень читання розумово відсталіх учнів молодших класів. Вважаємо, що використання аналітико-синтетичного методу за наступних умов буде ефективним:

- виявленні виду порушень читання у кожного учня;
- урахуванні індивідуальних можливостей кожного учня;
- створенні позитивної емоційної мотивації учнів до читання;

- цілеспрямованому доборі та використанні дидактичних ігор та ігрових вправ у процесі навчання читанню.

Для реалізації мети та гіпотези нами були поставлені наступні завдання:

- вивчити та проаналізувати психолого-педагогічну спеціальну літературу з даної проблеми;
- вивчити труднощі оволодіння навичками читання учнів молодших класів спеціальної школи для розумово відсталих дітей;
- експериментально перевірити ефективність корекції порушень читання розумово відсталих учнів аналітико-синтетичним методом;
- проаналізувати та узагальнити результати проведеного експерименту.

Констатувальний експеримент проводився з використанням методів діагностики: спостережень, анкетування, аналізу педагогічних ситуацій, а також аналізу, систематизації та узагальнення психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження, констатувальний та формувальний етапи експерименту.

Базою дослідження були обрані спеціальні загальноосвітні школи I-II ступеня „Злагода” м.Сімферополя та м.Бахчисарая. Загальна кількість дітей, які прийняли участь у експерименті, складало 24 учня з діагнозом „олігофренія у ступені дебільності”.

Завданням першого етапу дослідження була діагностика читання дітей. Для вирішення цього питання нами була використана методика С.Ф.Іваненко. Був проведений збір необхідних анамнестичних даних із загального та раннього мовленнєвого розвитку дитини, обстежено стан читання на момент дослідження.

На цьому ж етапі проводилась перевірка стану оптико-просторового сприйняття – з одного боку, та засвоєння програмного матеріалу за період навчання – з іншого. Виявлялися можливості орієнтування дитини у буквах (письмових – друкованих, голосних – приголосних, дзвінких – глухих, твердих – м’яких), пунктуації, складах, порядку звуків у складах, переведенні звука у букву.

На першому етапі перевірки учням були запропоновані наступні завдання:

Завдання 1. Прочитай (назви букви).

а-о-у-и

м-в-т-п

р-л-м-н

Завдання 2. Прочитай, дотримуючись інтервалів.

ж-з	Ш-с	р-л	м-н	к-х	Г-к	ч-ц	щ-с	щ-ц
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Завдання 3. Назви голосні та приголосні звуки. Прочитай склад.

ам – ям	эм – ем	ло – ле
ум – юм	ла – ля	лэ – ле
им – ым	лу – лю	ма – мя

На другому етапі було перевірено стан самостійного читання слів, словосполучень, речень різного ступеня складності, які відповідають програмним вимогам 2-го класу; з’ясувався рівень розуміння прочитаного та можливості самостійної роботи.

Для перевірки словника були надані завдання з багатозначними словами. У такому завданні одночасно перевірялось змістове сприйняття та володіння словом, можливості побудови речення.

Задання 1. Прочитай слова, назви в них однакові букви та незнайомі слова.

ток – том	сок – сор	таз – газ
Лом – лов	рак – рад	пир – тир
рот – ров	сам – сад	рис – вяз

Завдання 2. Прочитай слова, назви в них різні букви.

Бык – бок	рад – род	лук – лом
Мыл – мал	пол – пел	бал – бил
вал – вал	воз – вяз	дом – дым

Учням також було запропоновано прочитати легкий за змістом та складом слів текст як, наприклад, „Катя та бичок”. Дані кожного учня фіксувались у протоколі.

Це дало нам можливість виявити критерії рівня розвитку читання другокласників допоміжної школи.

Таблиця 1

Критерії рівня розвитку читання другокласниками

№	Критерії	РІВНІ			
		Достатній	Середній	Низький	Дуже низький
1	Темп читання	Помірний, дотриманням інтонації ³	Уповільнений	Повільний	Дуже повільний
2	Складове	Добре	Трохи	Повільне	Дуже повільне

	читання.		уповільнене		
3	Читання словами.	Добре	Уповільнене	Слабке	Відсутнє
4	Помилкове читання.	Втрачає закінчення	Втрачає закінчення, переставляє букви	Втрачає закінчення, переставляє букви, втрачає букви, попередній склад	Втрачає закінчення, переставляє букви, склади, втрачає букви, спотворює слова
5	Дотримання пунктуації.	В основному дотримується	Не завжди	Не дотримується	Не дотримується

Результати констатувального експерименту, аналіз його показників дозволив нам виділити чотири рівня сформованості навичок читання в учнів других класів: достатній, середній, низький і дуже низький.

До першого рівня ми віднесли учнів, які читають текст на відносно достатньому рівні. Вони читають зосереджено, не відволікаються, добре читають слова як з відкритими, так і з закритими складами, дотримуються пауз, пунктуації. Вони припускаються 1-2 помилок, які виражаються у неправильному використанні наголосу, можуть „загубити” закінчення. На жаль, учні, віднесені нами до цієї групи, складають 42% піддослідних.

Другу групу склали учні із середнім рівнем розвитку навичок читання. Вони, як і учні високого рівня, мають ці навички, але у дещо меншій мірі. Їм властиві уповільнений темп читання, читання по складах, словами. У процесі читання вони можуть загублювати закінчення, переставляти букви, склади, не завжди дотримуються пунктуації. У середньому вони припускаються від 4 до 6 помилок. Пунктуація дотримується не завжди. Учні цієї групи складають 8,3% від загальної кількості піддослідних.

В учнів з низьким рівнем темп читання повільний, в основному поскладовий, слова читають з помилками. Учні пропускають букви, переставляють їх, гублять закінчення, не зосереджені, часто відволікаються. Це найбільш багаточисельна група другокласників. Вона складає 58,3% піддослідних.

До учнів з дуже низьким рівнем розвитку навичок читання ми віднесли дітей, які зазнають труднощів навіть у складовому читанні. Прочитати одразу все слово вони нездатні. Темп читання уповільнений. Вони не завжди правильно читають букви, а тому припускають їх перестановку, спотворюють слово. На пунктуацію не звертають увагу. Під час читання тексту вони не можуть зосередитись на завданні, легко відволікаються навіть тоді, коли отримують допомогу з боку експериментатора. Учні з таким рівнем розвитку навичок читання склали достатньо великий відсоток – 29,2%.

Спираючись на результати дослідження можна резюмувати наступне: значну кількість другокласників складають діти з низьким і дуже низьким рівнем розвитку навичок читання – 87,5% і тільки 4,2% піддослідних були віднесені нами до групи з відносно високим (достатнім) рівнем.

Сказане вище обумовлює актуальність проблеми формування навичок читання в учнів, які потребують допоміжного навчання.

Враховуючи дані дослідження, нами розроблений комплекс вправ та ігор відповідно до аналітико-синтетичного методу, який в подальшому використовувався як для розвитку навичок читання, так і для корекції порушень читання у дітей з розумовою відсталістю. У дослідженні прийняли участь учні допоміжних шкіл м.Сімферополя (експериментальна група) та м. Бахчисарая (контрольна група). В обох групах кількість респондентів була однаковою – по 12 осіб.

Робота проводилась у формі індивідуальних та індивідуально-групових занять. Учні залучались також і до колективних форм роботи на уроці, дотримуючись при цьому певних вимог до їх діяльності. Усунення порушень читання проводилось у тісному зв'язку з корекцією порушень усного мовлення як системи з корекцією дефектів звуковимови, фонематичного боку мовлення, лексико-граматичної будови.

У формуванні складних форм фонематичного аналізу необхідно враховувати, що будь-яка розумова дія проходить певні етапи формування. П.Я.Гальперін виділяє три етапи:

Перший етап – формування фонематичного аналізу і синтезу з опорою на допоміжні засоби і дії.

Другий етап – формування дії звукового аналізу в мовленнєвому плані. Виключається опора на матеріалізацію дії, формування фонематичного аналізу переводиться у мовленнєвий план. Слово називається, визначаються перший, другий, третій та інші звуки, уточнюється їх кількість.

Третій етап – формування дії фонематичного аналізу у розумовому плані. Учні визначають кількість та послідовність звуків, не називаючи слова и безпосередньо на слух не сприймаючи його [1].

Для корекції порушень читання розумово відсталих учнів нами використовувались рекомендації, запропоновані Р.Лалаєвою: розвиток фонематичного сприйняття при усуненні порушень читання на основі фонематичного розпізнання; розвиток мовного аналізу та синтезу при усуненні фонематичної дислексії на основі порушень мовного аналізу та синтезу; розвиток складового аналізу та синтезу; розвиток фонематичного аналізу та синтезу; усунення аграматизмів при читанні [2].

Корекція читання велась поступово з опорою на особливості особистості дитини і на закони психолінгвістичного розвитку мови. Зміст практичних завдань був розрахований на розвиток слухової, зорової, моторної пам'яті учнів, розширення словникового запасу.

Одним з ефективних прийомів роботи з виробітки в учнів навичок правильного читання була мовленнева зарядка – система вправ, спрямована на правильне відтворення складових структур і слів, які визивали ускладнення при читанні тексту.

До завдань зарядки входило встановлення міцного зв'язку між зоровими та мовленнево-руховими образами складів та слів, диференціація подібних одиниць читання, вдосконалення вимовних навичок учнів. Вона готувала учнів до правильного читання слів, їх корекції. Ці вправи виконувались як індивідуально, так і хором.

У процесі неодноразового відтворення добірки подібних слів було виявлено, що в пам'яті учнів швидше накопичувались зорові образи слів, які упізнавались одразу. Завданнями подібного роду закріплювалось читання слів з важкими складовими структурами, відпрацьовувались ритм і темп читання, чіткість артикуляції.

Корекція порушень читання була тісно пов'язана з розвитком таких пізнавальних процесів, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. У процесі формувального експерименту використовувалось порівняння фонетично близьких звуків, аналіз структури речення при усуненні порушень читання.

Так, розвиток фонематичного аналізу та синтезу почали з виділення голосного звука на фоні інших, розвиток складового аналізу – з використанням допоміжних засобів (фішок та схем).

На етапі фонематичного сприйняття при усуненні порушень читання корекційна робота з уточнення і закріплення диференціації звуків проводилась з опорою на різні аналізатори (мовленневослуховий, мовленневоруховий, зоровий). При цьому нами враховувалось, що удосконалення слуховимовних диференційовок здійснюється більш вдало в тому випадку, якщо воно проводиться у тісному зв'язку з розвитком фонематичного аналізу і синтезу. У роботі з диференціації звуків були використані, окрім іншого, і завдання на розвиток фонематичного аналізу і синтезу.

Дидактичним матеріалом для вправ були відібрані складові структури та цілі слова, які зустрічаються у тексті, призначені для читання на даному уроці. При проведенні цих вправ зверталась особлива увага учнів на збереження положення губ під час вимови не тільки голосних звуків, але і кожного складу з цим голосним. Було відмічено, що такі вправи за рахунок неодноразового відтворення подібних складів і слів приводять до швидкого накопичення в пам'яті учнів їх зорових образів.

Обрані слова та склади групувались та включались у нижче перераховані види вправ та ігор:

а) Читання подібних складів:

Лу су ру	ча чо чу	Фа фо фу	жа ша
Ну бу гу	че чи ща	фы фе	жо шо

Робота з диференціації звуків, що змішуються, проводилась у два етапи: попередній етап роботи над кожним звуком, що змішується, та етап слухової та вимовної диференціації звуків, що змішуються.

На першому етапі послідовно уточнювався вимовний та слуховий образ кожного зі звуків, що змішується. На другому етапі проводилось зіставлення звуків, що змішуються, у вимовному та слуховому плані. Диференціація звуків здійснювалась у тієї ж послідовності, що і робота з уточнення слухової і вимовної характеристики кожного звуку. Однак головною метою було їх розпізнання, тому мовленневий матеріал включав слова зі звуками, що змішувались. При корекції порушень читання кожний зі звуків у процесі роботи співвідносився з певною буквою.

б) Читання подібних слів:

лев мел жил жук
 бег век жар жить
 сел пел жир жуй

в) Читання слів з м'яким знаком у кінці:

Быт – бытъ	гость – гост	Мел – мель	даль – дал
------------	--------------	------------	------------

На етапі розвитку мовного аналізу та синтезу, при корекції порушень читання, була проведена робота з навчання визначати кількість, послідовність та місце слів у реченні. При цьому пропонувалось виконати наступні завдання: придумати речення за сюжетним малюнком та визначити в ньому кількість слів; придумати речення з певною кількістю слів; збільшити кількість

слів у реченні; визначити місце слів у реченні; виділити речення з тексту з певною кількістю слів; підняти цифру, яка відповідає кількості слів у пред'явленому реченні.

На етапі розвитку складового аналізу та синтезу робота починалась з використання допоміжних прийомів, продовжувалась в озвучуванні та оформленні гучного мовлення, та на основі слуховимовних уявлень.

У формуванні складового аналізу з опорою на допоміжні засоби пропонувалось, наприклад, відплескати або відстукати слово по складах і назвати їх кількість. У процесі розвитку складового аналізу в мовленнєвому плані нами робився акцент на уміння виділяти голосні звуки у слові, засвоювати основне правило складового розподілу: у слові стільки складів, скільки голосних звуків. Опора на голосні звуки у складовому розподілі дозволяла усунути та попередити такі помилки читання, як пропуски або додавання голосних звуків.

Ми вважаємо, що дитині, яка відчуває труднощі у читанні, вкрай необхідно більше пропонувати цікаві вправи зі словесним матеріалом з ігровим компонентом. Виконання цих вправ призводить до корекції в учня цілої низки складних операцій, що лежать в основі розвитку правильного читання.

Робота з розвитку граматичної будови мовлення, що проводилась нами в ході усунення порушень семантичної будови мовлення, свідчила про ефективність дібраних дидактичних ігор та вправ.

Для виявлення результативності запропонованих нами заходів з формування навичок читання аналітико-синтетичним методом був проведений контрольний експеримент, для його проведення використовувалась аналогічна методика, що і у констатувальному.

Метою даного етапу було визначення рівня сформованості навичок читання в учнів у відповідності із запропонованою нами програмою.

Узагальнені дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники рівня сформованості навичок читання учнів контрольного та експериментального класів після закінчення експерименту (у %)

Рівні	достатній				середній				низький				дуже низький			
	КК		ЕК		КК		ЕК		КК		ЕК		КК		ЕК	
Класи	до	після	до	після	до	після	до	післ я	до	післ я	до	післ я	до	після	до	післ я
Час проведення експерименту																
результати	8,3	8,3	8,3	16,7	8,3	16,7	16,7	41,6	50,0	41,6	50,0	25,0	33,4	33,4	25,0	16,7

Аналіз результатів, наданих у таблиці, свідчить про те, що рівень сформованості навичок читання в учнів експериментального (ЕК) і контрольного (КК) класів значно відрізняються і дозволяють констатувати позитивні зміни у формуванні цих навичок в учнів експериментального класу. Так, у контрольному класі кількість учнів достатнього і дуже низького рівня не змінилась, у той час як у експериментальному класі кількість учнів з достатнім рівнем зросло у два рази, а з дуже низьким – зменшилось на 8,3%.

Зросла кількість учнів із середнім та низьким рівнем у контрольній групі лише на 8,4%, а в експериментальному – відповідно на 25%.

Висновки... Теоретичний аналіз проблеми навчання грамоти свідчить про те, що вона достатньо розроблена та глибоко досліджена у відношенні до учнів загальноосвітньої школи. Що стосується дітей з порушенням інтелектуального розвитку, проблеми підвищення грамоти і, зокрема, такої її складової, як розвиток навичок читання, досліджені недостатньо. Про це свідчить доволі низький рівень сформованості цих навичок в учнів 2-их класів допоміжної школи.

Експериментальна перевірка оволодіння розумово відсталими другокласниками навичками читання дозволила виділити чотири рівня сформованості: достатній, середній, низький і дуже низький та констатувати, що у більшості учнів засвоєння цих навичок знаходиться на низькому і дуже низькому рівнях (87,5%) і лише в окремих випадках (4,2%). Цей рівень можна було діагностувати як достатній.

Отже, відповідно до основної мети дослідження, нами були розроблені завдання, які сприяли підвищенню рівня засвоєння навичок читання в учнів другого класу допоміжної школи. Аналіз результатів формувального експерименту показав, що у процесі дослідно-експериментальної роботи у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку значно збільшився рівень навичок читання в ЕК (відповідно на 8,3% та 24,9%) та навпаки, значно змінилась кількість учнів з низьким і дуже низьким рівнем (відповідно на 25 % та 8,3 %). В учнів контрольних класів ці показники суттєво не змінилися. Контрольний експеримент свідчить про ефективність системи вправ з вивчення читанню розумово відсталих другокласників.

Список використаних джерел та літератури:

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 302 с.

2. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения в учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1978. – 208 с.

3. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка / К. Д. Ушинский. – М. : Избр. пед. соч., 1974. – 164 с.

Аннотация

Э.Р.Аджалимова

Использование аналитико-синтетического метода в коррекции нарушений чтения умственно отсталых учащихся младших классов

Статья посвящена проблеме обучения чтению умственно отсталых учащихся младших классов, поиску путей его коррекции и усовершенствования методики обучения чтению второклассников вспомогательной школы на основе использования аналитико-синтетического метода обучения грамоте. Действующая система обучения чтению умственно отсталых второклассников не является достаточно продуктивной.

Ключевые слова: умственная отсталость, олигофрения в степени дебильности, аналитико-синтетический метод.

Summary

E.R.Adzhalimova

Using Analytically-Synthetic Method in Correction of Breach of Reading Retarded Pupils of Primary School

The article is devoted to the problem of training reading mentally retarded pupils of primary school, search the ways of its correction and improvement of the technique of training reading second-graders of auxiliary school on the basis of use analytically-synthetic method of training reading and writing. The operating system of training reading mentally retarded second-graders is not enough productive.

Keywords: mental backwardness, oligofreniya in the degree of moron, analitically-synthetic method.

Дата надходження статті:

„14, березня 2011 р.

УДК 37.018.4+37.041:81'243(045)

І.М.АНИЩЕНКО,

викладач;

О.В.ФЕДОРОВА,

викладач

(м.Хмельницький)

Організація самостійної роботи студентів з дисципліни „Іноземна мова” за умов кредитно-модульної системи навчання

Стаття присвячена аналізу досвіду впровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес вищих навчальних закладів України та розгляду способів організації самостійної роботи студентів з іноземної мови. Проблему поліпшення іноземної підготовки у вищому навчальному закладі автори пропонують вирішувати комплексно на трьох рівнях організації самостійної діяльності студентів: репродуктивному, реконструктивному, творчому.

Ключові слова: кредитно-модульна система, іноземна підготовка, самостійна робота, творча самостійна робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Однією із важливих складових професійної освіти сучасного педагога є володіння іноземною мовою. Навчання іноземної мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії орієнтовано на врахування сучасних тенденцій розширення Європейського Союзу, прагнення України до входу у ЄС, глобалізації та радикальних змін у сфері освіти України. У 2010 році планувалось закінчити процес створення Європейського простору вищої освіти (Болонья, 1999). Тому проблема впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих закладах освіти є однією з найбільш актуальних для сучасної вищої освіти України.

Важливою складовою частиною реалізації концепції кредитно-модульної системи навчання є самостійна робота, що виступає одним із провідних засобів навчання, забезпечуючи адаптацію до індивідуальних можливостей студентів та сприяє інтенсифікації навчального процесу за рахунок зміни його структури. Адже ми ще не зовсім звикли до того, що на досить великий за обсягом курс виділяється зовсім небагато аудиторних занять, а натомість зростає значення самоосвіти студента. Зрозуміло, що самоосвіта здійснюється у ході самостійної роботи, що покликана спонукати студента до самостійного опрацювання фонетичних явищ, граматичних структур та лексичних одиниць. Мусимо констатувати, що колишні методи та шляхи організації самоосвітньої діяльності дещо застаріли. Їхнє місце займає самостійна творча робота студента з різноманітними джерелами отримання знань за незначної консультативної роботи викладачів, а також застосування власних знань на практиці (у побутовій, соціальній, професійній сфері).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема самостійної роботи є багатогранною. Її значущість віднайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський), так і у вітчизняній науковій думці (В.А.Козаков, М.Д.Кас'яненко, Н.Г.Сидорчук та ін.).

Самостійна робота визначається відомими педагогами як „основний спосіб освоєння студентами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов'язкових навчальних занять”. Ця думка висловлена в навчальному посібнику „Вища освіта України і Болонський процес” за ред. В.Г.Кременя [2, с.13]. Науковець Р.М.Мікельсон під самостійною роботою розуміє „виконання учнями завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом вчителя, котрий у випадку труднощів може перейти до колективних вправ” [3, с.28]. Часто таке розуміння самостійної роботи застосовується при виконанні учнями домашніх завдань. Однак у Р.М. Мікельсона немає вказівок на необхідність здійснення підготовчих дій до самостійної роботи і систематичного контролю за ходом і виконанням завдання. Представниця естонської наукової школи І.Е.Унт самостійною роботою називає „спосіб навчальної діяльності, за якого учню надаються навчальні завдання і керівництво для їх виконання; робота виконується без участі, але під керівництвом вчителя, і її виконання вимагає від студента розумового зусилля” [5, с.112]. Аналізуючи дослідження І.Е. Унт, можна зробити висновок, що дослідниця до ознак самостійної роботи відносить зміст і структуру матеріалу, що вивчається.

Ми розглядаємо *самостійну роботу студентів з іноземної мови* як важливий компонент навчальної діяльності, при якому студенти без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом виконують різного роду завдання, прикладаючи розумові зусилля та виявляючи при цьому навички самоконтролю та самокорекції. Завдання самостійної роботи з іноземної мови інтегрують різні види індивідуальної та колективної діяльності і адаптовані до індивідуальних можливостей студентів.

Формулювання цілей статті... Метою нашого дослідження є розробка алгоритму організації самостійної роботи студентів з іноземної мови за умов кредитно-модульної системи навчання.

Вклад основного матеріалу... Дослідники самостійної роботи в структурі педагогічного процесу вищої школи (І.Е.Унт, А.В.Конишева, Р.М.Мікельсон, Н.В.Кухарьов, Л.А.Степашко, П.І.Підкасистий, К.Н.Корнілов та ін) виділяють такі її різновиди: позааудиторна робота студентів з навчальною літературою; конспектування; складання планів, тез, схем, таблиць; написання рефератів, оглядів, анотацій, звітів; підготовка повідомлень до семінарських занять; виконання вправ; виконання контрольних завдань [1, с.54].

Ми вважаємо, що самостійна робота студента при вивченні іноземної мови – це не лише позааудиторна робота, але й його систематична, планомірна, цілеспрямована праця в ході обов'язкових аудиторних занять, де він слухає і самостійно робить записи під час пояснень викладача.

Поняття самостійної роботи ми тісно пов'язуємо із поняттям *самоосвіти*, під якою розуміємо самостійно організований суб'єктом навчальної діяльності процес, що задовольняє його потребу в пізнанні і особистісному зростанні. Самоосвіта є необхідною складовою частиною саморозвитку, яка і приводить до формування іншомовної компетенції. Це і підтверджує факт, що успішне вивчення іноземної мови неможливе без самостійної роботи.

Основну *мету самостійної роботи* ми вбачаємо у спонуканні студентів до самостійного опрацювання тематичних матеріалів, поширенні та поглибленні знань, які були отримані на практичних заняттях, розвиток вмінь та навичок працювати самостійно, творчо, підвищенні загального інтересу до іноземної мови.

Проте, як показує досвід, студенти не готові до здійснення самостійної роботи. Потрапляючи у нові умови навчання, багато студентів мають труднощі у виборі прийомів самостійної роботи, не вміють розподілити свій час. Навіть за деяких умінь самостійно працювати, процес прийому, осмислення, переробки, інтерпретації і фіксування необхідної навчальної інформації викликає суттєві труднощі. За таких умов провідна роль відводиться викладачу, який повинен створювати для студентів відповідні умови та надавати допомогу в організації розвивальної навчально-пізнавальної діяльності. Викладачеві потрібно не тільки проконтролювати виконану роботу, але й допомогти студентам організувати власне навчання. Отже, при організації самостійної роботи студента першочергової уваги потребує її планування із чітким визначенням завдань та термінів їх виконання.

Планування самостійної роботи здійснюється в рамках основної програми. Організація ж має бути спрямована на виконання запланованих завдань усіма студентами у визначений термін та з необхідним рівнем якості. Студент вже на початку курсу повинен знати про об'єм та кінцеві вимоги запропонованих завдань, тобто мати план і графік їх виконання.

Русійним чинником самоосвіти є мотивація. Адже тільки та самостійна діяльність ефективна, яка є по-справжньому цікавою. Тому важливо у студентів сформувати усвідомлену потребу у знаннях, самоосвіті. Щоб сформувати у студентів потребу в пізнанні й самовдосконаленні, ми пропонуємо проводити бесіди про усвідомлення своєї особистості як основи самовиховання, диспути про

самовиховання характеру та волі. Важливе значення має і підбір матеріалів для самостійного опрацювання. Наприклад, текст для читання повинен бути цікавим, актуальним та доступним для сприйняття.

Планування та проведення самостійної роботи потребує врахування наступних факторів [4, с.407]:

- специфіка факультету (підбір завдань, фахова спрямованість та змістове наповнення вправ);
- рівень підготовки студентів (група з додатковою спеціалізацією вчителя іноземної мови);
- індивідуальний характер допомоги, яка надається.

При організації самостійної роботи викладачу слід врахувати поступовість формування вмінь та навичок володіння іноземною мовою, починаючи з навчання роботи із словником та лексико-граматичним матеріалом підручника і закінчуючи творчими завданнями (реферування, переклад оригінальних фахових текстів та написання творів). Саме тому ми розрізняємо три рівні самостійної діяльності студентів: репродуктивний, реконструктивний та творчий.

Репродуктивні завдання виконуються за зразком. Так, вони мало сприяють розвитку мислення, але без них не обійтись при формуванні практичних умінь та навичок. Під час таких робіт викладач безпосередньо керує процесом засвоєння: виправляє помилки, аналізує якість виконання роботи, корегує її.

Реконструктивні завдання передбачають перебудову лексичного, граматичного матеріалу, його групування, складання тематичних мап, складання усних та письмових переказів текстів, створення власних мовленнєвих зразків із даних елементів, анотування статей.

Творчі завдання – це найвищий рівень самостійності студентів. Форми її різноманітні і передбачають написання творів, перекладів, літературне реферування оригінального тексту фахового спрямування. Найбільш обдарованим та підготовленим студентам пропонується написання курсових та дипломних робіт з профільних дисциплін, укладання навчально-методичних комплектів тощо.

Самостійна робота дає можливість максимально реалізувати індивідуальний підхід до студентів з різним рівнем знань. Але слід правильно розуміти диференційованість роботи. Адже диференціація зовсім не означає, що групу слід розділити на декілька частин: „сильні”, „середні”, „слабкі” і роздавати завдання відповідного рівня. Диференційований підхід повинен ґрунтуватись на посиленні допомоги викладача тим студентам, які цього потребують.

Враховуючи специфіку самостійної роботи, важливим фактором її результативності є розробка *методичних вказівок* щодо самостійної роботи студентів за модулями відповідно до робочої програми викладача. Вони містять детальні поради щодо опрацювання тем за видами мовленнєвої діяльності, а також практичні завдання, вправи, додаткові тексти для читання та говоріння, рекомендації щодо підготовки та виконання тестових завдань.

Однією з умов успішної організації самостійної роботи студента, а отже й її результативності, є чітке визначення *форм звітності*, які можуть бути представлені усною відповіддю на занятті, виконанням письмових контрольних завдань, творчою письмовою роботою, захистом проекту, повідомленням, доповіддю на засіданні кафедри, захистом курсової, дипломної роботи, публікацією у науковому, науково-популярному, навчальному виданні.

Виходячи із всього зазначеного вище, ми пропонуємо наступний алгоритм організації самостійної роботи студентів з іноземної мови (див. табл.1.)

Таблиця 1

Вид СРС	Рівень самостійної діяльності			Форма звітності
	репродуктивний	реконструктивний	творчий	
Підготовка до аудиторних занять	- вик. грам. вправ; - читання та переклад тексту; - слухання аудіотексту;	- переказ тексту - складання діалогів, полілогів;	- написання твору;	- усна відповідь на занятті; - виконання письмових контрольних завдань; - письмова робота;
Робота над окремою темою	- підбір вправ для тематичного контролю; - підбір віршів, прислів'їв, текстів для індивідуального читання;	- складання тематичної мапи з теми; - розробка тестових завдань;	- створення навчально-методичних комплектів; - написання реферату; - виконання навчально-дослідницьких завдань;	- захист проекту; - повідомлення; - доповідь;
Читання художнього твору	- складання словника слів і виразів;	- анотування твору;	- аналіз сюжету, характерів твору;	- бесіда; - виконання тестових завдань;

Науково-дослідницька робота	- участь у науково-методичній роботі кафедри;	- робота у студентському науковому гуртку;	- виконання курсових і дипломних робіт; - участь у наукових, науково-практичних конференціях;	- доповідь на кафедрі; - захист курсової, дипломної роботи; - публікація у науково-популярному, навчальному виданні
------------------------------------	---	--	--	---

Висновки та подальші перспективи дослідження... Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури, нормативних документів і власного педагогічного досвіду визначаємо такі особливості організації самостійної роботи студентів з іноземної мови за умов кредитно-модульної системи навчання:

- планування з чітким визначенням завдань та термінів їх виконання;
- організація самостійної роботи на трьох рівнях: реконструктивному, репродуктивному, творчому;
- індивідуальний характер допомоги викладача студенту;
- чітке визначення форм звітності.

Саме такий підхід створює можливості для оптимізації іншомовної підготовки у вищому навчальному закладі. Але самостійна робота є не тільки одним із способів здобуття знань, вона має велике виховне значення, оскільки самостійність є рисою особистості. Особливо це стосується вищого навчального закладу, що готує педагогів. Вчитель протягом усього життя повинен працювати самостійно, бути у курсі сучасних досягнень науки. Тільки так сучасний вчитель (а ми готуємо саме таких учителів) може стати професіоналом. Отже, ми зобов'язані підготувати наших студентів до постійної самоосвіти. Це дасть їм можливість стати конкурентоздатними професіоналами, готовими до самовдосконалення і дослідницької діяльності.

Серед найближчих перспектив дослідження окресленої проблеми ми вбачаємо розробку методичних рекомендацій та навчально-методичних комплексів дисципліни „Іноземна мова” для педагогічних ВУЗів з урахуванням розроблених нами рекомендацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 175 с.
2. Кремень В. Г. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 12–14.
3. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся / Р. М. Микельсон. – М. : Учпедгиз, 1993. – 176 с.
4. Унт И. Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность / И. Э. Унт. – М. : Учпедгиз, 1995. – 205 с.
5. Старовойт С. М. Проблема самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу / С. М. Старовойт // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 406–409.

Анотація

И.Н.Анищенко, О.В.Федорова

Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине „Иностранный язык” в условиях кредитно-модульной системы обучения

В статье анализируется опыт внедрения кредитно-модульной системы в учебный процесс высших учебных заведений Украины и рассматриваются способы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку. Проблему улучшения иноязычной подготовки в высшем учебном заведении авторы предлагают решать комплексно, на трёх уровнях организации самостоятельной деятельности студентов: репродуктивном, реконструктивном, творческом.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, иноязычная подготовка, самостоятельная работа, творческая самостоятельная работа.

Summary

I.M.Anishchenko, O.V.Fedorova

Organizing Self-Study Activities in the Course of Foreign Language Within the Credit-and-Module System

The article focuses on analyzing of the credit-and-module system implementation into the teaching process as well as organizing self-study activities. The authors advance the idea of improving the foreign language training by means of complex self-study activity, organized at three levels: reproductive, reconstructive and creative.

Key words: credit-and-module system, foreign language training, self-study, creative self-study activities.

Дата надходження статті:

„1” березня 2011 р.

Сучасні тенденції розвитку методики раннього навчання іноземних мов

У статті досліджуються сучасні тенденції розвитку методики раннього навчання іноземних мов, аналізуються причини, що зумовили різке підвищення інтересу до вивчення іноземних мов як інструменту комунікації і взаємодії, простежується історія проблеми.

Ключові слова: *раннє навчання іноземних мов, дидактико-когнітивні фактори, дидактичні основи навчання іноземних мов.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Об'єднання європейських країн в Європейський союз, створення спільного ринку, інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність, багатомовність в Європі зумовили різке підвищення інтересу населення всього континенту до вивчення іноземних мов як інструменту комунікації і взаємодії. Сучасні інтеграційні процеси, входження України в європейський освітній простір, міжнародний обмін інформацією у різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови [1, с.4–5] і в нашій країні.

В документах Ради Європи, Європейської Асоціації педагогічної освіти, Ради культурного співробітництва відмічено, що цілеспрямоване навчання однієї, а в перспективі і декількох мов, має стати загальним пріоритетом розвитку як шкільної, так і педагогічної освіти. Поширення раннього навчання іноземних мов в країнах Європи зумовлене низкою психофізіологічних, дидактико-когнітивних і соціально-політичних факторів. Велике значення для організації іншомовного спілкування мають здібності молодших школярів до імітації і наслідування. Розвинена уява, дитяча безпосередність забезпечують високий ступінь комунікабельності дітей, і, відповідно, успішність іншомовної комунікації [5, с.14–15, 6, с.11] З дидактико-когнітивної точки зору доцільність введення раннього навчання іноземних мов зумовлена тим, що в початковій школі закладається фундамент для подальшого вивчення іноземних мов: базові навички та вміння, розвиток мовних здібностей у процесі спілкування, надбання мовного досвіду, відчуття мови. Крім того, раннє ознайомлення дітей з цінностями культури іншого народу на уроках іноземної мови сприяє вихованню дітей в атмосфері толерантності, щирості, поваги до всіх жителів планети [7, с.41–42].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання раннього навчання іноземних мов завжди були у фокусі уваги педагогічної спільноти. Методика навчання іноземних мов як відгалуження методичної науки почала зароджуватись у ХІХ ст. Цей етап можна назвати етапом становлення методики раннього навчання іноземних мов. Розглядалися питання можливості раннього навчання іноземних мов, вибору методу навчання: „метод гувернантки”, який використовувався в заможних родинах, не підходив для суспільного виховання. Саме пошуки доцільного методу раннього навчання іноземних мов зумовили подальший розвиток цієї галузі методики [2, с.11–12].

Перший період розвитку методики раннього навчання іноземних мов ми відносимо до 60-х років ХХ ст. Саме в цей період великого резонансу набув експеримент з навчання іноземної мови в ДНЗ, сім'ї і гуртках. З'явилися посібники з навчання іноземної мови в ДНЗ і сім'ї (Н.В.Гурова, Т.А.Чистякова, Е.С.Царапкіна). У результаті досліджень було доведено, що оптимальним віком для навчання іноземних мов є 5-6 років, були визначені дидактичні основи навчання іноземних мов (принципи наочності, доступності, активності), визначалось виховне і освітнє значення раннього навчання іноземних мов.

Другий етап розвитку методики раннього навчання іноземних мов почався з середини 1980-х років, через покращення відносин із західними країнами. З 1987 по 1991 рр. у 22 регіонах СРСР проводився масштабний експеримент з навчання дітей від 4-х років на базі дитячих садків і молодших класів середніх шкіл на основі експериментального посібника (Е.Н.Негневіцька, Г.М.Андрочнікова), що дозволило у подальшому створити концепцію раннього навчання іноземних мов. Змінився і провідний метод раннього навчання іноземних мов (з наочно-слухового на комунікативний), імітаційний шлях навчання змінився на свідомий, комплексний підхід до навчання поступився аспектному, а ціль навчання усного мовлення почали розглядати як навчання спілкуванню. Раннє навчання іноземних мов перестали розглядати тільки як навчання в дошкільному закладі (перший період), до нього приєднали і дітей молодшого шкільного віку (другий період).

Третій етап продовжує розвиватись. Саме його ми пов'язуємо зі зміною освітньої парадигми. У зв'язку з розвитком міжнародних зв'язків, потребою у фахівцях із знанням іноземної мови, підвищується інтерес до раннього навчання іноземних мов не тільки з боку педагогів, але й із боку суспільства: вводяться нові спеціальності „учитель іноземної мови” на факультетах дошкільного виховання і початкового навчання, з'являються численні посібники і підручники, навчальні курси,

дисертаційні дослідження. Проте поява широкого спектру методичних посібників вітчизняних і зарубіжних авторів, з одного боку, дає можливість вибору, а з іншого робить цей вибір складним, оскільки викладачі не готові здійснювати цей вибір через зовнішні і внутрішні умови навчання [2, с.11–13, 3, с.13–14, 4, с.27].

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити сучасні тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов.

Вклад основного матеріалу... Різноманіття засобів і методів навчання іноземних мов викликає необхідність уточнення поняття „раннє навчання іноземних мов”. Деякі автори (Н.А.Горлова) розглядають раннє навчання іноземних мов як таке, що „здійснюється на основі інтуїтивно-практичного підходу в період з моменту народження до вступу дитини до школи”. Інші автори (Б.А.Паршикова) розширюють це поняття до молодшого шкільного віку. Тому в статті ми розглянемо питання раннього навчання дітей як старшого дошкільного, так і молодшого шкільного віку, враховуючи загальні тенденції їх розвитку.

Цікавим є досвід зарубіжних методистів. Розробці теоретичних засад раннього навчання іноземних мов велику увагу приділяють методисти Німеччини (А. Kubanok-Gemian, U. Karbe та ін.). Це пояснює появу великої кількості проєктів і концепцій раннього навчання іноземних мов у ФРН. Одним з них є „Begegnung mit Sprache”, який базується на принципах орієнтації на подію, на проєктне вивчення іноземної мови, ефматичному принципі вживання в нову мову. В Австрії, як і в багатьох європейських країнах, вивчення іноземної мови в початковій школі набуло масового характеру (90% дітей). Навчання іноземної мови є інтегративною складовою, так, наприклад, на уроках музики діти вивчають англійські пісні, на математиці вчать рахувати англійською, на уроках фізкультури слухають команди.

Іншим різновидом раннього навчання іноземних мов в Австрії є білінгвальні школи. Основною метою цих шкіл є здобуття знань з інших предметів, де іноземна мова є робочою. Майже весь учбовий час викладачі працюють в команді і користуються двома мовами. Результати довготривалих експериментів у Австрії свідчать про те, що можливість високопродуктивного вивчення іноземної мови існує тоді, коли вчителі досконало володіють іноземною мовою, або ж є носіями мови [7, с.43–44].

Усі ці дослідження дали можливість ученим визначити основні вимоги до організації раннього навчання іноземних мов:

1. Викладання іноземної мови в початковій школі має відбуватись учителями, що досконало володіють іноземною мовою.

2. Форми і методи раннього навчання іноземної мови мають орієнтуватись на основні форми навчання рідної мови.

3. обов'язковою умовою організації навчального процесу є створення природних ситуацій спілкування з урахуванням інтересів і здібностей учнів.

4. Необхідно забезпечувати достатню кількість і якість навчального матеріалу, який має бути організованим за параметрами зразковості, частотності, прозорості, продуктивності, засвоєності.

5. Мовні і когнітивні стартові складові повинні бути однаковими.

Часто наші вчителі намагаються скористатись досвідом західних колег, використовуючи посібники зарубіжних авторів, погано орієнтуючись у тому, який метод використовується у цьому посібнику та як його адаптувати до своїх умов. Ці посібники:

- мають різний рівень комплектації книжки для вчителя, зошити для учнів, дидактичні матеріали, аудіо, відеоматеріали, комп'ютерні програми;

- мають прагматичну спрямованість, в них чітко сформульовані цілі навчання, вік і рівень учнів, кількість часу тощо;

- побудовані за методичними рекомендаціями, що викладені на початку посібника;

- спрямовані на навчання іноземної мови у мовному середовищі, будуються за прямим методом, пропонуючи великі тексти для аудіювання, які, маючи цінний лінгвокраїнознавчий компонент, складні за змістом і потребують адаптації;

- складені без врахування мовного розвитку дітей, які володіють українською/російською як рідними мовами.

Всі ці особливості свідчать про те, що в наших умовах використання зарубіжних посібників у повному обсязі є неможливим, оскільки вони розроблені в світі іншої освітньої парадигми.

Вітчизняні методичні посібники представлені в основному авторськими розробками, які є узагальненим досвідом конкретного педагога або колективу, часто без врахування теоретичного підґрунтя свого методу, що ускладнює адаптацію до умов навчання, цілі і задачі навчання мають узагальнений характер, тому іншому педагогу важко використовувати подібні посібники.

Існує також проблема підготовки вчителів до раннього навчання іноземних мов. Чинна базова освітньо-професійна парадигма та її організаційно-методичне забезпечення як основа підготовки спеціаліста мають істотні недоліки. Найістотнішими з них є: фрагментарність, відсутність системного

підходу до змісту фахової підготовки; недостатня увага до специфіки навчання іноземної мови дошкільників; неузгодженість іншомовного, методичного, країнознавчого та спеціального практичного навчання; незабезпеченість коледжів програмними, навчальними та методичними матеріалами.

Майбутні спеціалісти повинні на достатньо високому рівні засвоїти інтегровану модель раннього навчання іноземної мови дітей і здобути відповідні вміння і навички. Вихователь з правом навчання іноземної мови має бути підготовленим виконувати професійні функції:

1) вихователя, який проводить заняття;

2) педагога, який не працює вихователем, а лише проводить заняття з іноземної мови;

Зміст підготовки вихователя до навчання іноземної мови охоплює:

а) мовну підготовку – оволодіння лінгвістичною, комунікативною, соціокраїнознавчою, навчально-пізнавальною, лінгвометодичною компетенціями;

б) методичну підготовку – оволодіння методичними знаннями й уміннями навчати дошкільників з урахуванням вікових особливостей [5, с.20].

Не менш актуальною проблемою є проблема наступності в роботі дошкільного закладу зі школою першого ступеня загальноосвітніх навчальних закладів. Щоб дитина відчувала себе комфортно і не загубила набутих знань, потрібно прийти до єдиної системи визначення віку для навчання дітей іноземній мові (в рамках дошкільних закладів), і необхідного мінімуму знань до початку навчання дитини у школі, і зокрема з поглибленим вивченням іноземних мов [5, с.17].

Висновки... Отже, враховуючи те, що в Україні з кожним роком збільшується кількість дитячих садків і шкіл, в яких іноземна мова вивчається з першого або другого класу, є необхідність привернути увагу методистів нашої країни до аналізу європейського досвіду методики раннього навчання іноземних мов, з метою використання позитивних результатів при створенні національних навчально-методичних комплексів методики раннього навчання іноземних мов для ДНЗ, молодших класів загальноосвітніх шкіл, а також у системі підготовки вчителів іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вакарчук І. Вивчаючи іноземну мову з дитинства – реалізуємо рівний доступ до якісної освіти / І. Вакарчук // *Іноземні мови*. – 2009. – № 2. – С. 4–12.
2. Горлова Н. А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия / Н. А. Горлова // *Иностранные языки в школе*. – 2002. – № 5. – С. 11–17.
3. Жека А. А. Використання ігрових технологій на початковому етапі вивчення німецької мови / А. А. Жека // *Німецька мова в школі*. – 2009. – № 1(1). – С. 13–14.
4. Івашнюва С. В. Інформаційні технології на уроках іноземної мови / С. В. Івашнюва // *Німецька мова в школі*. – 2009. – № 8. – С. 26–29.
5. Ільченко Т. Іноземна мова для наймолодших – ефективно, якісно, цікаво: думки практиків / [Т. Ільченко, Л. Лавренко, І. Волянська, О. Кучеренко, Г. Грищенко] // *Іноземні мови*. – 2009. – № 4. – С. 14–26.
6. Новик Л. П. Комунікативно-орієнтовне навчання у початкових класах / Л. П. Новик // *Німецька мова в школі*. – 2010. – № 10 (22). – С. 11–18.
7. Паршикова Б. А. Современные тенденции в развитии методики раннего обучения иностранному языку в Европе / Б. А. Паршикова // *Іноземні мови*. – 2000. – № 2. – С. 41–44.
8. Русина П. И. Обучение немецкому языку младших школьников / П. И. Русина // *Иностранные языки в школе*. – 1998. – № 5. – С. 36–39.

Анотація

М.Г.Бабичева

Современные тенденции развития раннего обучения иностранным языкам

В статье рассмотрены современные тенденции раннего обучения иностранным языкам, анализируются причины, обусловившие резкое повышение интереса к изучению иностранного языка как инструмента коммуникации и взаимодействия, исследуется история проблемы.

Ключевые слова: *раннее обучение иностранным языкам, дидактико-когнитивные факторы, дидактические основы обучения иностранным языкам.*

Summary

M.G.Babicheva

Modern Tendencies of Early Teaching of Foreign Languages

Modern tendencies of early teaching of foreign languages have been viewed in the article. Reasons causing sharp raise of interest to learning foreign language as the instrument of communication and cooperation have been analyzed. Historical side of the problem has been researched.

Key words: *early teaching of foreign languages, didactic- cognitive factors, didactic bases of foreign language teaching.*

Дата надходження статті:

„6” квітня 2011 р.

Моніторинг навчальних досягнень учнів як об'єкт стандартизації якості освіти

Стаття вміщує обґрунтування стандартизації і необхідності удосконалення моніторингової діяльності, яка усталюється складовою частиною освітнього процесу, ефективним засобом управління якістю навчання, надійним педагогічним інструментарієм і потрібною послугою щодо оцінювання навчальних досягнень, що забезпечує одержання динамічної інформації про якість навчання.

Ключові слова: моніторинг навчальних досягнень, стандартизація, критерії оцінювання, педагогічні вимірювання, загальнонавчальні компетенції.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Характерною рисою розвитку сучасної освіти як в Україні, так і у світі є забезпечення її якості, яке відбувається в педагогічних системах через оцінювання освіти. Для забезпечення якості освіти створюються стандарти шляхом визначення системи критеріїв та показників.

Сучасні економічні та суспільні відносини потребують пошуку нових шляхів розв'язання проблеми, об'єктивного оцінювання якості освіти, надання теоретичного обґрунтування показників, критеріїв якості та методів, що застосовуються.

Необхідність адаптації освіти до вимог сучасного суспільства зумовлює пошук інноваційних методів якісного оцінювання навчальних досягнень учнів з навчальних дисциплін на різних етапах вивчення з використанням сучасних і універсальних методів спостереження за всією системою освіти, а також її компонентами. Насамперед це зумовлено необхідністю удосконалення системи управління процесом навчання і створення для досягнення мети надійного зворотного зв'язку на основі одержання і аналізу інформації про результати навчання, що дають можливість визначитися у виборі ефективних стратегій навчання і управління якістю освіти.

У практиці освіти такий зв'язок до сьогодні був організований переважно традиційними методами, яким були характерні певні недоліки, зокрема:

- недостатнє використання сучасних оціночних засобів і прийомів педагогічного контролю;
- недостатнє розвинення методів аналізу та інтерпретації результатів;
- суб'єктивізм оцінок педагогів.

Тільки впродовж останніх років окремі компоненти педагогічного моніторингу стали використовуватися в практичній діяльності учасників навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізувався у 90-х роках ХХ століття. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: ефективність роботи початкових шкіл (Вілмс та ін.); рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А.Вілохін, А.Ісаєва, В.Кальней, Г.Сігеева, С.Шишов, Дж. Уілмс та ін.); організацію поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В.Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); добір еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл (Ч.Тедлі та ін.); управління якістю освіти (М.Поташник); управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д.Матрос, Н.Мельникова, Д.Полев та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л.Мойсеева та ін.) та інші.

У працях вітчизняних вчених моніторинг якості освіти розглядається в контексті управління як комплексна система спостереження за усіма видами освітньої діяльності закладу [3; 6]. У цьому комплексі запитань особливе значення має моніторинг навчальних досягнень. Поняття „навчальні досягнення” сформувалось нещодавно і в теорії педагогічних вимірювань визначається як вимірювальний показник чи кількісна характеристика підготовленості учня, яка виражається кількістю правильно виконаних завдань тесту (первинних балів) чи кількістю тестових балів, одержаних за методиками шкалювання з урахуванням важкості завдань, виконаних кожним випробувачем. При цьому в педагогіці до навчальних досягнень відносять предметні знання, міжпредметні вміння, навички і компетентності, а також загальнонавчальні компетенції. Останні характеризують здатність особистості приймати рішення і діяти в нестандартних ситуаціях (реальних чи навчальних), найбільш універсально використовуючи одержані до даного моменту знання, вміння, навички і компетентності. І однією з нестандартних навчальних ситуацій, в яких учні повинні діяти і знаходити розв'язки, є зовнішнє незалежне оцінювання.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити питання моніторингу навчальних досягнень учнів як об'єкта стандартизації якості освіти. Охарактеризувати особливості моніторингової діяльності як невід'ємної складової навчально-виховного процесу. Згідно з виявленими проблемами

окреслити шляхи удосконалення організації моніторингу навчальних досягнень учасників освітнього процесу – засобу управління якістю навчання.

Виклад основного матеріалу... Дидактична спрямованість моніторингу навчальних досягнень учнів як об'єкта стандартизації якості освіти. Враховуючи інтереси суспільства, у Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегічні напрями і наголошено на необхідності „підвищення якості освіти, оновленні її змісту та форм організації навчально-виховного процесу”. Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень.

Моніторинг – це засіб дослідження та інструмент вимірювання різних складових багатогранного й складного об'єкта – якості освіти. Моніторинг якості шкільної освіти набуває в країні все більшого розвитку.

У сукупності процесів спостереження за освітньою системою важливу роль відіграє моніторинг навчальних досягнень, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу, передбачити подальші кроки до підвищення якості освіти, контролювати засвоєння змісту навчальних дисциплін, виявляти відповідність досягнутих у навчанні результатів вимогам освітнього стандарту, забезпечуючи цілеспрямованість вибору методів управління на основі педагогічно важливої інформації. Тож моніторинг навчальних досягнень повинен базуватися на використанні:

- сучасних досягнень теорії і практики одержання достовірної інформації про навчальні досягнення;
- стандартизованих контрольних-оціночних матеріалів, обчислювальної техніки та інформаційних технологій обробки результатів, що забезпечують співставлення результатів за різними вибірками;
- статистично обґрунтованих показників і критеріїв оцінки якості навчальних досягнень відповідно до певного етапу навчання.

При умові реалізації вказаних умов моніторинг навчальних досягнень стає комплексною системою вимірювання і оцінювання предметної і міжпредметної підготовленості учнів, накопичення, аналізу та інтерпретації об'єктивних результатів навчання, сучасного та ефективного управління якістю освіти. Ефективне управління освітою можливе за умов забезпечення контролю стану функціонування освітньої системи, тобто моніторингу якості освіти, за допомогою якого вивчаються процеси, що характеризують її як функціонуючий організм, якому властивий сталий розвиток.

Таким чином, моніторинг навчальних досягнень виступає як комплекс контрольних-оціночних процедур, що дозволяють незалежними методами на основі великої кількості об'єктивних показників і критеріїв кількісно оцінювати характер якісних змін підготовки учнів і освітніх систем за відповідний відрізок часу. Як ефективний інструмент управління якістю освіти він виконує ряд найважливіших функцій:

- одержання оперативної та довготривалої валідної педагогічно важливої освітньої інформації, доступної учням, учителям, батькам, працівникам управління освіти та особам, які зацікавлені в результатах навчання;
- забезпечення співставлення результатів контролю за різними вибірками учнів, формування статистичних норм і виявлення відповідності досягнень вимогам державних освітніх стандартів;
- забезпечення надійного зворотного зв'язку між учнями і педагогами, адміністрацією освітніх закладів і педагогічними колективами, батьками і учнями, освітніми системами і органами управління освітою;
- прогнозування розвитку школярів і освітніх систем на основі результатів педагогічного аналізу комплексної освітньої інформації;
- створення умов для самоконтролю, самоатестації, самоідентифікації і саморозвитку учнів.

Якщо контрольні-оціночний процес проводиться в один і той же час, одними і тими ж педагогічними вимірюваннями і процедурами обробки результатів, то кожний вищий рівень послідовно включає в себе результати нижчих. Основна властивість системи такого моніторингу навчальних досягнень полягає в тому, що як по вертикалі, так і по горизонталі ведеться спостереження за однією і тією ж властивістю. Такий підхід дозволяє зафіксувати адекватні стани всієї освітньої системи і її підсистем на момент вимірювання, провести порівняння між однотипними структурами, виробити статистичні норми для виокремлення показників і визначення критеріїв якості навчальних досягнень. Основними завданнями таких досліджень є виявлення позитивної динаміки розвитку освітніх систем, вивчення досвіду роботи і технологій навчального процесу, що сприяють розв'язанню актуальних завдань освіти. Порівняльні дослідження дозволяють оцінити стан системи освіти, окреслити шляхи підвищення якості освіти.

Реалізація можливостей моніторингу навчальних досягнень залежить від рівня розвитку відповідних систем контролю, процедур вимірювання і оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Перевірка, контроль, вимірювання рівня якості навчальних досягнень передбачають інструментальний підхід до одержання якісної кількісної інформації про результати діяльності

освітньої системи на основі тривалого спостереження і аналізу статистичних результатів. Досконалим методом одержання оцінок навчальних досягнень є тестування, яке забезпечує означену надійність і чіткість педагогічних вимірювань.

У систему моніторингу навчальних досягнень необхідно включати сучасні засоби і процедури одержання, накопичення і аналізу результатів навчання, методи педагогічної інтерпретації і формати пред'явлення кінцевих результатів. Моніторинг навчальних досягнень учнів стає інноваційним засобом управління якістю освіти.

Насьогодні постала проблема стандартизації моніторингу навчальних досягнень. Показники освітньої статистики результатів масового тестування учнів починають використовуватися не тільки для оцінки ефективності навчального процесу, але й атестації освітніх закладів і педагогічних кадрів. Тому необхідно, щоб, спираючись на вимоги стандарту, будь-який освітній заклад чи орган управління освітою могли скласти свій план моніторингових досліджень з урахуванням цілей і специфіки конкретних завдань управління якістю освіти. Насамперед такий стандарт дозволить:

1. Використовувати єдиний тезаурус моніторингу навчальних досягнень.
2. Проводити систематизацію існуючих понять, визначень і підходів до його організації.
3. Виробити загальні вимоги до одержання, обробки, інтерпретації результатів.

Тільки на основі стандартизації етапів, засобів і процедур одержання інформації про якість освіти результати моніторингу можуть бути достовірними, а сама процедура розглядатися як об'єктивна форма спостереження за системою освіти, станом освітнього процесу і результатами діяльності його учасників. З цією метою вироблені основні вимоги до моніторингу як до стандартизованої освітньої послуги, а також до сертифікації діяльності підрозділів і служб, що займаються педагогічними вимірами і моніторингом [1].

Відповідно до визначеної мети організації моніторингу якості шкільної освіти передбачається формулювання основних завдань, що полягають у наступному: вивчення особливостей педагогічного, учнівського, батьківського колективу напередодні проведення дослідження; збір інформації за напрямками дослідження; визначення об'єктів дослідження (учень, клас, навчальний заклад, регіон); підготовка діагностичного інструментарію, відбір системи показників, на основі яких проводиться моніторинг якості освіти; проведення систематичних досліджень щодо розвитку особистості учнів з метою виявлення динаміки змін; підготовка щорічних звітів із висвітленням результатів моніторингу.

При використанні результатів моніторингу (середніх і якісних) у школах досить чітко визначаються на об'єктивній основі характеристики шкільної освіти в різноманітних розрізах і групуваннях. Такі характеристики стосовно навченості учнів, розвитку їх особистості, психологічних умов шкільної освіти презентують потужний інформаційний блок для громадськості, споживачів освіти, державних, муніципальних чи суспільних органів і організацій, ЗМІ.

Щоб проектувати й управляти досягненням якісно нових результатів шкільної освіти, процесом переходу до масового моніторингу якості навчальних досягнень, потрібно насамперед домогтись чіткого структурування результатів навчання на рівні предметних, міжпредметних, ключових компетентностей. Це дасть можливість науково обґрунтувати вибір об'єкту моніторингу, створити банки предметних тестів, критеріїв і показників якості їх виконання.

Стандарт на організацію і проведення моніторингу навчальних досягнень і подає єдині вимоги до організації і проведення моніторингових досліджень, організаційно-методичного і матеріально-технічного забезпечення процедур контролю навчальних досягнень, використання статистично обґрунтованих критеріїв оцінки з тією метою, щоб ці результати можна було співставляти між собою для виявлення динаміки результатів навчання. Стандарт визначає мету, завдання і функції моніторингу навчальних досягнень; відповідні терміни, основні положення, вимоги до матеріалів і процедур педагогічних вимірювань, підходів до аналізу та інтерпретації результатів. Моніторинг навчальних досягнень стосується навчальних закладів і освітнього процесу, а його використання сприяє досягненню позитивних змін в освіті.

Висновки... Стандартизація освіти необхідна для створення єдиного освітнього простору країни. Це дозволить забезпечити єдиний рівень освіти в закладах різних типів.

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба в якості шкільної освіти.

Наразі актуалізується проблема стандартизації моніторингових досліджень і акредитації структур, що забезпечують моніторинг навчальних досягнень. Найважливішим у діяльності таких структур повинно стати використання надійного педагогічного інструментарію та інформаційно-захисних процедур контролю, шкалювання і оцінювання.

Стандартизований моніторинг навчальних досягнень стає ефективним засобом управління якістю навчання, завдання органів управління освітою по збору освітньої інформації спрощується і зводиться до її накопичення, систематизації, аналізу, узагальнення, інтерпретації і вироблення

управлінських рішень, формування наукових прогнозів і відповідних пояснень; розробки та добору відповідного діагностичного інструментарію.

Тому всебічний розгляд моніторингу навчальних досягнень як об'єкта стандартизації представляє науковий і практичний інтерес.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ефремова Н. Ф. Мониторинг учебных достижений учащихся образовательных учреждений. Общие требования: стандарт. Введен 2006-03-15 (стандарт). Вопросы тестирования в образовании / Н. Ф. Ефремова [и др.]. – М. : ФЦТ, 2007. – № 2.
2. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : Шкільний світ ; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
3. Михалева Т. Г. Проектирование региональной системы мониторинга качества общего образования / Т. Г. Михалева, М. Б. Гузаиров. – М. : ИЦПКПС, 1998.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
5. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку (управлінський аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / З. В. Рябова. – К., 2004. – 20 с.
6. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шальной, В. А. Кальной. – М. : Педагогическое общество России, 2000.

Аннотація

С.А.Баля

Мониторинг учебных достижений учащихся как объект стандартизации качества образования

В статье дается обоснование стандартизации и необходимости совершенствования мониторинговой деятельности, которая становится составной частью образовательного процесса, эффективным средством управления качеством обучения, надежным педагогическим инструментарием и востребованной услугой по оцениванию учебных достижений, обеспечивающей получение динамической информации о качестве обучения.

Ключевые слова: мониторинг учебных достижений, стандартизация, критерии оценивания, педагогические измерения, общеучебные компетенции.

Summary

S.A.Balia

Monitoring of Educational Achievements of Students as Object of Standardization of Quality of Education

The article is contained by the ground of standardization and necessity of perfection of monitoring activity, which becomes component part of educational process, effective mean of teaching quality management, reliable pedagogical tool and effective service in the evaluation of educational achievements, providing the receipt of dynamic information about quality of education.

Keywords: learning achievements monitoring, standardization, estimation criteria, pedagogical measurings, general educational competencies.

Дата надходження статті:

„6” квітня 2011 р.

УДК 373.61–057.212–029:5(045)

В.С.БЕРЕКА,

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

Становлення системи наукових поглядів на проблему розвитку управлінської компетентності менеджерів

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз становлення системи наукових поглядів на проблему розвитку управлінської компетентності менеджерів.

Ключові слова: управлінська компетентність, наукові погляди, менеджери, історико-педагогічний аналіз.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Радикальні зміни парадигми освіти повинні охопити всі сфери педагогічної галузі – від методології до конкретних технологій та методів; так щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям [1, с.48].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Фундаментальні положення про необхідність навчання і виховання майбутніх управлінців знаходимо ще в соціально-політичних доктринах античної філософії. Заслугове на увагу ґрунтовна праця Платона „Держава”, в якій стверджується, що для того, щоб стати пригодним до управління, не достатньо природних задатків і здібностей, а потрібне також особливе спрямоване виховання і навчання. При цьому для визначення здатності до управління необхідні найвищі, найсуворіші критерії [2, с.386].

Доцільно відзначити, що існуюча нині система вимог до професійних управлінців несуттєво відрізняється від системи Платона. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники також називають обов'язковими елементами кваліфікації менеджера солідну загальну освіту, широку професійну підготовку і високий культурно-технічний рівень, уміння швидко поновлювати і поповнювати знання [3, с.26].

На нинішню потребу ринку праці швидко відгукнулись заклади освіти, де навчання менеджменту розвивається найбільш швидкими темпами. Ділове управління стає більш популярним серед студентів, зростає якість навчання, розробляються і запроваджуються нові дисципліни та навчальні курси, відкриваються нові вищі навчальні заклади, що орієнтуються на світові стандарти навчання [4, с.38].

Дану естафету підхопили науковці, їхній інтерес до проблеми підготовки фахівців з управлінської діяльності останнім часом значно розширився. Зокрема, питаннями формування та розвитку управлінських якостей керівників навчальних закладів займалися М.І.Байрамуков, Л.І.Даниленко, Г.В.Данченко, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, Б.В.Жебровський, Л.Н.Карашук, О.Ю.Коцинець, М.П.Кривко, В.І.Маслов, Т.В.Панчук, В.С.Пікельна, Н.І.Селіверстасова, Е.П.Тонконогов, Г.В.Федоров, В.В.Шенкунова та багато інших.

Отримання знань про управлінську діяльність стає необхідністю навчального процесу старшокласників, про що свідчить дослідження Л.І.Парошенко, Н.С.Солоненко, Т.В.Ситановської.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок про те, що проблема підготовки компетентних управлінців турбувала людство не одне століття. На кожному етапі розвитку суспільства до них висувалися специфічні вимоги у відповідності з часом і економічною ситуацією, які були поштовхом для організації навчання і накопичення управлінського досвіду. Кожне нововведення в управлінську практику було враховано, осмислено і використано у навчальних ситуаціях. Тому з упевненістю можна говорити про те, що сучасний менеджмент інтегрує у собі збагачені роками управлінські знання, уміння, досвід, традиції. Наша думка підкріплена дослідженнями сучасних науковців Л.Калініною, Т.Михайленко, В.Бурми, які підкреслюють, що „знання і розуміння ролі історичного розвитку теорії менеджменту важливі для практичної діяльності управлінців сучасності” [5, с.63].

Формулювання цілей статті... А оскільки жоден управлінський аспект не втратив своєї актуальності і сьогодні, то *метою даної статті* є зосередження уваги науковців і педагогів на еволюційному розвитку поняття „управлінська компетентність” як основи до вироблення системи сучасних поглядів на це питання.

Виклад основного матеріалу... Аналіз наукових джерел із зазначеного питання дає змогу виділити основні етапи формування поняття „управлінська компетентність”. Дана періодизація пов'язана з виникненням і розвитком самої науки „управління”, на яку впродовж ХХ ст. суттєво вплинули управлінські школи та управлінські підходи.

I етап (до 90-х рр. ХІХ ст.) характеризувався відсутністю наукових поглядів на систему управління і, звісно, процес навчання управлінців, зокрема. Хотілося б відзначити, що державному управлінню на цьому етапі була приділена значна увага з боку інтелігенції, однак державні питання стосувалися здебільшого військової справи, розвитку торгівлі та вдосконалення ведення сільського господарства, і якість зовсім обминали саму особистість управлінця.

Києво-Могилянська академія, заснована у 1632 р., упродовж багатьох десятиліть визнавалась центром освіти й управлінської думки в Україні. Однак процес викладання був націлений на здобуття глибоких знань у сферах економіки та астрономії, незважаючи на тогочасну потребу забезпечення державної служби і великих промислових підприємств, що з'явилися з розвитком капіталістичних відносин, компетентними управлінцями.

Ця проблема частково була зрушена з місця у 1809 р., коли Сенатом Росії був прийнятий „Указ о новых правилах производства в чины по гражданской службе”, у якому головним принципом просування по службових сходах була не вислуга років, а „дійсні заслуги і відмінні пізнання” [6, с.49]. А тому право на отримання професії тогочасного управлінця у державній сфері мали тільки ті чиновники, які пройшли курс навчання в університеті та склали іспит за спеціальною програмою.

Згаданий документ був прийнятий за ініціативою управляючого справами Міністерства внутрішніх справ Росії М.М.Сперанського, який висловив ідею розпочати підготовку кваліфікованих державних службовців і заснувати закритий лицей (Царськосільський лицей) для навчання дворянських дітей з метою подальшої служби у державних установах.

Участь у діяльності державного апарату людей освічених, спеціально підготовлених до сумлінного виконання державної служби повинна була, за його твердженням, забезпечити введення перетворень без революційних вибухів і потрясінь. Освічені чиновники повинні були для розкриття потенціалу кожної особистості забезпечити створення і підготовку умов [7, с.49].

У XIX ст. із початком індустріального розвитку управлінська проблематика поступово почала просуватися у структури мікрорівня. Під менеджментом тоді розуміли контроль над реалізацією наміченого. А саме адміністрування, за висловом російського дослідника Е.А.Уткина, стало трактуватися як процес формування загальних цілей і політики компанії [8, с.14].

Із зростанням обсягів промислового виробництва сфера діяльності управлінців розширилась, і, нарешті була визнана провідною, про що з історичних джерел свідчать доповіді управляючого однієї із американських промислових компаній Г.Тауна.

З цього часу необхідність управлінської освіти стала загальноновизнаною.

У 1881 р. фінансист і промисловець із Філадельфії Дж. Вартон виділив 100 тис. доларів університету Пенсільванії для відкриття відділення, де молодь мала б змогу отримати освіту і знання для кар'єри у менеджменті. За його думкою, вища освіта необхідна менеджерам у такій же мірі, як і лікарям, юристам та іншим фахівцям. Нове відділення університету у Пенсільванії, що у подальшому було названо школою, розробило програми для підготовки фахівців у сфері бізнесу, які мали такі курси, як принципи кооперації, господарське право, природа резервів та облігацій, причини паніки та грошових криз, ораторське мистецтво, проблеми страйків тощо. Школа з менеджменту Вартона була єдиною у 80-х рр. XIX ст. Однак у 1998 р. університети у Чикаго і Каліфорнії організували свої школи бізнесу XX ст. значно прискорило цей процес, що вийшов далеко за межі Америки [6, с.117].

ІІ етап (90-ті рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.) характеризується новими підходами до управлінської діяльності завдяки появі школи наукового управління й адміністративної (класичної) школи. У цей період на розвиток професійного менеджменту мали вплив наукові праці Ф.Тейлора, Г.Ганнта, Ф. і Л.Гілбертів, Г.Емерсона, Г.Форда, А.Файоля, Л.Урвіка, цінні ідеї яких система сучасної менеджмент-освіти використала у запроваджених навчальних курсах „Основи менеджменту”, „Економіка праці і соціально-трудова відносина”, „Виробничий менеджмент”, „Управління ресурсами і витратами” та деяких інших.

Засновником школи наукового управління Ф.У.Тейлером запропонована наукова система знань про закони раціонального управління, в яких сьогодні починається знайомство студентів-менеджерів із своєю майбутньою професією.

Одним із чотирьох наукових принципів, що в основі праць Ф.Тейлора, є „відбір ... менеджерів на підставі наукових критеріїв, їх профвідбір і профнавчання”, чим підкреслюється важливість ретельного відбору кандидатів на управлінську посаду і цілеспрямованого професійного навчання як невід'ємного компонента раціональної організації виробничого процесу [9].

Одним із послідовників Тейлора, американським ученим Гаррігтоном Емерсоном, було сформульовано 12 принципів управління, що забезпечують ріст продуктивності праці. Третім принципом він називає „компетентну консультацію професіоналів і удосконалення процесу управління на основі їх рекомендацій” [8, с.87].

„Вкрай важливо мати хоча б небагато фахівців”, стверджує вчений, – „наділених інтуїцією, спостережливістю, зрозумілістю з одного боку і усім багатством фізіологічних, психологічних і антропологічних наукових знань, з іншого. Тільки такий фахівець може дати ... справді компетентну пораду” [8, с.93].

Дані думки досліджені і підтверджені у подальшому великою кількістю наукових досліджень, що на сьогодні становлять окремі сфери системи менеджменту. У цілому ж школа наукового управління залишила за собою такі вимоги до професіоналізму менеджерів: знання способів диференціювання оплати праці робітників; уміння формувати завдання та розподіляти заохочення і премії; знання основ оперативного управління і календарного планування діяльності підприємства; кваліфікований підхід до управління кадрами, їх науковий підбір, розстановка та підтримка; знання суті продуктивності праці і принципи її підвищення; система знань про якість виробів, забезпечення постійної уваги до якості, розвиток сервісної мережі; знання управлінської функції координації, процедури досягнення цілей; уміння управляти запасами і здійснювати контроль над виплатами; нормування і графічне відображення виконаних робіт.

Деякий інший бік управлінської компетентності менеджерів висвітлений представниками адміністративної (класичної) школи менеджменту. Засновник школи А.Файоль негативно ставився до впроваджені системи підготовки керівних кадрів для промисловості, доводячи, що адміністративні здібності не можна розвинути шляхом тільки однієї інженерно-технічної науки і підкреслюючи необхідність включення у навчальні плани інженерних вузів спеціальних курсів по адмініструванню [7, с.186]. Самому ж менеджеру, вказував він, повинні бути властиві такі моральні якості, як „свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, у деяких випадках відвага; мужність відповідальності; почуття обов'язку, турбота про загальні інтереси” [10, с.41].

Значення адміністративної школи менеджменту для сучасної управлінської і педагогічної свідомості полягає в тому, що її представниками було суттєво доповнений перелік професійно важливих якостей менеджера, а саме: усвідомлення управлінської діяльності як універсального

процесу, що складається з декількох взаємопов'язаних адміністративних операцій – планування, організації, мотивації, координації, контролю; знання універсальних принципів управління й особливості їх застосування у практичній роботі.

III етап (30-ті рр. – 60-ті рр. XX ст.) характеризуються виникненням і розповсюдженням ідеї психологічної підготовки менеджерів до професійної управлінської діяльності. На розвиток цього напрямку в даний період мали вплив праці Г.Мюнстерберга, М.Фоллетт, Е.Мейо, Р.Лайкерта, Д.Макгрегора, А.Маслоу, що віднесені до школи людських відносин і „поведінкових наук”.

Узагальнення матеріалів представників шкіл показує, що компетентний управлінець повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології і соціології, знати умови і організацію праці; враховувати психологічні явища у групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; виявляти мотивацію до праці; уміти здійснювати відбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності.

Вказані вимоги до менеджерів підкреслили необхідність формування додаткової складової управлінської компетентності – здатності до комунікацій всередині колективу. Ідея комунікативної підготовки у сучасних умовах знайшла відображення у запровадженні навчальних курсів „Психологія управління”, „Управління персоналом”, „Етика ділових стосунків”.

IV етап (60-ті рр. XX ст. – по сьогодні) характеризується виникненням окремих підходів до управлінської діяльності, які широко використовуються у сучасній науці і практиці. Знання кожного з наведених нижче підходів, як показує практика, є затребуваним для сучасного управління, а тому управлінська компетентність менеджера не буде повністю сформованою, якщо не додати наступних знань:

- з кількісного підходу: статистики і теорії ймовірності для визначення методів контролю над якістю; методів лінійного програмування для полегшення вибору напрямку діяльності з урахуванням певних обмежень; теорії черговості для балансування вартості і часу експлуатації обладнання; теорію ігор для можливості краще зрозуміти конкурентну стратегію; комп'ютерних програм для моделювання надходження капіталу і побудови різноманітних кількісних моделей [6, с.226];

- з процесного підходу: змісту управління як єдиного процесу впливу на організацію; послідовність виконання процесів планування, організації, мотивації, контролю; методології проектування автоматизованої системи управління;

- з системного підходу: зміст взаємопов'язаних частин організації як системи; методів дослідження впливу навколишнього середовища на організацію; методологію стратегічного управління; суті синергетичного ефекту;

- з ситуаційного підходу: правильного інтерпретування ситуації і визначення факторів, найбільш важливих для отримання бажаного результату; змісту і особливостей прийняття управлінських рішень на основі виявлення сукупності ситуаційних факторів; уміння передбачати в конкретних ситуаціях позитивні і негативні наслідки.

Висновки... Зроблений нами аналіз наукової літератури з розвитку управлінської думки і формування образу „професійного менеджера” дає підстави узагальнити, що даний образ інтегрує у собі значну частину управлінських надбань минулого і вимоги сьогодення, оскільки управлінська сфера – найбільш чутлива до змін макросередовища і умов діяльності мікроструктур.

У сучасних умовах для зведення інформації про управлінську компетентність менеджера і врахування наростаючих вимог до нього повинна бути складена динамічна модель компетентності, яка містила б набір професійно значущих знань, умінь і навичок. Однак огляд психолого-педагогічних джерел доводить складність систематизації положень про професійну компетентність управління, що пов'язано з відсутністю цілісної та узагальненої системи функцій менеджера, а це, безперечно, є підставою для визначення посадових і професійних обов'язків даного фахівця. Для виконання даного важливого завдання, на нашу думку, потрібно:

- зрозуміти та визначити специфіку вимог (соціальних, нормативних, ринкових, особистісних), які висуваються до фахівця з менеджменту залежно від рівня підготовки і галузі, в якій він буде працювати;

- вибрати групу характеристик, що визначають структуру моделі компетентності менеджера, а потім скласти перелік показників, які входять в ці групи;

- врахувати принципи, на яких базується управлінська компетентність; фактори що визначають її зміст; виділити окремі рівні та визначити характеристики управлінської компетентності для кожного з них;

- визначити джерела надходження інформації про сучасні вимоги до професіоналізму фахівців з менеджменту;

- своєчасно корегувати модель управлінської компетентності у зв'язку із розвитком і удосконаленням зазначених вимог.

Отже, формування системи наукових поглядів на розвиток управлінської компетентності менеджерів – це тривалий і нескінчений процес взаємодії науковців, педагогів і менеджерів-практиків

з метою накопичення, узагальнення і систематизації знань про сучасні вимоги до даних фахівців, а також вироблення дієвого механізму, впровадження даних надбань у безпосередній навчальний процес.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вебер М. Исследование по методологии науки / М. Вебер. – М. : ИНИОН, 1980. – Ч. 1. – 202 с.
2. Савенкова М. Е. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии / М. Е. Савенкова // Сборник научных трудов ДонГАУ: „Социально-гуманитарные проблемы менеджмента”. Серия : Государственное управление. – Донецк : ДонГАУ, 2003. – Т. IV, вып. 19. – 493 с.
3. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: обзорная информация / сост. В. И. Яровой ; под ред. Г. В. Шекина. – К. : МАУП, 1995. – 120 с.
4. Бутченко Л. В. Особенности формирования устойчивости потенциальных качеств менеджеров в высшей школе / Бутченко Л. В., Ткаченко Е. Г. // Сборник научных трудов ДонГАУ: „Социально-гуманитарные проблемы менеджмента”: Серия : Государственное управление. – Донецк : ДонГАУ, 2003. – Т. IV, вып. 19. – 493 с.
5. Калініна Л. Историчний контекст розвитку теорій менеджменту / Калініна Л., Михайлденко Т., Бурма В. // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 2. – С. 63–72.
6. Кредисов А. И. История учений менеджмента. – К. : ВИРА-Р, 2000. – 336 с.
7. История менеджмента : учеб. пособие / под ред. Д. В. Валового. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
8. Уткин Э. А. История менеджмента / Э. А. Уткин. – М. : Ассоциация авторов и издателей „Тандем” ЭКМОС, 1997. – 224 с.
9. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. – М., 1991.
10. Гастев А. К. Как надо работать: Практ. введение в науку организации труда / А. К. Гастев. – М., 1972.

Аннотация

В.Е.Берека

Становление системы научных взглядов на проблему развития управленческой компетентности менеджеров

В статье осуществлен историко-педагогический анализ становления системы научных взглядов на проблему развития управленческой компетентности менеджеров.

Ключевые слова: управленческая компетентность, научные взгляды, менеджеры, историко-педагогический анализ.

Summary

V.Ye.Bereka

Formation of the System of Scientific Views to the Problem of Managerial Competence of Managers Development

Historic-pedagogical analysis of formation of the system of scientific views to the problem of managerial competence of managers development

Key words: managerial competence, scientific views, managers, historic-pedagogical analysis.

Дата надходження статті:

„1” лютого 2011 р.

УДК 37.03+372.77 (045)

В.П.БЕРЕКА,
старший викладач;
Є.Г.МІСЯЦЬ,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Логічні аспекти мовної комунікації на уроках математики

У статті розглянуто використання основних логічних прийомів при формуванні математичних понять та розв'язуванні задач у початковому курсі математики, подано аналіз використання основних логічних законів побудови правильних умовиводів і їх вплив на розвиток логічного мислення та мовлення молодших школярів.

Ключові слова: порівняння, абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез, умовиводи, логічне мислення.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Формування культури логічного мислення молодших школярів є актуальною проблемою для освіти сьогодення. Мислення – це активний цілеспрямований процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності, результати якого матеріалізуються в мові і перевіряються суспільно-виробничою практикою людини [5, с.7].

Істотними ознаками логічного мислення є несуперечність, обґрунтованість, послідовність, належне поєднання абстрактності і конкретності, творча гнучкість. Основними рисами культурної мови є чіткість, ясність, однозначність, граматична і стилістична правильність. Названі ознаки і риси тісно пов'язані між собою, оскільки мислення – це багатогранний процес, а мова і мислення –

діалектична єдність [3, с.148]. Свої думки людина виражає у вигляді речень конкретної (найчастіше рідної) мови. Різні галузі науки і галузі людської діяльності мають свою мову. В математиці існує так звана математична мова. В період свого зародження математика не мала власної мови, а користувалася звичайною розмовною мовою. А починаючи з VI ст. до н. е. і до XVII ст. н. е. в математиці користувались так званою геометричною мовою, в якій математичні об'єкти зображались відрізками, фігурами, площами, об'ємами. Саме тому знаменита праця Евкліда „Начала” сприймається як геометрична. Можливості геометричної мови були недостатні для подальшого розвитку математики, і тому появилася символічна алгебраїчна мова. А з часом (кінець XIX ст. і початок XX ст.) зародилася логічна мова, яка історично розвивалася із самою математикою і стала складовою частиною математичної мови.

Від правильності і досконалості мови значною мірою залежить успіх учнів у навчанні. І саме через мову вчитель має єдину можливість заглянути в „інтелектуальну лабораторію” школяра, побачити, як саме мова закріплює у словах результати логічного мислення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На формування логіки як науки мали великий вплив праці грецького мислителя Арістотеля, в яких він показав, що правильні міркування підпорядковані великій кількості законів. Великий внесок у розвиток математичної логіки зробили вчені різних країн: Г.Лейбніц, Д.Буль, Д.Гільберт та ін.

Цікаво і доступно на конкретних прикладах розкрито основні логічні закони побудови правильних умовиводів у книзі В.Ю.Середі „Вчись мислити логічно” [5]. М.В.Богданович же звертав увагу на те, що в навчанні молодших школярів в усіх видах методичної роботи присутні основні логічні прийоми формування математичних понять [1]. У навчальному посібнику О.Я.Митника [4] розкрито зміст завдань з логічним навантаженням для 1 – 4 класів.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити особливості застосування логічних прийомів при формуванні математичних понять, розв'язуванні задач і показати їх зв'язок з мовною комунікацією молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Логічному мисленню властиві такі прийоми формування понять: порівняння, абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез, умовиводи тощо. У навчанні молодших школярів ці прийоми використовуються в неявній формі.

Порівняння – це логічний прийом, за допомогою якого встановлюється тотожність і відмінність ознак предметів і явищ дійсності.

Абстрагування (відволікання) – це мислене відволікання від ряду неістотних властивостей і зв'язків досліджуваного предмета і виділення найістотніших, найхарактерніших його ознак та відношень з метою проникнення в суть цього предмета.

Узагальнення є продовженням і одночасно завершенням логічних дій абстрагування.

Ці прийоми широко використовуються при формуванні багатьох математичних понять, зокрема основного поняття математики – натурального числа. Людина йшла до цього поняття довгим і болісним шляхом. Світ її уявляється як хаос, де немає ні порядку, ні закономірностей. Уміння виділити з хаосу предметів, їх властивостей щось спільне для них усіх є найціннішою якістю людського мислення.

Саме на основі розгляду і порівняння конкретних груп предметів, абстрагуючись від змісту і форми цих предметів, і було відкрито натуральне число. З першого погляду здається, що це дуже просто прийти до поняття числа. Поняття числа дійсно дуже просте, але саме тому, що воно просте, воно геніальне. За всю свою довгу історію людина, мабуть, не створила таких геніальних понять, яким є поняття числа.

З теоретико-множинної точки зору натуральним числом називається властивість класу скінченних рівнопотужних множин. При цьому кожному класу відповідає одне і тільки одне натуральне число і, навпаки, кожному натуральному числу – один і тільки один клас.

Саме так спираючись на історичний досвід і на теоретико-множинну основу, формується поняття натурального числа в початкових класах. Починаючи з перших днів занять, коли формується поняття натурального числа, досить важливим є використання прийомів спостереження і порівняння різних груп предметів. А згодом, абстрагуючись від змісту і форми цих предметів, формують поняття числа. При цьому широко використовують не тільки прийоми порівняння і абстрагування, а й прийом узагальнення. Прикладом цього є урок узагальнення знань з нумерації [2, с.33].

Великі можливості для формування логічного мислення мають такі прийоми, як аналіз і синтез. Це важливі розумові операції, які широко використовують для пізнання дійсності.

Аналіз (розклад, вичленення) – це мислене вичленення окремих властивостей предмета і дослідження їх як певних елементів цілого. Предмети об'єктивної дійсності постають перед учнями в усій своїй складності, учні повинні пізнати елементи, що утворюють ці предмети. Аналіз саме і є тим прийомом, завдяки якому учні пізнають частини цілого, розчленовуючи це ціле на його складові частини.

Синтез (з'єднання, складання, сполучення) – це мислене поєднання тих частин цілого, які вичленені і вивчені в процесі аналізу, встановлення взаємодії і взаємозв'язку їх та дослідження предметів як єдиного цілого. Синтез характеризується усвідомленим об'єднанням того, що розчленовано в аналізі. Аналіз і синтез – це дві сторони одного і того самого процесу.

Аналіз і синтез є ефективними мислительними прийомами формування багатьох математичних понять у початковому курсі математики, зокрема, сукупності істотних ознак понять, моделей і рисунків геометричних фігур, змісту означень, складу числових і буквених виразів, прийомів усних обчислень та алгоритмів арифметичних дій.

Використання основних логічних прийомів формування математичних понять ґрунтовно продемонстрував на конкретних завданнях відомий вчений і методист М.В.Богданович [1]. Зупинимось на використанні цих логічних прийомів на базових етапах роботи над задачею.

Задача. Електропоїзд проїхав 520 км. Спочатку він їхав із швидкістю 80 км/год, а потім 4 год їхав із швидкістю 70 км/год. Скільки годин їхав електропоїзд з більшою швидкістю?

I етап. Сприйняття змісту задачі.

Перш ніж приступити до розв'язування задачі, вчитель читає її текст. Внаслідок цього учні дістають загальні уявлення про характер задачі (синтез). Тоді ставить спеціальні запитання, на підставі яких встановлює, про які величини йде мова в задачі, які відношення між ними, яка залежність між відомими і невідомими величинами, яка величина є шуканою.

– Про що ця задача? (Про рух електропоїзда, який характеризується швидкістю, часом і відстанню);

– Що відомо про ці величини? (Відома загальна відстань – 520 км; відомі дві швидкості – 80 км/год і 70 км/год та час руху з меншою швидкістю – 4 год);

– Як знайти відстань? час? (Щоб знайти відстань, треба швидкість помножити на час. Щоб знайти час, треба відстань поділити на швидкість).

– Про що запитується в задачі? (Про час руху електропоїзда з більшою швидкістю) (Аналіз).

II етап. Пошук розв'язання задачі.

Пошук розв'язання задачі можна проводити аналітичним, синтетичним або аналітико-синтетичним методом міркувань.

Аналіз.

– Що треба знати, аби відразу відповісти на запитання задачі? (Треба знати числові значення двох величин: 1-е – відстань, пройдену електропоїздом з більшою швидкістю, і 2-е – саму цю швидкість). Більша швидкість відома, а відстань, пройдена з більшою швидкістю, – невідома.

– Що треба знати, щоб визначити відстань, яку електропоїзд пройшов із більшою швидкістю? (Треба знати числові значення двох величин: 1-е – загальну відстань і 2-е – відстань, яку пройшов електропоїзд з меншою швидкістю). Загальна відстань відома, а відстань, яку пройшов електропоїзд з меншою швидкістю, невідома.

– Що треба знати, щоб визначити відстань, яку пройшов електропоїзд із меншою швидкістю? (Треба знати числові значення двох величин: 1-е – меншу швидкість і 2-е – час руху електропоїзда з цією швидкістю). Числові значення обох цих величин відомі. З них і почнемо розв'язування задачі, намітивши попередньо весь план її розв'язування.

Синтез.

– Знаючи меншу швидкість електропоїзда і час, протягом якого він їхав з цією швидкістю, що можна знайти? (Відстань, яку пройшов електропоїзд з меншою швидкістю).

– Знаючи загальну відстань і відстань, яку пройшов електропоїзд з меншою швидкістю, що можемо знайти? (Відстань, яку пройшов електропоїзд з більшою швидкістю руху).

– А знаючи відстань, яку пройшов електропоїзд з більшою швидкістю і саму швидкість, що можемо знайти? (Час руху електропоїзда з більшою швидкістю, тобто те, про що запитується в задачі).

Пошук розв'язання задачі аналітико-синтетичним методом міркувань зображено на рис. 1. Як бачимо, аналіз і синтез мають протилежні напрямки і характер дій.

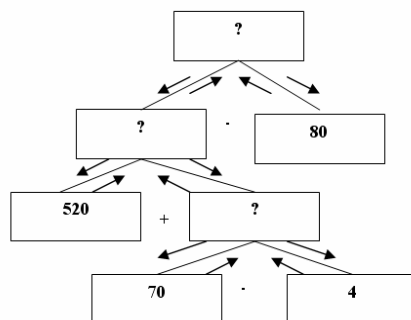


Рис. 1

Не менш важливим для учнів початкових класів є вміння робити висновки з одних тверджень про інші твердження, тобто робити правильні умовиводи.

Умовивід – це форма мислення, в якій з одного або кількох тверджень виводять нове твердження, яке містить у собі нові знання. Обґрунтовуючи правильність певних тверджень, у початковому курсі математики в неявному вигляді учні використовують деякі логічні правила. Розглянемо їх.

$$\left(\frac{A \Rightarrow B, A}{B} \right)$$

1. Правило висновку

Під час вивчення нумерації натуральних чисел в межах 10 учні I класу порівнюють числа за правилом: це число більше від будь-якого, яке називається перед ним, і менше від будь-якого, що йде за ним. За правилом висновку, коментування процесу порівняння слід описувати так: число 5 називається перед числом 6, тому 6 більше 5.

При порівнянні чисел на основі знання про утворення наступних чисел, за правилом висновку, процес порівняння слід описувати так: якщо до даного числа додати 1, то отримаємо наступне число; число 5 наступне числа 4, тому що $4 + 1 = 5$. Аналогічно, якщо від даного числа відняти 1, то отримаємо попереднє число: число 7 попереднє 8, тому що $8 - 1 = 7$.

У другому класі учні ознайомлюються з парними і непарними числами. Визначення парності числа, за правилом висновку, можна побудувати так: якщо число ділиться на 2, то воно парне; 12 ділиться на 2, отже, 12 – парне.

$$\left(\frac{A \Rightarrow B, \bar{B}}{\bar{A}} \right)$$

2. Правило заперечення

У третьому класі при вивченні теми „Позатабличне множення і ділення в межах 100 і 1000” вивчають ділення натуральних чисел на 10, 100. За правилом заперечення, прийом такого ділення можна сформулювати так: якщо число кругле, то воно ділиться на 10; число 75 не ділиться на 10, тому воно не кругле. Або, якщо число парне, то воно ділиться на 2; число 49 не ділиться на 2, тому воно непарне.

$$\left(\frac{A \Rightarrow B, B \Rightarrow C}{A \Rightarrow C} \right)$$

3. Правило силогізму

Правило силогізму має широке застосування при вивченні в першому класі властивостей предметів та їх просторових і кількісних відношень. Наприклад, учням I класу вчитель пропонує такі завдання. На малюнку зображено три ялинки різної висоти. Порівняйте їх за висотою: перша ялинка вища за другу, друга ялинка вища за третю, отже, перша ялинка вища за третю.

Це правило використовують для встановлення різних відношень між числами („більше”, „менше”, „кратне” тощо). Наприклад, якщо число 48 ділиться на 12, а число 12 ділиться на 3, то число 48 ділиться на 3.

Правило силогізму є також змістом деяких логічних задач. Наприклад, В.Г.Друзь у посібнику „Творчі вправи з математики для початкових класів” пропонує таку задачу для учнів 2-го класу.

Задача. Три сестри – Зіна, Валя, Ніна – навчалися в різних класах однієї школи. Зіна не старша за Ніну, а Валя не старша за Зіну. Назви імена старшої, середньої і молодшої сестри.

Такі задачі можна ускладнювати, задаючи різні відношення у прямій і непрякій формі.

Задача. Мешканці казкового лісу займаються різним ремеслом: одні ловлять рибу, а інші плетуть корзини. Лисиця наловила риби більше, ніж Вовк, а Заець менше, ніж Вовк. Видра сплела корзин менше, ніж Борсук, а Їжак сплів корзин більше, ніж Борсук. Хто із мешканців лісу наловив більше риби і хто сплів більше корзин?

Розв'язання задачі зручно продемонструвати графами (рис. 2).

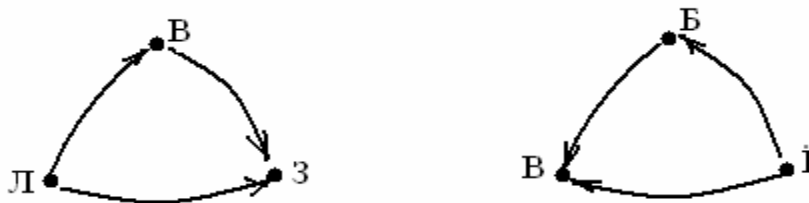


Рис. 2

З малюнка видно, що найбільше риби наловила Лисиця і найбільше корзин сплів Їжак.

У процесі використання таких а також інших правил логіки формується мовлення та культура логічного мислення.

Висновки... Підсумовуючи сказане, можна зробити висновки, що основні логічні прийоми та логічні правила є складовими методики формування математичних понять. Як зазначає О.Митник, сучасній особистості одних знань з основ наук замало. Вона має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, вміти доводити і спростувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення, іншими словами, бути інтелектуально розвиненою особистістю [4, с.4]. Саме такі величні вимоги стоять перед учителем початкової школи. Його обізнаність з логічними прийомами, основними правилами та законами логіки дасть змогу досягти успіху в розвитку мовлення та логічного мислення молодших школярів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Богданович М. В. Логічні прийоми формування понять / М. В. Богданович // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 25.
2. Богданович М. В. Математика : підруч. для 4 кл. / М. В. Богданович. – К. : Освіта, 2004. – 159 с.
3. Власенко О. І. Методика викладання математики / О. І. Власенко. – К. : Вища школа, 1974. – 203 с.
4. Митник О. Я. Логіка на уроках математики / О. Я. Митник. – К. : Початкова школа, 2004. – 104 с.
5. Середа В. Ю. Вчись мислити логічно / В. Ю. Середа. – К. : Радянська школа, 1989. – 174 с.

Анотація

В.П.Берека, Е.Г.Месяц

Логические аспекты языковой коммуникации на уроках математики

В статье рассмотрено использование основных логических приемов при формировании математических понятий и решении задач в начальном курсе математики, представлено анализ использования логических законов построения правильных умозаключений и их воздействие на логическое мышление и язык младших школьников.

Ключевые слова: *сравнение, абстрагирование, анализ, синтез, умозаключение, логическое мышление.*

Summary

V.P.Bereka, E.H.Misiats

Logical Aspects of Language Communication at the Lessons of Mathematics

The usage of the main logical methods when forming mathematic notions, solving tasks in the educational course of mathematics and its influence on the logical thinking and language of primary school pupils have been studied in the article.

Key words: *comparison, abstracting, analysis, synthesis, inference, logical thinking.*

Дата надходження статті:

„14” квітня 2011 р.

УДК 377 (438)

Н.М.БІДЮК,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Хмельницький)

**Сучасні тенденції розвитку системи професійної освіти у Польщі в контексті
євроінтеграційних процесів**

У статті досліджено вплив євроінтеграційних процесів на розвиток системи професійної освіти у Польщі; виявлено сучасні тенденції розвитку системи професійної освіти, зокрема: інтернаціоналізація професійної освіти; шляхи забезпечення якості професійної освіти; законодавчо-нормативний супровід; механізми управління професійною освітою; трансформація змісту та технологій професійного навчання; соціальне партнерство; інтеграція науки, освіти та виробництва.

Ключові слова: *євроінтеграція, тенденції, система професійної освіти, якість освіти, управління освітою, навчання впродовж життя, міжнародна співпраця.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Пов'язуючи перспективи майбутнього розвитку з концепцією суспільства, яке навчається, світова спільнота бере за орієнтир провідні принципи освіти ХХІ століття: навчатися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчатися самовиражатись. Як зазначається в міжнародних документах ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці, Ради Європи у своєму новому виявленні професійна освіта виходить далеко за межі традиційних підходів і накопиченого різними освітніми системами досвіду. Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір, зокрема, її вихід на європейський та світовий ринок освітніх послуг, потребує наукового дослідження історії та сучасного стану професійної освіти в високорозвинених країнах у світлі ідей її неперервності, інтеграції і демократизації, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі. У контексті означеної проблеми заслуговує на увагу розвиток міжнародної співпраці з польськими колегами. В

освітній та науковій співпраці України щодо держав Центральної Європи розбудові зв'язків із Польщею належить чи не найголовніше місце. Таке ставлення до західного сусіда зумовлене не лише багатовіковою традицією українсько-польських відносин, територіальною близькістю, спільними демографічними коренями та тісними культурними зв'язками, а, насамперед, спільними політико-стратегічними інтересами, активним співробітництвом у всіх сферах суспільного життя.

Вивчення та аналіз педагогічних здобутків Польщі може стати цінним джерелом для осмислення й запозичення прогресивних ідей. Система професійної освіти Польщі відрізняється своєю специфікою, має глибокі історичні корені. Досвід її становлення, провідні тенденції розвитку, методологічне підґрунтя, особливості змісту і форм організації професійної підготовки фахівців заслуговують на об'єктивне вивчення з позицій сучасності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Різні аспекти проблеми інтеграції в освіті розглядалися у працях українських вчених М.Берулави, С.Гончаренка, М.Десятова, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, Л.Пуховської, а також польських науковців Х.Беднарчика, І.Вільш, С.Квятковського, С.Качора, З.Вятровського, Ф.Шльосека та інших. Результати досліджень показали, що рівень розвитку суспільства у рамках тієї чи іншої держави визначається як пануючими типами господарства, так і встановленою ієрархією цінностей та інтересів, людським капіталом. На сучасному етапі розвитку Польщі і України, для їх економічного зростання певне значення має потенціал людського капіталу, втілений в професійній освіті. Як зазначає І.Зязюн, „символом і метою будь-якої освіти є Людина в постійному (упродовж життя) розвитку, а кінцевим підсумком освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому бути добротворцем” [4, с.15]

Формулювання цілей статті... Метою статті є виявлення сучасних тенденцій розвитку професійної освіти у Польщі під впливом євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу... Як свідчать матеріали міжнародних конференцій, євроінтеграція передбачає створення загальноєвропейського освітнього простору, з урахуванням інтересів кожної держави. Напрями спільної діяльності визначено такими документами: „План дій у галузі мобільності”, Резолюція Ради з освіти і навчання протягом усього життя, Програма „Навчання протягом усього життя (2007-2013)” [9].

У березні 2000 року у Лісабоні керівники держав Європейської Спільноти, враховуючи об'єктивні потреби фундаментальних змін внаслідок процесів глобалізації та зростання ролі науки у економічному розвитку, прийняли рішення щодо необхідності досягнення стратегічної мети: піднесення європейської економіки до найвищого у світі рівня конкурентоспроможності та динамічності, розвитку економіки, яка ґрунтується на знаннях, здатності до постійного зростання і спроможна створювати щораз більшу кількість якісних робочих місць і забезпечувати більшу суспільну єдність. Рада Європи закликала Раду у справах освіти та Європейську Комісію до прийняття рішень щодо конкретних завдань у сфері професійної освіти, спільних для усіх країн, з врахуванням існуючих відмінностей між країнами. Під час лісабонської зустрічі було також визначено нові підходи до політичної співпраці, зокрема, ті, що стосуються системи професійної освіти. Вони реалізуються шляхом застосування так званого „відкритого методу координації”, який повинен, перш за все, забезпечити співпрацю у досягненні мети та під час організації освітньої політики у кожній країні. У кінцевому документі, який було ухвалено в Стокгольмі у 2001 році, визначено такі стратегічні завдання: удосконалення якості та ефективності освітніх систем у країнах ЄС; полегшення можливості загального доступу до системи професійної освіти; інтеграція освітніх систем із навколишнім середовищем. У межах вказаних стратегічних завдань визначено 13 пріоритетних напрямів, які виступають індикаторами і референтними показниками при розробці національних програм модернізації системи освіти країн – членів ЄС в цілому і професійної зокрема.

У Барселоні в березні 2002 року Рада Європи прийняла Програму діяльності щодо реалізації майбутніх цілей освітньої системи „Освіта в Європі: різні системи навчання і підготовки – спільні цілі до 2010 року”. Нею було передбачено створення у Європі до 2010 року системи професійної освіти, що стане загальноєвропейським стандартом якості у світі. Водночас передбачено проведення додаткових заходів, аналогічних до реалізованих у рамках Болонського процесу, щодо впровадження засобів, які забезпечують прозорість дипломів і кваліфікацій, з урахуванням особливостей професійної освіти і навчання.

У контексті євроінтеграційних процесів освітня політика уряду Польщі спрямована на забезпечення поступового перетворення економіки країни в інноваційну, високоефективну економіку знань, розраховану на тривалу перспективу. Про це свідчить низка міжнародних програм та проектів за активної участі Польщі, зокрема у 2008 році 44 польських партнери брали участь у реалізації проекту „Леонардо да Вінчі”, співпрацюючи із закладами Італії, Франції, Фінляндії, Великобританії, Німеччини, Данії, Угорщини, Португалії.

Зауважимо, що ринок праці все більше виступає у ролі регулятора механізму відтворення робочої сили, визначає потребу у фахівцях різного профілю. Підвищення мобільності робочої сили, рівня конкурентоспроможності ставить перед освітою нові важливі завдання – підготовку професійних кадрів, які будуть готові якісно працювати у межах європейського простору. Це зумовлює необхідність підготовки високоосвічених, професійно зрілих та конкурентоспроможних фахівців за новими європейськими технологіями. Зокрема, відомий польський учений, професор С.Квятковський вважає, що швидкі зміни суспільного і економічного характеру викликають необхідність проведення змін у всій системі освіти і особливо професійної [6, с.125].

Відтак, розробка нової концепції системи професійної освіти в Польщі зумовлена низкою зовнішніх та внутрішніх чинників, а саме: соціально-економічним розвитком суспільства; посиленням ролі професійної освіти як динамічної системи, спрямованої на забезпечення якісного професійного навчання фахівців; поглибленням суперечностей між зростанням попиту на кваліфікованих фахівців на ринку праці та наявним рівнем їх кваліфікації; зниженням якості робочої сили внаслідок старіння та вибуття висококваліфікованих робітників із сфери виробництва; стрімким розвитком інформаційних технологій та техніки; підвищенням вимог роботодавців до рівня компетентності робітників та фахівців; зростанням ролі соціального партнерства; оновленням загальнодержавного класифікатора професій; створенням системи оцінювання рівня професійної підготовки з урахуванням змін кваліфікації робітників та фахівців відповідно до міжнародних стандартів тощо.

Сьогодні в Польщі вже сформувалася певна система професійної освіти, яка постійно змінювалася та удосконалювалася. Сформувалася законодавча база системи професійної освіти, яка дозволяє цілеспрямовано та активно впроваджувати нові шляхи та способи розв'язання проблем професійного навчання фахівців. За останні роки з'явилися дослідження та розробки пов'язані з організацією та управлінням професійною освітою, удосконаленням змісту професійної підготовки, трансформацією інформаційного та науково-методичного забезпечення тощо.

Із 2000 року в Польщі проведено заходи щодо впровадження навчання упродовж життя, реалізації мобільності, розширення доступу до освіти, удосконалення оцінки і якості навчання, навчання з використанням Інтернет-технологій та співпраці з країнами, які є членами Європейського Союзу, або не входять до його складу. Як свідчать результати нашого вивчення, з метою забезпечення якості професійної освіти у Польщі, враховуючи інтеграційні процеси, підготовлено відповідні програми. Зокрема, у 2005 році було прийнято розроблену Міністерством освіти Польщі національну програму „Освіта і компетенція. Національний план розвитку 2007-2013 рр.”, в якій визначено основні напрями розвитку системи професійної освіти, а саме: освіта і виховання як передумова соціальної інтеграції; ефективність управління системою освіти – висока якість навчання; освіта з метою працевлаштування, конкурентності та професійного зростання; інформаційно-технологічний супровід освіти [9].

Європейський досвід засвідчує, що у кожній країні для національної системи професійної освіти першочерговими у вирішенні існуючих проблем є створення і впровадження відповідної законодавчо-нормативної бази на всіх рівнях її функціонування, забезпечення системності, цілісності, неперервності освіти на засадах удосконалення її структур, змісту, моніторингу якості освіти шляхом введення державних освітніх стандартів, взаємопогодження і дієвості управління, створення правового соціального та економічного захисту і стимулювання розвитку новітніх освітніх систем. Враховуючи демографічні, економічні та соціальні прогнози, чергові завдання стосуватимуться періодичності і якості відновлення кваліфікації фахівця протягом усього життя.

Професійні навчальні заклади Польщі прагнуть розвивати співпрацю з виробництвом і, зокрема, брати до уваги інноваційні та технологічні процеси. Однак по-різному складається така співпраця у державних та приватних професійних навчальних закладах. Це пояснюється тим, що системи управління професійними закладами не завжди пов'язані інституційно із соціальним середовищем. У цьому контексті слушною є позиція Т.Десятова, який переконаний, що загальними для всіх країн механізмами управління якістю професійної освіти є розробка системи оцінювання, сертифікації і стандартів освіти. Конкретні форми управління якістю в різних країнах, вважає автор, зумовлені прийнятими там моделями організаційно-правового регулювання [1, с.400].

Зазначимо, що у Польщі сучасний освітній процес вже виходить за рамки простої трансляції певного обсягу знань як це було раніше, оскільки інформаційне суспільство потребує нових форм взаємодії між суб'єктами освітнього простору, нового стилю управління навчальними закладами, нових технологій для підвищення якості професійної освіти. Вимоги до якості професійної освіти постійно змінюються, але найважливішим засобом її забезпечення є інноваційність освітнього пошуку. Відтак, заслуговує на увагу проблема розробки нових освітніх стандартів, що має на меті: покращити якість професійної підготовки шляхом підвищення вимог до якості освітніх послуг і вдосконалення системи контролю за ефективністю роботи навчальних закладів; впорядкування вимог і відповідальності всіх суб'єктів системи професійної освіти; забезпечення еквівалентності фахової

підготовки у державі і за її межами для безперешкодної участі на міжнародному ринку праці. Міжнародна стандартна класифікація професій ISCO-88 створює максимально сприятливі передумови до інтеграції із європейським і світовим ринком праці. У Польщі формуються нові категорії функціональної зайнятості, нові професії і посади, які суттєво відрізняються від попередніх. Відтак, організація системи Державних стандартів у професійній підготовці, їх запровадження мають важливе значення для вирішення проблем підвищення якості професійної освіти, забезпечення конкурентоспроможності випускників професійно-навчальних закладів на ринку праці.

Сьогодні у Польщі спостерігається розвиток інтеграції науки, навчання і виробництва в умовах наскрізної ступеневої неперервної професійної підготовки за модульним підходом на основі навчально-виробничих завдань аналогічних реальним. Ознаками такого навчання, на думку польських вчених Т.Орнатовського та Я.Фігурського є: наскрізна професійна підготовка; високий ступінь мотивації навчання на кінцевий результат професійної діяльності; відображення у навчальному процесі професійної діяльності кваліфікованого фахівця та його професійної компетентності; фундаментальна та професійна спрямованість теоретичної і практичної підготовки фахівців; наукова, технічна та технологічна обґрунтованість навчального матеріалу; професійна відповідальність за кінцевий результат праці в умовах виробництва [8].

Зауважимо, що професійна підготовка на основі таких підходів, за спеціально розробленими методиками із урахуванням інтеграції, сприяє забезпеченню професійної компетентності майбутніх фахівців, формуванню у них готовності до самостійного застосування комплексу знань у вирішенні типових і нетипових виробничих завдань. На нашу думку, професійна компетентність – це ключове поняття стосовно характеристик професійної діяльності. Вона передбачає оволодіння майбутніми фахівцями високим рівнем фахової майстерності; вміннями проектувати свій професійний розвиток та професійну діяльність і застосовувати ефективні прийоми професійного спілкування. Кожен працівник повинен турбуватися про вдосконалення професійної компетентності упродовж усього життя. Вивчення змісту праці в історичному аспекті, як зауважує Х.Беднарчик, зумовило прискорення інтеграційних процесів у характері та змісті праці фахівців на основі впровадження нових машин і устаткування, інтенсивних технологій у сфері професійної діяльності. Темпи зміни характеру і змісту праці ставлять перед професійною освітою додаткове завдання – „навчити вчитися все життя” [2, с.68]. За переконаннями Х.Беднарчика, ми є свідками великого цивілізованого перелому. Нові технології і особливо інформаційні технології спілкування привели до різкої зміни техніки, економіки і організацій, які разом з перетворенням суспільних систем ведуть до їх подальших змін і позбавляють людей можливості відчувати себе у безпеці. Як показав досвід економічних криз, саме розвиток професійної освіти був вирішальним фактором у їх подоланні. Тому дослідження проблем розвитку професійної освіти повинно бути доповнено дослідженнями в галузі соціології, психології, економіки і техніки.

Наше вивчення показало, що концепція навчання упродовж усього життя одержала офіційне визнання у Польщі, як і в інших країнах Західної Європи, і сьогодні розглядається як цілісний процес, що базується на таких принципах:

- наступність як відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи професійної освіти в цілому;
- прогностичність – орієнтація навчально-виховних завдань системи професійної освіти не тільки на актуальні, але й на перспективні вимоги соціального замовлення і потреби, що розвиваються;
- самостійність – автономність кожної підсистеми, що має на меті точність, логічність, чіткість, діагностичність цілей і конкретизації варіантів щодо певного рівня освіти;
- варіативність – важливість досягнення освітньої мети в різних формах і режимах;
- здатність до самоорганізації і розвитку, що виявляється у гнучкості та адаптації навчально-виховних систем, у здатності перебудовуватись, переходити в новий режим функціонування залежно від обставин.

Водночас, система професійної освіти не може ігнорувати вимоги ринку праці. Вивчаючи проблеми взаємозв'язку і взаємозалежності у розвитку системи професійної освіти і ринку праці польські дослідники З.Вятровський, Т.Лєвовицький, Т.Новацький відзначають необхідність інтегрування у наукових дослідженнях цієї важливої проблеми фахівців з педагогіки праці і з економіки, психології, соціології тощо [7]. Дослідниками доведено, що технологія професійного навчання, розроблена на основі інтеграції професійних знань і умінь порівняно з традиційними формами і методами навчання більш ефективно формує творчі професійні уміння щодо розв'язання конкретних виробничих проблем і ситуацій. Зокрема, професор І.Вільш вважає, що у процесі навчання велике значення мають проектування і створення педагогічних ситуацій, пристосованих до кожного учня. Під впливом стимулів учень діє добровільно, охоче, з внутрішньої потреби і переконання, ці дії супроводжуються ентузіазмом, почуттям задоволення і самореалізації. Такі

підходи забезпечують вибір відповідного схильностям учня, напряду подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії. Адже змінюється характер праці, її технічний рівень і культура та вимоги до працівників [3, с.13].

Поява нових професій вимагає вищої кваліфікації та вищого інтелектуального рівня, а відтак зумовлює потребу у постійному самовдосконаленні отриманих знань, умінь та навичок. Попит на ринку праці має той, хто здатний розв'язувати складні проблеми. Підвищенню якості підготовки фахівців, а, зрозуміло, і віддачі від тих ресурсів, які вкладено у їх підготовку, сприятиме співробітництво з професійними закладами інших країн, реалізація вимог, впровадження у практику досвіду їх роботи. Ми поділяємо думку академіка Н.Ничкало, що міжнародні проекти, об'єднання зусиль вчених різних країн, обмін науковою інформацією за результатами завершених досліджень, проведення міжнародних наукових і науково-практичних конференцій, видання спільних наукових часописів, монографій, збірників наукових праць сприятимуть подальшому піднесенню педагогічної науки в державах [5, с.34].

Висновки... Вплив євроінтеграційних процесів на розвиток системи професійної освіти у Польщі дозволив виокремити сучасні тенденції її розвитку, а саме: розробка нових форм управління системою професійної освіти; задоволення освітніх потреб студентів, вільний вибір освітньої траєкторії; інтеграція освіти, науки та промислового сектора; залучення альтернативних джерел фінансування; професійна спрямованість освітніх програм; трансформація змісту професійного навчання відповідно до розвитку суспільства та потреб економіки країни; постійне удосконалення форм організації навчання; професійна мобільність студентів та адаптація в умовах світового інформаційного простору; активна реалізація нових підходів до підвищення професійної кваліфікації; забезпечення високого рівня якості професійної освіти; орієнтація на випереджувальний розвиток освіти; розробка механізмів міжнародного співробітництва; підвищення культурного рівня країни із збереженням традиційних цінностей тощо. Як бачимо, процес реформування системи професійної освіти у Польщі має чіткий, логічний і послідовний характер. Його основними особливостями є: спрямованість на інтеграцію в освітній простір; упровадження сучасних інформаційних технологій навчання; намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями.

Співпраця польських та українських вчених уже доволі тривала і досягає позитивних результатів. Проте вони ще недостатньо використовуються в Україні. Для удосконалення та поглиблення відносин України з Польщею в галузі професійної освіти, для ефективного використання наукового потенціалу держав, необхідне, на нашу думку, підписання відповідних угод про співробітництво між педагогічними установами на міждержавному рівні. Така співпраця має передбачати обмін інформацією про результати наукових досліджень, співпрацю у сферах науково-педагогічної діяльності, супровід інноваційних змін в освіті, розвиток співробітництва у виконанні спільних наукових досліджень, експериментальних робіт. Науковий супровід модернізації системи професійної освіти потребує вивчення прогресивного зарубіжного досвіду, урахування позитивних надбань і прорахунків у складних процесах реформування цієї галузі, державницького осмислення перспектив її розвитку у національному і світовому контекстах, й здійсненні конкретних кроків на загальнодержавному, регіональному рівнях, та в кожному навчальному закладі. За таких умов усе накреслене стане реальністю і сприятиме піднесенню системи професійної освіти України до світових вимог і стандартів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : дис.... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Тимофій Михайлович Десятов. – К., 2006. – 484 с.
2. Беднарчик Х. Модульная система непрерывного профессионального образования / Х. Беднарчик. – СПб, 1999. – 260 с.
3. Вільш І. Системна педагогічна антропологія і вимоги до освітніх змін: Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX-XX ст.). Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. / І. Вільш / Упорядник і заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – Ч.1. – С. 12–15.
4. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С. 11–24.
5. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка у контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія : [пол.-укр. журн., укр.-пол. щорічник] ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова ; К., 2008. – [Вип.] 10. – С. 291–301.
6. Kwiatkowski S. Edukacja zawodowa – potrzeba zmian / Stefan M. Kwiatkowski // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: polsko-ukraiński rocznik. – T. V. – Częstochowa–Kijów, 2003. – S. 123–128.
7. Kwiatkowski S. Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych: kontekst europejski / Red. S. Kwiatkowski, I. Woźniak. – Warszawa, 2004. – 181 s.
8. Ornatowski T. Praktyczna nauka zawodu / T. Ornatowski, J. Figurski. – Radom, 2000. – 382 s.
9. Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–1013. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005. – 50 s.

Анотація

Н.М.Бидюк

Современные тенденции развития системы профессионального образования в Польше в контексте евроинтеграционных процессов

В статье рассмотрено влияние евроинтеграционных процессов на развитие системы профессионального образования в Польше; выявлены современные тенденции развития системы профессионального образования: интернационализация образования; пути обеспечения качества профессионального образования; механизмы управления; трансформация содержания и технологий профессионального образования; социальное партнерство; интеграция науки, образования и производства.

Ключевые слова: евроинтеграция, тенденции, система профессионального образования, качество образования, управление образованием, обучение на протяжении всей жизни, международное сотрудничество.

Summary

N.M.Bidiuk

Modern Tendencies Development of the System of Professional Education in Poland within the Context of Eurointegrative Processes

The article deals with the problem of eurointegrative processes influence on the development of professional education system in Poland. There have been revealed the modern tendencies of the development of professional education system such as: internationalization; ways of educational quality insurance; educational management; content and methods transformation; social partnership; integration of science, education and manufacture.

Key words: eurointegration, tendencies, the system of professional education, quality of education, educational management, lifelong education, international cooperation.

Дата надходження статті:

„15” квітня 2011 р.

УДК 371.134.015.6+373.211.24+378.4(477)ХГПА(045)

О.П.БІНИЦЬКА,

кандидат економічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Економічна підготовка майбутніх вихователів:

на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

У статті висвітлені завдання економічної підготовки вихователів у вищих педагогічних закладах України: на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Ключові слова: освіта, вища освіта, педагогічна освіта, економічна підготовка, завдання освіти, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап розвитку людської цивілізації посилює вимоги до педагогічної компетентності фахівців. Педагог здатний позитивно впливати на суспільний розвиток, духовне зростання особистості за умов набуття якісних знань, умінь, навичок, здатності до неперервного саморозвитку [3, с.3].

Нелегким і суперечливим шляхом рухається наше суспільство у напрямі перетворення України на демократичну правову державу. Досягнення цієї мети – тривалий процес, у якому проявляються різноманітні за своєю сутністю фактори економічного, соціального, політичного, ідеологічного, етнічного порядку. Від їхнього змістовного характеру і взаємодії безпосередньо залежать очікувані суспільні результати [6, с.45].

У цьому зв'язку велике значення має система освіти. Зміст освіти – одна із складних наукових проблем, яка постійно постає перед людством у процесі його культурного розвитку. Зміст навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах до цього часу відзначається певною консервативністю, пов'язаною з інерцією мислення авторів програм та підручників, які часто не враховують динамічних співвідношень між відповідною наукою і станом розвитку практично-технологічних розробок, що визначають характеристики науково-технічного прогресу. Відставання у створенні оптимального змісту освіти, в тому числі економічної, вимагає вирішувати дану проблему на основі як діючих систем, понять, методів, так і за допомогою інноваційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема вдосконалення процесу навчання при формуванні у студентів економічних знань є предметом вивчення у сучасних наукових дослідженнях та в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, цією проблемою займаються вчені: В.П.Андрущенко, В.Є.Берега, Т.А.Жижко, В.І.Луговий, В.К.Майборода, І.Ф.Надольний, В.Г.Кремень, О.С.Падалко, Л.С.Пісоцька, О.Т.Шпак та інші.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити завдання економічної підготовки студентів спеціальності „Дошкільне виховання” на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Виклад основного матеріалу... Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких згодом сформулювали і принципи Болонської декларації. Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці.

Структура вищої освіти України розбудовується відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеної ООН, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями.

Вища освіта є складовою системи освіти України, що регулюється Законами України „Про освіту” та „Про вищу освіту”. Вона забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку студентів.

Відповідно до рівня підготовки, матеріально-технічного забезпечення та наявності науково – педагогічних кадрів для визначення статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації: перший рівень – технікум, училище, інші, прирівняні до них, вищі навчальні заклади; другий рівень – коледж, інші, прирівняні до нього, вищі навчальні заклади; третій і четвертий рівні (залежно від результатів акредитації) – університет, інститут, академія, консерваторія.

У середині 1990-х років було запроваджено ступеневу структуру підготовки фахівців. Ступеневість вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Виходячи зі структури вищої освіти, її перший ступінь передбачає здобуття вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст”; другий – „бакалавр” (базова вища освіта); третій – „спеціаліст”, „магістр” (повна вища освіта). Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційованого, відповідно до структури ступеневості [4, с.98].

Послідовне здійснення Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття) забезпечило практичну „організацію навчання як безперервної науково – виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи”. Відповідно на базі вищої школи та з її кадрами здійснюється ступенева освіта вихователів дітей дошкільних закладів [1, с.136].

В період незалежності України багато ВНЗ пройшли етап реорганізації та здобули інший статус. Вагомий внесок у підготовку педагогічних кадрів для Поділля зробила Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, утворена в результаті реорганізації Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту рішенням двадцять першої сесії четвертого скликання Хмельницької обласної ради від 1 лютого 2006 р. № 15-21/2006.

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут утворений Постановою Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2000 року № 1759, акредитований як ВНЗ за IV рівнем акредитації. Становлення академії відбулося поетапно: 1921р. жовтень Проскурівська педагогічна школа; 1921 р. грудень – вищі трирічні педагогічні курси; 1924 р. грудень – Проскурівський чотирирічний педтехнікум імені Т. Шевченка; 1945 р. липень – Проскурівське (Хмельницьке) педучилище; 1999 р. липень – Хмельницький педагогічний коледж; 2000 р. листопад – Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут; 2006 р. вересень – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Структура академії представлена 3-ма факультетами, 11 кафедрами (в т.ч. 5-ма випусковими).

Основним базовим структурним підрозділом академії є педагогічний коледж. В академії та її структурних підрозділах ведеться підготовка фахівців з вищою освітою за двома напрямками та шістьма спеціальностями за I-IV рівнями акредитації.

Навчальний процес у сучасному ВНЗ повинен бути спрямованим на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців та з урахуванням інваріантів, що дають можливість або продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного закінченого циклу освіти. Тому він здійснюється з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системи управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Зміст освіти визначається освітньо-професійними програмами, в яких відображено змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-

кваліфікаційного рівня певної спеціальності. Вони використовуються при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін, розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначенні змісту навчання як бази для опанування відповідними спеціальностями та кваліфікаціями [3, с.242–243].

Структурно-логічні схеми підготовки фахівців – організаційні алгоритми реалізації освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних і робочих навчальних програм дисциплін у їх єдності та взаємопідпорядкованості. В основу структурно-логічних схем покладено принципи випереджувального навчання, неперервності, послідовності та наступності навчання.

Зміст підготовки фахівців полягає в науково обґрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу. Він складається з нормативної та вибіркової частин.

Загальний обсяг годин аудиторної та самостійної роботи студентів знаходиться відповідно в межах 50% від обсягу годин, визначених навчальним планом на вивчення дисциплін.

Значний простір у навчальних планах окремих спеціальностей займають спеціалізації. У межах кожної спеціалізації читаються і проводяться відповідні спецкурси і спецсемінари.

Організація навчального процесу в сучасному ВНЗ базується на принципах достатності і наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву і дослідницької ініціативи. Тому законодавчими документами сьогодні його визначено в таких межах: бакалавр – не більше 30 год. на тиждень; спеціаліст – 24 год. на тиждень; магістр – 18 год. на тиждень.

Значна увага приділяється організації, проведенню самостійної роботи та контролю за нею. Традиційно використовуються такі форми організації та проведення самостійної роботи студентів: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквіуми та контрольні роботи, складання позаурочного читання з іноземних мов тощо. В навчальних планах спеціальностей все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента (50-60 % навчального часу). Традиційно вважається, що студент у цей час повинен самостійно опрацювати конспекти лекцій.

У процесі навчання студенти спеціальності „Дошкільне виховання” освоюють навчальний курс „Основи економічних теорій”, вивчають теоретичні, методичні та практичні завдання, які необхідні майбутнім вихователям дітей дошкільного віку.

Основним завданням даного економічного курсу є: поглиблення знань із економічних дисциплін на основі вивчення нормативно – правових документів; розвиток уміння застосовувати здобуті знання в реальному житті та подальшій роботі навчальних закладів; прагнення поповнювати знання, підвищувати професійну майстерність.

В процесі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільних навчальних закладів в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії використовують такі методи пізнання економіки: економічна теорія широко використовує методи інших наук, а також розробляє свої специфічні методи дослідження.

Зазвичай виокремлюють три групи методів:

- *формальної логіки* (від лат. *forma* – зовнішній вигляд);
- *діалектичної логіки* (від гр. *dialektike* – мистецтво вести бесіду, полеміку);
- *математичної логіки*.

Важливо обрати і використати саме той метод, який би дав змогу найбільш ефективно (від лат. *effectus* – виконання, дія) дослідити певне явище.

Специфіка (від лат. *specificus* – особливий) економічних досліджень полягає у тому, що в економіці неможливий лабораторний експеримент. Будь-яку економічну ідею можна перевірити лише на реальному виробництві або людях, а нерідко – і на всьому суспільстві (наприклад, одномоментна лібералізація цін в Україні на початку 90-х років ХХ ст.).

Під методом пізнання звичайно розуміють спосіб досягнення мети. Він є робочим інструментом, засобом пізнання предмета, що вивчається. Основні методи пізнання економічної теорії наведено на рис. 1.

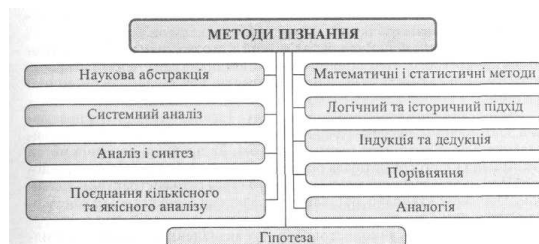


Рис. 1. Методи пізнання економічної теорії

Наукова абстракція як метод поглибленого пізнання дійсності ґрунтується на звільненні інформаційного матеріалу від випадкового, неістотного і виокремленні в ньому сталого, типового. Результатами застосування методу наукової абстракції, його продуктом є теоретичні абстракції, наукові поняття, категорії, економічні закони.

Метод системного аналізу, або системний підхід. Ринкова економіка – це певна цілісність, в якій реалізується взаємозв'язок елементів, компонентів, що входять до її складу. При цьому цілісність визначається не тільки складом властивих їй елементів, а й зв'язками між ними.

Системний підхід в економічній теорії означає комплексне вивчення внутрішніх структурно-функціональних, причинно-наслідкових, ієрархічних, прямих і зворотних зв'язків. Пізнання цих зв'язків дає змогу виявити складні процеси розвитку виробничих відносин, з'ясувати природу багатьох економічних процесів і явищ.

Метод аналізу і синтезу. Аналіз – це процес розумового або фактичного розкладання цілого на складові частини, а синтез – це об'єднання різних елементів, сторін предметів у єдине ціле. Аналіз дає можливість вивчати окремі сторони об'єкта, виявляти певні зв'язки між ними. Подальше поєднання в єдине ціле виділених частин, властивостей у процесі синтезу допомагає глибше пізнати сутність цілого. Таким чином, системний підхід неможливий без органічної єдності аналізу і синтезу.

Поєднання кількісного та якісного аналізу дає теоретичне підґрунтя для створення нового підходу до темпів і пропорцій розвитку господарства, постановки конкретних практичних завдань розвитку економіки, передбачає виявлення якісної характеристики процесу і виокремлення тих його сторін, елементів, що можуть бути виміряні кількісно, вивчення динаміки процесу, виявлення чинників, які впливають на зв'язки елементів у цій системі.

Математичні і статистичні методи забезпечують поєднання кількісного та якісного аналізу.

Розвиток економічної теорії пов'язаний зі сходженням від абстрактного до Конкретного. Цей процес є рухом від простіших форм існування системи до її сутності, генетичним процесом формування економічної системи.

Метод логічного та історичного підходу. Логічний метод тісно пов'язаний з історичним, оскільки звільняє оцінку історичного розвитку від випадковостей, невластивих цьому процесові. Як правило, логічний метод дослідження застосовують для розгляду більш зрілих економічних відносин. При цьому логічний аналіз не обмежується суто абстрактним викладом. Отримані висновки зіставляють з фактами, конкретною економічною дійсністю.

Метод порівнянь використовують для визначення подібності та відмінностей між господарськими явищами. Необхідність порівняння як загальнонаукового методу зумовлюється тим, що в економічному житті будь-яке явище пізнається у порівнянні. Для того щоб пізнати невідоме, оцінити його, потрібен критерій, яким, як правило, є вже відоме, раніше пізнане. Можна порівнювати ознаки, властивості, статистичні величини, економічні категорії, дію економічних законів у різних умовах тощо.

Індукція і дедукція. Індукція – це рух думки від одиничного до всезагального, від знання нижчого ступеня спільності до знання вищого її ступеня. Дедукція, навпаки, рух думки від всезагального до одиничного. Теоретичним підґрунтям для виникнення та існування індукції і дедукції є діалектичний зв'язок одиничного, особливого і всезагального.

Метод аналогії означає перенесення властивості (сукупності властивостей), притаманної одному явищу, на інше явище. Для цього визначають подібність за деякими ознаками та якостями між різними об'єктами, встановлюють зв'язки і відмінності між ознаками явищ, що існують у реальній дійсності. У певному значенні аналогія є різновидом порівняння, оскільки вона спрямована на вивчення подібності та відмінності між явищами.

У багатьох випадках висновки, зроблені на підставі аналогії, не можуть бути доказом, проте на їх основі можна висувати гіпотези.

Гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення про можливі зв'язки, відносини, причини явищ. Економічні дослідження, як правило, здійснюються цілеспрямовано, виходячи переважно з потреб практики. Якщо сутність явища, яке вивчається, невідома, а фактів для з'ясування немає або недостатньо, дослідник змушений обмежитися припущеннями. Однак це ще не наукова гіпотеза, а лише перша сходинка на шляху до неї.

Для висунення гіпотези потрібні достовірні факти. Проте цього не досить, аби перетворити теоретичне припущення на повноцінну теорію. Тому висновок про можливі зв'язки, причини ще не є повністю достовірним. Для цього потрібно мати достатні докази. Важливість гіпотези полягає в тому, що вона є засобом розв'язання суперечностей між новими фактами і теоретичними поглядами, які вже застаріли.

Гіпотеза має особливе значення для розвитку економічної теорії. Вона здійснює постановку проблем, які сприяють ефективнішому веденню наукових пошуків, дає змогу перевірити всі можливі шляхи дослідження й обрати найбільш правильні та науково обґрунтовані.

Важливу роль відіграє також експеримент. Він потребує ретельної підготовки, розрахунку, обґрунтування. Економічні реформи, що здійснюються на перехідних етапах економічного розвитку, в період криз і стабілізації економіки, можна розглядати як своєрідний експеримент.

Економічна теорія може здійснювати аналіз на двох рівнях: макро- та мікроекономічному. На **макроекономічному** рівні аналізуються переважно показники економіки країни в цілому, а також агреговані показники, зокрема сектори: урядовий, приватний або домогосподарств. Під час **мікроекономічного** аналізу розглядаються конкретні показники окремих підприємств [5, с.16–19].

Педагоги і методисти розробили та впровадили в освітній процес багато незвичайних форм роботи, що дозволяють по-новому організувати навчальну діяльність майбутніх вихователів. Це узагальнюючі лекції, різні тренінги, вступні і моделюючі заняття, заняття з діагностики, практичні заняття з розв'язування економічних задач, виконання малюнків, виготовлення об'єктів праці, відеозаняття, нетрадиційні форми контролю за виконанням освітньої програми (творчий звіт, захист рефератів, рейтингова оцінка успішності навчання, конкурс педагогічної майстерності, ігри тощо). Практика роботи сучасних ВНЗ свідчить, що студенти повинні не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – вони мають вміння генерувати нові, оригінальні ідеї. Знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних та фінансово-господарських ситуацій і задач, розвивати здатність до творчого пошуку, тобто володіти розвинутою креативністю.

Сучасне покоління студентів, які навчаються в умовах інформаційного суспільства, вимагає від науково-педагогічних кадрів застосування нових підходів до навчання і виховання. Тому, одним із важливих напрямків підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є економічний.

Висновки... Підготовка студентів за спеціальністю „Дошкільне виховання” в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії цілком відповідає вимогам, щодо поглиблення знань та професіоналізації майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. для викл., аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Берека В. Є. Впровадження інноваційних технологій в систему підготовки менеджерів освіти / В. Є. Берека // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2009.
3. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. / Г. П. Васянович. – Львів : Сполох, 2010. – Т. 4 : Психологія і педагогіка: лекції. – 512 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Єщенко П. С. Сучасна економіка : навч. посіб. / Єщенко П. С., Палкін Ю. І. – К. : Вища школа, 2005. – 327 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

Анотація Е.П.Биницкая

Экономическая подготовка будущих воспитателей: на примере Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии

В статье освещены задания подготовки воспитателей в высших педагогических заведениях Украины: на примере Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии.

Ключевые слова: образование, высшее образование, педагогическое образование, экономическая подготовка, задания образования, высшее учебное заведение.

Summary O.P.Binyts'ka

Economic Preparation of the Future Teachers: by the Example of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

The tasks of economic preparation of teachers in higher pedagogical establishments of Ukraine: on the example of Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical academy have been shown in the article.

Key words: education, higher education, pedagogical education, economic preparation, tasks of education, higher pedagogical establishment.

Дата надходження статті:

„1” березня 2011 р.

А.М.БРОДОВСЬКА,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Формування природничої компетентності старшого дошкільника в процесі використання особистісно орієнтованого підходу

У статті розглядається проблема формування природничої компетентності старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі крізь призму особистісно орієнтованого підходу. Запропонована модель передбачає врахування принципів особистісно орієнтованого навчання, морально-етичних принципів екологічної освіти, впровадження інноваційного навчання, структурних компонентів формування природничої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: природнича компетентність, особистісно орієнтований підхід, моделювання процесу.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інформаційна насиченість сьогоденного життя, стимулюючи швидке поширення суспільних і міжособистісних контактів, зумовлює також розвиток гуманістичної сфери в суспільстві, сприяє започаткуванню нових соціальних ініціатив, розвитку культурних процесів у соціумі тощо.

Для сучасного суспільства характерним є прискорений плин соціокультурних процесів та досить відчутна трансформація гуманістичної сфери на всіх рівнях інформаційних стосунків у суспільстві. Отже, функціонування соціальних об'єктів (у межах гуманістичних систем і соціокультурних процесів, що реалізуються в цих системах) все частіше потребує непинного контролю, поточного аналізу і наявності апробованих засобів впливу на них з метою корегування стану, умов і результатів їх функціонування.

Серед процесів, з якими найчастіше має справу людина, окреме місце посідають ті, що відбуваються в соціумі і стосуються існуючих в ньому освітніх, культурних та соціальних сфер, тобто соціокультурні процеси. Вони є складними не тільки для опису чи формалізації, а й для відтворення в нових соціокультурних умовах, що неодмінно виникають внаслідок плину часу і розвитку відносин у суспільстві [5, с.218]. Застосування інформаційної моделі, у межах якої визначається об'єкт процесу, є основою для зовнішнього впливу з метою керування перебігом процесу чи його результатами [1, с.15].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблеми особистісно орієнтованого підходу у формуванні особистості приділяли увагу І.Д.Бех, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, С.І.Подмазін, Я.Ф.Чепіга, І.С.Якиманська, Т.Поніманська, О.Кононко розглядають проблему особистісного розвитку дошкільника. Формування природничої компетентності у дошкільному дитинстві висвітлено у публікаціях З.Плохій, Н.Глухової, Г.Беленької, Т.Шевченко та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розробка моделі формування природничої компетентності дошкільників в процесі використання особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу... Досягнення основної мети у формуванні природничої компетентності дітей старшого дошкільного віку крізь призму особистісно орієнтованого підходу можливе тільки при забезпеченні певних умов.

Сучасне дошкільня потребує не лише нового змісту навчання і виховання, а й нових підходів до розв'язання психолого-педагогічних завдань. Основний зміст екологічної освіти дошкільників полягає у формуванні мотиваційних основ екологічної свідомості дитини. Екологічні знання мають стати засобами, які використовуються для практичної діяльності та відповідно її мотивують.

Екологічна освіта – це ще й екологія особистості, свідомості, душі, культури. Екологічну субкультуру дитинства малюк засвоює шляхом накопичення особистісного досвіду в навколишньому просторі, набуття екологічного досвіду у спеціально створених умовах (організоване навчання), а також шляхом творчого переосмислення отриманого досвіду.

Забезпечити повноцінне дитинство – значить надати кожному малюку особисту територію відповідно до його віку, здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника. Це і є головне завдання, яке стоїть сьогодні перед педагогами і на реалізацію якого спрямовує Базова програма „Я у Світі”. Тільки за умови грамотної організації розвивального середовища у дитсадку навчально-виховний процес згодом перетворюється на процес саморозвитку і самовдосконалення юної особистості.

Еколого-розвивальне середовище має відповідати віковій та функціональним можливостям дітей; повністю підвладним дитині, не обмежувати її діяльність, забезпечувати свободу вибору, бути динамічним, різноманітним; еколого-розвивальне середовище має сприяти розвитку пізнавальної діяльності, засвоєнню нових природничих знань, формуванню умінь і навичок по догляду за рослинами і тваринним світом, розвитку провідних психічних процесів, вихованню моральних якостей

особистості; обов'язковим є прилучення дошкільнят до народних природознавчих традицій, народного календаря, народної творчості.

Діти завжди пригадують, що прикрашає їх групову кімнату куточок природи. Входом може бути обплетена рослинами арка, немов вхід до казкового, завжди зеленого, світу. Різноманітні кімнатні квіти можуть допомогти дітям потрапити у світ тропічного лісу, казкової квітучої галявини. Тут діти спостерігають та доглядають за рибками в акваріумі, папугою чи морською свинкою, кроликом чи хом'ячком, мають власну лабораторію для дослідницької діяльності та експериментування, де вчать аналізувати свої спостереження, робити власні відкриття, висновки про закономірності та взаємозв'язки в природі.

Тут для дошкільнят і власна метеорологічна станція, де за допомогою „Календаря природи” та „Календаря погоди”, який ведуть щодня, перевіряють народні прикмети, позначають різні природні явища. Цікавим доповненням для бесіди і обговорення є моделі (глобус планети Земля, карта України, розтин шарів ґрунтів, села та лісу), панно Космосу, валеологічний куточок лікарських рослин. У зеленому куточку можна проводити окремі заняття, уявні подорожі тощо.

Екологічні стенди в дошкільньому закладі можуть бути ефективно використані в екологічно-просвітницькій роботі. На них розміщуються цікаві пізнавальні та методичні матеріали як для педагогів, так і для батьків. Інформацію на цих стендах необхідно змінювати щосезону.

Невід'ємна складова еколого-розвивального середовища дошкільнього закладу – ділянка дошкільнього закладу. Город, квітник, сад, декоративні дерева та кущі своєю новизною, красою і різноманітністю емоційно впливають на дошкільників, викликають подив, інтерес, бажання дізнатися більше. В процесі спілкування з природою, праці на ділянці реалізуються завдання формування природничої компетентності:

- засвоєння знань про найбільш важливі взаємозалежності в природі;
- формування ціннісних орієнтацій;
- виховання бажання спілкуватися з природою;
- засвоєння правил природокористування;
- формування перших навичок природодоцільної поведінки [2, с.26].

Завдання, що стоїть перед вихователем полягає у тому, щоб, використовуючи принципи ефективного спілкування, підтримати і розвинути самоцінність та активність дитини. Цим самим досягається взаємопроникнення, у чому й полягає ідея особистісно орієнтованого навчання. Удосконалити цей процес можливо завдяки співпраці з батьками. З цією метою доцільно спланувати роботу з батьками по створенню еколого-розвивального середовища у сім'ї.

Особистісно орієнтована дидактика, що спирається на теоретичну модель транзактного аналізу Е.Берн, передбачає реалізацію трьох стратегічних принципів: варіативності, синтезу інтелекту, афекту й дії, пріоритетного старту:

- принцип варіативності. Доросла людина, що працює з дошкільниками, відповідальна за те, щоб у моделі навчання, яку вона пропонує дитині, була закладена можливість вибору власної моделі навчання. Принцип передбачає варіативність як змісту, методів і форм навчання, так і варіативність організації середовища в дитячому садку;

- принцип синтезу інтелекту, афекту й дії. Робота з дітьми в однаковій мірі повинна залучати їх у процеси пізнання, дії та емоційного освоєння світу. Ідеалом особистісно орієнтованої дидактики є конструювання таких умов освітньої роботи з дітьми, які породжують гармонію трьох названих аспектів освоєння діяльності дитини;

- принцип пріоритетного старту. Починати роботу треба з тих видів діяльності, які самоцінні для кожної конкретної дитини, неодмінно враховувати стартові вподобання дітей [4, с.43].

У формуванні природничої компетентності дошкільника необхідно також враховувати морально-етичні принципи екологічної освіти:

- принцип гармонії, який реалізується на всіх рівнях буття духу, душі і принцип любові, який реалізується в поведінці дорослих. Якщо дитина в своєму найближчому оточенні бачитиме високоморальні приклади, то набувши певних знань та вмій шляхом наслідування, гри, пізнавальної діяльності, а далі освіти, вона зможе скорегувати свої потреби. Розкриваючи дошкільникам світ природи, педагог може розкрити та зміцнити в кожній дитині такі високі моральні якості, як правдивість, любов до інших, терпіння, милосердя, ініціативність, мужність, турботливість, чуйність;

- принцип оптимізму, який реалізується через пріоритетність позитивних ідей, фактів і дій у процесі розв'язання проблем довкілля, а також через усвідомлення кожною особистістю можливості збереження природного середовища й активній участі у природоохоронній діяльності;

- принцип золотієї середини „працює” на цілісність системи. Цей принцип допомагає розвивати дитину духовно, морально й інтелектуально, не принижуючи її індивідуальності [3, с.11].

Реалізація даних принципів передбачає „через-себе-розуміння”, створення загального психологічного простору.

В сучасній педагогіці є цілий ряд освітніх технологій, які можна віднести до особистісно-орієнтованих, оскільки вони реалізують аспекти розвитку творчої особистості, її неповторної індивідуальності. У числі перших із них – технологія проблемного навчання, заснована на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї, який вважав, що метод проєктів – це одна з особистісно орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності дітей, спрямований на реалізацію завдань навчального проєкту, що інтегрують в собі проблемний підхід, групові методи, дослідницькі, пошукові та інші методики.

У формуванні природничої компетентності старших дошкільників кожен проєкт передбачає засвоєння теоретичних знань та застосування їх в різних видах діяльності: експериментально-дослідницькій, образотворчій, природоохоронній. Спочатку вихователі самі опрацьовують обрані теми, підбирають наукову та художню літературу до них, розробляють конкретні форми роботи і після цього реалізують екологічний проєкт з дітьми. Це можуть бути екологічні проєкти „Квіти”, „Гриби”, „Світ комах”, „Птахи рідного краю”, „Я Земля – найкраща планета у Всесвіті”, „Тваринам жити на нашій планеті” тощо.

Введення проєктної діяльності у навчання і виховання дошкільників сприяє становленню особистісно орієнтованої педагогічної системи. Роль діяльності стає ще більш значущою, оскільки при організованому навчальному процесі самонавчання дитина сама вибирає освітню траєкторію в детально розробленому і вміло організованому навчальному середовищі. Реалізація проєкту здійснюється в ігровій формі, включенням дітей і різні види творчої і практично значущої діяльності, як от:

- спостереження;
- ігрова діяльність;
- моделювання;
- практична діяльність, складовими якої є пошуково-дослідницька і природоохоронна діяльність дітей;
- спілкування дітей з природними об'єктами.

Величезне значення у формуванні природничої компетентності дитини має природоохоронна діяльність. Щоб активізувати гуманне ставлення до природних об'єктів, необхідно реалізувати три етапи природоохоронної діяльності, які розробила автор численних методичних посібників з екологічного виховання дошкільників С.Ніколаєва:

- спільно з дітьми оглянути рослину (тварину) з метою з'ясувати її стан та обговорити зміст трудової діяльності;
- організувати трудову діяльність щодо створення умов, необхідних для життя рослини(тварини);
- оглянути разом з дітьми рослину (тварину) з метою з'ясувати поліпшення її стану після наданої допомоги.

Безпосередній контакт дитини з рослиною, твариною, розмова дитини з живим об'єктом як із суб'єктом спілкування допомагає осмисленню і розумінню дитиною стану рослини чи тварини, її потреб.

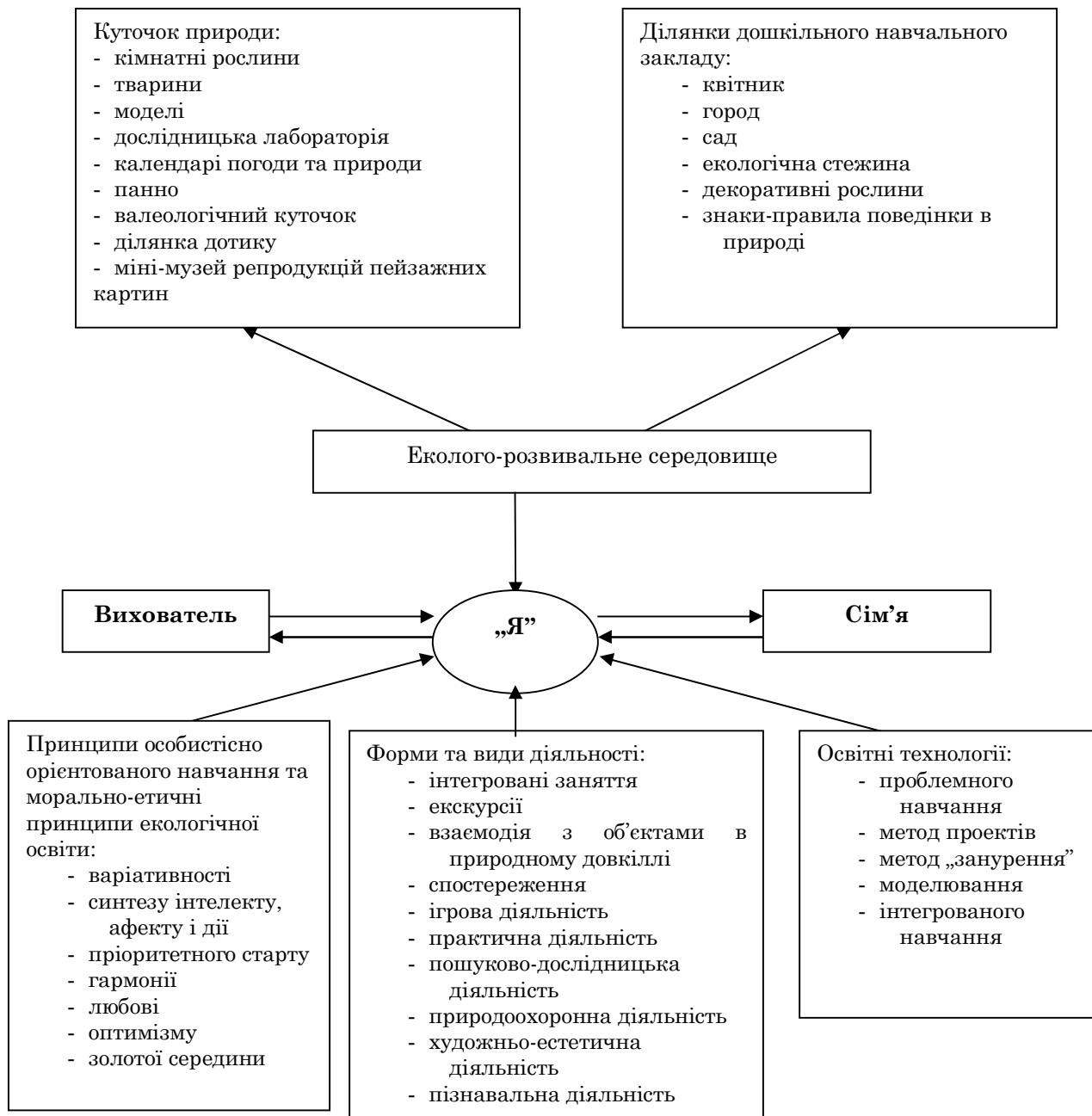
Досить цінним методом у формуванні природничої компетентності дітей старшого дошкільного віку варто вважати метод моделювання. Це моделювання екологічних середовищ, екосистем, сезонних змін за допомогою окремих деталей, використання предметно-схематичних та графічних моделей, які спрямовані на кожну особистість, її діяльність, мовлення, саморозвиток.

Метод „занурення” передбачає вивчення різного навчального матеріалу блоками. Навчально-виховний блок знань – добірка матеріалів, що покаже певні явища чи об'єкти природи, речі та предмети, що є навколо нас та людей у різних аспектах, видах діяльності, станах.

У навчальному блоці передбачено різні види діяльності: ігрова, мовленнєва, пошуково-дослідницька, продуктивна, художньо-естетична тощо.

Протягом дня педагог на свій розсуд та залежно від матеріально-технічного забезпечення „комбінує” і реалізує складові блоків за етапами режиму, передбачаючи створення соціокультурного простору для чуттєвого ознайомлення дітей з проблемою: читання, вивчення та створення художніх творів, народної творчості, пошуково-дослідницької, екскурсійної діяльності, партнерської взаємодії дітей у праці, художньо-естетичної діяльності тощо. У серії „Світ природи” можна провести навчальні блоки з тем: „Йди, йди дощику”, „Лід, лід, льодовище!”, „Вогник, вогонь – вогнище”, „Сніг, сніг, хуртовина”, „Небо різноколірне” та ін.

Інтегрований метод навчання є для дошкільням інноваційним. Він спрямований на розвиток особистості дитини, її пізнавальних та творчих здібностей. Варіативність використання інтегрованого методу досить різноманітна: повна інтеграція (екологічне виховання з художньою літературою, малюванням, музичним вихованням, фізичним розвитком); часткова інтеграція (художня література, природа та малювання), інтеграція на основі єдиного проєкту в основі якого лежить проблема.



Доцільно використовувати з дітьми умовні подорожі, заняття-прогулянки, які розвивають уяву, активізують пізнавальний інтерес до довкілля.

Від народження дитина є першовідкривачем, дослідником того світу, який її оточує. Вихователю слід широко використовувати метод проблемного навчання: питання, що розвивають логічне мислення, моделювання проблемних ситуацій, експериментування, дослідницька діяльність.

Формуванню особистісних якостей старших дошкільників сприяють заняття, які за допомогою художніх засобів поглиблюють уявлення про ознаки природи, викликають естетичні почуття краси рідної природи, розвивають образне сприймання навколишнього, мислення, творчу фантазію дітей, уміння виражати своє світовідчуття за допомогою кольору.

Педагоги, організатори дошкільної освіти мають створити в педагогічному колективі атмосферу зацікавленості, організувати освітній процес за Базовою програмою, реально турбуючись про створення сприятливих умов для реалізації завдань формування природничої компетентності дошкільників :

- доброзичлива атмосфера в дошкільному навчальному закладі;
- професіоналізм і педагогічна майстерність педагогів;
- партнерська взаємодія педагогів з родинами дітей.

Базова програма зорієнтована на педагога, який потребує права на власний вибір, прояв творчості та винахідництва, усвідомлює значущість природничої компетентності у становленні екологічної особистості, знає завдання, зміст та умови формування природничої компетентності дитини з раннього

віку, проявляє готовність оптимізувати педагогічну діяльність у дошкільному навчальному закладі, прагне зробити і робить внесок у розробку технологій формування природничої компетентності дошкільників.

Висновки... Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” орієнтує педагогів дошкільних закладів на пріоритетність розвитку особистості дитини, що викликає потребу перебудувати процес навчання на процес розвитку дитини. Моделювання даного процесу розкриває всі його складові та сприятиме більш ефективному використанню особистісно орієнтованого підходу у формуванні природничої компетентності дитини у дошкільному навчальному закладі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Лодатко Є. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів / Євген Лодатко // Рідна школа. – № 3–4. – 2008. – С. 13–20.
2. Ільєнко В. Організація праці дітей на ділянці дошкільного закладу / Валентина Ільєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 10. – 2010. – С. 28.
3. Каплуновська О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі / Олена Каплуновська, Олена Самсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 7. – С. 9–13.
4. Огданська Л. О. Становлення особистісно орієнтованої педагогічної системи та роль проектної діяльності в розвитку дошкільників / Л. О. Огданська // З досвіду роботи вихователів ДНЗ №22 „Жайворонок” м. Черкаси // Бібліотечка вихователя дошкільного закладу. – 2009. – № 12. – С. 43–45.
5. Хуторской А. В. Методологические основы образовательного процесса / Андрей Викторович Хуторской // Современная дидактика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия „Ученик нового века”).

Аннотація

А.Н.Бродовская

Формирование природоведческой компетентности старшего дошкольника в процессе использования личностно ориентированного подхода

В статье рассматривается проблема формирования природоведческой компетентности старших дошкольников в дошкольном учебном заведении в процессе использования личностно ориентированного подхода. Предложенная модель раскрывает использование принципов личностно ориентированного обучения, морально-этических принципов экологического воспитания, инновационного обучения, структурных компонентов формирования природоведческой компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: природоведческая компетентность, личностно ориентированный подход, моделирование процесса.

Summary

A.M.Brodovska

Formation of Nature Study Competence of Senior Preschool Child in the Process of Using Person-Oriented Approach

The problem of formation of nature study competence of senior preschool children in preschool educational institution in the process of using person-oriented approach has been studied in the article. The offered model reveals usage of the principles of person-oriented teaching of moral-ethic principles of ecological education, innovational education, structural components of formation of nature study competence of the children of senior preschool age.

Key words: nature study competence, person-oriented approach, process modelling.

Дата надходження статті:

„23” березня 2011 р.

УДК 373.311:005.336.2(045)

В.П.ВОВК,

кандидат психологічних наук, доцент

(м.Хмельницький);

Р.І.МИХАЙЛИШИН,

методист

(м.Львів)

Формування психолого-професійної компетентності вчителя початкових класів на основі педагогічних технологій

В статті визначені окремі сучасні педагогічні технології та показані можливості їхнього впливу на формування психолого-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання в вищому педагогічному закладі.

Ключові слова: формування, компетентність, психологічна компетентність, професійна компетентність, педагогічна технологія.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перед сучасною школою стоїть завдання ефективної підготовки вчителя початкових класів, спрямування навчально-виховного процесу на засадах гуманної, культурологічної й особистісно орієнтованої освіти. Потребує вирішення питання оновлення мети, змісту, форм і методів психолого-педагогічної підготовки такого вчителя, формування

в студентів готовності практично застосовувати здобуті під час навчання знання й уміння, адже молодий педагог має бути підготовленим до опанування сучасних технологій, інноваційної діяльності, вироблення нових педагогічних ідей і творчості [1, с.134], бути професійно компетентним.

У професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль посідає загальна, вікова, педагогічна та соціальна психологія. Сучасний педагог повинен добре знати психологію школяра і психологічні основи роботи, „бачити за поведінкою дитини її душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру і вміння орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибирати відповідні способи спілкування з дитиною, колективом учнів, грамотно впливати на психіку школяра, сприяти його гармонійному розвитку” [2, с.4].

Необхідність формування психолого-професійної компетентності майбутніх педагогів продиктована тим, що на протязі останніх десятиліть з'явилася велика кількість інноваційних навчальних закладів (гімназії, коледжі, ліцеї, школи-комплекси, колеґіуми тощо), які набули нову функцію – дослідницько-пошукову, а психолого-педагогічне дослідження стало важливим фактором становлення творчої особистості педагога.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До основних завдань, які стоять перед вищим педагогічним закладом, відносяться формування професійних якостей майбутніх педагогів, допомога в процесі усвідомлення логіки й закономірностей педагогічної творчості, в результаті чого будуть закладені основи педагогічної майстерності. Для студентів, які в майбутньому стануть учителями початкової школи, поряд із загальними професійними якостями педагога стоїть професійна (психологічна) компетентність.

Сьогодні в науці існує декілька визначень поняття „компетентність”: компетентність – це володіння ґрунтовними знаннями в якій-небудь галузі, освіченість, компетенція; володіння ґрунтовними знаннями в якій-небудь галузі, відомість, авторитетність [3].

Проблемою педагогічної професійної (психологічної) компетентності займалися такі педагоги й психологи: В.А.Адольф, Ф.Н.Гоноболін, Б.А.Грицюк, І.А.Зимня, І.Ф.Ісаєв, В.А.Кан-Калик, Г.О.Ковальов, С.В.Кондратьєва, М.Ю.Красовицький, Н.В.Кузьміна, Н.Д.Левітов, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, А.І.Міщенко, Р.В.Овчарова, О.В.Проскура, В.А.Семиченко, В.А.Сластьонін, Г.Т.Селезньова, Н.Т.Селезньова, П.П.Терехов, С.П.Тищенко, Є.Н.Шиянов, Л.О.Щоголева, С.В.Яремчик та ін.

Так В.А.Семиченко дає таке визначення поняттю „психологічна компетентність”: „Компетентність в широкому розумінні слова – це атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних способів, з допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, завдання своєї життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички і вміння тільки тоді стають дійовими, коли інтегруються в цю загальну систему способів, вступають різномірні зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються у відповідності з цілями і умовами діяльності або міжособистісної взаємодії” [4, с.11–12].

Автор вказує також на те, що „процес формування психологічної компетентності не може базуватися на сприйманні і вивченні психології як доволі рецептурного довідника, який диктує як потрібно поводити себе в тих чи інших ситуаціях” [4, с.12].

У структурі професійної компетентності виділяють такі компоненти:

- психологічну й соціально-психологічну готовність до роботи з людьми й управління ними;
- ідейно-моральну зрілість;
- систему професіональних знань, умінь і навичок;
- прагнення й здібності до самостійного й творчого розв'язання професійних завдань [5, с.52].

Виходячи з теоретичного аналізу основних положень означеної проблеми, психологічну компетентність ми розглядаємо як складову професійно-педагогічної спрямованості.

Однак, не дивлячись на достатньо широку строкатість досліджень означеної проблеми, необхідно відмітити, що сучасна освіта потребує комплексного удосконалення процесу формування професійної (психологічної) компетентності вчителя початкових класів, що обумовлено оновленими вимогами суспільства й досягненнями психології та педагогіки.

Що стосується поняття „педагогічна технологія”, то на сьогодні воно має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

Зокрема О.Я.Савченко відзначає, що: „Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат” [6, с.407].

І.М.Дичківська вказує: „...Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від окремого навчального предмета. ...педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми й засоби...” [7, с. 68].

Формулювання цілей статті... Мета статті – показати роль і місце педагогічних технологій у процесі формування психолого- професійної компетентності вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу... Формування психолого-професійної компетентності вчителя початкових класів повинно відбуватися через готовність до:

- сприйняття й освоєння наукових розробок;
- запозичення педагогічного досвіду інших учителів і його адаптації до нових умов;
- розробки власних надбань (методів, форм, технологій навчання й виховання);
- передачі власного педагогічного досвіду;
- організації й проведення експериментальної роботи;
- підтримки сприятливого психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективах.

Необхідно так організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, щоб кожний із них, працюючи в відповідності зі своїми можливостями, здібностями, особливостями особистості, міг успішно оволодівати тими знаннями в галузі нових педагогічних технологій, які складуть педагогічний стрижень психолого-професійної компетентності вчителя.

Розв'язати таке завдання можна через використання в навчальному процесі вищого педагогічного закладу різноманітних педагогічних технологій (інформаційні технології навчання, технологія розвивального навчання, технологія дистанційного навчання, особистісно орієнтована технологія, дослідницька технологія, технологія формування творчої особистості, технологія саморозвитку, технологія кооперативного навчання, гуманно-особистісна технологія, проєктивна технологія тощо). Покажемо можливості окремих із них.

1. *Особистісно орієнтована технологія.* Її реалізацію слід спрямувати на надання психолого-педагогічної допомоги майбутнім учителям у становленні їх суб'єктивності, професійно-педагогічної орієнтації, усвідомленні себе як педагога, виявити можливості, які могли б стимулювати само становлення, самоствердження, самоствердження себе як педагога.

2. *Технологія розвивального навчання* зможе забезпечити розвиток самостійного творчого, науково-теоретичного мислення майбутнього педагога, його професійної пам'яті, адаптивних здібностей і якостей, а також розвиток механізмів особистої рефлексії та професійного самовизначення.

3. *Дослідницька технологія* допоможе студентам у набутті наукового теоретико-практичного досвіду роботи в пізнавальній діяльності, в застосуванні дослідницького підходу до самостійного пошуку нових знань, педагогічних ідей та їх використання в подальшій творчій педагогічній діяльності.

4. *Технологія формування творчої особистості* спрямована на створення умов для вироблення в студентів самостійного прийняття рішення, формування спрямованості на самодослідження, вміння само діагностики психічного стану й прогнозування можливих варіантів професійної поведінки й спілкування з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу.

5. *Дистанційне навчання* є технологією ХХІ ст. Її слід спрямувати на широке використання комп'ютерних навчальних програм і телекомунікацій, які повинні допомогти створити інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування, розвивати прагнення до співробітництва й самоствердження себе як педагога.

6. *Проєктна технологія.* З її допомогою викладач має можливість спроектувати функціонування цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів, засобів тощо), які в свою чергу зможуть забезпечити адаптацію навчально-виховного процесу до структурних і організаційних вимог навчального проєктування підготовки майбутнього вчителя для сучасної школи.

Упровадження та використання педагогічних технологій – досить складний процес. Для того, щоб досягти результатів – потрібна серйозна самостійна робота кожного члена педагогічного колективу, а також тривалий час.

Одним із важливих етапів роботи педагогічного колективу над упровадженням сучасних педагогічних технологій є початковий період, коли відбувається переорієнтація педагогічних, дидактичних, організаційних дій на ознайомлення з основною метою й завданнями впровадження педагогічних технологій. Щоб ці технології давали результат, необхідно, по-перше, бажання цілеспрямовано діяти, експериментувати, а по-друге, підтримка керівництвом навчального закладу творчої ініціативи педагога [7, с.18].

Для впровадження та використання педагогічних технологій із метою формування психолого-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів – викладачам вищих навчальних закладів необхідні знання теоретичних засад і практичних навичок реалізації конкретної педагогічної технології, що сприятиме її вдосконаленому використанні в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Розглядаючи можливості забезпечення якісного формування психолого-професійної компетентності на основі використання сучасних педагогічних технологій, ми пропонуємо

використовувати систематизовані теоретичні й практичні знання для проектування й реалізації педагогічного процесу, спрямованого на підготовку майбутніх учителів; поповнювати професійні знання шляхом використання оригінальних джерел, в тому числі й електронних, із різних галузей загальної й професійної культури, рефлексії практичного досвіду, участі в інноваційних процесах; демонструвати критичне осмислення різних теорій, концепцій, підходів до побудови педагогічних процесів.

Формування психолого-професійної компетентності на основі педагогічних технологій вимагає забезпечення майбутніх педагогів:

1. Системою знань:

- світоглядні знання, які включають: загальну спрямованість педагога; стійку систему відношень до навколишнього світу, до праці, до себе й до інших людей; активну життєву позицію;
- спеціальні знання: знання предмета; знання з педагогіки та психології; методики викладання;
- методологічні знання: знання педагогічних і психологічних теорій, концепцій, ідей, основних принципів.

2. Сукупністю вмінь:

- дослідницькі вміння для застосування наукових принципів, методів і засобів психолого-педагогічних досліджень;
- уміння приймати професійно обґрунтовані нестандартні й новаторські рішення;
- методологічні вміння;
- вміння здійснювати психолого-педагогічну рефлексію.

3. Системою ціннісних установок учителя, що виражається в його внутрішній світоглядних позиціях (позиції вчителя-предметника, методиста, дослідника, вихователя, організатора тощо).

Крім того, спеціальна організація підготовки майбутніх педагогів повинна будуватися на створенні та дотриманні психолого-педагогічних умов, які дають можливість ефективно формувати психолого-професійну компетентність із використанням сучасних педагогічних технологій. Таким чином, на заняттях зі студентами педагогічного вузу необхідно організувати такі умови, які представляють собою такі форму організації навчальних занять у педагогічному закладі, яка при врахуванні особливостей кожного окремого студента дозволяє створити позитивний мікроклімат всередині кожної академічної групи й дає можливість вибудовувати необхідні професійно-комунікативні стосунки між викладачем та студентом.

Результатом формування психолого-професійної компетентності має стати позитивна динаміка в розвитку таких якостей майбутнього педагога, як наявність пізнавальної мотивації, рівень комунікативних нахилів, просування від елементарного рівня володіння психолого-професійною компетентністю до професіонального.

Висновки...

1. Володіння психолого-професійною компетенцією є необхідною характеристикою спеціаліста в галузі освіти, оскільки одним із критеріїв підготовленості вчителя до майбутньої педагогічної діяльності в школі є її наявність або відсутність.

2. Психолого-професійна компетентність забезпечує вчителю високу результативність роботи; етичну та естетичну форму діяльності, дає свободу буття й самореалізації в професії та педагогічній реальності, а також є неодмінною умовою педагогічної майстерності.

3. Розуміння поняття „педагогічна технологія” та реалізація педагогічних технологій викладачем вищого педагогічного закладу має важливе значення в розв’язанні проблем формування психолого-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Необхідно враховувати, що саме викладачі повинні володіти здатністю використання сучасних педагогічних технологій, високим рівнем їхньої педагогічної майстерності, різноманітним застосуванням методів, форм, засобів і прийомів навчальної діяльності, з допомогою яких вони будуть формувати психолого-професійну компетентність майбутніх педагогів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Нос Л. С. Дидактичні особливості підготовки вчителів початкової школи в Канаді / Нос Л. С. // Педагогіка та психологія. – №1 (66). – 2010. – С. 134–143.
2. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Чепелева Н. В. – К. : Т-во „Знання” УРСР, 1989. – 32 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе / Вербицкий А. А. – М., 1990. – 172 с.
4. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / Семиченко В. А. – К. : Магистр-S, 1997. – 124 с.
5. Петрищева Е. Ю. Театрализация как средство развития коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка / Петрищева Е. Ю. // Педагогическое образование и наука. – № 11. – 2009. – С. 51–53.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

8. Вербицький В. Технологізація навчально-виховного процесу в позашкільному освітньому просторі як принцип виховання особистості / Вербицький В. // Рідна школа. – 2010. – № 10. – С. 12–18.

Анотація

В.П.Вовк, Р.І.Михайлишин

Формирование психолого-профессиональной компетенции учителя начальных классов на основе педагогических технологий

В статье определены отдельные современные педагогические технологии и показаны возможности их влияния на формирование психолого-профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе обучения в высшем педагогическом заведении.

Ключевые слова: формирование, компетентность, психологическая компетентность, профессиональная компетентность, педагогическая технология.

Summary

V.P.Vovk, R.I.Mykhailyshyn

Formation of Psychologic-Professional Competence of a Primary School Teacher on the Basis of Pedagogical Technologies

Some modern pedagogical technologies are determined in the article, the ways of their influence on formation of psychologic-pedagogical competence of the future primary school teachers in the process of teaching in higher pedagogical institution are shown.

Key words: formation, competence, psychological competence, professional competence, pedagogical technology.

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК [37.034-053.6] (477)

В.В.ВОРОЖБИТ,

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

Духовно-моральне виховання в українських гімназіях у середині XIX століття

У статті розкрито питання організації духовно-морального виховання учнів українських гімназій у середині XIX століття. Конкретизовано, що таке виховання відбувалося засобом впливу особистості вчителя, законовчителя на дітей, а також – через діалогічні та повчальні тексти читанок. Указано, що мету духовно-морального виховання дитини вбачали у сумлінності, активності, що визначалася вимогами середовища, у якому вона перебувала. У вимогах до вчителів бралися до уваги і професійна придатність, і особистісний чинник. На розвиток духовних, моральних сил юнацтва для виконання свого обов'язку перед Вітчизною спрямовувалися українські читанки Я.Головацького, В.Ковальського, М.Шашкевича.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, гімназія, приклад вихователя, читання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Якісні зміни усіх галузей життєдіяльності суспільства висувають нові вимоги до формування особистісних якостей людини, що пов'язано з необхідністю вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Сучасна дійсність характеризується дефіцитом духовних цінностей, морально-етичних констант. Посилення прагматизму в культурному середовищі, популяризація у засобах масової інформації споживацької психології зумовили тенденцію формального ставлення до духовного зростання особистості, нівелювання моральних та етичних цінностей. Ці явища об'єктивно зумовлюють потребу розробки питань духовно-морального виховання молоді на загальнонаціональному (програма „Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України”, затверджена наказом №1133 МОН України 17.12.2007) і регіональному рівнях (комплексна програма науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди „Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах” і кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки „Підготовка викладацьких кадрів для середньої та вищої школи у науково-педагогічній спадщині вітчизняних і світових педагогів, діячів освіти і культури XIX – XX ст.” (РК № 1-200199004104).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми... Питання методології духовно-морального виховання у контексті педагогічної антропології вивчали І.Аносов, І.Бех, С.Гончаренко, В.Зінченко, М.Култаєва, Б.Мещеряков, С.Кузьміна, Н.Радіонова, О.Сухомлинська, Б.Ступарик. Учені А.Колодін, Н.Кочан, Г.Лозко, В.Пашенко досліджували проблеми

інтегрування світського та релігійного виховання. Творчу спадщину видатних педагогів, місце духовно-морального компоненту у структурі особистості вчителя та роль його авторитету вивчали М.Богуславський, М.Євтух, Л.Журенко, С.Золотухіна, Т.Ільїна, О.Каневська, Н.Мещерякова, З.Равкін та ін. Однак реалії сьогодення указують на необхідність ретельного історико-педагогічного дослідження організації духовно-морального виховання дітей в гімназіях XIX століття, де виховувалася наукова еліта, прогресивна інтелігенція.

Формулювання цілей статті... Метою публікації є аналіз мети духовно-морального виховання учнів та досвіду її реалізації у змісті підручників для читання в практиці українських гімназій другої половини XIX століття.

Виклад основного матеріалу... Проведене узагальнення документів, які визначали організаційні засади гімназичної освіти у другій половині XIX століття, свідчить про те, що головною метою виховання в гімназіях досліджуваного періоду була реалізація ідеї виховання молоді в релігійно-монархічному дусі, де на першому місці було виховання конкретних почуттів, поглядів, вірувань [4, с.122]. Отже, метою навчання в гімназіях було надання теоретичних знань з окремих предметів (латина, грецька, математика, закон Божий, та ін.) для підготовки до навчання в університетах, а також „пристойне виховання” [4, с.122].

Як дізнаємося з історичних джерел, демократичні тенденції першої половини XIX століття відобразилися в організації навчального процесу в гімназіях. Наприклад, у вказаний історичний період була скасована тілесна кара гімназистів [9, т.2, ст..1033]. Вчитель став сприйматися як старший наставник, помічник. Відносини учителів, законовчителів з учнями набули сприятливого психоемоційного забарвлення, стимулювали розширення свобод, активізацію самостійності у навчанні. Згодом практично усі наступні статuti гімназій організацію освітній процес спрямовували на „пристойне виховання”.

Як свідчать проаналізовані історико-педагогічні джерела, велику роль в гімназичній освіті відігравали дисципліни релігійного спрямування і вчителі релігійних курсів, їх називали законовчителі, катехити. У кожній гімназії на середину XIX століття утвердилася традиція наявності 1-2 вчителів релігії „того сповідання, до якого належали усі або більшість учнів” [10]. Обов'язком учителів Закону Божого було регулярне викладання дисциплін релігійного спрямування. Вони також могли викладати й інші предмети, якщо мали відповідну кваліфікацію, що ставало можливим у випадку успішного складання вчительських екзаменів. Вони ж виконували виховну роботу. Показово, що законовчителі, учителі інших дисциплін фактично не використовували моралізаторські бесіди і авторитарні повчання, а керувалися методичними досягненнями церковних просвітніх установ.

Відомо, що діалогічна сфера буття людини може бути реалізована в педагогічному спілкуванні, якщо зміст буття вчителя, пов'язаний, перетинається й взаємодіє зі змістами учня, у результаті чого утворюється загальне значеннєве поле. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу припускає вплив на емоційну сферу учнів, формування мотивації, системи цінностей особистості. При цьому зміст базового утворення визначається як мінімальний інваріант, необхідний і достатній для всіх учнів, включає знання, уміння, цінності. У досліджуваній період, на відміну від сучасності, учнів цілеспрямовано залучали до виховних ситуацій, в яких зміст визначався послідовними цінностями духовно-морального спрямування. У такий спосіб передбачалося, що цінності, які дитина сприйняла на слух, побачила на життєвому прикладі авторитетного дорослого, реалізовуватимуться дитиною в повсякденній життєвій практиці. Показово, що законовчителі серед обов'язків мали впливати на внутрішній світ дитини. Наприклад, у ході наукового пошуку віднайдено такі рекомендації в інструкції до навчального процесу в гімназіях 1849 р.: „Вчитель є душею школи, ...від добрих вчителів залежить виконання інструкцій, а найкращі постанови й наукові плани зійдуть нанівець, якщо не буде вправних виконавців, які б пройнялись духом, добре розуміли своє завдання і щиро переймались своїм покликанням” [9, т.3, с.1341]. Серед вимог до законовчителів гімназій висувати традиційні, тотожні з вимогами до вчителів інших навчальних дисциплін, зокрема: вимога громадянства; політична благонадійність; вік до 40 років; бездоганна поведінка („моральне обличчя”); знання фаху; знання педагогіки.

Учителі релігії важливу роль у духовно-моральному вихованні дитини вбачали у сумлінності, активності, що визначалася вимогами середовища, у якому перебуває дитина: „Формування особи тісно пов'язане з вихованням сумлінності та інших рис активної людини, яка припускає, що учень стає суб'єктом діяльності і керує своїм особистим розвитком з урахуванням загальних цінностей, серед них перша – шанування батьків, Государя, Батьківщини” [10].

На середину XIX століття у вітчизняних гімназіях функціонувала жорстка система відбору педагогічних кадрів, мета якої – не допустити до викладання в гімназіях випадкових людей. Кандидат на вчительську посаду повинен був довести свою спроможність, подавши відповідні документи: свідоцтво академічної зрілості; документ, що підтверджував навчання в університеті; свідоцтво про роботу в педагогічній чи філософській семінарії (колегіумі); папери, які засвідчують

участь кандидата в проходженні практичних курсів чи семінарів (для тих, хто хотів викладати сучасні мови); якщо після навчання в університеті пройшло більше року, то кандидат мав подати свідоцтво про поведінку протягом цього часу; автобіографію, де відображалася інформація про навчання, заняття наукою, обсяг, напрям і захоплення; свідоцтво екзаменаційної комісії.

Як можна пересвідчитись, бралися до уваги і професійна придатність, і особистісний чинник, бо розвиток середніх шкіл залежить від діяльності вчителів. Гарний учитель навіть у важких та несприятливих умовах і при недосконалому навчальному плані зуміє запалити молодь до праці, розбудити замилювання до науки вплинути додатково на ушляхетнення серця і вироблення характеру [10]. Коли ж учитель не відчуває радості від своєї роботи або виконує свої обов'язки лише боячись звільнення, то навіть за сприятливих умов він не зможе виправдати сподівання, бо якщо, в кращому випадку, зможе дати певну суму знань, то виховати особистість, котра була б здатна самостійно оволодіти знаннями, такий педагог не зможе.

У працях тогочасних педагогів і громадських діячів зустрічаємо численні вимоги до вчителів, які здійснювали в гімназіях духовно-моральне виховання. Наприклад, Г.Зарицький вважав, що вчитель повинен перш за все чесним християнином, патріотом – „гідним обивателем краю”, суворим, але справедливим послідовним, розумним, лагідним, милостивим [6, с.57]. Е.Черкаський, один із провідних польських педагогів, був впевнений у тому, що „вчитель повинен стояти високо з огляду наукового, педагогічного і морального”, мати відповідні здібності, знати методику і не дотримуватися сліпо інструкції, керувати навчальним процесом, подавати матеріал доступно, зважаючи на необхідність поетапного збагачення знань учнів, враховуючи обдарування, усіляко сприяти їхній самостійній праці [2, с.74]. Його сучасник П.Попель писав, що багато залежить від покликання, здібностей, любові до предмета, знайомства із передовими педагогічними ідеями; вчитель повинен мати відповідний інтелектуально-моральний рівень, повністю присвятити себе справі, любити учнів, бути чуйним, терплячим, добрим, чесним, зберігати свободу викладу, йти за своїми можливостями і здібностями; виклад матеріалу має бути „жвавий, тоді швидше він дійде до розуму і душі молоді” [1, с. 83].

На основі аналізу спадщини педагогів та численних інструкцій, якими керувалися в організації навчання в гімназіях другої половини XIX століття, можемо виділити відповідні професійні характеристики, які визначали право вчителя виховувати: фахова підготовка; розвиненість дидактичних здібностей; розвиненість інтелекту; вихованість вчителя; організаторські здібності. Конкретно на учнів учитель міг впливати: як особистість; як професіонал; як священик, учений, просвітник, громадський активіст [4; 7; 9; 10].

Дослідження матеріалів з теми доводить, що суть позитивного прикладу у вихованні полягала у використанні кращих зразків поведінки і діяльності інших людей для збудження в учнів прагнення до активної роботи над собою, до розвитку й удосконалення своїх особистісних якостей і подолання наявних недоліків. Основою прикладу є наслідування. Завдяки йому учні оволодівали моральним досвідом. У процесі наслідування виділялися такі етапи: 1) безпосереднє сприймання образу іншої людини; 2) формування бажання діяти за зразком; 3) синтез самостійних наслідувальних дій, що виявляється у пристосуванні до поведінки свого ідеалу [10]. Як відомо, виховні функції прикладу різні: він може слугувати педагогу для конкретизації певного теоретичного положення; на прикладі можна довести істинність певної моральної норми; він є переконливим аргументом; може спонукати до певного типу поведінки. Особливість виховного впливу прикладу полягає в тому, що він діє своєю наочністю і конкретністю. І що ближчий і зрозуміліший учневі приклад, то більшою є його виховна сила. Використання прикладу у вихованні потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Так, у роботі з гімназистами варто виходити з того, що вони вже не сліпо наслідують приклад, а критично ставляться до пропонованого їм взірця. Особливо великий вплив на формування свідомості та поведінки молодої людини здійснює особистість вихователя, його моральне обличчя. Цей вплив за своїм значенням ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити. Особистий приклад вихователя впливав на учня незалежно від його волі й бажання. Жодні слова викладача не могли дати такого чіткого уявлення про правила поведінки, як його вчинки й дії. Вихованці постійно спостерігали, як учитель поводив себе на занятті й у житті, як він одягнений, як поводився з людьми, які його оточували. Їх цікавили те, як він відгукнеться на ту чи іншу подію, як ставиться до своїх обов'язків. Особливо високо цінувалася у вихователів цілісність характеру, вимогливість до себе й інших, завзятість і наполегливість у досягненні поставленої мети. Ці якості значно підвищують силу виховної дії педагога і в наш час.

На прикладі діяльності учителів Бережанської гімназії розкриємо прийоми духовно-морального виховання учнів, які не втратили актуальності і в сучасних умовах. Учитель І.Барвінський „намагався довести ученика до належного розуміння предмета, до замилювання ним, а крім того вимагаючи суворо точного знання і виконання обов'язків, добирав ... всяких можливих педагогічних способів, щоби спонукати учнів до осягнення відповідного поступу”. Учні вважали його суворим і

вимогливим учителем, проте двійки ставив лише у виняткових випадках, „вважаючи головною задачею учителя, що має він не тільки оцінювати, але навчати і виховувати” [2, с.154–157]. Вражаючими є і характеристики учителя Б.Лепкого, який відзначався „з поважною, зрівноваженою вдачею”, елегантним виглядом, а „прегарною мовою”, „новочасним педагогічним підходом завжди викликав у наших молодих серцях симпатію і глибоку пошану”. Особливу довіру викликали привітна посмішка, „спокійна лагідна метода навчання”, „трактування учнів як молодших друзів”. „Учні ставили його ...за зразок педагога, інтелектуаліста найвищого щабля і палкого патріота” [2, с.329].

Учитель М.Соневицький, чутливий, шляхетний і добропорядний, був найшанованішим членом вчительського збору Бережанської гімназії. „Всією душею він любив і розумів учнів, без огляду на те, чи то були українці, чи іншої національності”. „Ліберальна метода виховання, що полягала на невимушеній і веселій поведінці з учнями і, одночасно, на чутливому відношенні до учнівських потреб, на даванні добрих порад і вказівок і на повній жертовності і допомозі там, де вона була найбільш потрібна”. У політичних питаннях не розбирався, але розказував нам деякі події з життя народовців, що нас немало цікавило й заохочувало до уваги й науки, тим більше, що наш катехит і тут умів блиснути своїм дотепом і гумором” [2, с.317]. Д.Гладилович, професор руської гімназії, голова Товариства ім. Шевченка, у Львові, „наскрізь чесний і робітник невтомний”, „скромний і тихий”, „ніколи не бажав почестей, не добивався авансів, не спекулював на популярність”, відвертий і прямодушний, [2, с.99]. О.Партацький – „муж високого умислу”, небаченої працьовитості, зразковий педагог, відзначався „вишуканою методою”, великою сумлінністю у навчанні, у нього був шляхетний і лагідний характер, був ласкавим і добродійним [2, с.173]. К.Горбаль виховував і навчав не тільки учнів, але й інших вчителів [2, с.37]. Він відзначався інтелігенцією, здібністю до теоретичної конструкції та аналізу, доброю пам'яттю, начитаністю, був чесним, відвертим і правдолюбивим, скромним, дуже людяним, ерудованим, володів здатністю вільно недогматично бачити людські взаємини [2, с.370].

З історії відомо, що класична гімназія на середину ХІХ століття представляла гуманітарний напрямок освіти. Гуманітарна освіта – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук, важливий засіб формування світогляду, загального розвитку людини. В розумовому та моральному вихованні молодь привчали до терпіння та покори. За свої дисциплінарні проступки кожен учень гімназії ніс покарання, які були затверджені в „Правилах про стягнення” 1874 р. Взагалі, під час керівництва Д.Толстого політика Міністерства народної освіти мала послідовний, хоча й жорсткий, характер, освіта спрямовувалася на виховання в душі „поваги до прав власності, дотримання докорінних основ громадського ладу” [4, с.458].

Метою школи було надання учням сукупності знань, необхідних для наукової діяльності, розвиток духовних, моральних сил юнацтва для виконання свого обов'язку перед Вітчизною [4, с.459]. На реалізацію цієї мети спрямовували зміст підручників і книг для читання. Першим гімназійним підручником з літератури була „Руська читанка” В.Ковальського, що, у структурі, доборі матеріалу орієнтувала на духовно-моральне виховання підлітків [5]. Зміст читанки формували твори письменників європейських країн – переклади (Лессінга, Байрона), переспіви (братів Грімм, Жана-Поля Ріхтера), українських письменників – М.Шашкевича, Я.Головацького, І.Гушалевича, О.Духновича, М.Устияновича, А.Добрянського, І.Наумовича, І.Лозинського. Автор цієї читанки не був послідовним у розміщенні текстів для читання, хоч певна логіка прослідковується: В. Ковальський намагався укласти підручник з урахуванням їх смислового навантаження і значущості літературного чи фольклорного твору для духовно-морального виховання дитини. Жанрова специфіка не враховувалася, важливішим для автора було прагнення уникнути однотипності текстів, що породила б одноманітність і негативно позначилася на вихованні учнів.

Аналіз змісту читанки дає підстави виділити чотири цикли, твори, що їх представляють, не згруповані, а подаються довільно. Перший цикл утворили морально-дидактичні твори. Їхнє завдання – виховати цілісну особистість, активного члена суспільства, котрий би звіряв свої дії та вчинки з християнськими нормами та народними звичаями і традиціями. Читанку відкриває вірш самого упорядника, в якому автор однозначно засвідчує власну позицію, даючи відповідні настанови читачам-учням:

Все с Богом начинай
И с Богом поступаи
А на конце узриши,
Що дело совершил ти [5, с.3].

Окремі зразки присвячені людським вадам та доброчесностям, наприклад, „Самохвальство” [5, с.27], „Лакомство” [5, с.319], „Человеколюбіе” [5, с.95], „Благодарность” [5, с.317] та ін.

Варто зазначити, що автор розумів недоліки відвертого моралізаторства, а тому, говорячи про людські якості, варті похвали, пояснював їх не за допомогою абстракцій, а на основі прикладів з історії, що будуть для читача досить переконливими. Значення слова „человеколюбіе” В.Ковальський

пояснював на основі розповіді про багатого римлянина Павлина, який прославився своєю любов'ю до ближнього: кожен жебрак, завітавши у його будинок, отримував одяг і харчі. Та одного разу сталося так, що його дружина не наділила нічого нещасному, який потребував допомоги, бо не наважилася віддати йому останню хлібину. А через деякий час Павлин, дізнавшись, що усі його кораблі, окрім одного, щасливого повернулися додому, сказав дружині: „...Ти приховала той загиблий хліб від убогих. Один буханець зостався убожеству, цілий корабель велів Бог тобі відняти” [5, с.95–96]. Автор пропагував толерантність. Так, учням пропонувалася розповідь про Мойсея Менделсона, котрий „був добропоряднішим єврейським комірником в одного купця.. Його шанували усі за скромність і мудрість. Відомі і уславлені люди хотіли з ним товаришувати і отримати його пораду. І ніхто не цурався борода єврея, адже усі цінували голову, на якій та борода рослі” [5, с.156].

Цю ж виховну функцію виконували афоризми, котрі міг знайти учень на сторінках підручника, наприклад: „Якби ми не мали вад, то не відкривали б їх так радо іншим... Легше бути мудрим для когось іншого, аніж для самого себе... Коли ми закриваємо глибину свого серця перед другом, до чинимо так не з недовіри до них, а з недовіри до себе” [5, с.90–91]. Позитивним є те, що В.Ковальський використав у підручнику загадки, які не тільки сприяють розвитку логічного мислення учнів, але формують духовно-моральні цінності [5, с.13].

Як свідчать проведений аналіз, читанка В.Ковальського використовувалась майже до кінця 60-х рр. ХІХ століття. Серед причин дидактичного довголіття варто вказати не лише на відсутність інших книг у той час, але також на високу ідейно-художню вартість творів, які пропонувались для вивчення у гімназіях.

Великою популярністю в українських гімназіях користувалася „Читанка для діточок в народних училищах руських” М.Шашкевича, яку він завершив наприкінці 1836 р., проте надрукована вона була лише в 1850 р. (друге видання 1853 р.). Хоч і призначався підручник для народних шкіл, але так суттєво відрізнявся від давніх церковнослов'янських, що його почали використовувати в гімназіях. Беручи за підставу своєї „Читанки” релігійність і побудовану на ній моральність, М.Шашкевич дотримувався традиції давніх українських шкіл [8, с.65]. Читанка складається з шести розділів: вступного, повістки, байки, коротенькі науки, оповідання із святих Книг, пісеньки та ігри діточок. Сам М.Шашкевич зазначав, що „намагався, на скільки дозволили йому слабі сили, міцно прищепити справжню релігійність і на її основі – моральність у ніжних, вразливих серцях молоді, майбутніх громадян”. Автор був переконаний, що тільки вона надає усвідомлення справжньої людини. Однак, автор намагався в легкій доступній формі викласти величні релігійні та звичаєві правила, щоб привернути увагу і зацікавити розум дитини [8, с.65]. Подальший аналіз змісту підручника доводить, що М.Шашкевич належав до числа кращих вітчизняних педагогів. Враховуючи особливості дитячої психіки, автор подавав інформацію ступенево, керуючись принципом доступності. Йому вдалося уникнути зайвих мудрувань, подати матеріал прекрасною народною мовою. Наприклад, так пояснював М.Шашкевич значення родини: „...Сину! Ти тепер у школі, і хтось лишився вдома? Залишилися тато, мама, брати, сестри, це – родина. Чоловік і дружина з діточками утворюють родину, до якої пристає і челядь. Кожний в родинному домі має своє ласкаве ім'я, а всі разом мають одне прізвище. Бачиш, от в тій хаті зветься отець Прокіп, мати Марина, син Пилип, дочка Анна, а всі разом зовуться, на примір Білячі або як інакше, бо таких прозвищ багато, а в кожній родині інше” [8, с.150].

Цікавим матеріалом щодо реалізації завдань духовно-морального виховання учнів українських гімназій другої половини ХІХ століття є хрестоматія для читання Я.Головацького. Так, опрацьовуючи розділ „Повістки”, учні читали твори на морально-дидактичні теми, які були зорієнтовані на реальне життя і допомагали визначитися з правильною поведінкою у різних випадках („Добрий Семко і лихий Панько”, „Пустий Гринь”, „Брехун Івась”, „Кирило лютив пси і кається того” , „Про поміч ближньому в роботах його” та ін.). На сторінках читанок, призначених для українських гімназій досліджуваного періоду вміщувалися матеріали, в яких кожна дитина могла пізнавати світ у доступній формі. Основою викладу навчальних текстів – принцип поваги до внутрішнього світу дитини, якого бракує інколи в сучасних дидактичних виданнях. Наприклад у хрестоматії для читання авторства Я.Головацького зустрічаємо діалогічні тексти, які крім пізнавального мають значний виховний аспект. Автор веде свого малого читача „від сучасності до майбутнього, з їх хати в ширший світ, з землі на небо з постійною вказівкою на Бога, творця усього того, на що вони дивляться з подивом, що справляє їм радість і вигоду, з постійною охотою до глибокої пошани й любові до Вседоброго й Всемогутнього й до людей, як до таких самих, як і вони, створінь і дітей названої, премудрої, найвищої істоти” [3, с.65]. Робить він часто у жвавій, доступній формі діалогу батька і дітей, вчителя і учнів: „...Сказав отець: „...Ото видите, хмари і суть дуже маленькі і легенькі краплі води, котрі, як вгорі зберуться у великі краплі, тяжіють і конче їм тоді на землю падати. Коли тії каплі падають в ночі непомітно, поволі, то зовуться рососою, а як падуть густо і на багато, то зовемо дощем. Коли б не тее, то зів'яли і згоріли наші царини, трава би висхла, скотина не мала б чим пасти, а люди би хліба не їли і

настав би голод великий, щоби весь світ заморив. Бачте, як то премудрость Господа Бога добре зарядила, як то нас Бог дуже милує! Дякуйте проте тому Господу Богу за його доброту, лягаючи і встаючи” [3, с.155]. Так поступово готувались учні до сприйняття серйознішого і глибшого матеріалу – уривків з Біблії („Гріх первородний”, „Потоп всесвітній”, „Голіаф і Давид”, „Різдво і життя спасителя нашого Ісуса Христа” та ін.).

Серед позитивних надбань досліджуваного періоду можна вказати і на те, що організатори гімназичної освіти прагнули створити шкільний простір як ауру добропорядності, місце, де учень повинен знаходити захист як від негараздів навколишнього світу, так і від самого себе. Це підтверджує персональна зацікавленість питаннями освіти і духовно-морального виховання учнівської молоді імператором. Зокрема, у ході дослідження з'ясовано, що Імператор цікавився питаннями шкільної освіти, у побажаннях до нового міністра доктора римської словесності Г. Зенгера вказував на необхідність поєднувати освіту з вихованням молоді в душі віри, відданості державі та сім'ї. Він указував на необхідність розвитку фізичних і розумових здібностей учня. Окремо підкреслювалася важливість дисципліни та порядку в школі: „Школа, з якої виходить юнак із знанням лише одного навчального курсу, не поєднаного з релігійно-моральним вихованням, з почуттям обов'язку, з дисципліною, з повагою до дорослих, не тільки не корисна, а й дуже небезпечна; вона розвиває згубні для кожної справи свавілля та самовпевненість” [4, с.603]. Також вказувалося на необхідність створення у столичних містах і губерніях виховних пансіонів при гімназіях і реальних училищах. Окремо висловлювалася пропозиція про необхідність трьох типів шкіл: молодшої – із закінченим курсом початкової освіти, середньої – різних типів також із закінченим курсом та середньої – із підготовчим курсом для університетів. Отже, міністру освіти Г.Зенгеру були дані імператорські установки щодо бажаного напрямку реформи школи. Однак, як свідчить проведене узагальнення, на практиці гуманістичні ідеї щодо духовно-морального виховання часто не реалізовувалися, залежали від підготовленості та особистої переконаності учителів, законовчителів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямі... Аналіз мети духовно-морального виховання учнів українських гімназій довів, що у другій половині XIX століття питання духовно-морального виховання були пріоритетними. Досвід реалізації духовно-морального виховання виявлено у змісті змісті підручників для читання (Я.Головацького, В.Ковальського, М.Шашкевича) в методичних керівництвах до виховної роботи, вимогах до учителів, законовчителів гімназій другої половини XIX століття.

Список використаних джерел та літератури:

1. Барвінський О. Спомини з мого життя. Перша часть / О. Барвінський. – Львів, 1912. – 336 с. ; Друга часть. – Львів, 1913. – 406 с.
2. Бережанська земля. Исторично-мемуарний збірник. – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1970. – 878 с.
3. Головацький Я. Граматика руского язика / Я. Головацький. – Львів, 1849. – 219 с.
4. Историческій обзоръ дѣятельности Министерства Народнаго Просвѣщенія 1802 – 1902 гг. / сост. С. В. Рождественскій. – С.-Пб. : Изд-во МНП, 1902. – 776 с.
5. Ковальський В. Руська читанка для низшої гімназій. Часть 1 / В. Ковальський. – Відни, 1852. – 368 с.
6. Кравченко О. Тернопільська гімназія в 1848-98 рр. / О. Кравченко // Наукові записки Тернопільського обласного краєзнавчого музею. – 1997. – Кн. 2. – Ч. I. – С. 131–153.
7. Маврицький В. Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения / В. Маврицький. – М. : Университетская типогр., 1900. – 232 с.
8. Писання Маркіяна Шашкевича. – У Львові, 1912. – 294 с.
9. Сборник распоряжений и постановлений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения. – СПб. : Мин. нар. просвещ., 1874. – 207 с.
10. Циркуляр про створення комісії з виховної роботи. – ЦДІАК України, ф. 707, оп. 259, спр. 80, арк. 197.

Аннотація

В.В.Ворожбит

Духовно-нравственное воспитание в украинских гимназиях в середине XIX века

В статье раскрыт вопрос организации духовно-нравственного воспитания учащихся украинских гимназий во второй половине XIX в. Конкретизировано, что духовно-нравственное воспитание осуществлялось с помощью таких приёмов: пример личности учителя, законоучителя, диалогические и поучительные тексты книг для чтения. Указано, что цель духовно-нравственного воспитания гимназистов предполагала воспитание старательности, активности. В требованиях к учителям делался акцент на профессиональные умения воспитывать, личные качества. На развитие духовных, нравственных сил юношества для исполнения обязанностей перед Отечеством направлялось содержание украинских книг для чтения авторов Я.Головацького, В.Ковальського, М.Шашкевича.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, гимназия, пример воспитателя, чтение.*

Summary

V.V.Vorozhbit

Spiritual and Moral Education in Ukrainian Gymnasia in the Mid-Nineteenth Century

There was investigated a problem of pupils' spiritual and moral education in Ukrainian gymnasia in the mid-nineteenth century in the article. It was concretized that such an education was realized via teacher influence on children

and also through dialogical and instructive texts of textbooks. It was stated that the aim of child spiritual and moral education was found in honesty and activity that was determined with environment requirements in which a child is placed. A lot of attention was paid to professional competence and personal factor in the requirements for a teacher. Ukrainian textbooks by Ya.Golovatskyi, V.Kovalskyi, M.Shashkevych were directed to the development of spiritual and moral strengths of youth to fulfill their duty to the Fatherland.

Key words: spiritual and moral education, gymnasium, teacher's example, reading.

Дата надходження статті:

„27” грудня 2010 р.

УДК: 378.112 (045)

О.М.ГАЛУС,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)*

До проблем педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів в умовах реформування вищої школи

У статті розглянуто питання педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів в умовах реформування вищої школи. Проаналізовано закономірності, принципи та умови педагогічного управління, які сприяють успішній адаптації майбутніх учителів у системі ступеневої освіти.

Ключові слова: управління, педагогічне управління, адаптація особистості, вища школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах реформування вищої школи України важливою постає проблема педагогічного управління процесами у ВНЗ. За змістом, організацією та технологією ці процеси охоплюють широкий спектр питань, які стосуються вдосконалення навчально-виховного процесу (запровадження кредитно-модульної системи навчання, підвищення ефективності самостійної й індивідуальної роботи студентів тощо), поглиблення наукових досліджень, посилення практичної підготовки студентів тощо. Вища освіта пов'язана з формуванням людини, створенням можливостей щодо вільного прояву нею своєї неповторної індивідуальності, розширенням універсальних моральних цінностей, які лежать в основі сталого розвитку суспільства. Під вищою освітою розуміють рівень освіти, який здобувається особою у ВНЗ в результаті послідовного, системного, цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, що ґрунтується на повній загальній середній освіті та завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Важливою проблемою на сьогодні є вдосконалення процесу адаптації майбутніх педагогів у системі ступеневої освіти та педагогічного управління ним.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У науковій літературі подано визначення поняття „управління” та опис його основних функцій (М.Х.Мескон, Ф.Хедоурі, М.Альберт [11], В.Г.Афанасьєв [2], П.Ф.Друкер, О.Г.Ковальов, Д.П.Кайдалов, Ф.Генов, Ф.У.Тейлор, Р.Х.Шакурров та ін.). У широкому філософському розумінні управління – це „елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” [18, с.704]. Ряд учених розуміють управління як внутрішню притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку. В.Г.Афанасьєв вважає, що „управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети” [2, с.58]. Свідомий і цілеспрямований характер управлінської діяльності можна назвати її важливим атрибутом. Управління розглядають як послідовне чергування і поєднання структурних елементів: „управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації” [11, с.38]. Управління освітніми закладами висвітлювалося у працях вчених з різноманітних питань, зокрема, сучасних досліджень проблем управління соціально-педагогічними системами (Є.С.Березняк, В.І.Бондар [3], Л.І.Даниленко [4], Г.В.Єльнікова [8], Л.М.Калініна, Л.М.Карамушка, О.М.Коберник, В.І.Маслов [10], О.Т.Шпак, В.С.Лазарев, В.С.Маслов, В.В.Олійник [13], В.В.Третьяченко, Ф.І.Хміль, Є.М.Хриков [17], Г.В.Федоров та ін.); теорії і методики моделювання управлінської діяльності (В.С.Пікельна, О.Г.Хомерики); кваліметричного підходу до визначення ефективності управління навчальними закладами (О.Л.Ануфрієва, Г.А.Дмитренко [5], Г.В.Єльнікова [8]), удосконалення післядипломної педагогічної освіти (Н.М.Бібік, С.В.Крисюк, І.П.Жерносек, Т.М.Сорочан, Н.Л.Коломінський [9], Н.Г.Протасова та ін.).

Процес адаптації особистості має міждисциплінарне значення, а тому досліджувався ученими у біології (П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Г.Сельє, З.Фрейд, Е.Майєр, І.Д.Карцев, Ф.З.Меєрсон), філософії (В.Г.Кремень, В.С.Лутай, Г.І.Царегородцев), соціології

(Д.О.Андреева [1], Т.Г.Дичев, М.П.Лукашевич, В.В.Москаленко, М.І.Пірен, М.А.Шабанова та ін.), психології (Б.Г.Асмолов, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, А.В.Петровський [14], В.А.Семиченко [16], П.О.Просецький [15]), педагогіці (М.І.Дьяченко [7], І.А.Зязюн, Л.О.Кандибович [7], О.Г.Мороз [12], А.І.Новодворскіс, Н.Г.Ничкало та ін.). Теоретичний аналіз в цілому процесу адаптації особистості представлено у працях ряду учених Б.Г.Ананьєва, Д.О.Андреевої [1], В.Г.Асеева, Г.О.Балла, В.А.Семиченко [16], А.В.Петровського [14] та ін.

Проте питання педагогічного управління процесом адаптації особистості в умовах вищої ступеневої освіти розкрито недостатньо.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз закономірностей, принципів та умов педагогічного управління процесом адаптації особистості в умовах реформування вищої ступеневої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження... Адаптація майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ є складним, багатограним та інтегрованим процесом. Він потребує цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління: адміністрації ВНЗ, деканатів, викладачів, кураторів. Під педагогічним управлінням процесом адаптації майбутніх учителів у системі ступеневої освіти розуміємо сукупність цілеспрямованих дій суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента, сприяння його адаптації до навчання та нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ, професійної й особистісної самореалізації. Важливою складовою реформування вищої школи є введення чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів, які являють собою відносно завершений цикл освітньої та кваліфікаційної підготовки фахівця. Завданням суб'єктів педагогічного управління є забезпечення успішного проходження адаптації майбутніх учителів на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Ми розглядаємо *адаптацію* як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Ефективність педагогічного управління залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами. З цією метою в академії розроблено систему організаційно-педагогічної роботи з адаптації студентів на I-IV ОКР, створено науково-методичний центр – Регіональну лабораторію соціально-педагогічних проблем адаптації студентів, який забезпечив упровадження запропонованої системи у діяльність ВНЗ (наукова, навчальна, організаційна та методико-практична робота).

Упровадження організаційно-педагогічної системи педагогічного управління потребує з'ясування *основних закономірностей, принципів та умов*. У процесі апробації організаційно-педагогічної системи нами визначено такі *закономірності та принципи* педагогічного управління.

1. Всебічності та повноти використання наукових положень, що створюють основу управлінської діяльності, високого аналітичного рівня вивчення процесу в науково-концептуальному, змістовому і технологічному аспектах (принципи науковості та системності).

2. Єдності цілей ВНЗ з цілями педагогічного управління процесом адаптації студентів (принципи цілеспрямованості, комплексності, керованості, плановості та прогностичності, регульованості й координації).

3. Неперервності управлінського впливу в процесі адаптації студентів (принципи неперервності, наступності та перспективності, систематичності, доступності).

4. Прогнозованості процесу управління ВНЗ (принципи плановості й прогностичності, оптимізації, зв'язку з життям і передовим досвідом).

5. Взаємодії керуючої та керованої підсистем (принципи розвитку, каузальності, єдності навчання і виховання, активності та самостійності навчання, всезагальності й обов'язковості, контролю).

6. Визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні процесом адаптації особистості (принципи соціальної обумовленості, конкретно-історичного підходу, єдності колективних та індивідуальних форм, забезпечення психофізіологічних і гігієнічних умов навчання та відпочинку, добору і раціональної підготовки, розстановки і використання людського потенціалу студентів, викладачів, кураторів та ін., стимулювання).

7. Поєднання централізму із ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління (принципи діалектичної суперечності, демократичного централізму, варіативності та диференціації, спеціалізації, поєднання централізації з децентралізацією).

8. Оптимального співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань (принципи збалансованості теорії і практики, єдності менеджменту, раціональності використання матеріальної бази, її розвитку відповідно до вирішуваних завдань).

9. Забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності постійного інформаційного зворотного зв'язку (принципи єдності якості та кількості, наочності).

Дотримання основних умов педагогічного управління зазначеним процесом у системі ступеневої освіти сприяє розвитку успішної адаптації студентів до навчання та умов життєдіяльності.

Соціально-прогностичні умови: прогнозування стало одним із етапів педагогічного управління адаптацією студентів. Поставлені на основі прогнозування цілі процесу адаптації відображають закономірності розвитку ВНЗ. Аналізуючи прогностичний фон ВНЗ, враховувалися зовнішні, найістотніші чинники з визначення цілей педагогічного управління.

Педагогічні умови: відповідно до цілей ВНЗ і педагогічного управління розроблено та апробовано організаційно-педагогічну систему адаптації майбутніх вчителів, у якій визначено зміст, форми і методи навчально-виховного процесу зі студентами, групами, курсами, ОКР, факультетами.

Психологічні умови: виходячи із сутності процесу адаптації головний акцент зроблено на забезпечення сприятливого психологічного клімату, ціннісно-орієнтаційної єдності учасників управління. Вивчено стан готовності студентів до адаптації, їх психічні стани (позитивні, нейтральні, негативні), впроваджувалися психотренінги, вправи, дотримання яких сприяло успішному входженню студентів у середовище ВНЗ.

Організаційні умови: в даній системі розроблено організаційні заходи та форми реалізації напрямів з адаптації студентів у ступеневому ВНЗ. Функціонування організаційної структури ВНЗ зумовило забезпечення певного організаційного порядку (встановлення стійкої структури стосунків, системи постійно чинних норм і правил).

Кадрові умови: значний вплив на ефективність педагогічного управління адаптацією студентів має професійна компетентність суб'єктів управління. Враховувалася відповідність педагогів вимогам кваліфікаційних характеристик, функціональних посадових обов'язків.

Умови нормативно-правового забезпечення: управлінське рішення чи метод впливу на керовану підсистему має певну правову форму. У дослідженні проблем педагогічного управління адаптацією студентів використано ряд нормативно-правових актів, які актуалізовано й реалізовано під час апробації організаційно-педагогічної системи роботи з адаптації, що сприяло регулюванню стосунків між учасниками педагогічного управління, створенню юридичних гарантій нормального функціонування ВНЗ.

Ергономічні й медичні умови: дотримання необхідних санітарно-гігієнічних і медичних умов сприяло зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя студентів. Стабільними нормативними вимогами, які створюють основу ергономічних умов ВНЗ, і обов'язковими у дотриманні є: розмір площі на студента, розмір навчальних меблів, обладнання кабінетів, спортивних залів, освітленість, температурний режим тощо.

Матеріально-фінансові умови: створення відповідних матеріально-фінансових умов функціонування академії сприяє збереженню і розвитку її матеріальної бази, фінансовому забезпеченню проходження основних процесів.

Висновки з даного дослідження...

1. Адаптація майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ є складним, багатограним та інтегрованим процесом, який потребує цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління (адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі, куратори) на чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

2. Дотримання запропонованих закономірностей, принципів та умов педагогічного управління позитивно впливає на проходження адаптаційних процесів майбутніх учителів за умов навчання у ступеневому ВНЗ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. – Л. : ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62–69.
2. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
3. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
4. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
5. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Геннадій Анатолійович Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
6. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер. – М. : Вільямс, 2001. – 398 с.
7. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
8. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [моногр.] / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

9. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [моногр.] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
10. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособ. / Валентин Иванович Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 258 с.
11. Мескон М. Основы менеджмента. Персонал / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
12. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мороз Алексей Григорьевич. – К., 1983. – 50 с.
13. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 46 с.
14. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.
15. Просецкий П. А. Социальное взаимодействие в системе „преподаватель – студент” в период адаптации первокурсников к условиям высшей школы / П. А. Просецкий // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. – М.: МГПИ, 1980. – С. 83–84.
16. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 208 с. Рос. мовою.
17. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. – Бібліогр.: в кінці розд.
18. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Анотація

А.М.Галус

К проблемам педагогического управления адаптацией будущих учителей в условиях реформирования высшей школы

В статье рассмотрены вопросы педагогического управления адаптацией будущих учителей в условиях реформирования высшей школы. Проанализированы закономерности, принципы и условия педагогического управления, которые способствуют успешной адаптации будущих учителей в системе многоуровневого образования.

Ключевые слова: управление, педагогическое управление, адаптация личности, высшая школа.

Summary

O.M.Halus

To Problems of Pedagogical Management of Adaptation of the Future Teachers in the Conditions of High School Reforming

The questions of pedagogical management of adaptation of the future teachers under the conditions of high school reforming are examined in the article. The laws, principles and conditions of pedagogical management which promote successful adaptation of the future teachers in system of stage education are analysed.

Key words: management, pedagogical management, adaptation of the personality, high school.

Дата надходження статті:

„16” квітня 2011 р.

УДК 373.61+378.112+159.95+370.15

В.М.ГЛАДКОВА,

*кандидат педагогічних наук, професор
(м.Одеса)*

Загальнометодологічні підходи акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу

У статті розглянуті основні загальнометодологічні підходи акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освіти. Підкреслюється значення найбільш сучасного акмесинергетичного підходу.

Ключові слова: менеджер освіти, функціонально-рольовий підхід, особистісно-діяльнісний підхід, суб'єктно-діяльнісний підхід, акмесинергетичний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді ... Зміст управлінської діяльності як різновиду професійної діяльності менеджера аналізувався та досліджувався представниками різних наукових шкіл та галузей науки (менеджменту, психології, акмеології). Проте такі дослідження мають розрізнений, дискретний характер. Ми в рамках нашого дослідження виділяємо декілька методологічних підходів дослідження феномена „управлінська діяльність” менеджера освіти.

Виклад основного матеріалу... Одним із методологічних підходів дослідження управлінської діяльності менеджера освіти є *функціонально-рольовий підхід*, в рамках якого науковці розглядають ролі та функції як структурні одиниці управлінської діяльності. Дослідженню цього підходу присвятили свої зусилля А.Файоль, Г.Черч, М.Маккол, Х.Мінцберг, Г.Юкл, Р.Л.Кричевський та ін.

Французький науковець у галузі менеджменту А.Файоль виділяє шість основних груп операцій (функцій) у структурі управлінської діяльності, а саме: технічні, комерційні, фінансові операції з охорони майна та осіб, розрахункові операції, адміністрування. Підкреслюючи значення останньої з перелічених функцій, він зазначав, що до її складу належать: передбачання та прогнозування майбутнього, організацію матеріальної та соціальної структури підприємства, розпорядництво на контроль [23, с.634].

Американський економіст Г.Черч виділяє п'ять груп діяльностей (функцій): проектування, обладнання, розпорядництва, обліку та контролю, оперування. Аналізуючи та підсумовуючи напрацювання багатьох зарубіжних авторів, Р.Л.Кричевський зазначає, що професійна діяльність керівника сповнена багатьма переважно короткочасними діями, частими зовнішніми втручаннями, широкою мережею контактів, переважанням усного мовленнєвого спілкування з оточенням тощо. Структурні одиниці управлінської діяльності зробив спробу виділити Г. Юкл. У своїх наукових розробках він виділяє так звані „вимірювання управлінського поведження”: увага до дисципліни, сприяння роботі, розв'язання проблем, рольове з'ясування, акцентування уваги підлеглих на ефективності праці, планування, координація, делегування, підготовка резерву кадрів, надихання підлеглих та їх заохочення, сприяння продуктивному спілкуванню, представництво, поширення інформації, управління конфліктами тощо [7, с.26].

Науковці, аналізуючи управлінську діяльність, акцентували увагу не лише на функціях менеджера, але й на управлінських ролях. Тут слід насамперед виділити напрацювання Х. Мінцберга, який 10 найважливіших ролей, які реалізуються керівником в управлінській діяльності, об'єднав у три групи: міжособистісні ролі (головний керівник, лідер, єдина ланка), інформаційні ролі (приймач інформації, поширювач інформації, представник) а також ті, хто пов'язані з ухваленням рішень (підприємець, усувач порушень, розпорядник ресурсів, той, хто веде переговори). Науковець І.Адїзес [7, с.28] називає чотири ролі лідера підприємства: виробник, підприємець, адміністратор, інтегратор.

Аналіз досліджень багатьох науковців, які виконуються в рамках функціонально-рольового підходу, показує відсутність єдності в розумінні сутності одиниць управлінської діяльності. Такими одиницями постають різноманітні за своїм змістом поняття – функції, ролі, вимірювання поведження. Компонентами управлінської діяльності, які були названі основними підходами до побудови „організаційної моделі управління”, на думку В.В.Добриніна, є: творчий зразок (творчість організаційної моделі), підготовка умов реалізації цієї моделі, реалізація організаційної моделі [7, с.28]. На підставі розробок Є.С.Кузьміна, І.П.Волкова та Ю.М.Смельянова Р.Л.Кричевський виділив дев'ять управлінських функцій: адміністративна, стратегічна, експертно-консультативна, представницька, виховна, психотерапевтична, комунікативно-регулювальна, інноваційна та дисциплінарна.

Слід зазначити, що дослідження управлінської діяльності менеджера переважно стосувались керування підприємствами, державного і недержавного сектору економіки, підприємствами малого бізнесу та ін.

За останні роки у наукових виданнях України та близького зарубіжжя (зокрема, Росії) з'явилися публікації з питань управління загальноосвітньою школою.

Так, Н.В.Кузьміна підкреслює, що специфіку управлінської діяльності в школі складає наступне – об'єкт праці одночасно є також і суб'єктом, а знаряддями праці є знання, уміння та навички [7, с.32; 12]. І.П.Радченко додає ще одну особливість управлінської діяльності – умови, в яких така діяльність виконується, а саме: час виконання такої діяльності не регламентований (на відміну від виробництва), навчання та виховання здійснюється в колективі і для колективу, із колективом учнів працює колектив учителів.

Аналізуючи проблеми у педагогічній діяльності, В.М.Шепель особливу увагу приділяє шкільному управлінню та самоуправлінню. Науковець виділяє структурно-функціональні та функціональні особливості управлінської діяльності у загальноосвітній середній школі.

До структурно-функціональних особливостей належить наступне: кількісний склад керівництва школи значно поступає аналогічній групі на підприємстві (як правило, це директор та його заступники); директор і завучі в школі відповідають за посадовим статусом керівникам вищої ланки на підприємстві, еквіваленти поняттям „керівник середньої ланки” та „керівник нижньої ланки” у загальноосвітній школі практично відсутні; система відносин „керівник – підлеглий” в у школі менш ієрархізована, ніж на підприємстві; у загальноосвітній школі діяльність керівника вищої ланки сповнена дуже великою кількістю контактів із первинним колективом, на відміну від керівництва підприємством, у якого кількість таких контактів зведена до мінімуму; на перший у загальноосвітній школі постають гендерні питання, тому що її управлінсько-викладацький склад – це жінки, тоді як на підприємстві керівні посади займають переважно чоловіки.

Ще одна особливість управлінської діяльності в школі, як зазначає Р.Х.Шакуров, полягає в тому, що директор переважно не має можливості матеріально заохочувати вчителів, а використовує лише засоби опосередкованого керівництва, які базуються на розвиткові самоуправління в колективі.

Проте все вищезазначене стосується лише функціональної площини управлінської діяльності, тобто аналіз здійснюється виходячи з вимог самої діяльності. При цьому не звертається увага на такий важливий складник, як суб'єкт управлінської діяльності. Тому науковці почали використовувати більш конструктивний *особистісно-діяльнісний підхід* при дослідженні управлінської діяльності менеджера взагалі та менеджера освіти, зокрема. Такий підхід є суто психологічним і він використовується переважно у психологічних дослідженнях.

Діяльнісний підхід можуть презентувати напрацювання таких учених, як С.Л.Рубінштейн [22; 25], О.М.Леонтьєв [24], Б.С.Братусь [6], В.С.Мерлін [19] та багато інших.

Однією з найважливіших структурних одиниць управлінської діяльності є її мотив. Розрізняються мотиви, що йдуть від самого змісту праці менеджера, і мотиви, що відбивають потреби менеджера як людини у сфері її життєдіяльності. Ступінь збігу цих мотивів визначає рівень мотивації праці менеджера. Виділяють початковий (зовнішній), основний (внутрішній) та найвищий (внутрішній) рівні мотивації [7, с.42].

Початковий рівень мотивації – потреба в управлінській діяльності спонукується зовнішніми соціальними факторами або прагматичними особистими мотивами (посадові обов'язки, посадова кар'єра та ін.). Основний рівень мотивації – потреба менеджера – віднаходить себе у самій управлінській діяльності та в управлінському впливові і з часом така потреба перетворюється на внутрішній мотив його управлінської діяльності. Найвищий рівень мотивації – відбиває потребу менеджера щодо своєї самореалізації в управлінській діяльності за рахунок використання власного творчого потенціалу. Саме таке використання забезпечує найповніше задоволення потреби у самореалізації.

При найвищому рівні мотивації менеджер досягає найкращих результатів у своїй управлінській діяльності, вона є найбільш ефективною, а сам менеджер прагне найбільш оптимально виконувати свої управлінські функції. При початковому (зовнішньому) рівні мотивації управлінська діяльність, швидше за все, є формальною, малоєфективною. Основний рівень мотивації свідчить про перехідний стан, про прагнення менеджера до розвитку, самореалізації.

Також дуже важливою структурною одиницею управлінської діяльності є ціль, яка постає ідеальним уявленням про майбутній результат такої діяльності і тому визначає засоби, способи та методи дій менеджера. Основна ціль може поділятися на декілька під-цілей. О.М.Леонтьєв зазначає, що основна ціль та під-цілі можуть не збігатися у випадках, коли людина ніби примірюється до основної цілі як головного свого мотиву. У цих випадках одні під-цілі суперечать цьому мотиву, інші напрямують відповідно йому, а деякі відводять убік [24].

Науковці виділяють ще одну структурну одиницю управлінської діяльності – її способи (операції). Операції співвідносяться з умовами [24], в яких реалізуються управлінські функції менеджера. Способи управлінської діяльності визначаються багатьма чинниками, такими як мотиви, цілі, умови (зовнішні та внутрішні).

Загалом, управлінська діяльність до свого складу включає свій об'єкт і предмет, мотив (мотиви) і ціль (основна ціль і під-цілі), умови та засоби її реалізації, оцінювання (як фактор реалізації мотиву на рівні діяльності) та контроль (як фактор реалізації цілі на рівні дії). При цьому не слід забувати ще про один чинник, від якого залежить успішність виконання управлінської діяльності – менеджера як особистості та суб'єкта такої діяльності.

Композиція структурних одиниць управлінської діяльності, як правило, є індивідуальною; вона складає підставу для формування індивідуального стилю управлінської діяльності. І якщо менеджер надто зосереджується на одній якійсь одиниці професійної діяльності, то це може призвести до деформації його особистості, до неадекватності стилю його управлінської діяльності (невідповідність умовам професійного середовища, нерозуміння вимог сьогодення, не зважання на мінливість професійних ситуацій, відсутність професійної мобільності та ін.).

Будь-яка діяльність, аж надто професійна управлінська діяльність менеджера, сповнена особистісним смислом, який, у відповідності з концепцією О.М.Леонтьєва, має подвійне розуміння: як відношення мотиву до цілі і як твiрна індивідуальної свідомості [24]. При розгляді управлінської діяльності менеджера освіти нас більше цікавить саме відношення мотиву до цілі.

Питання особливостей *особистісного смислу* розробляли багато науковців (Б.С.Братусь, О.М.Леонтьєв, Т.Г.Богданова, О.К.Тихомиров та ін.). Так, на думку Б.С.Братуся, при визначенні особистісного смислу необхідно „вивести” дефініцію смислу за межі окремо взятої діяльності як відношення лише мотиву до цілі, і зробити його більш загальною категорією, що включає також інші особистісно-значущі смислові відношення [6; 7, с.50]. Проте така думка не зважає на динамічний бік особистісного смислу.

Визначення особистісного смислу, за О.М.Леонтьєвим, можна записати у вигляді формули [7, с.51]:

Смисл = Мотив : Ціль.

Тут цілком очевидним стає той факт, що при перевищенні сили цілі над мотивом зростає значення особистісного смислу. Але при цьому слід зважати на деякі моменти. Силу цілі можна розуміти і як її значущість, і як привабливість, і як її валентність (а ці поняття не є тотожними, хоча й вони тісно пов'язані між собою). Якщо значущість мотивації переважає над значущістю цілі, то з боку суб'єкта стає можливою не лише зміна кількості формульованих цілей, але також і якісна їх переробка. Стосовно управлінської діяльності менеджера освіти не завжди є доцільним переважання сили мотиву над ціллю, тому що це може призводити до трансформації такої основної цілі, до висування нових цілей тощо. Проте це може бути доцільним при попередньому плануванні менеджером управлінської діяльності, при прагненні спонукати підлеглого трансформувати чи підкріпити свій особистісний смисл.

Отже, основними компонентами управлінської діяльності менеджера освіти постають мотиви, цілі, особистісні смисли та способи їх реалізації. Між цими компонентами існують складні відношення.

Доповнюють загальнометодологічний функціонально-рольовий підхід конкретні підходи – *факторний і поведінковий* [20; 21]. Факторний підхід передбачає аналіз окремих внутрішніх і зовнішніх чинників та урахування їхнього впливу на розвиток особистості менеджера (освіти) як суб'єкта життєдіяльності. Виділяються чинники, що діють на макрорівні (структура і тип організації, ієрархія влади та контролю, характер інформаційного забезпечення та ін.), макрорівні (індивідуальні особливості розвитку особистості менеджера – індивідуально-типологічні властивості, адаптаційна мобільність, стійкість щодо стресу, рівень теоретичної і практичної професійної підготовки та ін.) та мезорівні (де поєднуються у неповторному поєднанні чинники двох попередніх рівнів). Представники поведінкового підходу вважають, що лідер має бути наділений належною формою поведінки і тому ефективність керівництва (лідерства) визначається переважно стилем поведінки менеджера з підлеглими. При цьому ефективність використання того чи іншого стилю залежить від конкретної ситуації.

Підсумовуючи стислий аналіз *особистісно-діяльнісного підходу* до управлінської діяльності, слід зауважити, що при цьому дещо розмивається роль суб'єкта цієї діяльності (менеджера освіти), акмеологічне спрямування такої діяльності.

Використання двох розглянутих підходів при аналізі управлінської діяльності менеджера освіти є досить важливим. Причому, найбільш розробленим є функціонально-рольовий підхід, основні ідеї котрого були запропоновані фундаторами школи наукового менеджменту на початку ХХ сторіччя. В рамках цього підходу думки фахівців із приводу одиниць вимірювання управлінської діяльності, міри їхньої вираженості для успішної праці менеджера загалом збігаються. А от щодо особистісно-діяльнісного підходу такої одностайності досягти ще не поталанило. Більшість науковців підкреслюють не особистісний, а суб'єктний компонент управлінської діяльності, а також прагнення кожного фахівця і, поза сумнівом, менеджера освіти до якомога повнішої реалізації свого потенціалу, досягнення найкращих результатів, найвищих рівнів професіоналізму, свого АКМЕ. Виходячи з цього, науковці пропонують *суб'єктно-акмеологічний підхід* для аналізу управлінської діяльності менеджера.

Роль суб'єкта в реалізації діяльності (професійної, життєдіяльності) досліджували С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, К.О.Абульханова-Славська, А.О.Деркач та багато інших.

У нинішньому нестабільному світі роль суб'єкта діяльності виходить на передній план. Як зазначає А.О.Деркач, йдеться „... про транспонування системи координат „суспільство – організація – особистість” у систему „особистість – організація – суспільство”, що власне і припускає суб'єктний підхід до дослідження особистості” [7, с.55]. Якщо аналізувати управлінську діяльність менеджера освіти, такий підхід означає розгляд, насамперед, того, яке місце обіймає ця діяльність у житті менеджера освіти не лише сьогодні (симультанний аналіз), але й у загальній стратегічній перспективі його життя. Саме на рівні управлінської діяльності менеджера освіти можна зафіксувати здатність не лише бути особистістю, але й також виходити за межі ситуації, бути реальним суб'єктом такої діяльності.

Як зазначають представники наукової школи А.О.Деркача, „...за використанням поняття „суб'єктність” приховується насамперед здатність суб'єкта життєдіяльності виходити за рамки норм, визначених локальним співтовариством, рухаючись ніби в зоні їх потенційного змінювання. ...суб'єктний рівень регуляції поведінки людини відмінний від особистісного рівня як за цілісністю й здатністю трансформувати норми в напрямку бажаних змін, так і за масштабністю та кількістю регульованих компонентів життєдіяльності” [7, с.55].

Реалізована суб'єктом управлінська діяльність здійснюється у відповідності до двох принципів – опрідметнювання та розпрідметнювання. Розпрідметнювання – це реалізація заданої ззовні

діяльності, а опредметнювання – це дотримання цілей, які суб'єкт синтезував сам і на реалізацію яких спрямовані всі його зусилля [7]. При цьому найважливішим є виявлення „зони суб'єктності” менеджера та діапазону його суб'єктності. Науковці зазначають, що „зона суб'єктності” – це „...такі структурні одиниці управлінської діяльності, щодо яких керівник почуває себе ... реальним суб'єктом діяльності...” [7, с.56]. У нашому випадку, коли ми розглядаємо управлінську діяльність менеджера освіти, можна побачити, що, незважаючи на доволі вільний добір людей, які можуть якісно виконувати висунуті задачі, можливості матеріального стимулювання підлеглих за якісну та ефективну працю дещо обмежені (на відміну від недержавних підприємств).

Поняття суб'єкта є парадигмальним для акмеології. Тут особистість постає не лише об'єктом, але й суб'єктом діяльності (у нашому дослідженні, управлінської). Особистість менеджера стає суб'єктом управлінської діяльності шляхом як безпосереднього самовдосконалювання, так і опосередкованого власною професійною діяльністю, акмесинергетичними технологіями. Як зазначав С.Л.Рубінштейн, змістовний світ всередині людини є результатом її життєдіяльності. „... не себе слід робити кращим, а зробити щось гарне у житті – такою повинна бути ціль, а самовдосконалення – лише її результат” [22].

Суб'єктний підхід був актуалізований та розроблений С.Л.Рубінштейном у першій половині ХХ сторіччя. На його думку, суб'єкт є центральною постаттю у світі. Спираючись на основні положення цього підходу можна оцінювати менеджера освіти як суб'єкта, здатного до удосконалювання та самовдосконалювання, досягнення найвищого (оптимального) рівня свого розвитку і, зрештою, до продуктивної самореалізації.

Для особистості менеджера досягнення суб'єктності не є самоціллю, а лише передбачає невпинне просування у напрямку самовдосконалювання. Тобто, АКМЕ не означає остаточну, найвищу точку в його особистісному та професійному розвитку, а лише ту вершину, за якою відкриваються нові обрії.

Дещо новим є так званий *психосоціальний підхід* (хоча зарубіжні дослідники вже давно його сформулювали). Детально цей підхід розробляла у своїх дослідженнях акмеолог К.О.Абульханова-Славська. Як зазначає А.О.Деркач, сутність цього підходу полягає „...у русі до досліджуваного об'єкту не від апріорної моделі чи теорії, а від виявлення реальних історичних, соціальних, культурних, особистісних детермінант його реального стану” [7, с.100]. Згідно принципу комплексності, психосоціальний підхід у дослідженні управлінської діяльності менеджера освіти охоплює не лише його якості як індивіда, індивідуальності, особистості й суб'єкта, але й усі його характеристики в органічному поєднанні, у комплексі.

Розробка *комплексного підходу* пов'язана з іменем видатного вченого Б.Г.Ананьєва, а згодом з його ученицею Н.О.Логіновою, яка запропонувала деякі загальні визначення комплексного підходу – „спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різномірності онтологічних детермінант та онтологічних складових” [9, с.73]. Використання комплексного підходу в акмесинергетичних дослідженнях щодо професійного самовдосконалення менеджера освіти задає орієнтацію не лише на вивчення цієї категорії фахівців, але й на реальне їх прогресивне удосконалювання.

Комплексний підхід є дещо відмінним від *системного підходу*. Специфіка останнього полягає у пізнанні цілісності, упорядкованості та організованості самої сфери діяльності [27]. Розвиток системного підходу пов'язаний з іменами таких видатних учених, як К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн та ін. Специфіка системного підходу, який широко використовується в акмеологічних дослідженнях, полягає в тому, що предмет акмеології не має чіткої рівневої будови, а має своєю сутністю онтологічно неоднорідну, проте функціонально об'єднану систему, що просувається до оптимального більш високоорганізованого ідеального стану через моделювання сутності такого стану. Звісно, теоретичними розвідками тут не обмежуються, а йдеться про практичне досягнення зазначеного стану. Системотвірним фактором акмеологічної системи є суб'єкт (в нашому випадку таким суб'єктом постає менеджер освіти). Важливими методологічними принципами, що складають основу для дослідження розвитку особистості менеджера в межах цього підходу, є цілісність, ієрархічність, структурованість, взаємозв'язок суб'єкта (як системи) із середовищем, відсутність відповідності властивостей системи сумі властивостей її окремих елементів тощо [20].

Ми акцентували свою увагу на суб'єктній складовій суб'єктно-акмеологічного підходу. Розглянемо також і другу складову цього комплексу – *акмеологічний підхід*, основними розробниками якого є О.О.Бодальов [2; 3; 4], А.О.Деркач [7; 8; 9; 10], В.Г.Зазикін [11], Н.В.Кузьміна [13; 14; 15; 16], В.М.Максимова [17; 18] та ін.

Акмеологічний підхід синтезує в собі різні дослідницькі стратегії з урахуванням системного (Н.В.Кузьміна) та комплексного (Б.Г.Ананьєв) підходів і спирається на теорію функціональних систем П.К.Анохіна. На обов'язковості використання акмеологічного підходу в дослідженні та оцінюванні професійної діяльності фахівця наголошує науковець Л.Є.Паутова [1].

У рамках акмеологічного підходу особистість керівника розглядається з позицій закономірностей та механізмів його розвитку на етапі зрілості, аж надто при досягненні АКМЕ. Особливо актуальними для акмеології менеджменту є проблеми професіоналізму менеджера та його зрілості, шляхи попередження професійної деформації суб'єктів управління, шляхи досягнення високого рівня професіоналізму та ін. Як зазначає Л.Е.Орбан-Лембрик, суттєвий інтерес для акмеології становлять закономірності розвитку менеджера в системі професійної діяльності (у нашому випадку, менеджера освіти в управлінській діяльності). Науковці – представники акмеологічного підходу – сформулювали специфічні закони, завдяки яким можна проаналізувати та зрозуміти сутність різноманітних психічних процесів у структурі особистості (суб'єкта) управлінської діяльності: закон невизначеності відгуку; закон неадекватності відображення людини людиною; закон неадекватності самооцінки; закон розщеплення змісту управлінської інформації; закон самозбереження, закон компенсації [20].

Для ефективної самоорганізації в межах зазначеного підходу необхідно знати та враховувати закономірності просування до вершин професії (у нашому випадку, менеджера освіти), основи набуття професіоналізму та майстерності а також особливості самопізнання, самовиховання, самокорекції, самоорганізації та самореорганізації, самоудосконалювання діючих фахівців (менеджерів освіти). Акмеологічний підхід постає „сукупністю принципів, прийомів і методів, які дають змогу вирішувати акмеологічні проблеми”. Вважаючи акмеологічний підхід синтезом системного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, В.М.Тарасова формулює вимоги акмеологічного підходу щодо виконуваного дослідження, до яких зараховуються: системне бачення об'єктів, які вивчаються; комплексну акмеологічну діагностику; формулювання на міждисциплінарному рівні гіпотези дослідження; прогнозування комплексного різнорівневого результату; урахування особистісної обумовленості процесів; використання методу активного моделювання; визначення в ході дослідження стратегій досягнення якісного результату; обґрунтування в ході дослідження критеріїв і показників оцінювання професіоналізму та шляхів його досягнення; комплексний аналіз результатів дослідження; відпрацювання рекомендацій [1].

Розглядаючи загальнометодологічні підходи до аналізу управлінської діяльності менеджера освітньої сфери, не можна залишити поза увагою синергетичний (акмесинергетичний) підхід, який нині широко застосовується у проведенні акмеологічних досліджень.

Природнича синергетика як галузь наукового знання зародилася у 60-і роки ХХ сторіччя, а от соціальна синергетика почала формуватися лише у 90-х роках минулого сторіччя. На початку ХХІ сторіччя вона набула форми синергетичного історизму [5; 26; 28]. Вихідним положенням синергетики є положення про порядок і хаос. Синергетика є теорією самоорганізації, тому що народження нового порядку з хаосу має спонтанний характер, а не спричинюється якою зовнішньою силою. Особистість менеджера освіти, як і складна соціальна система, є дисипативною структурою, що прагне досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, тобто самоосвіти, самовиховання, самовираження й самоствердження.

Новизна акмесинергетичного підходу полягає в розумінні евристичної ролі синергетики в розвитку акмеології:

- по-перше, цей підхід дає змогу виявити зв'язок індивідуального акме з акме соціальним, що веде, до перспективних наслідків;
- по-друге, з теорії синергетики відомо, що крім простих атракторів існують ще дивні, з якими пов'язаний перехід від порядку до хаосу (коли нарівні з рухом до акме слід враховувати також протилежний рух убік найбільшого занепаду – кате). Традиційна акмеологія цьому спадаючому руху не надавала того значення, на яке він заслуговує. При дослідженні руху до акме, необхідно враховувати рух кате (униз) (зазвичай у зв'язку зі соціальними й індивідуальними кризами). Виникає не лише проблема досягнення акме, але й виходу з катаболе (подолання катаболе, тобто кризового стану);
- по-третє, вихід з катаболе припускає перехід до нового акме. З'являється проблема множинності акме, що у традиційній акмеології не відігравала тієї фундаментальної ролі, котру вона відіграє в соціальній синергетиці (монізм і плюралізм акме);
- по-четверте, чергування акме й катаболе, що припускає процес самоорганізації (балансування соціальної системи між простими й дивними атракторами), порушує питання про розрізнення локальних (відносних) акме й глобального (абсолютного) акме. Таке розрізнення не виникало у звичайній акмеології;
- по-п'яте, якщо відносні акме завершуються завжди деяким катаболе, те абсолютне акме не знає катаболе;
- по-шосте, синергетичний підхід до акмеології не просто призводить до такого нового поняття як глобальне (абсолютне) акме, але й обґрунтовує неминучість руху до нього внаслідок існування в послідовності простих і дивних локальних атракторів глобального, або суператрактора;

- по-сьоме, недоліком традиційної акмеології було те, що вона не вказувала загальний критерій досконалості.

У рамках звичайної акмеології залишається незрозумілим, чим відрізняється більша досконалість від меншої. Синергетичний підхід до акмеології, завдяки теорії самоорганізації, дає можливість сформулювати такий критерій. Він пов'язаний із синергетичною теорією прогресу.

Сутність прогресу полягає не в односторонньому рості ступеню волі (Гегель, Спенсер та ін.), а в рості ступеня синтезу порядку і волі (або порядку і безладдя, тобто хаосу), пов'язаного з прагненням системи до максимальної стійкості (стабільності).

У природі та суспільстві спостерігається прагнення досконалості (гармонійних структур), оскільки саме гармонійні структури є за відповідних умов зовнішнього середовища найбільш стійкими (стосовно несприятливих зовнішніх впливів).

Досконалість гармонійних структур (стійкість структури) – це відповідність найбільш стійких умов зовнішнього середовища зовнішнім впливам.

Висновки та перспективи подальших досліджень в даному напрямі... Підсумовуючи результати аналізу різних методологічних підходів щодо особливостей управлінської діяльності менеджера освіти, можна дійти думки, що акмесинергетичний підхід, вбираючи все найбільш раціональне з інших підходів на основі принципу кумулятивності, є найбільш придатним в нашому дослідженні і складає його методологічні підстави. Перспективами подальших досліджень є виявлення методологічних принципів акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : [моногр.] / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – Санкт-Петербург–Коломна–Рязань, 2008. – 376 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. психол. труды / Алексей Александрович Бодалев. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с.
4. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 73–79.
5. Бранский В. П. Глобализация и синергетический историзм / Владимир Петрович Бранский, Святослав Дмитриевич Пожарский. – СПб. : Политехника, 2004. – 400 с.
6. Братусь Б. С. Закономерности развития деятельности личности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность / Б. С. Братусь, О. В. Мишкин // Психология. – 1982. – № 1. – С. 12–14.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2 / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
8. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : [моногр.] / А. А. Деркач – М., 1999. – 392 с.
9. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М., Воронеж, 2004. – 752 с.
10. Деркач А. А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А. А. Деркач, Г. С. Михайлов. – М. : МПА, 1998. – 148 с.
11. Зазыкин В. Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. – М., 1992. – 165 с.
12. Кудряшова Л. Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и управленческих систем / Л. Д. Кудряшова – Кишинев : Штиинца, 1983. – 158 с.
13. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
15. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
16. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
17. Максимова В. И. Повышать квалификацию руководящих кадров / В. И. Максимова // Сов. педагогика. – 1988. – № 4. – С. 70–73.
18. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 156 с.
19. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин ; предисл. Е. А. Климова. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.
20. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология управления : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
21. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної управлінської діяльності / Л. Е. Орбан-Лембрик // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3–4. – С. 58–66.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
23. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М. : Республика, 1992. – 349 с.

24. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.; Т. 2. – 320 с.
25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 328 с.
26. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 232 с.
27. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
28. Ильин В. В. Философия и акмеология / В. В. Ильин, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.

Аннотация
В.Н.Гладкова

Общеметодологические подходы акмеологического исследования управленческой деятельности менеджера образовательного заведения

В статье рассмотрены основные общеметодологические подходы акмеологического исследования управленческой деятельности менеджера образования. Подчеркивается значение наиболее современного акмесинергетического подхода.

Ключевые слова: менеджер образования, функционально-ролевой подход, личностно-деятельностный подход, субъектно-деятельностный подход, акмесинергетический подход.

Summary
V.N.Gladkova

General Methodological Research Acmeologic Management Manager of the Educational Institution

The article describes the main general methodological approaches acmeologic research manager of educational manager. The importance of the most modern akmesinergetic's approach is emphasizes.

Keywords: educational manager, functional-role approach, learner-active approach, subject-activity approach, akmesinergeticheskyy approach.

Дата надходження статті:

„6” квітня 2011 р.

УДК [376:378.046.4] (477)

В.А.ГЛАДУШ,
кандидат історичних наук, доцент
(м.Київ)

Роль громадсько-педагогічних організацій у становленні післядипломної освіти учителів спеціальної школи на початку ХХ ст.

Розглянуто роль громадсько-педагогічних організацій початку ХХ ст. у вирішенні проблеми вдосконалення професійної освіти вчителів масової і спеціальної школи. Доведено, що на становлення теорії і практики післядипломної освіти вчителів впливали громадські освітні спілки, вчительські з'їзди, періодичні видання.

Ключові слова: громадсько-педагогічні організації, вчительські з'їзди, педагогічні журнали, учитель, післядипломна освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Післядипломна педагогічна освіта є обов'язковою і невід'ємною складовою частиною професійної діяльності дефектологічних кадрів. Вона сприяє вирішенню суперечностей, які існують між рівнем професійної підготовки і рівнем готовності дефектологічних кадрів виконувати свої професійні функції; між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують працівники спеціальної школи і недостатнім рівнем їхньої професійної компетентності, культури, гуманітарної підготовки; вимагають постійного приведення професійної кваліфікації дефектологів у відповідність із досягнутим рівнем розвитку науки, культури, економіки, соціальної сфери і виробництва. Дослідження історичних передумов становлення цієї важливої складової освітньої системи, чинників, що впливали на її розвиток, набутий теоретичний та практичний досвід дасть можливість виявити шляхи вдосконалення цієї галузі педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких Т.І.Вакулєнко, В.А.Гаманюк, О.Л.Капченко, С.В.Крисюк, С.І.Синенко, Л.Є.Сігаєва, О.Б.Проценко та ін. Віддаючи належне працям зазначених дослідників, ставимо за мету розглянути питання післядипломного навчання в окремій галузі педагогічної діяльності – дефектології, що залишилося до цих пір поза увагою вчених. Історико-педагогічними дослідженнями не достатньо розкритий період кінця ХІХ – початку ХХ ст., коли заклади для дітей з вадами психофізичного розвитку функціонували виключно на благочинно-філантропічних засадах. Учителі, лікарі, обслуговуючий персонал, які працювали в цих закладах, підвищували свою професійну кваліфікацію, проходили перепідготовку в більшості випадків самотужки, виходячи з власної потреби, завдяки

інтуїзму, інтересу й самосвідомості, а також гуманному і відданому ставленню до цієї справи вітчизняних учених, передової інтелігенції. Важливу роль у становленні теорії і практики післядипломного навчання дефектологічних кадрів відіграли громадсько-педагогічні організації Російської імперії. Деякі моменти проблеми розглядаються російськими вченими Р.Л.Доватором і М.В.Михайловим, українським ученим М.Д.Ярмаченком, але вони носять фрагментарний характер, тому потребують деталізації і конкретизації, узагальнення й систематизації, осмислення та пошуку шляхів для подальшого використання.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в освітленні ролі, яку відігравали громадсько-педагогічні організації у становленні післядипломної освіти дефектологічних кадрів на етапі формування дефектології як науки.

Виклад основного матеріалу... Післядипломна освіта дефектологічних кадрів – термін сучасної педагогічної науки, хоча процес його формування має давні витоки. На рубежі XIX і XX ст. відбувся новий сплеск громадсько-педагогічного руху, в ході якого піднімалися питання щодо кризи школи та необхідності її реформування, гостро ставилися проблеми професійного рівня вчителів. Велика кількість громадських організацій, проявляючи як політичну, так і життєву активність, спрямовували свої зусилля на допомогу народній освіті. За підрахунками О.О.Кизеветтера, засобами благодійності утримувалося 1313 закладів опіки та виховання дітей (виховних і сирітських будинків, притулків, виправних колоній, дитячих садків і т.п. установ), 933 закладів „дешевого й безкоштовного навчання” (недільних, підготовчих, ремісничих, професійних та інших шкіл), а також 45 установ лікувальної допомоги дітям [3, с.12].

Принагідно зазначимо, що численні громадські організації – педагогічні товариства, спілки, громади, гуртки – з одного боку, відстоювали економічні, політичні та юридичні права вчителів, з іншого – проявляли турботу щодо кваліфікації, освітнього рівня педагогічного складу, чим робили вагомий внесок у розвиток системи післядипломної освіти вчителів.

Огляд літературних джерел показує, що тривалий час важливою формою учительських об'єднань були товариства взаємної допомоги учителям. До Першого Всеросійського з'їзду „товариств допомоги особам учительського звання” (грудень 1902 р. – січень 1903 р.) їх налічувалося більше 70 [9, с.165–166]. Аналізуючи питання, які вирішували товариства, можна зробити висновок, що головною метою названих угруповань було надання матеріальної допомоги педагогам, адже вчителювання – це „ремесло”, яке завжди давало жалюгідні заробітки і тому перебувало у злидненому становищі. Однак, інформаційні джерела тих часів [7] відмічають факти підвищення рівня свідомості, професійної майстерності вчителів, шляхом відкриття бібліотек, педагогічних музеїв, організацією курсів підвищення кваліфікації, проведенням лекцій, показових практичних занять тощо.

На наш погляд, своєрідними центрами підвищення рівня освіти вчителів були Київська та Катеринославська спілки (1905 р. – 1907 р.) [5, с.288], які крім контролю „благодійних кас взаємодопомоги” посилювали свою діяльність у напрямі підвищення професійного рівня учительства, постійно перебували у пошуці нових форм і методів навчальної й виховної роботи з дітьми, проявляли турботу щодо покращення умов їхньої праці та побуту, задоволення їхніх культурних потреб.

Саме в цей період зафіксовано і значне зростання просвітницьких організацій. Особливо багато їх налічувалося у південних провінціях. За офіційними даними Міністерства народної освіти, у 1898 р. було 193 товариства, які надавали допомогу просвітителям у розповсюдженні народної освіти, але більшість з них (111) були організаціями, що надавали допомогу учням в оволодінні навчальною програмою, учителям – в оволодінні сучасними методиками навчання та виховання дітей [8, с. 142].

Просвітницькі завдання серед учительства на українських землях виконували Українське благодійне товариство видання загальнокорисних і дешевих книжок (1898) і мережа товариств „Просвіта”, які почали свою діяльність 1905–1906 рр. у Києві, Херсоні, Одесі, Чернігові та інших містах України [5, с.280].

За дослідженням Я.В.Абрамова на теренах Російської імперії зразком слугувала велика просвітницька організація, яка функціонувала під скромною вивіскою „Комісії по влаштуванню народних читань при Одеському слов'янському благодійному товаристві” [1, с.102]. Її члени проводили просвітницьку діяльність серед учителів початкової школи, організували читання, ставили спектаклі, збирали книжки для сільських бібліотек. Також користувалося авторитетом Товариство піклування про жіночу освіту в Катеринославі [1, с.105], при якому активно діяли педагогічні курси підвищення кваліфікації учителів-предметників. Крім теоретичних занять, курсантки відвідували зразкові школи і дошкільні заклади, в яких демонструвалися, а потім обговорювалися широким колом учителів показові заняття. Значну увагу педагогічній освіті приділялося Харківською спілкою взаємодопомоги працюючим жінкам [1, с.104], при якій було створено вищі жіночі курси, гімназія нового типу, дитячий садочок з підготовчою школою, літня дитяча колонія. Функціонування вищого, середнього та дошкільного навчальних закладів створювало

умови для удосконалення теоретичних розробок, які одночасно поєднувалися з практичними навичками у роботі педагогічних кадрів.

Важливу та необхідну місію з професійного вдосконалення вчителів проводили науково-педагогічні спілки. Перш за все слід назвати Петербурзьку наукову педагогічну спілку, яка за допомогою Педагогічного музею, Наукового відділу спілки збирала велику колекцію зразків навчальних посібників, узагальнила кращі приклади передового педагогічного досвіду, надавала суттєву методичну допомогу вчителям і створила у своїй спільноті один із найбільших центрів педагогічної думки. Крім того, навчальний відділ громади створив програму самоосвіти вчителів, вів обширну переписку, розсилаючи методичну літературу, контрольні запитання, інструкції тощо, займався перевіркою виконаних контрольних завдань, давав кваліфіковані консультації, організовував актуальні лекції [5, с.281].

Подібна педагогічна спілка функціонувала в Одесі (1898), педагогічні гуртки – у Катеринославі (1904), Києві (1907), Олександрівську (1909), Харкові (1914) [5, с.283]. Усі вони були надзвичайно різними і за чисельним складом, і за станом матеріальної забезпеченості, масштабами та діапазоном діяльності, науковим рівнем та практичною спрямованістю, політичним забарвленням. Деякі громадські товариства під виглядом активної освітньої діяльності маскували політичну боротьбу, революційні ідеї. Педагогічний відділ Історико-філологічного товариства Харківського університету обмежував свою діяльність виключно сферою наукових інтересів та все ж більшість громад намагалися поєднувати у своїй діяльності наукові здобутки педагогіки з практичною допомогою вчителям.

Узагальнюючи інформацію хроніки педагогічних видань, можна дійти висновку, що основними формами діяльності педагогічних громад були: заслуховування й обговорення доповідей, рефератів як загальнопедагогічного характеру, так і присвяченим окремим педагогічним проблемам; організація наукових досліджень окремих питань педагогіки; знайомлення з найвагомішими працями й новинками педагогічної літератури, огляд педагогічних журналів; накопичення й систематизація педагогічної літератури, навчально-наочних посібників, організація педагогічних бібліотек та музеїв; розгляд, обговорення і рецензування підручників, посібників, керівництв; участь у педагогічних виставках та з'їздах, міжнародних конгресах; видання наукових, методичних праць громади, збірників, доповідей, звітів тощо [1; 6; 7].

Дослідження М.В.Михайлової стверджують, що з виникненням та розвитком у Росії нового педагогічного напрямку – експериментальної педагогіки – за ініціативою громадськості виникає велика кількість лабораторій, кабінетів, гуртків, педагогічних комісій та відділів у педагогічних громадах, в яких почали розроблятися психолого-педагогічні проблеми [4, с.101].

Координацію діяльності експериментально-педагогічних організацій, які виникли в різних регіонах імперії, в тому числі й на українських землях, взяло на себе Товариство експериментальної педагогіки, засноване у Петербурзі (1909). Його очолили авторитетні вчені О.П.Нечаєв, О.Ф.Лазурський, М.Є.Румянцев. Мета товариства полягала „у всебічному вивченні психофізіологічної природи дітей та умов її розвитку і виховання за допомогою природничонаукових методів; у розповсюдженні у суспільстві наукової інформації щодо дитячої природи та психологічних основ виховання й навчання” [4, с.105].

Почесними членами товариства були відомі вітчизняні вчені, педагоги, лікарі В.М.Бехтерев, О.С.Віреніус, П.Ф.Каптерев, М.М.Ланге, П.Ф.Лесгафт, Г.І.Россолімо, Г.І.Челпанов, а також закордонні вчені А.Біне (Франція), Дж. Грін (Англія), Е.Клапаред (Швейцарія), Е.Мейман (Німеччина), Піццолі (Італія), С.Холл (США) та ін. [4, с.107].

На практиці товариство створило широку мережу кабінетів і лабораторій експериментально-педагогічної психології, в яких проводилися дослідження, спостереження за дітьми. Спеціально сформовані комісії досліджували дітей дошкільного й шкільного віку, вели спостереження за аномальними дітьми та малолітніми злочинцями, вивчали дитячі характери і їх прояви під час навчальної діяльності. За результатами експериментальної роботи організовувалися курси з учителями масових та спеціальних шкіл, проводилися узагальнюючі публічні лекції, видавалися збірники наукових праць.

Варто назвати найбільші громадські центри експериментально-педагогічних досліджень Росії: Лабораторія педологічних досліджень при Московських педагогічних зборах під керівництвом О.М.Берштейна, Інститут неврології та дитячої психології при Московських педагогічних курсах під керівництвом Г.І.Россолімо, Психологічний інститут при Московському університеті під керівництвом Г.І.Челпанова, Психоневрологічний інститут і Педологічний інститут під керівництвом В.М.Бехтерева, Лабораторія психологічних і педагогічних досліджень при Фребелівському педагогічному інституті під керівництвом І.О.Сікорського. Саме ці установи добровільно брали на себе функції системно та досконало озброювати лікарів, учителів масової і спеціальної школи новими науковими досягненнями у вихованні й навчанні дітей, в тому числі й аномальних дітей.

Велику популярність і підтримку серед членів учительських товариств отримала громадська ідея створення будинків учителя (спочатку такий організовано у Москві, пізніше – в інших містах імперії). У ньому обладнувалися такі приміщення: зала для проведення зустрічей, кабінети й майстерні для практичних занять, кімнати для приїжджих учителів, бібліотеки для дітей та дорослих. У будинках учителя читалися лекції, в тому числі з експериментальної педагогіки, проводилася курсова підготовка для удосконалення професійної підготовки вчителів, влаштовувалися виставки педагогічної літератури, демонструвалися науково-популярні газети та часописи.

У процесі активної діяльності громадських педагогічних товариств робилися спроби об'єднання їх у єдину організацію – Лігу освіти. Згідно зі статутом до кола інтересів Ліги включалася „загальна освіта на всіх її рівнях...” [5, с.287]. Разом із дослідницькою та організаційною роботою (розробка навчальних програм, створення Центральної педагогічної бібліотеки, музею і т.п.) Ліга ставила завдання щодо узагальнення теорії та удосконалення практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів шляхом активізації роботи спеціальних підрозділів. Підтвердженням цього є факт діяльності при Лізі всеросійських товариств: Товариства шкільної просвіти, Університетського товариства, Товариства сприяння позашкільній просвіті, Товариства освіти та виховання ненормальних дітей [5, с.287]. Проте, у зв'язку з активізацією революційних рухів політичного спрямування, царський уряд не дав ходу цим громадським ініціативам.

На наш погляд, важливою формою громадсько-педагогічного руху початку ХХ ст. стали з'їзди вчителів та працівників народної освіти. Ініціаторами подібних заходів були передові земства, які під час проведення курсової підготовки вчителів намагалися використати зібрання передового вчительства з метою обговорення найбільш важливих питань підвищення професійної підготовки вчителів земських шкіл. За підрахунками Р.Л.Доватора з 1872 р. по 1915 р. пройшло 49 Всеросійських педагогічних з'їздів і з'їздів з народної освіти [5, с.296]. Своєю роботою вони сприяли підвищенню професійної самосвідомості вчителів, давали їм відчуття підтримки колег по роботі, висловити свої проблеми й прагнення, створювали умови для ознайомлення з новими педагогічними теоріями та результатами експериментальної діяльності талановитих педагогів.

У роботі багатьох освітянських з'їздів наполегливо піднімалися питання підготовки учительських кадрів, поліпшення післядипломної освіти вчителів масової й спеціальної школи. Заслуговує на увагу Другий з'їзд діячів у галузі технічної та професійної освіти – фактично перший з'їзд дефектологів Росії, який проходив у Петербурзі з 26 грудня 1895 р. по 5 січня 1896 р. На ньому працювали секції, присвячені проблемам сліпих, розумово відсталих і глухонімих дітей. Серед виступів, в яких розглядалися проблеми підготовки вчителів, була доповідь Д.Ж.Органова „До питання про підготовку вчителів для шкіл глухонімих та їхні службові права”. Доповідач висвітлював важке та безправне життя вчителів приватних шкіл для глухих, сформулював основні вимоги до особистості вчителя глухих, до його загальної підготовки, спеціальних знань та вмінь. Він запропонував відкрити при одному з училищ для глухонімих спеціальні курси з підготовки вчителів для шкіл глухонімих, порушив питання про надання прав на пенсію вчителям усіх шкіл для глухонімих дітей [10, с.201–202].

Важливу роль у вирішенні професійних завдань учительства зіграв Другий з'їзд представників учительських товариств взаємодопомоги ім.К.Д.Ушинського, який проходив з 29.12.1913 р. по 5.01.1914 р. і висунув завдання: „посилити наукові розробки питань педагогіки й наукових дисциплін, близьких до неї, сприяти розповсюдженню педагогічних винаходів, сприяти вчительським та освітнім організаціям у виконанні їхніх завдань” [5, с.287].

З 1906 р. по 1916 р. відбулося два з'їзди з педагогічної психології, три – з експериментальної педагогіки, один – зі спеціальної освіти, один – з'їзд дитячих лікарів. Піднімалися на них і питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. На Першому Всеросійському з'їзді із сімейного виховання під головуванням П.Ф.Каптерева були представлені доповіді на злободенні теми „Дитяча смертність у Росії”, „Охорона дитячої праці”, „Село і його діти”, „Безбатьківські діти”. На Другому Всеросійському з'їзді ім.Ушинського (1913–1914) посеційно розглядалися проблеми підготовки народних учителів для масових шкіл, підвищення освітнього рівня лікарсько-педагогічних кадрів для роботи з аномальними дітьми, удосконалення методик навчання й виховання дітей.

Досить переконливими рішеннями щодо широкого упровадження та посилення післядипломної педагогічної освіти вчителів в Україні є постанова Першого Всеукраїнського професійного учительського з'їзду (1917 р.), в якій зазначено „для поширення сучасного вчительства визнає необхідним: улаштувати курси із загальноосвітніх та педагогічних предметів, відряджувати малодосвідчених в педагогічній справі учителів у школи з доброю постановкою діла, утворити пересувні виставки навчального приладдя і літератури, заснувати педагогічні музеї і бібліотеки, а також улаштувати науково-педагогічні екскурсії, в найбільшому числі відкрити учительські семінарії та інститути, поволі скасовувати всякі іспити на звання учителя і всякі курси і класи для підготовки учительства, бо вони не досягають свого завдання, через чотири–п'ять років праць учитель повинен мати піврічний або однорічний відпуск для поновлення і поширення своїх знань” [2, с.346].

У цілому громадська ініціатива в галузі народної освіти, громадсько-педагогічний рух були потужними чинниками становлення післядипломного педагогічного навчання вчителів, лікарів, обслуговуючого персоналу, які піднімали та відстоювали справу догляду, виховання й навчання дітей з вадами психофізичного розвитку.

У цей складний період у справі розвитку дефектології в цілому та зокрема в становленні післядипломної педагогічної освіти вчителів спеціальної школи важливе місце відводилося педагогічній журналістиці. До 1916 р. у Росії видавалося 304 педагогічних журналів: 117 – у Петербурзі, 41 – у Москві, 16 – у Києві, решта 130 часописів виходили в 47 містах Російської імперії [5, с.298]. Видавалися журнали Міністерством народної освіти, церковним відомством, Головним управлінням військово-навчальних закладів, міськими думами, земствами, навчальними закладами, вчительськими спілками, педагогічними товариствами.

Особливо цінними, з точки зору користі для навчання й виховання дітей, теорії і практики підвищення кваліфікації учителів, висвітлення історико-педагогічних проблем були журнали „Русская школа”, „Педагогический сборник”, „Вестник воспитания”, „Воспитание и обучение”, „Русский начальный учитель”, „Свободное воспитание”, „Педагогическая мысль”. Завдяки тому, що на їхніх шпальтах друкували свої наукові праці відомі на той час учені М.Ф.Бунаков, В.М.Бехтерев, В.П.Вахтеров, П.Ф.Каптерев, О.Ф.Лазурський, П.Ф.Лесгафт, І.О.Сікорський, К.Д.Ушинський та ін., ділилися своїми проблемами та досвідом лікарів, учителів-практиків, ці друковані періодичні видання користувалися попитом серед учительських мас та слугували вагомою підмогою у їх самоосвіті та підвищенні професійного рівня. Деякі питання взагалі стояли гостро. Прикладом може слугувати стаття в журналі „Русская школа”, де наголошується, що теперішній курс семінарії відстав від потреб часу і за якістю, і за кількістю. „Сучасний учитель не може обмежуватися елементарними вибірковими знаннями та механічними навичками навчання... Вирощувачу духовно-народного ґрунту не можна обмежуватися простою ремесляною навченістю; його виховним та освітнім прийомам варто будуватися на наукових основах, які повинні запозичатися головним чином з галузі антропологічних наук, як про це мріяв незабутній Ушинський” [6, с.98].

Отже, періодичні видання педагогічного спрямування крім загальноприйнятих функцій були добрими помічниками у підвищенні професійної кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі й спеціальної школи.

Висновки... У кінці XIX – на початку XX ст. у Російській імперії існувала мережа закладів для утримання, навчання й виховання дітей з вадами психофізичного розвитку (глухонімих, сліпих, розумововідсталих). На функціонування цих закладів асигнувань із державної казни не передбачалося, тобто існували вони на філантропічних засадах. Педагогічні кадри в переважній більшості мали загальнопедагогічну освіту. Питання перепідготовки чи підвищення кваліфікації для подібної категорії вчителів ставилося, але, на жаль, не на загальнодержавному рівні. Генераторами цієї діяльності були вчені, лікарі, досвідчені майстри педагогічної справи. Об'єднуючись у громадські організації, вони гостро ставили питання щодо відкриття закладів для дітей з обмеженнями життєдіяльності та всіяко сприяли на практиці підвищенню кваліфікації вчителів спеціальної школи, що можна впевнено ідентифікувати як післядипломне навчання дефектологічних кадрів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамов Я. В. Просветительные организации в провинции / Я. В. Абрамов // Русская школа. – 1896. – № 11. – С. 102–107.
2. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / уклад. : О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
3. Кизеветтер А. А. На рубеже двух столетий / А. А. Кизеветтер. – Прага, 1929. – 168 с.
4. Михайлова М. В. Экспериментальная педагогика в России / М. В. Михайлова // Советская педагогика. – 1985. – № 1.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / под. ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 344 с.
6. Педагогическая хроника // Русская школа. – 1915. – № 1.
7. Разные известия и сообщения // Русская школа. – 1900. – № 10–11.
8. Смирнов О. К. К судьбам учительских обществ / О. К. Смирнов // Народный учитель. – 1909. – № 13–14.
9. Энциклопедия. Т.10. Народное образование в России / сост. : И. П. Белокопский и др. – СПб., – 1912. – 351 с.
10. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища шк., 1975. – 423 с.

Аннотація

В.А.Гладуш

Роль общественно-педагогических организаций в становлении последипломного образования учителей специальной школы в начале XX в.

Рассмотрена роль общественно-педагогических организаций начала XX в. в решении проблемы усовершенствования профессионального образования учителей массовой и специальной школы. Доказано, что

на становлення теорії і практики послєдипломного образования учителєй вляли общественные образовательные союзы, учительские съезды, периодические издания.

Ключевые слова: общественно-педагогические организации, учительские съезды, педагогические журналы, учитель, послєдипломное образование.

Summary
V.A.Gladush

Role of Public and Pedagogical Organizations in Formation of Post Graduate Education of Teachers of Special School in the Beginning of XX Century

The role of public and pedagogic organizations in the beginning of the XX century in solving of problem of improvement of professional education of teachers of mass and special schools was studied in this article. It was proved that public educational organizations, teachers' congresses, periodical editions had impact on formation of theory and practice of postgraduate education of teachers.

Key words: public and pedagogic organizations, teachers' congresses, pedagogic magazines, teacher, postgraduate education.

Дата надходження статті:

„25” січня 2011 р.

УДК 373.21:81'243 (045)

Л.М.ГЛУШОК,
викладач
(м.Хмельницький)

Особливості вивчення іноземної мови дітьми дошкільного віку в процесі становлення особистості

У статті розкриваються підходи учених до з'ясування залежності процесу опанування іноземної мови дошкільниками від особливостей їх психічного розвитку, зокрема пам'яті (мимовільного запам'ятовування і пригадування), цілісності та комплексності дитячого сприймання. Саме це свідчить на користь раннього навчання іноземної мови, тому що після 7–9 років здатність маленьких дітей до вивчення мови знижується.

Ключові слова: мимовільне та довільне запам'ятовування, сприймання, іноземна мова, дошкільний вік, рухова пам'ять.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Серед перспективних напрямків розвитку сучасної освіти чільне місце посідає оволодіння підростаючим поколінням іноземною мовою на такому рівні, щоб нею можна було не тільки спілкуватися зі своїми співвітчизниками, а й встановлювати ділові та наукові контакти з громадянами інших країн. Все це стимулює населення України до оволодіння іноземними мовами. Незважаючи на те, що сьогодні ми маємо розмаїття методик, швидкого вивчення розмовної та ділової мови, переважна більшість мовців потребує декілька років задля вільного спілкування іноземною мовою.

З якого віку слід розпочинати вивчення іноземної мови? Психологи і психофізіологи доводять, що найкраще сприймають і опановують іноземну мову діти у віці до 6 років, причому таке раннє навчання позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини, стимулює загальноомовленнєві уміння.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Досліджувана проблема є досить актуальною, тому розглядається в низці відомих праць Б.В.Беляєва „Нариси з психології навчання іноземним мовам в школі”, Д.Б.Ельконіна „Особливості психічного розвитку дітей 6–7-літнього віку”, Зимньої І. А. „Психологія навчання іноземним мовам в школі”, П.І.Зінченка „Про роль мимовільної пам'яті у навчанні іноземним мовам”, Н.Д.Левітова „Дитяча та педагогічна психологія”, С.Л.Рубінштейна „Основи загальної психології”, А.О.Смирнова „Психологія запам'ятовування”. Сутність технології навчання іноземних мов з'ясовується у статтях Т.Є.Єрьоменко „Формування іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх учителів іноземної мови”, Р.Ю.Мартинові „Сутність технології навчання іноземних мов”, В.М.Плахотник „До навчання іноземних мов дітей шести-семи років”, Т.Шкваріної „Іноземна мова: структура ефективного навчання” та інших.

Формулювання цілей статті... полягає у доведенні залежності опанування дошкільниками іноземної мови від особливостей їх психічного розвитку, зокрема пам'яті та сприймання.

Виклад основного матеріалу... Однією з причин незадовільних результатів у навчанні іноземної мови є недостатнє врахування психічних особливостей дітей дошкільного віку, насамперед особливостей їхньої пам'яті. Н.Д.Левітов висловлював твердження, що у дошкільників пам'ять продуктивніша, ніж у старших учнів. Дослідження ж психологів показують, що продуктивність пам'яті дітей дошкільного віку набагато нижча, ніж в учнів старших класів .

Більшість авторів, які розглядають питання навчання іноземної мови дошкільників, роблять наголос на заучуванні слів і речень за допомогою багаторазових повторень; часом без достатніх підстав стверджують, що у дітей п'яти років пам'ять має довільний характер. Насправді ж, як доведено численними експериментами, навіть в учнів другого класу мимовільне запам'ятовування переважає над довільним.

На ролі мимовільного запам'ятовування варто зупинитися детальніше. Довгий час вважалося, що тільки довільна пам'ять бере участь у навчальному процесі, в той час як мимовільній пам'яті відводилась роль явища випадкового, нерегульованого. Проте вже перші дослідження мимовільної пам'яті, проведені психологами А.О.Смирновим та П.І.Зінченком, примусили переглянути питання про її значущість. Вони довели, що мимовільна пам'ять посідає чільне місце в житті людей і що вона безпосередньо пов'язана із засвоєнням учнями знань, з формуванням умінь та навичок. Професор П.І.Зінченко зазначає, що практичне оволодіння вміннями, навичками усної мови і мислення іноземною мовою може спиратись в основному на мимовільне запам'ятовування [3].

На особливу роль мимовільного запам'ятовування вказував і відомий психолог С.Л.Рубінштейн. Він писав: „У педагогічному плані постає... важливе завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб навчальний матеріал запам'ятовувався учнем і тоді, коли він зайнятий по суті ним, а не його запам'ятовуванням. Це набагато складніше, але й набагато плодотворніше, ніж постійно вимагати від учнів довільного запам'ятовування, при якому саме запам'ятовування стає основною метою їхньої дії” [6].

Отже, можна стверджувати, що і вправи з іноземної мови повинні будуватись так, щоб запам'ятовування мовного матеріалу було не основною метою, а побічним продуктом цілеспрямованої діяльності дитини.

Психолог Б.В.Беляєв підкреслював, що перш ніж вправляти дітей у розмові іноземною мовою, треба їх добре натренувати у слуханні іноземного мовлення. Багато зарубіжних педагогів часто недооцінюють здатність та прагнення дошкільнят до мислення, до обґрунтування свого судження, до логічних висновків. Так, швейцарський психолог Ж.Піаже, досліджуючи дитяче мислення і мовлення, дотримувється думки, що мислення дітей визначається лише суб'єктивними мотивами, відірваними від об'єктивної дійсності. А відомий представник наочно-інтуїтивного напрямку Г.Пальмер (він розробив усний метод навчання іноземної мови) вважав, що мову можна засвоювати інтуїтивно, без аналізу.

Кожна дитина по-своєму сприймає новий матеріал, і ця різниця у сприйманні повинна підказувати педагогу, як діяти далі. Отже, тут йдеться про врахування психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку взагалі і кожної дитини зокрема, бо від цього залежить ефективність розумового виховання під час виконання вправ по збагаченню словникового запасу дитини з певної іноземної мови.

Засвоєння дошкільнятами іноземної мови (за Д.Ельконіним) можна організувати як безпосередньо інтуїтивний процес, використовуючи рухову, слухову та зорову пам'ять дитини. Психолог У.Урунтаєва дослідила, що в розвитку різних видів пам'яті простежується така послідовність: рухова, емоційна, образна, словесна і на кінець дошкільного віку – словесно-смысловая. Отже, рухова пам'ять відіграє провідну роль у засвоєнні дитиною дій з предметами, сидінні, повзанні й ходінні, а також сприяє розумінню мовлення дорослих. Так, зокрема, дитина значно краще сприймає літературний текст, якщо він прямо співвідноситься з діяльністю, яку вона виконує на даний момент. Тобто, словесна пам'ять розвивається в єдності з образною та руховою [8, с.10].

Для психічного розвитку дитини дошкільного віку характерні швидкий темп і значна інтенсивність (відбуваються істотні якісні зрушення у процесах сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви, зароджується довільна регуляція поведінки тощо). Так, пам'ять дошкільняти має величезні можливості. При цьому першорядне значення у навчанні його іноземної мови мають мимовільне запам'ятовування і пригадування. Малюк запам'ятовує слова та висловлювання спершу як позначення тих предметів, дій та властивостей, які він безпосередньо сприймає і про які йому кажуть педагоги, рідні, знайомі у своїх звертаннях до нього під час ігор, у побуті, щоденних справах.

Поряд із мимовільним запам'ятовуванням у дошкільному віці поступово розвивається й довільне (цілеспрямоване, свідоме, кероване вольовими зусиллями). П'яти-шестирічні діти свідомо намагаються запам'ятати іншомовні слова й докладають зусиль для пригадування їх, хоча домінуючу роль усе ж таки відіграє саме мимовільне запам'ятовування [5, с.3].

Доведено, що маленькі діти засвоюють іноземні мови набагато легше, ніж дорослі. Це пояснюється, по-перше, інстинктивним бажанням малят наслідувати дорослих, оскільки для них це перший та основний шлях пізнання світу; по-друге, синкретичністю (цілісністю, комплексністю) дитячого сприймання, що дає змогу засвоювати великий обсяг будь-якого матеріалу (малюки швидко запам'ятовують тексти рекламних роликів).

Зазначимо, що дослідження психологів та психофізіологів показали: надзвичайна здатність маленьких дітей до вивчення мови знижується після 7–9 років. Усе це свідчить на користь раннього

навчання. Проте не можна ігнорувати й труднощами, пов'язаними з навчанням іноземної мови маленьких дітей [2, с.12]. С.Пінчер також зауважував, що найкраще діти сприймають і опановують іноземну мову у дошкільному віці. Це можна пояснити пластичністю дитячого мозку, його здатністю до сприйняття, яка є найвищою у віці до 6 років і потім поступово знижується.

Висока спроможність дітей дошкільного віку до вивчення іноземних мов пояснюється також їх надзвичайно високою потребою в спілкуванні, спільних з іншими дітьми діях, відкритістю і відсутністю бар'єрів, які можуть виникати в результаті негативного досвіду навчання, розчарувань тощо [1, с.1]. Вікові особливості дитини дошкільного віку, її мовного розвитку обумовлюють специфіку цілей та змісту навчання іноземної мови, а також характер професійної діяльності педагога.

Результати сучасних методичних досліджень свідчать, що систематичне вивчення іноземної мови на початковому етапі корисне всім дітям незалежно від їхніх стартових можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини (пам'ять, увагу, мислення, сприймання, уяву) і стимулює розвиток загальнонавчальних умінь. При цьому діти краще усвідомлюють явища власної національної культури порівняно з культурою країни, мова якої вивчається [4, с.13].

Мовленнєва діяльність людини найчастіше поєднується з інтелектуальною, трудовою, ігровою діяльністю тощо. Мова є не метою, а засобом спілкування. Щоб людина заговорила, у неї має виникнути потреба це робити, іншими словами – має бути мотив для висловлювання. Дослідження психолінгвістів (Е.Пулгрем, О.Леонтьєв та ін.) дали змогу з'ясувати наступне: якщо дитина добре розмовляє рідною мовою, вона здатна оволодіти й іноземною [7, с.18].

Висновки... На основі викладеного вище можна стверджувати, що опановувати іноземну мову слід ще в дошкільному віці, оскільки пам'ять дошкільника має величезні можливості; інтенсивно „працює” мимовільне і довільне запам'ятовування; синкретичність сприймання дає змогу запам'ятовувати великий обсяг матеріалу, а самі діти мають високу потребу в спілкуванні. Досліджуване питання ще не вивчено з усіх боків. Є потреба у нових доступних цікавих методиках, розробці нестандартних форм та прийомів роботи.

Список використаних джерел та літератури

1. Басіна А. Поради досвідченого вчителя / Басіна А. // English for kids (вкладка). – 2006. – № 3 (3). – С. 1.
2. Гергель А. Навчання іноземної мови через різні види діяльності / Гергель А. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – 12 с.
3. Зинченко П. И. О роли произвольной памяти в обучении иностранным языкам / Зинченко П. И. // В кн. „4-я научно-практическая конференция, посвященная перестройке преподавания иностранных языков”. Тезисы докладов, Харьков, 1963. – 56 с.
4. Кміть О. Основні сучасні тенденції розвитку англійської освіти / Кміть О. // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С. 13.
5. Низьковська О. Іноземна мова в дошкільному закладі / Низьковська О. // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 3.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М., 1946. – 300 с.
7. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності / Шкваріна Т. // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С. 18.
8. Янковенко О. Англійська мова в русі / Янковенко О. // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 10.

Анотація

Л.Н.Глушок

Особенности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста в процессе становления личности

В статье раскрываются подходы ученых к осмыслению зависимости процесса изучения иностранного языка дошкольниками от особенностей их психического развития, в частности памяти и восприятия.

Ключевые слова: произвольное и произвольное запоминание, восприятие, иностранный язык, дошкольный возраст, двигательная память.

Summary

L.M.Glushok

Peculiarities of Foreign Language Mastering by Children of Preschool Age in the Process of Personality Formation

The article deals with the approaches of different scientists to the clarification of the dependence of the process of foreign language mastering by preschool children on the peculiarities of their psychological progress, in particular memory and perception.

Key words: voluntary and involuntary memorizing, perception, foreign language, preschool age, afferent memory.

Дата надходження статті:

„3” лютого 2011 р.

Особливості психологічних властивостей старшокласників у вихованні відповідальності в процесі учнівського самоврядування

У статті розглядаються психологічні особливості особистості старшокласника та їх значення при вихованні відповідальності в процесі учнівського самоврядування. Значна увага приділяється учнівському самоврядуванню як засобу виховання відповідальності. При аналізі враховуються останні дослідження і публікації сучасних науковців у галузі педагогіки та психології.

Ключові слова: старшокласники, психологічні особливості, виховання, учнівське самоврядування, відповідальність, процес, особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сьогодні перед національною системою виховання в нашій державі постають якісно нові завдання, що вимагають практичного перетворення та доповнення системи освіти. З огляду на це сучасні науковці наголошують на необхідності формування в особистості відповідальності за свої дії та вчинки, як чинника, що попереджує безправомірність у поведінці учня та збереження загальнолюдських моральних якостей. Саме від того, наскільки учень проявить свою відповідальність вже сьогодні, залежить його майбутнє, тобто навчальна успішність, професійне самовизначення, особисте життя та й взагалі соціалізація у соціумі.

Формулювання цілей статті... Тому метою статті постає проблема теоретичного обґрунтування та аналізу значущості психологічних властивостей старшокласників у вихованні відповідальності в процесі учнівського самоврядування.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Аналізуючи психологічну літературу, слід відмітити, що проблемою відповідальності займалася ціла низка науковців. Зокрема, психологічний аспект відповідальності розглядається у працях К.Абульханової-Славської, Г.Балла, Л.Божович, М.Боришевського, О.Киричука, В.Крутецького, К.Муздибаєва, Д.Ніколенка, С.Рубінштейна, Л.Виготського, М.Савчина. У їхніх дослідженнях проаналізовано зміст відповідальності, її структуру, механізми розвитку, характер прояву у різноманітних життєвих ситуаціях.

Про вплив психічних функцій особистості на виховання пізнавальних та моральних якостей у свій час наголошував і Л.Виготський, зазначаючи, що психічні функції – такі як увага, пам'ять, мислення, воля, відповідальність та ін., – не є внутрішніми з самого початку, як вважала класична емпірична психологія. Вони формуються внаслідок оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення, які Л.Виготський називав знаками. Формування вищих психічних функцій відбувається у процесі спілкування людей. По суті таке спілкування є вихованням. Вищі психічні функції виникають і розвиваються у процесі виховання та навчання і не можуть виникнути інакше: вони не властиві людині від народження. Усі вищі психічні функції, – зазначав Л. Виготський, – суто інтеріоризовані відносини соціального порядку, основа соціальної структури особистості. Їх склад, генетична структура, спосіб дії – одним словом, вся їхня природа соціальна; навіть перетворюючись у психічні процеси, вона залишається квазісоціальною. Людина і наодинці з собою зберігає функції спілкування [4]. У цьому значенні людина є соціальною істотою, поза взаємодією із суспільством вона ніколи не розвине в собі тих якостей, які розвинулися в результаті розвитку всього людства.

Формування вищих психічних функцій, у тому числі й відповідальності, проходить довгий шлях в онтогенетичному розвитку дитини у ході якого відбувається перетворення зовнішніх соціальних форм поведінки у внутрішню форму індивідуальної свідомості – „вростання ззовні всередину”.

Згідно з твердженнями Б.Ананьєва, вивчення особистості розпочинається із визначення її статусу (економічного, політичного і правового становища в суспільстві), яке задається системою суспільних відносин, соціальних утворень, що об'єктивно визначають „місце” особистості в соціальній структурі. „Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки і різноманітних соціальних діяльностей становить собою складну систему відносин особистості (до суспільства в цілому і до спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, якими вона керується в своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність. Уся ця складна система суб'єктивних властивостей міститься у певному комплексі суспільних функцій – ролей, виконаних людиною в заданих ситуаціях розвитку” [1, с.288–289]. Б.Ананьєв розглядає позицію особистості через діяльнісну, суб'єктивний аспект її статусу. А головним критерієм „позиції” особистості є її активність.

Суттєвими характеристиками людини як особистості є її самостійність і відповідальність, самостійність дій – це дії з опорою на власні інтелектуальні та духовні сили, без звернення до підказки іншого, до авторитету. З цієї точки зору, особистісний вчинок обмірковується людиною наодинці з собою, обговорюється в діалозі з внутрішнім співрозмовником, зі своїм „Я” [12, с.4–98].

У працях Б.Ананьєва, І.Беха, М.Боришевського, В.Мясищева, С.Рубінштейна та багатьох інших науковців наголошується на тому, що основним об'єктом ставлення людини є інша людина і суспільство.

На думку В.Мясищева, „багато психологічних робіт, по суті вся педагогічна психологія засвідчує, що особливості особистості – це продукт її взаємин із людьми в процесі розвитку, продукт впливу прикладу, прив'язаності, авторитету (як окремих особистостей, так і колективів шкільних чи виробничих)” [8, с.150].

Відповідно до проаналізованої літератури, однією із найважливіших умов ефективного впливу учнівського самоврядування на виховання у старшокласників відповідальності є створення ситуації реальної відповідальності, в основі якої є інтерес особистості до процесу та результатів своєї діяльності. Цього можна досягти за умови, коли старшокласник має можливість і прагнення стати суб'єктом предметно-практичної діяльності. Така ситуація виникає, коли цілі, зміст й організація діяльності дозволяє особистості задовольнити потреби у співробітництві та в досягненні. Під потребою у співробітництві розуміється потреба особистості в реалізації своєї активності спільно із партнерами по діяльності. Потреба у досягненні розуміється як притаманне людям прагнення до успіху в діяльності, в змаганні з партнерами з орієнтацією на певну кількість досягнутих результатів [7, с.26]. З цією метою предметно-практична діяльність у колективі повинна вміщувати у собі набір різних видів суспільно корисної діяльності учнів, щоб кожен учасник колективу мав можливість брати активну участь у різних її видах. Залучення старшокласників до активного взаємовідповідального спілкування на основі різних форм суспільно корисної діяльності значно активізує спілкування в учнівському середовищі, що сприяє кращому засвоєнню суспільних норм і правил поведінки, формуванню відповідальної свідомості особистості. Про важливість широкого залучення вихованців до виконання конкретних суспільних обов'язків неодноразово наголошував А.Макаренко. „Я намагався, – писав він, – дрібнити колектив на загони по десять осіб, щоб число вповноважених було якомога більшим, я прагнув створювати якомога більше комісій ...” [6, с.212].

У дослідженні ми дотримуємось тієї позиції, що виховання відповідальності в учнів старшого шкільного віку зумовлене не лише залученням їх до управлінської діяльності, а й тією самою позицією як самостійного і відповідального учасника цієї діяльності. Включаючись у різноманітні види суспільно корисної діяльності, старшокласники по-різному можуть вводитися в одній і тій самій ситуації. Це можна пояснити тим, що формування особистості визначається не лише тим місцем, яке займає вона в системі доступних їй людських відносин, але й тими психологічними особливостями, які у неї уже склалися в результаті минулого досвіду. Саме із цього співвідношення виникає та внутрішня позиція, тобто система її потреб і прагнень (суб'єктивно представлена у відповідних переживаннях), яка, опосередковуючи вплив середовища, стає безпосередньою рушійною силою розвитку в особистості нових психічних якостей. Систематична участь у такій діяльності створює сприятливу ситуацію для формування особистості в цілому і відповідальності зокрема. Тому особливе значення при вихованні відповідальності старшокласників засобами самоврядування має особистісний смисл їх участі у цій діяльності.

На відміну від значень, особистісні смисли, як і чуттєва тканина свідомості, стверджує О.Леонтьєв, не мають свого „надіндивідуального”, свого „не психологічного” існування. Якщо зовнішня чутливість, зазначав він, зв'язує у свідомості значення з реальністю об'єктивного світу, то особистісний смисл пов'язує їх із реальністю самого життя в цьому світі, з його мотивами. Особистісний смисл створює пристрасність людської свідомості [5, с.153].

На роль моральних почуттів у регуляції поведінки людини, її відповідальних дій вказував і Л.Виготський. „Жодна форма поведінки, – писав він, – не є настільки міцною, як та, що пов'язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати у людини потрібні вам форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб ці реакції залишили емоційний відбиток в учня. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живе почуття, у цьому сенсі апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке найлегше впливати на поведінку” [3, с.113].

У дослідженні ми виходимо з того, що первісну основу такої активності особистості старшокласника становлять його індивідуальні потреби, мотиви й деякі інші провідні структурні утворення. У зв'язку з цим і розв'язати проблему відповідальної поведінки неможливо без урахування принципу опосередкованості психічного. „Будь-яка активність, – писав Д.Узнадзе, – означає ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності, середовища. У випадку виникнення якоїсь конкретної потреби суб'єкт, з метою її задоволення, спрямовує свої сили на навколишню дійсність. Так виникає поведінка. Зауважимо, вона передбачає, з одного боку, потребу і сили суб'єкта, а з іншого – середовище, предмет, який повинен її задовольнити. Поведінка становить собою залучення саме цих сил, і зрозуміти її поза потребою і предметом, що її задовольняє, зовсім неможливо... Активність має завжди предметний характер...” [11, с.332].

Із цими твердженнями Д.Узнадзе певною мірою перегукується концепція В.Асеева [2, с.34], згідно з якою формування потребнісно-мотиваційної сфери особистості здійснюється за допомогою двох основних механізмів: формування мотивації „знизу до верху” і „зверху до низу”. Суть першого полягає в тому, що умови діяльності і взаємин, які склалися стихійно або спеціально організовані вихователем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення.

Другий механізм полягає в засвоєнні вихованцем у готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які, за задумом вихователя, повинні в нього сформуватися і які сам вихованець повинен поступово перетворити у внутрішньо прийняті і такі, що реально діють. Повноцінне формування мотиваційної сфери особистості, а отже, і її відповідальності, повинно включати обидва механізми [2, с.36]. Зазначимо, що в основі будь-якої мотивації лежать потреби особистості.

У педагогічних дослідженнях розрізняють два види потреб: фізіологічні, які забезпечують фізіологічне існування організму, і психологічні (в діяльності, спілкуванні, лідерстві, визнанні і т.п.) [2, с.42]. Рівнем задоволення обох видів потреб визначається міра активності особистості, повнота усвідомлення нею своєї відповідальності.

Якщо в задоволенні фізіологічних потреб особистість позбавлена вибору, то задоволення психологічних потреб виходить за рамки організму і вплітається в складну мережу соціальних взаємодій. Ця специфіка задоволення психологічних потреб є результатом активного функціонування базових психічних структур людської особистості, які відповідають за її свідому поведінку і соціальну життєдіяльність.

Важливу роль у формуванні мотивації старшокласників до активної участі в суспільно корисній діяльності відіграє потреба в емоційному контакті, яка дає їм можливість відчутти себе предметом інтересу і симпатій з боку інших. Основною сферою реалізації потреби в емоційному контакті є сфера міжособистісних відносин, у які вступають старшокласники з оточуючими їх людьми. Можливості для реалізації старшокласниками потреби у емоційному контакті різко зростають, коли активізується сфера їх управлінської діяльності, яка стосується життя класу, школи і навколишнього середовища.

Водночас варто зазначити, що наявність у старшокласників потреби в емоційному контакті сама по собі ще не визначає їх поведінку в конкретній ситуації. За твердженням А.Мудрика, поведінку школяра як суб'єкта спілкування визначають соціальні установки, як цілісний динамічний стан суб'єкта, його готовність до виявлення активності стосовно соціальних об'єктів, що передбачають психологічне переживання їх соціальної цінності [7, с.95].

Соціальні установки особистості утворюють певну настановчу систему. Старшокласник, наприклад, як суб'єкт спілкування має соціальну установку на самого себе як учасника спілкування – „образ – Я”. Основою цієї установки можна вважати самоповагу особистості, яка синтезує в собі розмірковуючі (усвідомлення себе) та емоційні (задоволення собою) компоненти. Соціальна установка суттєво визначає поведінку особистості та міру її відповідальності за свої дії та вчинки.

Активізація різних форм спілкування старшокласників у процесі діяльності учнівського самоврядування суттєво впливає на формування моральної свідомості, основи відповідальності. Спілкування старшокласників з оточуючими відбувається у формі діалогу. Л.Кольбергер розглядав діалог як один із найважливіших методів формування моральної свідомості особистості. Діалог сприяє активізації різних психологічних механізмів виховання [9, с.271–272]. У педагогічній теорії знайшли своє обґрунтування такі типи діалогів: фактичний, інформаційний, дискусійний і сповідальний.

Інформаційний діалог – це обмін найрізноманітнішою інформацією між його учасниками. В результаті такого обміну застосовується *механізм емоційного обумовлювання*. Його суть полягає в тому, що активізується формування позитивного ставлення до тих об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, що викликають негативні емоції. Якщо та чи інша поведінка з певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для особистості, внаслідок чого формується і відповідний мотив [9]. Використання такого типу діалогу позитивно позначається на когнітивних та мотиваційних компонентах відповідальності.

Особливу роль у становленні та розвитку відповідальності відіграє дискусійний тип діалогу, який Л.Кольбергер розглядав як найважливіший метод формування моральної свідомості особистості. У процесі такого діалогу виникає зіткнення різних поглядів на ту чи іншу проблему [7, с.106].

У сповідальному діалозі (з друзями чи вчителем) відбувається щирий поділ почуттями і враженнями, що має суттєве значення для формування почуття відповідальності та формування правильної самооцінки старшокласників. Такий тип діалогу активізує дію механізму підтримання внутрішньої узгодженості поглядів, за допомогою якого особистість намагається зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає *когнітивний дисонанс* – неприємне напруження, дискомфорт, від якого вона намагається позбавитись. Таке трапляється, наприклад, коли учень усвідомлює, що діяв без достатніх на те підстав, всупереч своїм переконанням [9].

Крім того, організація діяльності учнівського самоврядування має враховувати той факт, що існує тісний взаємозв'язок здібностей і мотивів діяльності [2, с.16]. Кожен учень наділений певним набором здібностей, загальних і спеціальних, для засвоєння і виконання конкретних видів діяльності. Під час організації учнівського самоврядування, залучення старшокласників до управлінської діяльності як засобу виховання відповідальності суттєве значення має їх ставлення до певних видів діяльності.

Значною мірою на ньому позначаються і вікові характеристики особистості. Особливість юнацького віку полягає у значному внутрішньому прагненні до ідеальних переживань. Особливу роль покликаний відіграти моральний ідеал, який суттєво впливає на програмування в поведінці особистості.

Як стверджують дослідження, пошуки морального ідеалу, зароджуючись раніше, трансформуються в юнацькому віці у внутрішню потребу. Перед старшокласником дедалі гостріше постає питання про сенс життя, про своє призначення і шлях дій. Водночас у старшому шкільному віці, як зазначає В.Тернопільська, простежується протиріччя між здатністю старшокласників до широкої предметно-перетворювальної діяльності та недостатнім включенням їх у громадсько-корисну роботу альтруїстичного спрямування, між потребою у набутті суспільного досвіду та індивідуалістичною спрямованістю їх соціальної поведінки [10, с.68].

Висновки... Структура організації учнівського самоврядування повинна бути такою, щоб задовольнити потребу кожного старшокласника у самореалізації, в активній участі у перетворювальній діяльності. А зміст діяльності органів самоврядування має відповідати віковим та індивідуальним потребам учнів старшого шкільного віку враховуючи їхні психологічні особливості. Варто враховувати також і ту обставину, що з віком відбувається зміна структури предмета відповідальності, зокрема, розширення та ускладнення обов'язків, завдань, доручень, які реалізує особистість. Потенційні можливості старшокласників щодо реалізації предмета відповідальності пов'язані зі сферою функціонування, становлення та саморозвитку „Я”.

Важливе значення у цьому віці має залучення учнів до розв'язання практичних моральних ситуацій, які вимагали б від особистості прояву ініціативи, самостійності, творчості та відповідальності. Лише за таких умов буде збагачуватись їх власний досвід, вироблятимуться уміння і звички відповідальної поведінки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – С. 18–25.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1986. – С. 65–68.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1967. – С. 71–72.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. сочинений : в 6-ти т. – М., 1983. – Т. 3.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – С. 188–206.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Собрание сочинений : в 7-ми т. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
7. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : [учеб. пособие] / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество. Розсип., 2001. – 320 с.
8. Мясичев В. Н. Проблема отношений человека и его место в психологии / В. Н. Мясичев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–155.
9. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП „Державна картографічна фабрика”, 2006. – 400 с.
10. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05 / В. І. Тернопільська. – Житомир, 2003. – 185 с.
11. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : 1997. – 448 с.
12. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 325 с.

Анотація

Н.І.Голова

Особенности психологических свойств старшеклассников в воспитании ответственности в процессе ученического самоуправления

В статье рассматриваются психологические особенности личности старшеклассников и их значение при воспитании ответственности в процессе ученического самоуправления. Особенное внимание уделяется ученическому самоуправлению как способу воспитания ответственности. При анализе учитывались последние публикации современных деятелей в сфере педагогики и психологии.

Ключевые слова: *старшеклассники, психологические особенности, воспитание, ученическое самоуправление, ответственность, процесс, личность.*

Summary

N.I.Golova

Peculiarities of Psychological Features of Senior Pupils in Teaching Responsibility in the Process of Students Self-Government

The article deals with psychological features of senior pupils and their importance in education accountability in the process of student self-government. Considerable attention is given to pupils as a means of self-government of the responsibility. The analysis takes into account recent research and publications of contemporary scholars in the field of education and psychology.

Key words: *senior pupils, psychological features, educations, student's self-government, responsibility, process, personality.*

Дата надходження статті:

„30” листопада 2010 р.

О.В.ГРЕБЕНЬ,
здобувач
(м.Хмельницький)

**Проблеми шкільної освіти в місті Проскурові
напередодні Великої Вітчизняної війни (1940–1941 н.р.)**

У статті розкрито стан та умови функціонування шкільної освіти в м. Проскурові протягом 1940/1941 н.р.; окреслено проблеми, які впливали на якість навчального процесу в шкільних закладах міста; проаналізовано рівень успішності учнів та охоплення їх школами, про що свідчать статистичні дані, наведені у статті; охарактеризовано рівень позакласної та методичної роботи шкіл; окреслено завдання, виконання яких було спрямовано на удосконалення навчального процесу та вирішення проблем, що існували в шкільній системі освіти м. Проскурова.

Ключові слова: шкільна освіта, навчальний процес, шкільний навчальний заклад, педагогічна підготовка, методична робота, позакласна робота,

Постановка проблеми у загальному вигляді... Детальне вивчення особливостей шкільної системи освіти на регіональному рівні дозволяє виявити територіальну сутність її розвитку і відтворити цілісну картину історії шкільної освіти в межах усієї України.

Зміст наукової проблеми, що досліджується, полягає у всебічному аналізі розвитку шкільної освіти на Хмельниччині напередодні воєнного періоду. Зазначений період є невід'ємною сторінкою у вивченні як історії освіти і шкільництва Проскурова, так і області в цілому. Проте проблеми розвитку шкільної освіти в м. Проскурові напередодні Великої Вітчизняної війни, а саме у 1940/1941 н.р., в історії освіти висвітлені лише частково. Таким чином, необхідність проведення дослідження за даною темою зумовлена недостатнім рівнем її вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Досліджуючи історію шкільної освіти на Хмельниччині у довоєнний період, пошуковці у своїх працях аналізують розвиток освітньої системи по області в цілому і не вдаються до деталізації проблем, що існували в освіті окремого міста чи містечка, та особливостей, які суттєво характеризують освітню галузь у визначений період. Зокрема, питання про стан шкільної освіти в місті Проскурові – центральному за своїм географічним розташуванням та одному з найбільших міст області – розкрито недостатньо. Різним аспектам з питань шкільної освіти Проскурова воєнного періоду приділили увагу регіональні дослідники. Проблеми розвитку освіти Хмельниччини в окремі історичні періоди висвітлили М.Демидко [5], О.Журко [6], А.Лавренюк [9], К.Новченкова [7], А.Роздобудько [8], Я.Слободянюк [10].

Досліджуючи розвиток системи освіти м. Хмельницького в контексті історії освіти України протягом 1917 – 1950-х рр., М.Демидко, використовуючи архівні джерела, зупиняється на характеристиці довоєнного періоду розвитку шкільної освіти м.Проскурова. Зокрема, у своїй статті автор подає статистичні дані щодо кількості шкіл та учнів в них на початок 1940/1941 н.р., а також розкриває загальну готовність шкільних закладів до ведення в них навчального процесу [5, с.104].

Вивчаючи стан шкільної освіти на Хмельниччині в окремі історичні періоди, О.Журко робить висновок про те, що у довоєнний період школа перебувала на тоталітарних засадах радянської імперії, а з приходом німців ситуація змінилася. Автор порівнює сталінську та німецьку моделі шкільної освіти, акцентуючи увагу на користь останньої [6, с.40].

А.Лавренюк, досліджуючи історичні етапи розвитку післядипломної педагогічної освіти на Хмельниччині, обґрунтовує завдання обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів як основної ланки в організації методичної роботи шкільних навчальних закладів [9, с.15–16].

Перелік діючих шкіл в місті Проскурові напередодні війни, дані про їх загальну кількість, а також відомості про кількісний склад в них учителів та учнів зазначено в статті К. Новченкової, яка дослідила історію освіти м. Хмельницького, починаючи з XIX ст. [7, с.9].

Висвітлюючи соціально-економічне становище Хмельниччини, її культуру та побут у довоєнний та воєнний періоди, А.Роздобудько характеризує темпи розвитку освіти області до початку війни. За його даними, Хмельницька область мала широку мережу шкільних навчальних закладів, робота яких сприяла ліквідації неписьменності. Автор подає статистичні відомості щодо кількості шкіл та вчителів в них по області в цілому [8, с.8].

П.Слободянюк у своїй монографії „Культура Хмельниччини”, висвітлюючи питання шкільної освіти напередодні війни, визначив, що основним завданням шкіл була ліквідація неписьменності. Ця проблема спричинила зростання кількості шкільних навчальних закладів [10, с. 58–59].

У статистичному і текстовому звітах шкіл м. Проскурова за 1940/1941 н.р., які збереглися у фондах Державного архіву Хмельницької області, вміщено ґрунтовні відомості, що відображають стан шкільної освіти міста напередодні війни [3; 4].

Таким чином, узагальнення матеріалів з визначеної проблеми, які містяться у працях вище зазначених дослідників, та використання джерел Державного архіву Хмельницької області дає можливість здійснити ґрунтовне висвітлення обраної теми. Вивчення шкільного освітнього процесу в м. Проскуріві напередодні Великої Вітчизняної війни дасть змогу в подальшому заповнити прогалини, що мають місце в історії шкільної освіти Хмельниччини.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у розкритті стану та умов функціонування шкільної освіти в м. Проскуріві у 1940/1941 н.р.; окресленні проблем, які впливали на якість навчального процесу в шкільних закладах міста; аналізі рівня успішності учнів та охоплення їх навчанням; характеристиці позакласної та методичної роботи шкіл; визначенні завдань, виконання яких було спрямовано на удосконалення навчального процесу та вирішення проблем, що існували в шкільній системі освіти Проскурова.

Виклад основного матеріалу... Напередодні Великої Вітчизняної війни система шкільної освіти як основа ідеологічної і професійної підготовки молодого покоління розвивалася динамічно і досягла певних успіхів. Починаючи з 1938 по 1940 рр. в Україні було збудовано 839 шкіл на 254700 учнівських місць [5, с.104].

У 1940/1941 н.р. в м. Проскуріві діяло 12 шкіл, з них: 7 середніх, 2 неповних середніх, 3 початкових [4, арк.123]. Питання про охоплення шкільними навчальними закладами усіх дітей шкільного віку м. Проскурова обговорювалося на початку 1940/1941 навчального року на нараді директорів. За вказівкою міського відділу народної освіти Проскурів було розбито на окремі дільниці, по яких вчителі проводили перепис учнів. Загальна кількість учнів у школах на початок 1940/1941 н.р. дорівнювала 4929 особам, з яких: 304 учні навчалися у початкових школах, 495 – в неповних середніх і 4124 учні – в середніх школах [3, арк.1–12]. Окрім вище перерахованих шкільних навчальних закладів в місті діяли: вечірня середня школа, в якій навчалося 169 учнів, школа для підлітків – 79 учнів та школа для глухонімих дітей, де навчалося 69 осіб [2, арк. 5–20]. У таблиці 1 наведені статистичні дані, що дають змогу прослідкувати зміни в кількісному складі школярів протягом I чверті 1940/1941 н.р. та рівень їх успішності.

Таблиця 1

Класи/школи	Кількість учнів на початок навчального року	Кількісний склад учнів на кінець I чверті	Кількість атестованих учнів
I – IV	2426	2410	2365
V – VII	1664	1608	1563
VIII – X	839	712	710
Всього	4929	4730	4638
Вечірня середня школа	169	139	133
Школа для підлітків	79	83	81
Школа для глухонімих	69	69	67

Таблиця складена на основі матеріалів Державного архіву Хмельницької області (Р.902. – Оп.2. – Спр.55).

Відсутність атестації у багатьох учнів була лише однією з проблем, які приховувалися за наведеними у таблиці цифрами. Нагальним питанням було і те, що серед загальної кількості атестованих 4638 учнів були такі, що належали до категорії невстигаючих – 1117 осіб, і лише 249 учнів були відмінниками у навчанні [4, арк.123]. Означені недоліки розглядаємо як наслідок відсутності належної підготовки окремих вчителів, незадовільної організації навчального процесу, наприклад, недостатнє забезпечення необхідними навчальними підручниками та зошитами всіх учнів.

Навчання школярів здійснювали педагоги, яких на той час у місті нараховувалося 223 чол. [4, арк.124]. Одним з головних завдань шкіл у довоєнні роки була ліквідація неписьменності, виконання якого в області забезпечувала діяльність 80 класів і 344 гуртків [10, с.59].

Окрім того, виказували себе недоліки, які перешкоджали нормальному перебігу навчання дітей. Проблемною була нестача підручників та зошитів, внаслідок чого для кращого забезпечення ними організовували закупівлю старих підручників (18 000 штук) в учнів, які раніше закінчили відповідні класи. Зокрема, не вистачало таких підручників, як: хрестоматія з української та російської мови для 5-10 класів та підручник з історії для учнів всіх класів. Значну проблему становила нестача зошитів, через що мали місце випадки, коли учні писали на шматках паперу. В середньому кожен учень

отримував за півріччя 16–17 зошитів. Учні перших класів зовсім не були забезпечені зошитами. Крім того, гостру потребу школи міста відчували в чорнилі та іншому учнівському приладді [1, арк.1].

Що стосується питання забезпечення шкіл педагогічними кадрами, то слід зазначити, що шкільні навчальні заклади міста були повністю укомплектовані вчителями. Але проблема полягала в тому, що не всі педагоги забезпечували навчання на належному рівні [1, арк.1]. Це пов'язано з тим, що дуже часто вчителі, які працювали в школах, не мали відповідної педагогічної підготовки, і, окрім дітей початкових класів, навчали учнів середніх і старших класів. Зазвичай вчителі, які не мали належної освіти, були охоплені заочною формою навчання. Проте через слабкий контроль за вчителями-заочниками траплялися випадки, коли педагог, який працював в школі з дітьми середніх і старших класів, не мав відповідної освіти і не здобував її за заочною формою навчання. Таким чином, недостатня педагогічна підготовка вчителів знижувала продуктивність діяльності шкіл міста загалом [4, арк.124]. Незадовільною була і кваліфікація бібліотечних працівників [1, арк.5]. Однак, якщо порівнювати дану ситуацію з минулим 1939/1940 н.р., то слід відмітити, що у 1940/1941 н. р. успішність учнів зросла з 64,5% до 75,5%. Відвідування учнями школи складало в середньому 91%. Вагому роль у підвищенні успішності та поліпшенні свідомої дисципліни учнів відігравали існуючі тоді комсомольські та піонерські організації [1, арк.4]. Робота, скерована партією та урядом, була спрямована на підвищення трудової дисципліни і поліпшення якості праці. Урядом була встановлена плата за навчання в старших класах середніх шкіл, і це, як зазначено в документі [1, арк.11], позитивно впливало як на виконання вчителями своєї роботи, так і на ставлення учнів до навчання.

Позакласна робота в школах Проскурова перебувала на незадовільному рівні. Однією з найпоширеніших її форм була діяльність гуртків, яких у міських школах нараховувалося 48, проте більшість з них працювали не систематично, через що не прослідковувалося відповідних результатів їх роботи. Основним недоліком усіх гуртків було те, що їх діяльність не забезпечувала розвиток в учнів практичних навичок.

У цей час спостерігається активація методичної роботи в школах. Важливу роль у її здійсненні відігравав Кам'янець-Подільський обласний інститут удосконалення вчителів, який був створений у жовтні 1939 р. на базі Кам'янець-Подільського обласного педагогічного кабінету. Його основними завданнями були:

- всестороннє і систематичне вдосконалення кваліфікації кадрів народної освіти області;
- удосконалення кваліфікації педагогів шляхом підвищення їхнього теоретичного рівня за спеціальністю, загальних педагогічних знань і методичної майстерності;
- вивчення досвіду навчально-виховної роботи кращих учителів, узагальнення та розповсюдження його серед педагогів;
- проведення систематичного вивчення організації методичної роботи педагогічних кабінетів, куштових і районних об'єднань учителів і надання їм допомоги у здійсненні методичної роботи з учителями;
- надання допомоги кращим учителям і керівникам шкіл в їх підготовці до наукової діяльності [9, с.15]. Таким чином, робота обласного інституту, яка була направлена на розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, мала позитивні результати.

У школах методична робота здійснювалася шляхом відвідування уроків учителів директором, завучем, працівниками міського відділу народної освіти та педагогічного кабінету. Перевірялася робота педагогічної ради, предметної методичної комісії та методоб'єднання при школі. Здійснювався обмін досвідом між учителями через взаємовідвідування уроків та консультації більш досвідчених учителів. Проте систематичної планової роботи предметних комісій та методоб'єднань у школах не було. Робота ще не була організована на тому рівні, щоб вчителі могли відчути конкретну користь від неї в своїй практичній діяльності [4, арк.130].

У резолюції міської вчительської наради [1, арк.11], в якій підведено підсумки роботи шкіл міста за I півріччя і визначено завдання шкіл на II півріччя 1940/1941 навчального року, вказано, що у 1940 р. школи м.Проскурова розпочали свою діяльність в більш сприятливих умовах, ніж у минулому 1939/1940 н.р. Про це свідчить стан шкільних приміщень, які до 15 серпня було повністю відремонтовано і забезпечено паливом. У всіх середніх та неповних середніх школах були організовані буфети для дітей, а щодо їдалень, то окрім 1-ї школи, жоден навчальний заклад міста не мав можливості їх організувати через нестачу відповідних приміщень [4, арк.123].

При наявності значної кількості проблем, що перешкоджали організації і проведенню належного навчального процесу в школах, нарадою вчителів міста було визначено такі завдання:

- посилити контроль за роботою вчителів з боку міського відділу народної освіти і директорів шкіл;
- міському відділу народної освіти звернути увагу на укомплектування молодших класів шкіл міста учителями з належною спеціальністю, заборонити перехід учителів початкових класів з класу в клас, тобто один вчитель молодших класів повинен навчати учнів з першого по четвертий клас;
- підвищити грамотність і мовну культуру учнів;

- забезпечити систематичну роботу з розвитку усної і писемної мови в усіх класах школи;
- зобов'язати вчителів російської та української мови практично розв'язати питання грамотності школярів;
- організувати роботу таких гуртків, як: фізико-математичного, природничого, хіміко-географічного, літературного, драматичного, співу, оборонно-фізкультурного, а для учнів молодших класів – гурток співу, шиття, вишивання;
- використовувати на уроках фізики, хімії та природознавства прилади для проведення дослідів, не обмежуватися тільки показом апаратури, приладів; створити природничий кабінет в кожній середній і неповній середній школі;
- провести закупівлю літератури для шкільних бібліотек;
- виключати зі школи за згодою міського відділу народної освіти учнів, які виявляють негативну поведінку;
- охопити заочним навчанням усіх вчителів, які не мають педагогічної освіти [1, арк. 12–14].

Таким чином, виконання усіх перерахованих завдань було спрямовано на підвищення продуктивності роботи шкіл, усунення існуючих недоліків, нормалізацію перебігу навчального процесу в шкільних навчальних закладах міста Проскурова.

Висновки... На основі вище наведених даних можна зробити висновок, що у довоєнний період в м. Проскурові була створена розвинена система шкільної освіти. Про це свідчить наявна кількість шкільних навчальних закладів, якими було охоплено більшість дітей шкільного віку. Величезний потенціал для розвитку шкільної освіти демонстрували прогресивні тенденції, які були спрямовані на викорінення неписьменності серед дорослого населення, створення передумов для розширення мережі навчальних закладів та підвищення якості їх діяльності. Якісним зрушенням в роботі шкіл слід відмітити зростання рівня успішності учнів у порівнянні з минулими роками та підвищення їх свідомої і трудової дисципліни. Незважаючи на значні недоліки, які перешкоджали організації та перебігу навчального процесу, працівниками міського відділу народної освіти та педагогічного кабінету здійснювалася методична робота для активізації діяльності педагогів.

Разом із досягненнями шкільна освіта міста мала і ряд недоліків, які необхідно було усунути. Основною проблемою для шкіл м. Проскурова залишалася слабка матеріально-технічне забезпечення. У визначений період рівень теоретичних знань та практичних навиків учнів був недостатнім і підлягав удосконаленню. Тож перед адміністрацією шкіл та вчителями стояла низка завдань, спрямованих на усунення існуючих проблем як в організаційній роботі, так і в навчальному процесі.

Проведене дослідження особливостей функціонування системи освіти м. Проскурова у довоєнні роки на регіональному рівні не вирішує освітніх проблем того часу, але дозволяє прослідкувати один із етапів розвитку шкільної освіти за часів радянської влади, який залишився недостатньо вивченим.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державний архів Хмельницької області. – Р.902. – Оп.1. – Спр.15. – Арк. 1–14.
2. Державний архів Хмельницької області. – Р.902. – Оп.1. – Спр.35. – Арк. 1–30.
3. Державний архів Хмельницької області. – Р.902. – Оп.1. – Спр.37. – Арк. 1–12.
4. Державний архів Хмельницької області. – Р.902. – Оп.2. – Спр.55. – Арк. 123–136.
5. Демидко М. Розвиток системи освіти міста Хмельницького в контексті історії освіти України (1917–1950 рр.) / М. Демидко // Місто Хмельницький в контексті історії України : матеріали конф. – Хмельницький–Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 104.
6. Журко О. Школа на Хмельниччині: погляд крізь час / О. Журко // Хмельниччина: роки становлення та поступу (1937–1997) : матеріали конф. – Хмельницький, 1997. – С. 40.
7. Історія розвитку освіти м. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 557 с.
8. Книга скорботи України. Хмельницька область. – Хмельницький : Поділля, 2003. – С. 8–18.
9. Лавренюк А. Віхи становлення післядипломної педагогічної освіти в Хмельницькій області: історико-педагогічний дискурс / А. Лавренюк // Матеріали наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2009. – С. 15–20.
10. Слободянюк П. Я. Культура Хмельниччини / П. Я. Слободянюк. – Хмельницький, 1995. – 334 с.

Анотація

О.В.Гребень

Проблеми шкільного образования в городе Проскурове в преддверии Великой Отечественной войны (1940 - 1941 уч. год)

В статье раскрыто состояние и условия функционирования школьного образования в г. Проскурове в течение 1940/1941 уч.г.; очерчены проблемы, которые влияли на качество учебного процесса в школьных заведениях города; проанализирован уровень успеваемости учеников и охват их школами, о чем свидетельствуют статистические данные, приведенные в статье; охарактеризован уровень внеклассной и методической работы школ; очерчены задания, выполнение которых обеспечивало усовершенствование учебного процесса и решение проблем, которые существовали в школьной системе образования г. Проскурова.

Ключевые слова: *школьное образование, учебный процесс, школьное учебное заведение, педагогическая подготовка, внеклассная деятельность, методическая работа.*

Summaru
O.V.Greben'

The Problems of School Education in City Proskuriv on the Eve of Great Patriotic War (1940 - 1941 Educational Years)

In the article the state and operating of school education conditions are exposed in Proskuriv during 1940/1941 n.p.; problems are outlined what influenced on quality of educational process in school establishments of city; the level of success of students and scope their schools is analysed, what the statistical data resulted in the article testify to; the level extracurricular and methodical work of schools is described; tasks, implementation of which was sent to the improvement of educational process and decision of problems which existed in the school system of formation of Proskuriv, are outlined.

Keywords: school education, educational process, school educational establishment pedagogical preparation, extracurricular work, methodical work.

Дата надходження статті:

„6” квітня 2011 р.

УДК 378.147.88; 351.746.1

І.О.ГРЯЗНОВ,

доктор педагогічних наук, професор;

Н.М.УСАЧИК,

викладач

(м.Хмельницький)

Система формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах Державної прикордонної служби України

В статті визначено сутність, зміст, особливості, педагогічні умови та розроблено систему формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах ДПСУ.

Ключові слова: курсант-прикордонник, стажування, професійна компетентність, система.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Під поняттям „практична підготовка” слід мати на увазі систему заходів, спрямовану на формування молодого офіцера як соціально адаптованої і соціально відповідальної особистості, здатної застосовувати набуті знання в конкретних оперативно-службових ситуаціях. Аналіз сучасного стану формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час практичної підготовки свідчить що:

в загальній системі підготовки, така складова, як практичні заняття, не мають конкретизованої, комплексної спрямованості на формування професійної компетентності курсантів-прикордонників і відповідно існує явний розрив між теорією і практикою (різниця між результатами сесії та стажуванням);

навчальний матеріал і зміст практичних завдань має певний відрив від реалій організації оперативно-службової діяльності підрозділів охорони кордону;

існують проблеми в матеріально-технічному забезпеченні кафедр Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) сучасними спеціалізованими засобами.

Під час організації стажування виникають такі проблемні питання, а саме:

не в повній мірі враховується та використовується у навчально-виховному процесі зібраний навчально-методичний матеріал за підсумками минулих стажувань;

керівниками структурних підрозділів академії не вивчаються пропозиції, які надані начальниками органів охорони державного кордону щодо покращання навчально-виховного процесу в академії.

Отже, зазначені факти дають повні підстави вважати, що зі сторони керівників стажування від підрозділів і органів охорони кордону існує спрощений та поверховий підхід щодо безпосередньої організації, проходження та оцінки діяльності курсанта на займаній посаді під час проходження стажування.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Професійну компетентність майбутніх фахівців правоохоронних структур та її компоненти розглядали у своїх працях науковці В.Г.Кельба [1], О.В.Миропольська [2], Н.В.Мороз [3], М.П.Недбай [4], В.А.Пеухов [5] та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є обґрунтування теоретичних та практичних аспектів, спрямованих на вирішення проблем формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах ДПСУ.

Вклад основного матеріалу... Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування це – реальна ситуативна практична модель діяльності, яка являє собою комплекс заходів, що проходять в органах охорони державного кордону, навчальних центрах під керівництвом посадових осіб органу охорони державного кордону, навчального центру, контролем керівника стажування від академії з метою поглиблення і закріплення одержаних майбутніми офіцерами знань в умовах ВНЗ, удосконалення професійних компетенцій у виконанні обов'язків посадових осіб органів охорони державного кордону в реальних умовах оперативно-службової діяльності.

До *змісту* формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування віднесено когнітивно-операційну, ціннісно-мотиваційну та результативно-діяльнісну компетентності.

До *особливостей* формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування віднесено те, що курсанти: в перший день після прибуття на місце стажування зустрічаються з командирами підрозділів, вивчають порядок й організацію службової діяльності, особливості несення служби, розпорядок дня та розклад занять; складають особистий план роботи на весь період стажування, погоджують його з керівником стажування від академії і подають на затвердження керівникові від бази стажування; повинні бути зразком високих службових і моральних якостей, дисциплінованості, стройової підтягнутості, творчо підходити до втілення в життя своїх знань та навичок; виконують обов'язки на посаді стажиста, роблять все необхідне для повного виконання індивідуального завдання й особистого плану роботи; вивчають всі особливості несення служби в різних умовах охорони кордону, порядок організації службової діяльності підрозділів, нові форми організаційної діяльності посадових осіб; систематично збирають та узагальнюють матеріали відповідно до індивідуального завдання.

Для оцінки рівня сформованості у дослідженні було визначено три *ключові професійно-правові компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників* та їхні складові (компетенції): когнітивно-операційна компетентність (об'єм та глибина професійних знань, професійна адаптація, особиста дисциплінованість); ціннісно-мотиваційна компетентність (сформованість позитивної мотиваційно-ціннісної орієнтації на майбутню службу, мотиви участі в правоохоронній діяльності, емоційно-вольова стійкість); результативно-діяльнісна компетентність (організаторські можливості, сформованість авторитету серед підлеглих та керівництва, готовність до оперативно-службової діяльності).

Відповідно до компетентностей та компетенцій було обґрунтовано три *рівні сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників*, а саме: високий, середній та низький.

Для *високого рівня* сформованості професійної компетентності характерним є те, що курсант: має глибокі знання, які значно виходять за межі навчальних програм, базуються на законодавчих актах і керівних документах ДПСУ; професійно адаптований до оперативно-службової діяльності на кордоні; особисто дисциплінований, є прикладом виконання службових обов'язків для інших курсантів; сформував позитивну мотиваційно-ціннісну орієнтацію на майбутню службу; має сформовані мотиви участі в правоохоронній діяльності; сформував у себе емоційно-вольову стійкість; має організаторські здібності; сформував авторитет серед підлеглих та керівництва; цілком готовий до вирішення різноманітних ситуацій оперативно-службової діяльності, проявляє ініціативу, творчість.

Для *середнього рівня* сформованості професійної компетентності характерним є те, що у курсанта: знання є глибокими, знаходяться у межах навчальних програм та підручників; він професійно адаптований до оперативно-службової діяльності на кордоні, але в окремих випадках виникають труднощі; особисто дисциплінований; має недостатню мотиваційно-ціннісну орієнтацію на майбутню службу; має не достатньо сформовані мотиви участі в правоохоронній діяльності; сформував у себе емоційно-вольову стійкість не достатньо; організаторські можливості показує не постійно; має сформований авторитет серед підлеглих; готовий до вирішення різноманітних ситуацій оперативно-службової діяльності.

Низький рівень сформованості професійної компетентності курсанта-прикордонника характеризує те, що курсант: має недостатні та поверхневі знання, щоб розбиратися в ситуаціях службової діяльності; адаптований до оперативно-службової діяльності на кордоні частково; особисто дисциплінований не достатньо, іноді порушує дисципліну та правопорядок; має негативну мотиваційно-ціннісну орієнтацію на майбутню службу; не виявляє мотивів участі в правоохоронній діяльності; слабо сформував у себе емоційно-вольову стійкість; організаторські можливості показує в окремих випадках; авторитет серед підлеглих та керівництва не сформований; готовий до вирішення різноманітних ситуацій оперативно-службової діяльності не завжди.

На основі системного підходу розроблено систему формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах ДПСУ, компонентами якої є:

мета, функції, принципи, сфери, педагогічні умови, етапи формування на посадах, алгоритм дій керівника стажування, суб'єкти навчання та виховання, об'єкт-суб'єкти – курсанти-прикордонники, програмно-методичне забезпечення, діагностичний інструментарій, кінцевий результат (рис. 1).

До педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування віднесено: вдосконалення організації та проведення стажування майбутніх офіцерів-прикордонників; урахування під час стажування особливостей нелегальних міграційних процесів в прикордонній смузі; оптимізація проведення захисту результатів стажування курсантів.

Важливе значення у вдосконаленні організації та проведення стажування майбутніх офіцерів-прикордонників має підбір курсантів у мікро групи, які діють окремо від інших курсантів. Тому для забезпечення успішності проведення стажування майбутнього офіцера важливо передбачити оцінку тієї особливості особистості курсанта, що визначається психологічним кліматом, характером взаємодії членів групи, які знаходяться на великій відстані від інших курсантів та керівника стажування.

У навчальний процес впроваджено цілу низку заходів, спрямованих на посилення практичної складової навчання курсантів, а саме:

впроваджено скореговані навчальні програми підготовки, які дозволять випускнику виконувати обов'язки як в пунктах пропуску, так і на „зеленому кордоні”;

розроблені та впроваджені в навчальний процес: методика послідовності дій начальника навчальної групи по формуванню у курсантів командирських якостей; методика аналізу ризиків та кримінального аналізу, методика проведення повсякденного оперативного пошуку; нові інформаційні технології, що використовуються в охороні кордону;

створена електронна база дидактичних матеріалів для проведення різних видів занять, на яких буде практично вивчатись робота за функціональними схемами;

для курсантів 3–4 курсів практичні заняття з питань огляду транспортних засобів проводяться на реальних зразках легкових і вантажних автомобілів, пасажирському залізничному вагоні, морському контейнері, які обладнані прихованими місцями для перевезення контрабандних товарів та нелегальних мігрантів.

Основні завдання керівному, науково-педагогічному складу на час стажувань були спрямовані на удосконалення професійної компетентності курсантів на відповідних посадах та отримання методичного матеріалу, спрямованого на підвищення якості навчально-виховного процесу в академії, а саме:

аналізу наявних практичних проблем в оперативно-службовій діяльності випускників академії, рекомендацій від керівництва регіональних управлінь щодо втілення в навчальний процес вимог нормативних документів, аналізу потреб формування у випускників додаткових (нових) практичних компетентностей у зв'язку зі змінами, які відбуваються на державному кордоні, в нормативному забезпеченні оперативно-службової діяльності;

ознайомлення з позитивними прикладами ефективної організації оперативно-службової діяльності на різних рівнях та матеріалів з аналізом типових та нестандартних помилкових рішень в діяльності випускників академії щодо організації оперативно-службової діяльності;

пошуку шляхів з розширення можливостей та використання різних джерел інформації з питань практичної наповненості занять, змісту навчально-методичних матеріалів, формування практичної компетентності науково-педагогічного складу у відповідності до сучасних вимог по організації оперативно-службової діяльності на державному кордоні.

Під час стажування враховувались особливості нелегальних міграційних процесів в прикордонній смузі. Під час проведення занять з курсантами керівники стажувань особливе значення приділяли тому, що за час організованої незаконної міграції через територію України, посібниками опрацьовано певний порядок і тактика дій для переміщення незаконних мігрантів до західного кордону, утримання їх й формування груп та перетинання державного кордону. Окремі елементи цієї тактики залежать від різних факторів, але загалом тактика дій стандартна. Незаконні мігранти, за попередньою домовленістю з причетними до організації каналів незаконної міграції особами, виїжджають з країн постійного проживання і направляються різними маршрутами в Україну. Після прибуття іноземців на територію країни, їх на деякий час розміщують в місцях тимчасово перебування (приватні квартири, будинки, закинуті та нежилі приміщення, тощо) в тилкових областях. Організатори незаконної міграції домовляються про їх переправлення в Європу й потім їх доставляють різними маршрутами в контрольовані прикордонні райони до місць відсидки.

При організації протиправної діяльності на державному кордоні організаторами переправок груп незаконних мігрантів активно використовується менталітет місцевого населення. В прикордонних селах на ділянках кордону особи, які займаються незаконною міграцією, для місцевого населення (особливо молоді) – приклад для наслідування, а їхні заробітки – предмет заздрощів.

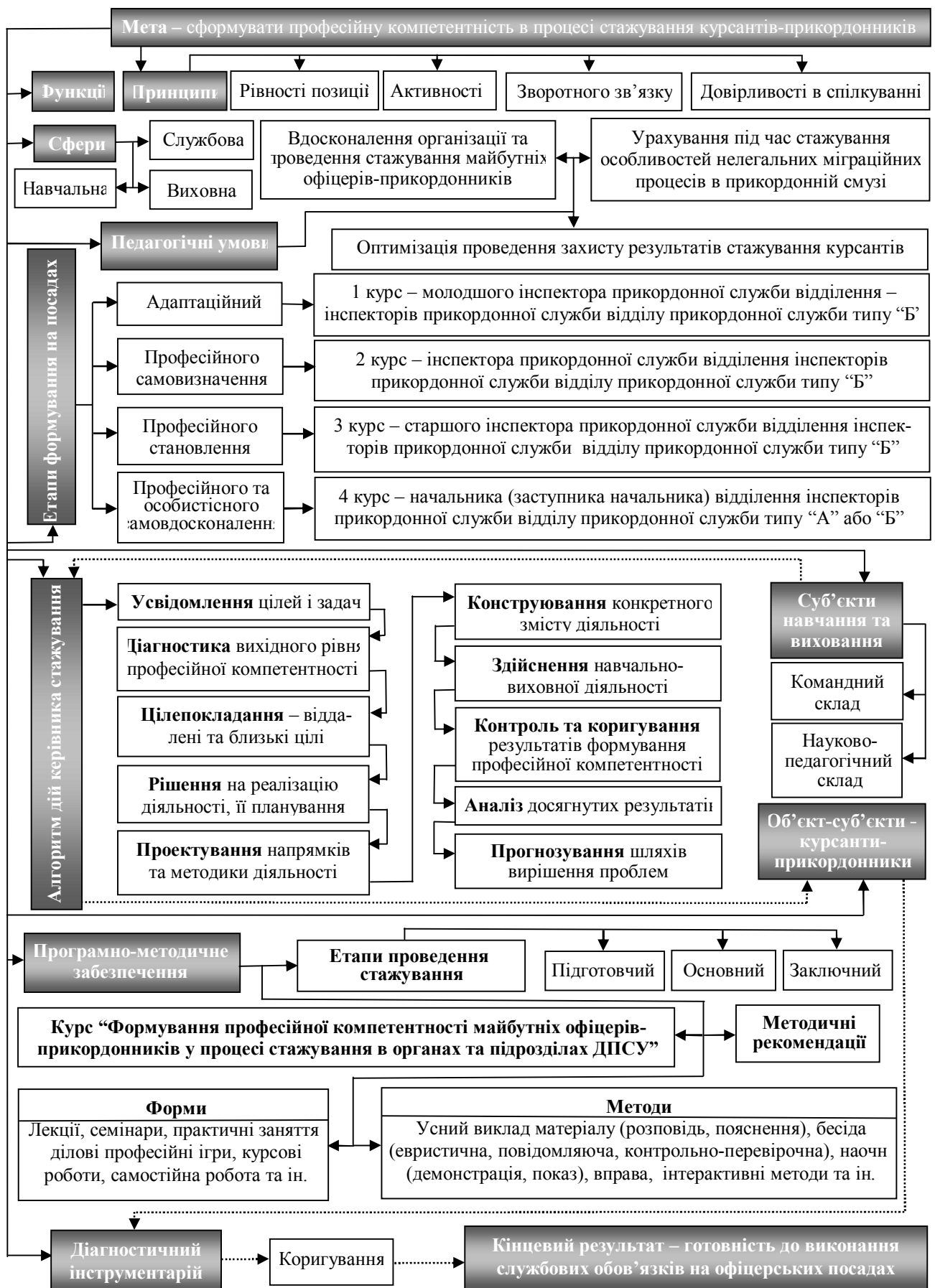


Рис. 1. Зміст системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах Державної прикордонної служби України (— ієрархічні зв'язки, зв'язки розвитку)

Під час стажування курсанти приймали участь у ділових іграх, спрямованих на підготовку командирів підрозділів до протидії нелегальній міграції. Ігри розпочиналися по-різному:

- оголошенням нової обстановки до певного часу;
- оголошенням рішення, врученням завдання і наказу старшого начальника;
- завдання, по якому потрібно самостійно ухвалити рішення.

У всіх випадках спочатку ухвалювалося рішення і доводилося до підлеглих. Для цього офіцерам та курсантам надавався необхідний час. Ухвалене рішення заслуховувалося і затверджувалося керівником.

В ході роботи з підготовки протидії нелегальній міграції керівник ділових ігор, його помічники безперервно нарощували обстановку відповідно до здійснення заходів, підводили офіцерів і курсантів до ухвалення того або іншого рішення. Всі дії курсантів та офіцерів знаходили віддзеркалення в процесі розігрування умовних заходів. Для того, щоб в ході кожної ділової гри у курсантів формувались компетентності в практиці управління підрозділом, офіцери та задіяні курсанти замінювалися на різних посадах.

Ділові ігри завершувалися розбором. Мета розбору – всесторонній аналіз проведених занять, підведення підсумків і визначення рівня виконання навчальних завдань. Визначивши заздалегідь питання, які необхідно освітити на розборі, керівник ігор уточнював, конкретизував зміст їх в процесі занять. В ході розбору особлива увага приділялася оцінці обґрунтованості рішень і дій курсантів. Отже, на подібних навчальних заняттях курсанти отримували знання і первинні компетенції по основних напрямках їх майбутньої діяльності в органах та підрозділах ПСУ, спрямованих на протидію нелегальній міграції.

Для *оптимізації проведення захисту результатів стажування курсантів* розроблена методика оцінки. При виставленні оцінки враховувались:

оцінка виконання посадових обов'язків, яка виставляється керівником від органу охорони державного кордону (установи);

оцінка за якість виконання індивідуального завдання, зібраних під час стажування матеріалів;

оцінка за якість виконання завдань згідно з програмою стажування;

оцінка за захист звіту стажування.

Загальна оцінка курсантам виставлялася:

З урахуванням чотирьох окремих оцінок:

„відмінно”, якщо в окремих оцінках одна оцінка „добре”, а інші „відмінно”;

„добре”, якщо в окремих оцінках одна оцінка „задовільно”, а інші „добре” та „відмінно”, або якщо дві оцінки „задовільно” та дві оцінки „відмінно”;

„задовільно”, якщо в окремих оцінках не більше однієї „незадовільно”.

При трьох окремих оцінках:

„відмінно”, якщо в окремих оцінках не більше однієї оцінки „добре”, а інші – „відмінно”;

„добре”, або „задовільно”, якщо в окремих випадках оцінка не більше однієї оцінки „задовільно” або „незадовільно”.

При двох окремих оцінках:

„відмінно”, якщо обидві оцінки – „відмінно”;

„добре”, якщо обидві оцінки „добре”, або одна оцінка „відмінно”, а друга „добре” або „задовільно”;

„задовільно”, якщо обидві оцінки „задовільно” або одна оцінка „добре” а інша „задовільно”;

„незадовільно”, якщо одна з окремих оцінок „незадовільно”.

Результати захисту стажування оцінюються на основі таблиці „Відповідності національної шкали оцінювання результатів захисту курсових робіт (проектів), навчальної (юридичної) практики та стажування академічній шкалі успішності ECTS”. Оцінки, одержані за результатами захисту стажування, виставляються у відомість підсумкового контролю та в додаток до диплому за національною шкалою і шкалою ECTS.

В експерименті під час перевірки ефективності системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах Державної прикордонної служби України брали участь 208 курсантів третього і четвертого курсів, які стажувалися в органах та підрозділах ДПСУ. Експериментальна група (ЕГ) – 107 особи: 3 курс – 2 навчальні групи, 4 курс – 2 навчальні групи, та контрольна група (КГ) – 101 курсант: 3 курс – 2 навчальні групи, 4 курс – 2 навчальні групи. У якості експертів виступали 10 осіб офіцерського складу, які були у цих курсантів керівниками стажування.

Експериментальна робота, що проводилась із курсантами-стажерами, визначала ступінь виконання ними певних завдань, а саме – формувати педагогічну майстерність і надати в цьому посильну допомогу офіцерам того підрозділу, де вони проходили стажування. Перед ними ставилась мета не лише чомусь навчитись, але й збагатити старших колег чимось новим.

Порівняльні дані про рівні сформованості складових професійної компетентності у курсантів експериментальної і контрольної груп

Зрізи	Групи	Кількість в групі	Складові професійної компетентності																	
			когнітивно-операційна (Кко)						ціннісно-мотиваційна (Кцм)						результативно-діяльнісна (Крд)					
			низький		середній		високий		низький		середній		високий		низький		середній		високий	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
I	ЕГ	107	53	50	38	35	16	15	49	46	47	44	11	10	48	45	48	45	11	10
	КГ	101	51	51	33	33	17	16	53	52	33	33	15	15	49	48	38	38	14	14
II	ЕГ	107	19	18	49	46	39	36	27	25	48	45	32	30	28	26	45	42	34	32
	КГ	101	45	45	39	39	17	16	44	44	38	38	19	19	47	47	35	35	19	18

Під час експерименту кількість курсантів з низьким рівнем розвитку когнітивно-операційної складової професійної компетентності в КГ зменшилося в середньому на 6 %, в ЕГ – на 32 %. Курсантів із середнім рівнем збільшилося в ЕГ на 11 % й в КГ на 6 %; з високим рівнем збільшилося у ЕГ на 21 % й у КГ – практично не змінилася (табл. 1).

Дані про сформованість ціннісно-мотиваційної складової професійної компетентності у курсантів в ході експерименту свідчать, що: кількість курсантів з низьким рівнем в КГ зменшилася в на 8 %, в ЕГ – на 21 %; із середнім рівнем збільшилося в ЕГ на 1 % й в КГ на 5 %; з високим рівнем збільшилося у ЕГ на 20 % й у КГ на 4 %.

Низький рівень результативно-діяльнісної компетентності в ході 2 етапу формувального експерименту в ЕГ показали 26% курсантів, в КГ – 47%. Кількість курсантів з із середнім рівнем зменшилася в ЕГ на 3% й в КГ на 3%; з високим рівнем збільшилося у ЕГ на 22% й у КГ на 6%.

Узагальнені результати про рівні сформованості у курсантів експериментальної і контрольної груп професійних компетентностей по інтегральному показнику представлено в табл. 2.

Другий контрольний зріз показав, що рівень сформованості професійних компетентностей (ПфК) у курсантів експериментальної і контрольної груп в порівнянні з результатами, зафіксованими першим зрізом, змінився таким чином: кількість курсантів з високим рівнем сформованості досліджуваних компетенцій збільшилося таким чином:

у експериментальній групі – на 21,4%;

контрольній групі – на 1,0%.

Кількість курсантів, які залишилися на низькому рівні скоротилося:

у експериментальній групі – на 27,1%;

у контрольній групі – на 4,9%.

Таким чином, експеримент підтвердив ефективність системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі стажування в органах Державної прикордонної служби України. Результати опитування майбутніх офіцерів-прикордонників експериментальної групи свідчать про те, що стажування значною мірою вплинуло на збільшення кількості курсантів, упевнених у правильності вибору професії офіцера-прикордонника, а також тих, хто, на їх власну думку, глибоко вникнув у специфіку прикордонної служби. Стажування водночас допомогло курсантам оцінити рівень їх готовності до офіцерської служби, виконання оперативно-службових завдань під час охорони Державного кордону України, усвідомити складність прикордонної служби і необхідність ґрунтовної підготовки до виконання службових обов'язків (про це свідчить зменшення частки курсантів, упевнених у своїй готовності до прикордонної служби після стажування порівняно з періодом, що передував стажуванню).

Порівняльні дані про рівні сформованості інтегрального показника (ПфК) професійної компетентності у курсантів експериментальної і контрольної груп

Зрізи	Групи	Кількість в групі	Рівні сформованості інтегрального показника професійної компетентності (ПфК)					
			низький		середній		високий	
			Кількість, осіб	%	Кількість, осіб	%	Кількість, осіб	%
Перший	ЕГ-1	107	48	44,9	43	40,2	16	15,0
	КГ-1	101	49	48,5	34	33,7	18	17,8
Другий	ЕГ-2	107	19	17,8	49	45,8	39	36,4
	КГ-2	101	44	43,6	38	37,6	19	18,8

Отже, безпосереднє, повсякденне виконання обов'язків в умовах реального виконання оперативно-службових завдань, поступове з'ясування їх конкретнішого значення, зміцнює і розвиває інтерес курсанта-стажера до служби в ДПСУ, посилює захопленість професією офіцера-прикордонника, дає можливість повною мірою пізнати себе відповідальним за якісне виконання службових обов'язків, набутти дуже цінного досвіду самостійного вирішення оперативно-службових завдань у конкретних умовах охорони кордону. Дослідження необхідно продовжити за такими напрямками: формування професійної культури прикордонників в умовах службової діяльності; удосконалення методики проведення занять курсантами під час стажування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кельбя В. Г. Виховання професійних якостей у майбутніх офіцерів оперативно-розшукових органів Прикордонних військ України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 „Військова педагогіка та психологія” / В. Г. Кельбя. – Хмельницький, 2002. – 18 с.
2. Миропольська О. В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Миропольська Оксана Василівна. – Хмельницький, 2009. – 219 с.
3. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Мороз. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
4. Недбай М. П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Недбай Микола Павлович. – Хмельницький, 2009. – 300 с.
5. Пеухов В. А. Організаційно-правові аспекти проходження практики та стажування в підрозділах МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.07 „Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право” / В. А. Петухов ; Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2003. – 20 с.
6. Положення з організації та проведення практичної підготовки керівного, науково-педагогічного складу, слухачів та курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – 64 с.

Анотація

И.А.Грязнов, Н.М.Усачик

Система формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-пограничників в процесі стажування в органах Государственной пограничной службы Украины

В статті определены сущность, содержание, особенности, педагогические условия и разработано систему формирования профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе стажировки в органах Государственной пограничной службы Украины.

Ключевые слова: курсант-пограничник, стажировка, профессиональная компетентность, система.

Summary

I.O.Griaznov, N.M.Usachyk

The System of Formation of the Future Officer-Borderguards' Professional Competence within the Process of This Professional Training in the Bodies of the State Border Guard Service of Ukraine

The essence, content, peculiarities, pedagogical conditions have been determined and the system of formation of the future officer-borderguards' professional competence within the process of this professional training in the bodies of the State Border Guard Service of Ukraine has been elaborated.

Keywords: cadet, borderguard, professional training, professional competence, system.

Дата надходження статті:

„17” березня 2011 р.

Сучасні форми організації навчання керівників ЗНЗ у регіональній системі післядипломної педагогічної освіти

Розглядаються організаційно-педагогічні аспекти використання кредитно-модульної та дистанційної форм навчання керівників ЗНЗ на курсах підвищення кваліфікації при обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Акцентовується увага на нормативному, науково-методичному та організаційному забезпеченні реалізації цих форм у навчальному процесі курсової підготовки керівників.

Ключові слова: система післядипломної педагогічної освіти, форми організації навчання, керівник ЗНЗ, кредитно-модульна система організації навчання, дистанційне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Серед пріоритетів розвитку освітньої галузі визначено, зокрема, інтеграцію в європейську систему вищої освіти, впровадження сучасних інформаційних технологій шляхом розробки індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності, використання можливостей Інтернету, впровадження дистанційного навчання тощо.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти, яка виконує особливу функцію в розвитку інтелектуального та духовного потенціалу педагогічних і керівних кадрів, забезпечуючи їм необхідні пізнання в широкому спектрі освітніх проблем, сприяючи засвоєнню все нових та нових засобів і видів професійної педагогічної діяльності, не може не реагувати на суспільні зміни та модернізаційні процеси, які сьогодні відбуваються в системі освіти в цілому. Важливе місце в реалізації цих завдань відводиться курсовій підготовці керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яку вони проходять при інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Освіту як процес, що відбувається впродовж усього життя людини, досліджують у своїх працях В.Кремень, Г.Балл, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Олійник, В.Семиченко, Н.Протасова. Питання впровадження новітніх технологій у навчальний процес вищої школи розглядають В.Бондар, О.Мороз, О.Савченко, Л.Рувинський, Н.Половникова, Н.Хмель та ін.

Серед великої кількості розробок новітніх технологічних структур та їх упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів відзначають визнані модульні технології навчання А.Алексюка, В.Безпалька, В.Бондаря, В.Семиченко, А.Фурмана, ін. Особливості впровадження й ефективність кредитно-модульної форми навчання студентів відстежують І.Бабин, Я.Болюбаш, В.Грубінко, В.Кремень, М.Степко, В.Шинкарук та ін.

Різні аспекти підготовки та навчання керівників у системі післядипломної освіти досліджуються В.Бондарем, Л.Даниленко, Г.Дмитренком, Г.Єльніковою, Л.Карамушкою, Н.Коломінським, В.Масловим, В.Пікельною, ін.

Формулювання цілей статті... Поряд з цим, в умовах розвитку суспільних вимог до освіти, в тому числі і післядипломної, зростає кількість нових форм організації навчання, які у поєднанні з традиційними дозволяють забезпечити необхідну якість безперервної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначені проблеми потребують подальшої розробки широкого кола питань, пов'язаних з упровадженням та використанням у навчальному процесі обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, зокрема таких форм, як кредитно-модульна та дистанційна. Саме тому метою даної статті є розглянути організаційно-педагогічні аспекти використання кредитно-модульної та дистанційної форм навчання керівників ЗНЗ на курсах підвищення кваліфікації при обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Система післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на концепції неперервності освіти, яка прийнята за стратегічну в усіх цивілізованих країнах світу. Вона реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчальної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби і здатності особистості до самонавчання і саморозвитку; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів і програм; розвитку та запровадження дистанційної освіти [8, с.38].

Такий підхід вимагає кардинальних змін у післядипломній професійній освіті керівних кадрів, яка повинна функціонувати в постійному режимі оновлення і розвитку, сприяючи підготовці керівників до діяльності в умовах, які склалися в освіті, постійно змінюються, залежать від динаміки соціально-політичних, економічних і культурних процесів. При цьому постає необхідність

сконцентрувати зусилля на створенні науково обґрунтованої системи післядипломного навчання, дбаючи про те, щоб підвищити рівень фундаментальності знань кожного керівника, забезпечити гармонізацію науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дозволить йому повніше реалізувати управлінську, гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм управління якістю освіти.

Стратегічними напрямками неперервної освіти є: участь у формуванні освітнього середовища регіону, створення регіональної системи управління якістю освіти, науково-методичне забезпечення цієї системи; розробка системи післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів, яка була б більш персоніфікованою, надавала б кожному педагогу ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятний для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій.

Як відомо, ефективність засвоєння знань залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчальної роботи. Під формами організації навчання розуміється зовнішнє вираження узгодженої діяльності суб'єктів навчальної діяльності, що здійснюється у встановленому порядку та в певному режимі.

Головними особливостями організаційних форм навчання є: по-перше, певний зовнішній вияв функцій викладача і слухача відповідно до розпорядку (фронтальне прослуховування лекції, пояснення, групове або індивідуальне виконання завдань та ін.); по-друге, діяльність викладача і слухача здійснюється в певних часових межах; по-третє, склад слухачів може бути постійним або змінним (за умов дистанційного навчання, індивідуальних занять); по-четверте, в організаційній формі навчання існує певний порядок спілкування викладача і слухача; по-п'яте, організаційна форма навчання безпосередньо не пов'язана з характеристикою процесу навчання, його основними закономірностями. Вона впливає на конкретний процес навчання, зумовлюючи, наприклад, можливість вияву індивідуального темпу навчальної роботи, на загальний перебіг і результат навчального процесу та ін.

В „Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” (наказ МОН України № 998 від 31.12.2004 р.) метою розвитку визначено створення такої системи освіти, яка б на основі національних надбань та усталених європейських традицій забезпечила підготовку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувала освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також зробила нашого педагога конкурентоспроможним на ринку праці.

Однією із передумов виконання поставлених завдань є входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти шляхом реалізації ідей Болонського процесу. Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу розглядають: якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [1, 2].

Основою, завдяки якій можлива реалізація освітніх інтеграційних процесів, вважають кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМСОНП). В умовах кредитно-модульної системи важливими завданнями є забезпечення якісної освіти, її особистісної орієнтації, створення умов для оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження інформаційних та інноваційних освітніх технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Метою впровадження кредитно-модульної системи є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі. Основними завданнями кредитно-модульної системи визначено адаптацію ідей ECTS (європейська кредитно-трансферна та акумулююча система) до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання і гнучкості підготовки фахівців (включаючи і післядипломну освіту), з урахуванням швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці; забезпечення можливості навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку і, відповідно, підготовці до життя у відкритому демократичному суспільстві; стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти; унормування порядку надання можливості студенту отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці.

В свою чергу, вважають фахівці, забезпечити новий вищий рівень післядипломної педагогічної освіти здатне дистанційне навчання у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Це обумовлюється такими обставинами:

- забезпечується реальна, а не декларована неперервність;

- з'являється можливість у міжкурсовий період задовольняти інтереси та запити педагогічних працівників у змістовій інформації (блоки, модулі на Web-сайтах), оперативно інформувати їх про нові розробки і передовий педагогічний досвід;

- посилюється особиста орієнтація за рахунок більшої індивідуалізації традиційного навчання на основі ширшого застосування індивідуальних планів та графіків підвищення кваліфікації, що враховують рівень підготовки слухача;

- активізується процес комп'ютеризації та інформатизації традиційного навчання, підвищується рівень та якість наочності лекцій, семінарів, практичних занять завдяки введенню в них елементів дистанційного навчання;

- посилюється творча складова традиційного навчання через використання слухачами телекомунікаційних мереж, у тому числі й Інтернету, для пошуку та добору професійної інформації, її аналізу та зіставлення, можливості розміщення на Web-сайтах власних розробок та ін.;

- на основі організованої системи післядипломної педагогічної освіти, електронної пошти, телекомунікаційних мереж посилюються телекомунікативні зв'язки між регіональними інститутами та педагогами в міжкурсовий період, забезпечується оперативний зворотний зв'язок, з'являються реальні можливості надання їм кваліфікованої допомоги;

- використання модульних підходів у традиційному навчанні підвищуватиме якість планування та організації навчального процесу, результативність засвоєння слухачами навчального матеріалу;

- виявляється зацікавленість науково-педагогічних працівників інститутів у застосуванні елементів дистанційного навчання та телекомунікаційних мереж у традиційному навчанні. Тим самим розширюється світогляд і підвищується рівень професійної кваліфікації викладачів [4].

З огляду на вищезазначене, в Хмельницькому інституті післядипломної педагогічної освіти, а саме кафедрою менеджменту та освітніх технологій, розроблено програму і проведено експеримент щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів за дистанційною формою навчання. Ця діяльність потребувала розробки нормативних документів, науково-технологічних засад організації навчання за кредитно-модульною системою та дистанційною формою навчання, розробки навчальних планів, програм, навчально-методичних матеріалів.

Зміст професійної програми відповідає проліцензованим програмам традиційного підвищення кваліфікації цієї категорії слухачів, адаптовано до умов і особливостей кредитно-модульної системи та дистанційної форми навчання.

Структура і зміст професійної програми забезпечують можливість індивідуального підходу до підвищення кваліфікації слухачів, залежно від їх початкової підготовки, особистих запитів і вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики. Відповідно до програми розроблено навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації директорів ЗНЗ за кредитно-модульною системою і дистанційною формою навчання, який містить: інформаційний пакет, нормативну частину, професійну програму підвищення кваліфікації, навчальний та навчально-тематичний плани, основні терміни і поняття, дидактичні тести для поточного та підсумкового контролю, орієнтовну тематику індивідуальних навчальних дослідницьких завдань та випускних творчих робіт (проектів), перелік дидактичних матеріалів на компакт-диску „Директор ЗНЗ”; підготовлено відповідні залікові книжки [3].

Структурування навчального матеріалу здійснюється за конкретними елементами навчальної інформації, яка розподілена на логічно завершені частини за певним принципом (тематична спрямованість, розсіювання елементів знань навколо центрального поняття, спорідненість кількох змістових ліній тощо). Конструктивне структурування і генералізація навчального матеріалу є необхідною умовою для його моделювання – поділу на логічно завершені частини (модулі). Кількість модулів у загальному плані залежать від загальної кількості елементів теоретичних і практичних знань, їхньої трудності і складності, а також від виділеного загального часу на вивчення змістового модуля. Кожний модуль є цілісним навчальним об'єктом з визначеною кількістю лекцій і практичних (семінарських) занять.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації в умовах використання кредитно-модульної системи та дистанційного навчання включає: базовий стандарт професійної діяльності фахівців певної освітньої галузі; базовий навчальний план, який створюється на основі вимог Базового стандарту професійної діяльності фахівців певної освітньої галузі; навчальний план, який складається як нормативний документ Інституту при відсутності базового навчального плану; освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації; інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять; інструктивно-методичні матеріали до самостійної та індивідуальної роботи; інструктивно-методичні матеріали до виконання та тематика випускних творчих робіт слухачів; конспекти лекцій викладачів; підручники, навчально-методичні посібники, словники тощо, в тому числі і підготовлені викладачами кафедри відповідно до змісту освітньо-професійної програми курсів підвищення кваліфікації; перелік інформаційних джерел

(адрес), де можна ознайомитися з нормативною чи (та) довідковою літературою; систему контролю навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації (текстові та електронні варіанти тестів для вхідного, поточного й підсумкового тестувань, проблемні завдання, питання чи (та) завдання до заліку тощо).

В умовах КМСОНП висуваються нові вимоги до стимулювання активної самостійної роботи слухачів, адже значна частина навчального часу відводиться саме на самоосвіту. Це є великим позитивом, оскільки самоосвіта виступає визначальним фактором професійного зростання керівника в умовах інформаційного суспільства і допомагає значно ефективніше сприймати, засвоювати суму знань, які є найнеобхіднішими для творчого, а не шаблонного виконання службових обов'язків [7, с.13–19].

За кредитно-модульної системи підвищується об'єктивність оцінювання результативності курсової підготовки, змінюється функція викладача в управлінні навчальною діяльністю. Основним завданням стає керівництво та контроль за самостійною роботою слухачів, мотивація їх учіння, постановка цілей і завдань навчальної діяльності, її організація, контроль за результатами процесу навчання. Таким чином, викладач поєднує функції консультанта і менеджера. Звідси випливає, що він повинен: добре орієнтуватися в сучасному інформаційно-освітньому середовищі; вміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу слухачів; активно використовувати комп'ютерні технології та інформаційні мережі для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний аналіз результатів навчання.

Як зазначає В.В.Серіков, сьогодні „освіта все більш постає як сфера конкуруючих концепцій, як свого роду „виробництво освіченості”, в якому, як і в інших виробництвах, використовуються сучасні наукомісткі технології, інформаційні продукти, кваліфіковані спеціалісти. Стаючи центральним феноменом культури, освіта все більш орієнтується на утвердження сутнісного особистісного начала в людині” [5, с.5].

Важливим аспектом запровадження кредитно-модульної системи є накопичення, яке надає можливість урахувати всі досягнення слухача, не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й участь педагогічного працівника в наукових дослідженнях, науково-практичних конференціях, практикумах, розробках навчально-методичних матеріалів тощо.

Кредитно-модульна система та дистанційна форма навчання посилює вимоги і до слухача курсів підвищення кваліфікації. Вони вимагають здатності до швидкого й постійного оновлення знань, необхідності орієнтації в складних інформаційних потоках, здатності стратегічно мислити; концентрації на загальних, абстрактних концепціях (а не тільки на предметних); мотивації до науково-дослідницької, пошукової роботи; комунікативності, володінні інформаційно-комунікаційними технологіями.

Висновки... Таким чином, використання кредитно-модульної системи та дистанційного навчання в організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів при обласному інституті післядипломної педагогічної освіти є багатоцільовим інструментом його визнання й мобільності, засобом модернізації змісту і форм навчання, і в кінцевому рахунку засобом передачі кредитів іншим вищим навчальним закладам післядипломної освіти України та інших країн.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Болонський процес у фактах та документах / упорядники : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я. та ін. – Тернопіль, 2003. – 52 с.
3. Гуменюк В. В. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти / В. В. Гуменюк // Освіта Закарпаття: Науково-методичний журнал. – 2008. – № 8. – С. 16–19.
4. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3–5.
5. Серіков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Серіков. – М., 1999. – 345 с.
6. Сілков В. Деякі теоретичні аспекти управління підготовкою майбутніх вчителів початкових класів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Сілков В., Сілкова Е. // Нова педагогічна думка. – 2007. – № 3. – С. 97–100.
7. Уліщенко А. Кредитно-модульна форма підвищення кваліфікації як інноваційний шлях до інтеграції освіти і самоосвіти педагогічних працівників / Андрій Уліщенко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 1. – С. 3–19.
8. Управління якістю освіти / Лавренюк А. О., Малинич Л. М., Мельник В. В., Гуменюк В. В. – Хмельницький : ХОШПО ; Кам.-Под., 2003. – 184 с.

Анотація

В.В.Гуменюк

Современные формы организации обучения руководителей ОУЗ в региональной системе последипломного педагогического образования

Рассматриваются организационно-педагогические аспекты использования кредитно-модульной и дистанционной форм обучения руководителей ОУЗ на курсах повышения квалификации при областном институте последипломного педагогического образования. Акцентируется внимание на нормативном, научно-методическом и организационном обеспечении реализации этих форм в учебном процессе курсовой подготовки руководителей.

Ключевые слова: система последипломного педагогического образования, формы организации обучения, руководитель ОУЗ, кредитно-модульная система организации обучения, дистанционное образование.

Summary

V.V.Humenyuk

Modern Forms of Organization of Training of Managers of General Educational Institutions in the Regional System of Post Diploma Pedagogical Education

Organizational-pedagogical aspects of using credit and module and distance forms of teaching managers of general educational institutions at courses of qualification upgrading at the Regional Institute of Post Diploma Education have been studied. The attention is paid to the normative, scientific-methodological and organizational provision of realization of these forms in educational process of the course preparation of managers.

Key words: system of the post diploma education, forms of organization of training, manager of general educational institution, credit and module system of teaching organization, distance learning .

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 37.08.008.2:005.336.2(045)

І.М.ДАРМАНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Компетентність і компетенції управлінських кадрів сфери освіти: поняття та сутнісна характеристика

У статті проаналізовано основні компоненти управлінської компетентності. На основі дисертаційних досліджень визначено види компетентностей та здійснено їх адаптацію до управлінської діяльності сфери освіти.

Ключові слова: управлінець, керівник навчального закладу, компетентність, компетенції.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Будь-яка система, у тому числі система управління, досягає своєї недосконалості. Це вимагає дослідження процесів, які відбуваються у соціальному середовищі з метою пошуку методів, що суттєво вплинуть на розвиток відповідної сфери людської діяльності. Тобто, якщо ми говоримо про вдосконалення системи підготовки та становлення управлінських кадрів сфери педагогічної, наукової та науково-педагогічної діяльності, ми маємо звернути увагу на вивчення саме керівної галузі, що дасть нам змогу виявити більш ефективну систему або модель, реалізація якої призведе до позитивних результатів. Ця система має містити елементи створення наукового фундаменту для нових підходів до формування управлінських кадрів сфери освіти. А це, у свою чергу, вимагає обґрунтування раціональних принципів, методів, прийомів, підходів, методичних і методологічних засад стосовно підготовки та становлення керівних кадрів сфери освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням управління освітою приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Сльникова, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров, та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз дисертаційних досліджень, зміст яких пов'язаний із формуванням чи становленням компетентностей і компетенцій фахівців, визначення їх видів, здійснення їх адаптації до управлінської діяльності сфери освіти з зазначенням їх сутнісної характеристики.

Виклад основного матеріалу... Видатний французький вчений Анрі Файоль, який був засновником адміністративної реформи теорії управління та основоположником школи менеджменту, у своїх працях сформулював основні принципи менеджменту, до яких відніс: розподіл роботи, владу, дисципліну, єдність команд, єдність напрямку дій, підпорядкування індивідуальних інтересів загальним інтересам, винагороду, централізацію або децентралізацію, скалярний ланцюжок, порядок, справедливість, стабільність перебування на посаді, ініціативу та корпоративний дух [4, с.28–29].

Ці принципи були сформульовані ще раніше як основоположні усієї системи управління, але мають заслуговувати на увагу й сьогодні. Дійсно, без їх реалізації не може існувати управлінська система будь-якої сфери людської життєдіяльності. Але, разом з тим, для того, щоб ці принципи були втілені в життя, необхідно чималу увагу звернути на систему підготовки та становлення управлінських кадрів освітньої сфери. Адже саме підготовка є своєрідною основою, базою, яка дає поштовх і озброєє основоположними знаннями, які в процесі виконання посадових обов'язків вдосконалюються і починають супроводжуватися професійними вміннями та навичками. Тому Тейлор, визначивши закони управління, відніс до них тренування та навчання робітників на основі наукових критеріїв.

Такими критеріями на сьогоднішній день є компетентності та компетенції. Ці поняття є порівняно новими, але такими, що стрімко увійшли в наукове обговорення. Таким чином, розглянемо поняття „кваліфікація”, „педагогічна майстерність”, „професійна готовність”, „професійна здатність”, „професійна спрямованість”, „педагогічна якість”. На наш погляд, вказані поняття тісно взаємопов'язані між собою і діють у єдності, але є носієм окремих суджень, дія яких розповсюджується на управлінську діяльність сфери освіти. У свою чергу, зміст цих понять в остаточному вигляді акумулюється в поняттях „компетентнісний підхід”, „компетентність” і „компетенція”.

Термін „кваліфікація” не є новим. За матеріалом з Вікіпедії (вільної енциклопедії) слово кваліфікація походить від англ. Quality – якість і означає наявність підготовки, професійних знань, навичок і досвіду, які дають можливість особі належним чином проводити певні дії; рівень підготовленості, майстерності, ступінь готовності до виконання праці за визначеною спеціальністю чи посадою, що визначається розрядом, класом чи іншими атестаційними категоріями. Тобто кваліфікація – це рівень теоретичних і практичних знань та умінь педагогічного працівника, який визначається за наслідками проведення атестації.

Педагогічна майстерність – це здатність керівника навчального закладу керувати діяльністю своєї сфери на високому рівні, організувати педагогічний процес на основі здобутих спеціальних знань та умінь. Педагогічна майстерність управлінця характеризується сукупністю властивостей, що дозволяють здійснити самоорганізацію його управлінської діяльності на основі раніше здобутої кваліфікації.

С.В.Федина професійну готовність розглядає як цілеспрямований прояв особистості, який охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, інтелектуальні, емоційні та волевільні якості, знання, уміння, навички; професійну здатність як приховану в людині особливість, яку можна розкрити в процесі професійної освіти; професійну спрямованість як важливу внутрішню умову розвитку особистості, що має позитивне значення для підвищення якості знань, умінь та навичок, що спонукає особистість до самостійної, творчої, пошукової діяльності [7, с.7].

Педагогічна якість – підсумовуюча характеристика управлінця, яка визначається на основі здобутих знань, умінь і навичок та є виміром управлінських компетентностей та компетенцій.

„Під поняттям „компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості” [2, с.64]. Компетентнісний підхід у сфері підготовки управлінця ми розглядаємо як систематизований і цілеспрямований процес, що направлений 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.

Будь-який фахівець є компетентним за умови сформованості у нього компетентностей та компетенцій. Таким чином, „компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий” [1].

Поняття „компетентність” управлінця походить від лат. *competens* – відповідний, здібний і означає коло посадових повноважень керівника загальноосвітнього навчального закладу, а також володіння знаннями, уміннями і досвідом у сфері педагогічної діяльності.

Поняття „компетенція” управлінця походить від лат. *competentio* (*competo*) – взаємно прагнути, відповідаю, підходжу і означає сукупність законодавчо встановлених повноважень, прав і обов'язків керівника загальноосвітнього навчального закладу, що визначають його місце в структурі системи освіти України.

Таким чином, 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. Тобто „поняття „компетентність” і „компетенція” розглядаються як: потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне, що дозволяє інтерпретувати педагогічну компетенцію та її складові як результат оволодіння майбутнім фахівцем педагогічною компетентністю, загальний критерій її сформованості” [6, с.6–7].

Проаналізувавши більше 50 дисертаційних досліджень, зміст яких стосується розгляду понять „компетентність” і „компетенція”, можна виділити близько 40 їх різновидностей.

Тема нашого дослідження стосується управлінської діяльності керівника сфери освіти, тому розглянемо сутнісну характеристику професійної компетентності менеджера, яку ми ототожнюємо з управлінською. Термін „професійна компетентність” науковцями розглядається з різних позицій. Наприклад, І.М.Чемерис у своєму дисертаційному дослідженні розглядає „професійну компетентність” як „систему теоретичної і практичної готовності особистості до ефективної самореалізації у професії, що реалізується через парадигму професійно значущих знань, умінь, якостей, здібностей, схильностей та досвіду професійної діяльності” [8, с.9]; І.В.Козич – „як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що обумовлює здатність і готовність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих в соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог” [9, с.8]; Н.Г.Білоцерківська професійну компетентність розглядає як „інтегральну характеристику особистісних якостей спеціаліста, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, яких достатньо для досягнення мети певного роду діяльності, а також його моральну позицію, що полягає в готовності ставити перед собою цілі та приймати рішення, що забезпечують їх реалізацію, здійснювати ефективну професійну діяльність і спілкування” [10, с.6]; Ю.В.Пінчук як „інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність до ефективної професійної діяльності” [3, с.6]; В.І.Ростовська як „багатогранне явище, в основу якого покладено інтеграцію особистісних якостей людини, її спроможність використовувати знання, вміння, навички в діяльності, її ставлення до вимог робочого місця, професії” [5, с.8].

Таким чином, професійну або управлінську компетентність керівника сфери освіти ми розглядаємо як сукупність загальнокультурних, загальнонаукових, соціальних, професійно-педагогічних і інформаційно-комунікаційних компетентностей, які у свою чергу складаються із компетенцій, що характеризують менеджера як висококваліфікованого фахівця.

Управлінська компетентність – це багатогранне системоутворююче поняття, що містить у собі напрямоутворюючі підсистеми (компетентності) та їх елементи (компетенції).

Проаналізовані нами дисертаційні дослідження дозволили виділити види компетентностей, які ми адаптували до управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Розглянемо підсистему загальнокультурних компетентностей, яку ми розуміємо як якісну характеристику управлінця з позицій його культурного та духовного розвитку, толерантної поведінки, конструктивної співпраці з іншими суб'єктами, культури міжособистісних стосунків, мовних аспектів і загальнолюдських цінностей. До цієї підсистеми ми відносимо:

- громадянську компетентність (здатність керівника навчального закладу орієнтуватися у економічних і соціально-політичних проблемах суспільства, спроможність захищати закріплені Конституцією України права та свободи в особистих межах і межах педагогічного колективу, уміння співпрацювати та взаємодіяти з вищими, центральними і місцевими органами державної влади, органами місцевого самоврядування);

- етичну компетентність (невід'ємний елемент управлінської діяльності, що полягає в оволодінні керівником способів і прийомів взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу на основі принципів моралі, взаєморозуміння, а також норм педагогічної етики);

- полікультурну компетентність (багатокомпонентне утворення, основане на оволодінні керівною особою досягненнями культури, етнокультурним різноманіттям світу, здатності взаємодії з різними релігіями, національностями, мовами, що не рідко допомагає управлінцю позитивно співіснувати з окремими суб'єктами навчально-виховного процесу);

- комунікативну компетентність (спроможність керівника навчального закладу писемно та усно спілкуватися з педагогічним колективом, учнями та батьками завдяки мовленнєвим умінь і комунікативних знань, що в свою чергу зумовлює його можливість вербальними та невербальними способами співіснувати з іншими суб'єктами);

- лінгвокультурну компетентність (спроможність керівника навчального закладу орієнтуватися в історико-культурних і країнознавчих питаннях країни та здатність пропагування в межах навчального закладу розуміння етнокультурного фонду нашої держави);

- валеологічну компетентність (здатність керівника навчального закладу здійснювати пропагандально-просвітницьку діяльність серед суб'єктів навчально-виховного процесу, основу на організації раціональної життєдіяльності через особистий приклад);

- здоров'язберігаючу компетентність (спроможність керівника навчального закладу вживати заходи щодо збереження фізичного, духовного, морального, психічного здоров'я колективу педагогічних працівників, інших підлеглих, батьків і учнів навчального закладу).

Друга підсистема утворює загальнонаукову компетентність, яку ми розглядаємо як невід'ємну частину управлінської компетентності, що спрямована на спроможність керівника навчального закладу брати участь в організації та діяльності наукових товариств, конференцій, семінарів, вміння орієнтуватися у педагогічних і управлінсько-педагогічних новаціях, прогнозувати та впроваджувати їх у практику діяльності навчального закладу. До цієї підсистеми ми відносимо:

- компетентність саморозвитку та самоосвіти (системоутворюючий компонент управлінської компетентності, спрямований на здатність керівника навчального закладу постійно удосконалювати свій професіоналізм і управлінські функції);

- компетентність продуктивної діяльності (прагнення керівника навчального закладу до пошуку шляхів щодо оптимізації навчального процесу, навчально-наукової взаємодії з педагогічним колективом і забезпечення більш ефективного функціонування закладу освіти);

- правову компетентність (спроможність орієнтуватися у законодавчих і підзаконних нормативно-правових актах, що стосуються управлінської діяльності керівника навчального закладу та освіти в цілому, вміння аналізувати джерела права, здатність прогнозувати ті чи інші процеси, забезпечувати організацію правовідносин у педагогічному колективі на основі нормативної бази);

- андрагогічну компетентність (здатність створювати керівником навчального закладу умови для навчання та розвитку педагогічних кадрів шляхом залучення їх до наукової, педагогічної і творчої діяльності з метою підвищення рівня їх кваліфікації).

Наступну групу утворює соціальна компетентність, яку ми розглядаємо як характеризуючу управлінську категорію, чітка реалізація якої дозволяє вміло організувати співробітництво у педагогічному колективі шляхом реалізації індивідуальних і колективних дій, орієнтуватися у внутрішньошкільному середовищі, безконфліктно виходити із складних ситуацій шляхом прийняття адекватних рішень. До цієї підсистеми ми відносимо:

- життєву компетентність (спроможність розв'язувати життєві завдання, що склалися між учасниками навчально-виховного процесу, на основі власного життєвого досвіду);

- конфліктологічну компетентність (спроможність виходити із складних ситуацій, здійснення антиконфліктної управлінсько-професійної діяльності через індивідуальну роботу з суб'єктами, реалізацію спеціальних методів управління колективами, зниження рівня емоційного напруження у педагогічному колективі та тривожності серед його членів);

- етнопсихологічну компетентність (спроможність дотримання керівником навчального закладу соціокультурних норм поведінки через повагу до звичок і традицій в умовах міжкультурної комунікації);

- психологічну компетентність (здатність керівника навчального закладу шляхом застосування спеціальних технік здійснювати психолого-педагогічний вплив на підлеглих з метою більш чіткої організації навчально-виховного процесу);

- соціокультурну компетентність (здатність керівника навчального закладу співпрацювати з іншими навчальними закладами та установами системи освіти з метою вирішення навчально-виховних завдань).

Наступна підсистема утворює професійно-педагогічну компетентність, яку ми розглядаємо як спроможність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у сфері управлінської та педагогічної діяльності, що є основоположним фактором і критерієм успішного виконання посадових обов'язків. До цієї підсистеми ми відносимо:

- загальногалузеву компетентність (здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у структурі навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу);

- предметно-методичну (спроможність керівника навчального закладу вносити зауваження та пропозиції щодо удосконалення навчальних і методичних компетентностей учителів закладу освіти при викладанні конкретного предмета);

- предметну компетентність (здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у змісті навчального матеріалу конкретного предмета, що вивчається учнями загальноосвітнього навчального закладу для реалізації контрольних функцій);

- діагностичну компетентність (здатність керівником навчального закладу здійснювати аналіз досягнень як педагогічного колективу, так і учнів загальноосвітнього навчального закладу);

- навчальну компетентність (спроможність керівника навчального закладу, враховуючи власний досвід і досвід інших управлінців, здійснювати аналіз навчальної діяльності у закладі в цілому з визначенням перспектив її розвитку);
- дидактичну компетентність (спроможність здійснювати наукове обґрунтування змісту освіти з виявленням закономірностей, що існують в навчальному процесі через визначення його методів і організаційних форм);
- інформаційно-комунікаційну компетентність (здатність керівника навчального закладу орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати джерела інформації, опрацьовувати й систематизувати з метою вжиття заходів щодо покращення навчально-виховного процесу школи).

Висновки та перспективи подальших розвідок... Таким чином, управлінська діяльність є складним багатограним процесом, що потребує свого вивчення, узагальнення та удосконалення. Сутнісна характеристика компетентностей і компетенцій керівника навчального закладу дозволяє систематизувати й розширити число управлінських функцій і принципів. Об'єм публікації дозволив нам розглянути лише змістове наповнення компетентностей, тому в подальшому плануємо визначити основні елементи компетентностей – компетенції та проаналізувати їх.

Список використаних джерел та літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпін'я ; ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 [Електронний ресурс] / Ю.В. Пінчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
4. Туленков М. В. Сучасні теорії менеджменту : навч. посіб. / М. В. Туленков. – К. : Каравела, 2007. – 304 с.
5. Управління процесом формування професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.06 [Електронний ресурс] / В. І. Ростовська ; Держ. вищ. навч. закл. „Ун-т менедж. освіти” АПН України. – К., 2009. – 21 с.
6. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / А. В. Шишко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
7. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / В. С. Федина ; Держ. вищ. навч. закл. „Ун-т менедж. освіти” АПН України. – К., 2009. – 20 с.
8. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / І. М. Чемерис ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
9. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 [Електронний ресурс] / І. В. Козич ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 24 с.
10. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / Н. Г. Білоцерківська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.

Аннотація

И.Н.Дарманская

Компетентность и компетенции управленческих кадров сферы образования: понятие и сущностная характеристика

В статье проведен анализ основных компонентов управленческой компетентности. На основе диссертационных исследований определены виды компетентностей и осуществлена их адаптация к управленческой деятельности сферы образования.

Ключевые слова: *управленец, руководитель учебного заведения, компетентность, компетенции.*

Summary

I.M.Darmanskaya

Competence and Competences of Managerial Staff in the Sphere of Education: Notion and Essence Characteristics

The basic components of managerial competence are analyzed in this article. The types of competences are outlined on the basis of research works analysis and their adaptation to the managerial activity in the sphere of education is carried out in this work.

Key-words: *manager, head of an educational establishment, competence, competences.*

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

Взаємодія традиційних і новітніх підходів до вивчення пунктуації у 8 класі

У статті розкрито теоретичні засади вивчення пунктуації у 8 класі загальноосвітньої школи із використанням новітньої лінгвометодичної технології „Інтерація різнотипових підходів до вивчення мови”; з'ясовано актуальність проблематики і завдання наукового дослідження, методологічні засади зіставлення навчальних дій у чотирьох видах мовленнєвої діяльності; з'ясовано окремі дефініції терміна „підхід” і виведено власне трактування цього поняття у методиці навчання мов; описано систему формування пунктуаційний умінь і навичок із застосуванням інтерактивних форм, методів і прийомів у восьмому класі у руслі поєданого використання таких підходів, як комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, соціокультурний, текстоцентричний, компетентнісний.

Ключові слова: інноваційна технологія, інтерація різнотипових підходів, методологічні засади, пунктуація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Національна доктрина розвитку освіти в центр уваги ставить проблему формування україномовної висококультурної творчої особистості, національних та загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду ідеалів, прагнень, уваги, волі, почуттів.

Особистість сучасного учня – це соціокультурна мовно-мовленнєва форма існування психіки людини, яка здатна до саморозвитку та самореалізації, свідомої поведінки та предметної діяльності відповідно до власних стратегій і тактик навчальної діяльності. Тому завдання сучасної загальноосвітньої школи – вчити критично мислити, самостійно креативно – творчо розв'язувати задані вчителем завдання.

Сьогодні у науково-методичних публікаціях учених та вчителів все частіше звертається увага на використання у шкільній практиці різноманітних підходів до вивчення української мови як рідної і як державної. Попри таке активне висвітлення проблема застосування ефективних підходів до навчання української мови і далі залишається відкритою, не дослідженою, що, відповідно, зумовило актуальність теми нашого повідомлення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У сучасній лінгводидактиці описано системний-комплексний (О.Біляев, С.Караман, В.Мельничайко, К.Плиско, Г.Кирилова), функціонально-стилістичний (М.Пентилюк, П.Кордун, В.Мельничайко, А.Нікітіна, В.Новосьолова, Л.Паламар, Л.Мацько, І.Лопушинський, Г.Дідук), комунікативно-діяльнісний (А.Богущ, М.Вашуленко, Л.Варзацька, М.Пентилюк, Г.Шелехова, Т.Донченко, Н.Голуб, О.Горошкіна, Л.Скурагівський, Г.Дідук, Є.Пасов, С.Ніколаєва, В.Бадер, Т.Окунович, С.Омельченко, О.Глазова, Д.Кобцев, В.Статівка, Г.Михайловська, В.Голобородько, В.Капінос, А.Купалова, Л.Паламар, Е.Палихата, Н.Пашковська та інші), соціокультурний-культурологічний (В.Дороз, В.Кононенко, Г.Дідук, Ж.Горіна, Д.Кобцев, Н.Остапенко, Є.Пасов, Г.Селевко, В.Телія, Н.Мішатіна, Н.Арутюнова, В.Красних, М.Вугам, В.Ваєрс, Л.Кузьміна та інші), когнітивний (М.Пентилюк, О.Горошкіна, В.Дороз, А.Нікітіна, Г.Дідук, С.Караман, О.Караман, Ю.Романенко, Н.Мішатіна, І.Зімняя, Ю.Караулов, О.О.Леонтьєв, В.Маслова, Ю.Степанов та ін.), особистісно зорієнтований, антропоцентричний (А.Богущ, О.Глазова, М.Вашуленко, О.Савченко, О.Хорошковська, Г.Дідук-Ступ'як, Т.Окунович, Г.Шелехова, І.Хом'як та ін.), компетентнісний (А.Богущ, Л.Мацько, С.Караман, О.Глазова, О.Горошкіна, Н.Голуб, Г.Дідук-Ступ'як, Л.Морська, Т.Симоненкова та ін.), текстоцентричний-дискурсивний (Л.Мацько, Л.Варзацька, Н.Голуб, О.Горошкіна, М.Пентилюк, Т.Донченко, Г.Дідук-Ступ'як, Н.Остапенко, Ю.Романенко, Г.Шелехова та ін.).

Важливим для нашого дослідження було з'ясувати концептуальну термінологію, на яку опиратимемося у нашій статті. Дефініції цих термінів є неоднозначними і багатограними, тому спершу подамо деякі із визначень, запропонованих науковцями, котрі прямо чи опосередковано зверталися до цього питання.

Методист Е.Ентоні вважає, що „підхід до навчання мови” є „...сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених уявлень про природу мови і процес оволодіння нею” [12, с. 63].

Згідно з основними вихідними положеннями інноваційних педагогічних технологій, дослідник Г.Селевко трактує „підхід” як комплексний педагогічний засіб, що містить три основні групи таких елементів:

- основні поняття, що використовуються в процесі навчання..., які є головним інструментом мисленнєвої діяльності;
- принципи як вихідні положення або головні правила здійснення педагогічної діяльності...;
- методи і прийоми побудови освітнього процесу... [11, с. 71].

Важливим для нашого дослідження є міркування В.Дороз, що „підхід означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною в розгляді та визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, тобто – це стратегія навчання” [7, с. 14]. Підсумовуючи зазначене вище даємо своє трактування цього поняття. На нашу думку, *підхід до вивчення мови є стратегічною концентричною системою, яка включає в себе такі процесуально-змістові складники, як: закономірності, принципи, форми, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом та сприяє формуванню україномовної висококультурної духовно багаті особистості.*

Завдання проблеми, поставленої у статті, обумовлюються процесом реформування національної освіти, піднесенням ролі української мови і культури в суспільстві, які нерозривно пов'язані, адже загальна культура нації вирішальною мірою залежить від рівня володіння мовою та мовною культурою, тих важливих факторів, які бережуть і творять національну духовність й національну культуру. У зв'язку з цим сучасна школа потребує розробки і впровадження таких підходів до опанування мовно-мовленнєвим матеріалом, які би відповідали потребам розвитку висококультурної мовної особистості, сприяли розкриттю її духовно-емоційних, комунікативно-розумових здібностей [10, с. 32].

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати теоретичні дані стосовно використання інноваційної лінгвометодичної технології „Інтерація різнотипових підходів до вивчення мови” у процесі вивчення пунктуації учнями 8 класу загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу... Характер цієї лінгводидактичної технології зумовлює необхідність реалізації її не лише на спеціальних уроках розвитку мовлення, а й на заняттях вивчення синтаксичного матеріалу.

Сучасний стан вивчення рідної мови передбачає навчання мови і мовлення не за допомогою окремих ізольованих речень, а текстів різних типів і стилів.

З огляду на це важливо, щоб у процесі застосування комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного (лінгвоконцептологічного), текстоцентричного (дискурсного), компетентнісного підходів до вивчення кожної мовної теми розпочиналося вправами, які будуються на матеріалі зв'язних текстів, орієнтовна тематика яких представлена у новій програмі з рідної мови [10]. Таким чином, створюються об'єктивні умови для розгляду мовних явищ в їх взаємозв'язках, у контексті словесної творчості. Зв'язний текст при цьому виступає засобом створення мовленнєвих ситуацій, активізації пізнавальної діяльності учнів. До кожного блоку уроків, об'єднаних спільною соціокультурною темою, добираються тематично близькі тексти. Робота над змістом, структурою, мовним оформленням цих текстів дає змогу розв'язати низку комплексних завдань, зокрема, вивчати конкретні мовні явища, розвивати словесну творчість дітей у руслі пропонованої теми. Тематика текстів складена так, щоб рідне слово стало засобом прилучення школярів до духовної культури народу. „Тільки засвоївши думку й почуття, що створили форми мови, дитина справді опановує цю форму і в цій формі дістає ключ до скарбниці народного духу” [5, с. 195].

Освітнє наповнювання технології „Інтерація різнотипових підходів” представляє система текстів і усних висловлювань, зміст яких у своїй основі спирається на вже засвоєні учнями відомості з різних предметів (історії, географії, літератури, іноземних мов, предметів мистецького циклу та ін.) і концентровано віддзеркалює національну культуру українського народу, а також кращі зразки світової літератури.

Взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, текстоцентричного підходів допомагає у формуванні мовних і мовленнєвих умінь та навичок в учнів. Ми пропонуємо вивчати граматичні, правописні норми на основі текстів різних жанрів, стилів і типів. Текст, будучи одиницею мовлення, сприяє розкриттю конкретної тематики, що містить певну пізнавальну проблему, в основі якої лежить суперечність між життєвим досвідом учнів і відомостями, що відображені у змісті текстів [1, с.18].

Навчання рідної мови ефективно, якщо на кожному уроці засвоюються мовні й мовленнєві знання, формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння й навички, розширюється читацький рівень школярів (бо дитина, яка більше читає, краще говорить і пише), збагачується їхній мовний запас, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення неповторності мовної особистості. Учні одержують зразки комунікативно досконалої мови й навчаються доцільно і правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань, а також набувають найрізноманітніших загальнопредметних умінь.

Рідній мові належить особлива роль у вихованні школярів. Згадаймо, як зазначав В.Сухомлинський: „Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності”; „Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості” [4, с.57].

Навчання рідної мови забезпечує інтенсивніший результат порівняно з традиційним розвиток україномовної особистості, лише за умови системноцілісного підходу до реалізації навчальної мети. Остання істотно впливає на мотив навчальної діяльності, оскільки сприяє урізноманітненню навчальних дій, що, в свою чергу, запобігає втомі, викликає інтерес, активізує діяльність учнів і, як показують експерименти, підвищує ефективність навчальної діяльності.

Змоделювати урок можна таким чином: визначення мети організації уроку → аналіз навчального матеріалу → визначення проміжних цілей → відбір дидактичного матеріалу → визначення супровідних цілей → планування видів діяльності і навчальних дій → побудова завдань → організація виконання завдань і відповідно видів діяльності і навчальних дій → результати [6, с.33].

Розглянемо на прикладі, як організовується навчальна діяльність учнів у процесі застосування технології „Інтерація різнотипових підходів до вивчення мови” і як проходить засвоєння лінгвістичних понять, які існують варіанти методичної організації такої діяльності, як відбувається ознайомлення зі структурою поняття, як вирізняються основні ознаки поняття, факту мови та мовлення.

Для опису покрокових дій технології нами взята тема „Відокремлені члени речення у 8 класі”, яка була проведена в контрольному й експериментальному 8-х класах загальноосвітніх шкіл різних регіонів України. Зміст навчального матеріалу з цієї теми містить значення та структуру відокремлених членів речення, правила їх побудови й використання у мовленні для увиразнення комунікативної одиниці тексту – речення. Учні мають засвоїти правильну постановку розділових знаків (коми) для колоритного, логічно-правильного оформлення думки.

Методика пунктуації спирається на традиційні лінгвістичні та лінгводидактичні засади й у зв'язку з новою парадигмою мовної освіти набуває все більше ознак прагматизму, комунікативної зумовленості використання розділових знаків. В історії пунктуації як лінгвістичної науки відомі такі погляди щодо розстановки розділових знаків (принципи пунктуації): *логічний (смісловий), синтаксичний (граматичний), інтонаційний*. Засновники *логічного (сміслового)* погляду наголошували на першочерговій ролі розділових знаків як засобів передачі на письмі певного смислу висловлення. *Синтаксичний (граматичний)* погляд на основи пунктуації полягав у врахуванні лише граматичної структури речення, в розумінні розділових знаків як показників синтаксичної будови речення. Основне призначення розділових знаків у відображенні на письмі пауз та ритму висловлення вбачали представники *інтонаційного* погляду на пунктуацію.

Методи і прийоми навчання пунктуації в сучасній школі зумовлені тим, що в реченні органічно поєднані смислові, граматичні й інтонаційні ознаки. Вони взаємопов'язані й зумовлені контекстом, від якого залежить вибір розділового знака.

У більшості випадків розділовий знак вказує і на зміст висловлювання, і на синтаксичне членування, і на інтонаційні особливості. Хоча буває й так, що в конкретному прикладі якась ознака втрачає своє значення. Наприклад, не завжди на місці паузи треба вживати розділовий знак, а відокремлення уточнюючих членів речення залежить від комунікативного наміру й відповідної інтонації.

Навчання пунктуації здійснюється з урахуванням єдності таких лінгводидактичних принципів: зв'язок пунктуації з синтаксисом; зв'язок пунктуації з розвитком мовлення і мислення; зв'язок пунктуації з виробленням навичок виразного читання; принцип міжкультурного взаємозв'язку.

Щоб навчитися правильно ставити розділові знаки, необхідно орієнтуватись у синтаксичних поняттях, розпізнавати синтаксичні явища. Тому пунктуація вивчається в нерозривному зв'язку з синтаксисом. У змісті шкільних програм відбито паралельне засвоєння відомостей з синтаксису й пунктуації, правила використання розділових знаків засвоюються учнями поступово, послідовно, у зв'язку з вивченням синтаксичних тем.

Методика навчання пунктуації спирається на такі *лінгвістичні положення*:

1. За допомогою речення можна висловити комунікативну мету (повідомити, запитати, спонукати до дії). Відповідні розділові знаки в кінці речення (крапка, знак питання) передають мету адресанта й допомагають адресатові мовлення зрозуміти її.

2. Речення може передавати емоції, почуття, що на письмі позначається знаком оклику.

3. Будь-який розділовий знак у кінці речення засвідчує смислову й інтонаційну завершеність речення як мінімальної комунікативної одиниці в структурі тексту.

4. Речення може містити додаткову непередикативну комунікацію за допомогою різних ускладнень – однорідних, вставних, відокремлених членів речення, звертань тощо. Така додаткова інформація позначається на письмі розділовими знаками.

5. Речення зі складною (кілька граматичних основ) граматичною будовою характеризується різними смисловими відношеннями та способами й засобами зв'язку між частинами. В усному мовленні це передається за допомогою різної інтонації, а в писемному – різними розділовими знаками (кома, тире, двокрапка, крапка з комою).

6. Неусталений порядок слів у реченні української мови, розташування непередикативних синтаксичних частин у середині, на початку, або в кінці речення зумовлює використання одинарних і подвійних розділових знаків.

7. Речення може містити дослівно передані чужі думки у вигляді прямої мови, цитат, що виділяються на письмі розділовими знаками також залежно від місця в реченні. Кожна пунктуаційна норма, відображена у формулюванні правила спирається на певну синтаксичну категорію. Тому ознайомленню з пунктуаційним правилом повинно передувати засвоєння синтаксичної теорії.

Покажемо застосування інтеракції різнотипових підходів до вивчення відокремлених членів речення на конкретній програмовій темі у 8 класі.

Тема: Відокремлені обставини

Мета: пояснити правила відокремлення обставин, формувати вміння розпізнавати відокремлені обставини, виділяти їх на письмі, правильно інтонувати речення з відокремленими обставинами; виховувати любов до прекрасного; розвивати увагу, спостережливість, логічне й образне мислення, збагачувати словниковий запас учнів.

Тип уроку: урок формування і засвоєння нових знань.

Обладнання: роздавальний матеріал (картки для роботи в групах і сигнальні картки), музичний запис концерту А.Вівальді „Пори року”, „Рідна мова. Підручник для 8 класу” за ред. проф. М.Пентилюк (2008 р.).

Методи і прийоми: Вступне слово вчителя; інтерактивні методи (робота в групах, лінгвістичні дослідження, лінгвістичне спостереження, лінгвістичний ланцюжок); метод навчально-творчих вправ; методи редагування.

Хід уроку

* Організаційний момент.

* Повідомлення теми, мотивація навчальної діяльності.

Вступне слово вчителя.

Сьогодні в нас незвичайний урок, ми запросили гостю з маленького царства. Хто вона, що це за міні-царство, дізнається з моєї розповіді.

...Жила-поживала обставина. Вона уже якось звикла до того, що разом з означенням, додатком виконувала другорядну роль. Так було тривалий час, але, як кажуть, ніщо не стоїть на місці. От і сімейство обставин розрослося, міцніло. Крім обставин, виражених прислівником, поєднаннями іменника з прийменником, ця родина поповнилася ще одиничними дієприслівниками й дієприслівниковими зворотами. Люди охоче послуговувалися ними, щоб точно й повно висловити власну думку.

Обставина разом з означенням і додатком вирішили хоч якось підкреслити свою значущість, стали вимагати, щоб їх почали виділяти комами. Так виникло маленьке царство, яке назвало себе – Відокремлені Члени Речення. Саме вони виражають додаткове повідомлення, доповнюють основне твердження в реченні, а у вимові їх виділяють інтонацією та паузам!. Проте не подумайте, що сюди потрапили, наприклад, усі обставини. Ні! Щоб стати відокремленим членом речення, слід відповідати певним вимогам. Саме із цими вимогами-правилами ми ознайомимося на сьогоднішньому уроці.

Отже, тема нашого уроку – „Відокремлені обставини”. Ми повинні навчитися знаходити відокремлені обставини, правильно їх інтонувати, уживати відокремлені обставини в мовленні, виховувати почуття прекрасного.

Запис у зошити теми уроку.

*.Сприймання й засвоєння нових знань.

Лінгвістичне спостереження.

• Прочитайте записані на дошці речення і дайте відповіді на запитання. За опрацьованим матеріалом складіть план до теми „Відокремлення обставин”.

№1. Повернувшись із вирію, весна усміхнулась барвистою веселкою.

№2. Повернувшись, весна усміхнулась барвистою веселкою квітів.

№3. Незважаючи на вітри, весна усміхнулась барвистою веселкою.

№4. Як чарівна красуня, весна усміхнулась барвистою веселкою квітів.

*.Виразно прочитайте подані речення. Чи відокремлюємо у вимові певні їхні частини?

*.Яке повідомлення – основне чи додаткове – виражають відокремлені члени речення?

*.Якими членами речення вони виступають?

(Усміхнулася (коли?), повернувшись із вирію – поширена обставина; усміхнулася (коли?), повернувшись – непоширена обставина; усміхнулася (незважаючи на що?), незважаючи на вітри – поширена обставина); усміхнулася (як?), як чарівна красуня – поширена обставина.)

*Яким членом виступає дієприслівниковий зворот у реченні №1?

*Чим виражена відокремлена обставина в реченні №2? (Одиничним дієприслівником.)

*Чим виражена обставина в реченні №3? (Іменником зі словом незважаючи на.)

*Чим виражена обставина в реченні №4? (Порівняльним зворотом.)

*Чи відокремлені ці обставини на письмі?

Учні зачитують і обговорюють складені ними плани до теми.

Робота з підручником.

• Прочитайте теоретичний матеріал до теми уроку і з'ясуйте, які умови відокремлення обставин ще не розглянуті нами.

IV. Закріплення вивченого.

Ланцюжкова гра.

Поясніть значення фразеологізмів. Три з них уведіть у просте речення. Чи слід їх виділити комами? Чому? (*Дієприслівник чи дієприслівниковий зворот у складі фразеологізму не відокремлюємо.*)

Не покладаючи рук, не моргнувши оком, не шкодуючи сил, поклавши руку на серце, не чуючи ніг під собою, не стуливши очей, не привівши себе до ладу.

Робота в групах.

Картка №1

Запишіть речення з обставиною, вираженою одиничним дієприслівником, що вказує на спосіб дії і не відокремлюється.

Він розумів, що, крім матері та діда, всі його недолюблюють.

Тимко сидів задумавшись.

Підвівшись з ослінчика, поволі почвалав на вулицю.

Усупереч зовнішній легковажності, хлопець глибоко переживав образи.

Картка №2

Запишіть речення з обставиною, вираженою дієприслівниковим зворотом.

Він розумів, що, крім матері та діда, усі його недолюблюють.

Тимко сидів задумавшись.

Підвівшись з ослінчика, поволі почвалав на вулицю.

Усупереч зовнішній легковажності, хлопець глибоко переживав образи.

Картка №3

Запишіть речення з відокремленою обставиною, вираженою сполученням прийменника з іншими частинами мови.

Він розумів, що, крім матері та діда, всі його недолюблюють.

Тимко сидів задумавшись.

Підвівшись з ослінчика, поволі почвалав на вулицю.

Усупереч зовнішній легковажності, хлопець глибоко переживав образи. *Додатково двоє учнів-„редакторів” працюють біля дошки.*

Редагування.

Знайти помилки і відредагувати подані речення.

Вийшовши на квіткову галявину, переді мною було море квітів.

Вийшовши на галявину, я побачив море квітів.

Завершуючи роботу, учні розійшлися по домівках.

Про красу рідного краю ми дізнаємося, читавши книги.

Слово вчителя.

Усе частіше крапля за краплею падає з даху. Пахне талою водою. Це „сльози” зими. Розбуджені весною дерева набубнявіли, а деякі викинули перші листочки. Наближається пора весняного цвітіння.

Читання напам'ять вірша Олени Пчілки „Весняні квіти”.

Весна-чарівниця,

Неначе цариця,

Наказ свій послала,

Щоб краса вставала.

І проліски, і травка,

Й зелена муравка,

І кульбаба ясна,

Й фіалочка ясна.

Всі квіти весняні,

Веселі, кохані,

З-під листя виходять,

Голівки підводять

Од сну зимового

До сонця ясного!

V. Підсумок уроку.

Лінгвістична гра „Сигнальні картки”.

„Так” – червона картка, „Ні” – зелена. За кожну правильно підняту сигнальну картку – 1 бал. За вдалий приклад, дібраний до кожної відповіді, – по 1 балу додатково.

- Відокремлюють обставини, виражені одиничним дієприслівником?
- Дієприслівник у складі фразеологізму відокремлюємо комою?
- Відокремлені обставини виділяють у вимові?
- Чи є дієприслівниковий зворот відокремленою обставиною?
- Якщо одиничний дієприслівник стоїть після дієслова-присудка, його відокремлюють на письмі?
- Порівняльний зворот – це завжди відокремлена поширена обставина?

Слово вчителя:

– Слухаючи твори про весну, ми забули про господиню нашого уроку. Тож вислухаймо її.

Інтерактивний метод

Монолог Відокремленої Обставини.

Я Відокремлена Обставина. Я неповторна, ні на кого не схожа і не хочу бути схожою (як, скажімо, на Означення та Прикладку)!

Життя моє, порівняно з іншими мешканцями країни відокремлених членів, напрочуд легке. Якщо виражена дієприслівниковим чи порівняльним зворотом, то почувуюся королевою, бо відокремлююсь на письмі – незалежно від місця перебування в реченні. Якщо я одиничний дієприслівник, то почувуюся гостею на королівському балу: коли сиджу ліворуч від дієслова – присудка, то відокремлююсь, а коли праворуч – ні. Із фразеологізмом у нас настільки тісна співдружність, що коми тут зайві. А ось у сполученні з певними словами на кшталт *усупереч, незважаючи на, за наявності, на випадок, у зв'язку з, завдяки, за відсутності, попри, завдяки, унаслідок, порівняно з* тощо мене відокремлюють як у вимові, так і на письмі. Як бачите, моє життя цікаве й багатогранне.

Рефлексія.

Використовуючи інтеракцію різнотипових підходів (комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного, лінгвоконцептологічного-соціокультурного, компетентнісного), пропонуємо сугестивно-креативне завдання:

Написати, використовуючи речення з відокремленими обставинами, лінгвістично-мовленнєвий етюд про весну. Звучить фрагмент музичного твору П.І.Чайковського „Пори року”.

VI. Оцінювання й мотивація навчальних досягнень.

Учні зачитують свої етюди і отримують оцінки за 12-бальною системою оцінювання навчальних досягнень у письмовій формі, а також вчитель мотивує оцінки, одержані за інші етапи уроку.

VII. Пояснення домашнього завдання.

1. Опрацювати §32, С. 247–249.

2. Виписати із тексту української літератури речення з відокремленими обставинами.

Наступним кроком інтеракції комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного, текстоцентричного та компетентнісного підходів є виконання пошуково-пізнавальних завдань когнітивного характеру, які тренують учнів у виділенні пунктограм при створенні зв'язних висловлювань. Діти набувають умінь визначати види розділових знаків, будувати поширенні і ускладненні речення. Розвивається при цьому також операційна здатність. Крім того, певні операції учень виконує, коли робить пунктуаційний розбір.

Таким чином, на цьому уроці ми формуємо мисленнєво-мовленнєві вміння використовувати розділові знаки у різножанрових, різностильових текстах на аспектичних уроках та уроках формування комунікативних умінь і навичок. Здійснюємо мовно-мовленнєву підготовку, у ході якої реалізуємо різні підходи, які сприяють ефективному засвоєнню поняття про просте і складне речення, повторюється навчальний матеріал, проводиться пунктуаційна робота, формується корекційно-операційна здатність учнів, розвиваються мовлення, інтелект, логічне мислення, емоційна сфера. Спостереження за навчальним процесом у школі переконують, що на уроках розвитку зв'язного мовлення надзвичайно мало уваги приділяється роботі над відбором мовних одиниць. Розв'язання цієї проблеми може бути знайдене тільки при використанні технології „Інтеракція різнотипових підходів” до вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту й форми.

Висновки... Отже, зіставлення сукупності навчальних дій і видів навчальної діяльності свідчить про те, що дозоване і вдале поєднання різних підходів допоможе ефективно і системно вивчати мовні елементи різних рівнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, у нашому випадку пунктуації, також у ході описаної роботи досягається ефективніше сприйняття учнями 8 класу на різних етапах уроку кількості навчальних цілей, що врешті-решт сприяє розвитку інтелектуальних та практичних умінь і навичок. Організувати велику кількість навчальних дій і видів діяльності можливо у процесі вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми, із застосуванням інтерактивних методів роботи. Технологія „Інтеракція різнотипових підходів” допомагає покращити

роботу з текстом, надає змогу урізноманітнювати навчальні завдання, а, отже, реалізувати більше цілей і, що дуже важливо, дати учням мовленнєві зразки, тісніше поєднати цілі вивчення лінгвістичних тем і розвиток зв'язного мовлення учнів, формувати разом із засвоєнням понять і правил комунікативні вміння, систематично проводити роботу з розвитку мовлення. На одному і тому самому уроці під час аналізу тексту учні засвоюють мовні одиниці й правила, набувають різноманітних комунікативних умінь, усвідомлюють особливості відбору мовних одиниць у конкретному мовленнєвому спілкуванні, будову текстів, логіко-композиційні й понятійно-змістові ознаки різних типів мовлення.

Наголошуючи на використанні розробленої нами лінгвометодичної технології „Інтерація різнотипових підходів” вважаємо, що слід активно її використовувати у навчально-виховному процесі вивчення української мови.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біляев О. М. Концепція національної державної мови в школах України / Біляев О. М., Скуратівський Л. В., Симоненкова Л. М., Шелехова Г. Т. // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–22.
2. Дідук Г. І. Комунікативно-функціональний аспект вивчення словосполучення і речення у 5-8 класах / Г. І. Дідук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – Вип. 2. – С. 49–53.
3. Дідук Г. І. Конструювання та метод редагування в комунікативно-лінгвістичній роботі при вивченні займенника у 6-му класі / Г. І. Дідук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2002. – № 8. – С. 95–99.
4. Дідук Г. І. Реалізація когнітивного принципу навчання у процесі комунікативно-лінгвістичної роботи на уроках української мови / Г. І. Дідук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. Лінгводидактика. – 2004. – № 1. – С. 56–59.
5. Дідук Г. І. Проблема інтерації комунікативно-функціонального і компетентісно-орієнтованого підходів у чинних програмах і підручниках / Г. І. Дідук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. Лінгводидактика. – 2007. – № 9. – С. 194–199.
6. Донченко Т. Два уроки на одну тему / Т. Донченко // Дивослово. – 1996. – № 9. – С. 32–34.
7. Дороз В. Сучасні культурологічні підходи до навчання учнів – білінгвів другої мови / В. Дороз // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 14–18.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.
9. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / Пентилюк М., Нікітіна А., Горощкіна О. // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5-12 класи / за ред. Скуратівського Л. В. – К. : Ірпінь, 2005. – 136 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – 2006. – С. 71. – (Серия „Энциклопедия образовательных технологий”).
12. Anthony E. M. Approach, method and technique / E. M. Anthony // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol. 17 – P. 63–67.
13. Byram M. Westigation studies in foreign language teaching / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Mateers ltd., 1991. – P. 8–17.
14. Byram M. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence / Byram M., Zaraf G. // A Common European Framework for Language Teaching and Learning. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1994. – P. 19.

Анотація

Г.И.Дидук-Ступяк

Взаимодействие традиционных и новейших подходов к изучению пунктуации в 8 классе

В научной статье показаны особенности учебной работы по формированию пунктуационных умений и навыков в учащихся 8 классов при применении инновационной лингвометодической технологии „Интеракия различновидовых подходов к изучению языка”; раскрыта актуальность проблемы и задания научного открытия; методологические основы сопоставления учебных действий в ходе изучения единиц языка и их употреблении в четырех видах речевой деятельности; конкретизировано понятие термина „подход”; описана система изучения обособленных обстоятельств в 8 классе за новой методикой с использованием таких подходов взаимосвязи как: коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, социокультурный, текстоцентрический и компетентностный.

Ключевые слова: инновационная технология, интеракция, различновидовые подходы, пунктуация.

Summary

G.I.Diduk-Stupyak

The Interaction of Traditional and Modern Approaches to the Study of Punctuation in 8 Grade

The article deals with the basic school students' speech training peculiarities during the process of application of the innovative linguistic and methodical technology „The polytypic approaches interaction for learning Ukrainian language”. The actuality, the tasks of the research and methodical basis educational actions confrontation in four types of speech activity are found out. Some definitions for „approach” and the own interpretation of this term are indicated; the system of the word combination poetic studying at the fifth year in the way of the combination of such approaches as communicative and active, personality oriented, social and cultural, text centered and competent.

Key words: speech training, interaction, linguistic and methodical technology, approach, poetic studying.

Дата надходження статті:

„8” квітня 2011 р.

Л.Г.ДУБИНА,
кандидат педагогічних наук, доцент;
І.Б.ВАШЕНЯК,
кандидат історичних наук
(м.Хмельницький)

Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання

У статті розглядаються окремі аспекти конфліктів в педагогічній діяльності, зокрема загальні ознаки, особливості, види таких конфліктів, причини та способи їх розв'язання.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, види, причини, способи розв'язання педагогічних конфліктів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із важливих аспектів професійної діяльності вчителя є здатність до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. Як відомо, основною формою здійснення навчального процесу є педагогічне спілкування. Його продуктивність визначається, насамперед, цілями і цінностями, які мають бути прийнятні для всіх суб'єктів педагогічної взаємодії (вчителів, учнів, батьків, адміністрації навчального закладу та ін.). Практика сучасної школи показує, що педагогічне спілкування не завжди відбувається в бажаному напрямі, адже у взаємодію вступають суб'єкти з різними цілями, мотивами, потребами, очікуваннями, життєвим досвідом, способами інтерпретації подій, рівнем емоційності, зацікавленості у взаємодії тощо. Такі суперечності можуть бути частковими і швидко вирішуватися, а можуть набувати антагоністичного характеру, позначатися на негативному ставленні до навчального предмета, вчителя, школи, педагогічного процесу в цілому і навіть на погіршенні стану здоров'я суб'єктів конфлікту.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Загальні особливості міжособистісних конфліктів знайшли своє наукове обґрунтування у працях В.В.Кудрявцева, Б.Д.Паригіна, М.М.Обозова та багато інших. Природа внутрішньо особистісних конфліктів розкрита у працях Ф.Ю.Василюка, О.А.Донченка, Т.М.Титаренка та ін. Сучасними науковцями досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв'язання конфліктів тощо. У вітчизняній педагогіці, соціальній психології актуального значення набувають дослідження різноманітних видів конфліктів (О.Я.Анцупов, А.М.Бандурка, Ф.М.Бородін, І.В.Ващенко, Н.В.Грیشина, О.А.Донченко, Н.М.Коряк, Г.В.Ложкін, Л.А.Петровська, М.І.Пірен, Н.І.Повякель, О.І.Шипілов). Значна кількість досліджень присвячена вивченню конфліктів у педагогічному процесі. Так, М.М.Рибаківа дослідила основні види педагогічних ситуацій і конфліктів, Н.В.Самоукіна простежила особливості позицій суб'єктів педагогічного процесу, С.Д.Максименко та Т.Д.Щербан вивчали готовність молодих педагогів до конфліктної взаємодії.

Об'єктивно педагогічна ситуація є досить конфліктогенною, оскільки в ній здійснюються впливи на особистість учня, яка є нестабільною, такою, що інтенсивно розвивається. Нові переживання й уподобання, набуття життєвого досвіду, поява специфічних інтересів – все це може сприяти загостренню взаємостосунків у педагогічному процесі.

Формулювання цілей статті... Мета нашої публікації – розкрити природу, особливості та способи попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Виклад основного матеріалу... Провідні спеціалісти в галузі конфліктології під конфліктом розуміють найбільш гострий спосіб вирішення значимих протиріч, які виникають у процесі взаємодії; він полягає, на їх погляд, в протистоянні суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями [1; 5; 9; 10; 11].

Будь-який конфлікт, зокрема і педагогічний, має певну структуру, сферу і динаміку. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії і об'єкта конфлікту. Внутрішню позицію учасників конфлікту утворюють мета, інтерес і мотиви учасників. Вона безпосередньо впливає на конфліктні ситуації, знаходиться немовби „за кадром” і часто не обговорюється під час конфліктної взаємодії. Зовнішня позиція виявляється у мовленнєвій поведінці конфліктуючих сторін, віддзеркалюється в їхніх поглядах. Важливо вміти розрізнити внутрішню і зовнішню позиції учасників конфлікту, щоб побачити за зовнішнім, ситуативним внутрішнє і суттєве. Так, у більшості підлітків 10-13 років виникає „комплекс самоствердження”: вони потребують рівноправних стосунків з дорослими, а нашоухуючись на нерозуміння збоку вчителя, поводяться демонстративно. Часто педагогічні конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, яку потрібно досягнути, а інша – на неминучих для себе втратах. Така конфліктна ситуація нагадує суперечку про склянку, яка напівпорожня чи напівповна.

Об'єктом конфлікту або зоною розбіжностей виступає предмет, факт, проблема, які спричиняють протилежність поглядів, думок, ставлень. Нерідко самі учасники конфлікту чітко не усвідомлюють основну зону розбіжностей. Однак коли починається конфлікт, вона розбухає, у ній з'являються нові й

нові зони. Якщо учасники конфлікту досягають згоди в якомусь пункті, то зона розбіжностей звужується. У разі ліквідації всіх розходжень вона зникає, що означає завершення конфлікту.

Для обох конфліктуючих сторін об'єкт конфлікту здебільшого різний: для вчителя – дисципліна в класі, для учня – намагання самоствердитися. Педагог може запобігти конфліктні дії учнів або припинити їх, якщо зуміє об'єднати зони розбіжностей конфлікту. Так, для того, щоб підтримати дисципліну в класі, варто доручити учню цікаву справу, виконуючи яку той зможе задовольнити свою потребу у самоствердженні.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистою. Важливо, щоб конфлікт, відбуваючись у діловій сфері, не переходив в особисту. Нерідко педагоги, критикуючи роботу учня на уроці, вдаються до грубої характеристики особистісних якостей учня: називають його ледачим, безвольним, невихованим тощо. Натомість варто говорити: „Поміркуймо разом, чому в тебе проблеми з цього навчального предмета? Можливо, тобі не цікаво, а може ти щось не зрозумів? Чи потрібна тобі моя допомога?”

Важливою характеристикою конфлікту є його динаміка. Під динамікою розвитку конфлікту розуміється раптова або поступова зміна відносин між взаємодіючими сторонами, що залежить від специфіки їхніх міжособистісних відносин, характерних особливостей учасників і значимості переслідуваних ними цілей із урахуванням факторів, які впливають на них.

Динаміка конфлікту складається з таких основних стадій: виникнення конфліктної ситуації, напруженість (усвідомлення суперечностей, привід), безпосередньо конфлікт, розв'язання конфлікту.

Одним із ефективних засобів „блокування” конфлікту є переведення його із площини комунікативної взаємодії у предметно-дійову. Наприклад, помітивши наростання напруженості у розмові між двома учнями, бажано дати їм обом спільне доручення. Краще, щоб це була фізична праця. Тоді „негативна енергія” буде витрачена і ймовірність виникнення конфлікту зменшиться. Але якщо конфлікт вже розгорівся, потрібно дати йому реалізуватися і допомогти правильно розв'язати. Виховна корекція ефективна після того, як учасники конфлікту заявили про свої позиції, висловили свої точки зору, „вихлюпнули” емоції. Тоді настає час для виховних бесід, з'ясування причини конфлікту, пошук шляхів для його розв'язання.

Педагогічні конфлікти як окремих вид конфліктних ситуацій мають свою специфіку. Перш за все, особливість таких конфліктів полягає в тому, що відповідальними за педагогічно правильне вирішення ситуації є дорослі, оскільки саме від них діти й підлітки засвоюють моделі поведінки, соціальні норми стосунків між людьми. Часте виникнення педагогічних конфліктів може дати учням негативно забарвлене, нерідко викривлене уявлення про взаємостосунки старших з молодшими, і відповідальність за це несе, насамперед, безпосередньо школа і вчитель, а частково й учень.

Оскільки учасники педагогічних конфліктів мають різний віковий і соціальний статус, це викликає значні відмінності їх поведінки в конфлікті. Різниця у віці й життєвому досвіді учасників розводять їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні. Конфлікт „очима вчителя” й „очима учня” бачиться по-різному, тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учневі – впоратися зі своїми емоціями, підпорядкувати їх розуму.

До основних ланок педагогічного процесу, які за різних умов можуть бути конфліктогенними дослідники відносять такі: „вчитель – учень”, „вчитель – вчитель”, „вчитель – адміністратор”, „учень – учень”, „учень – батьки”, „вчитель – батьки учня”.

М.М.Рибаківа виділяє такі три типи потенційно-конфліктогенних педагогічних ситуацій: конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин [12].

Конфлікти діяльності можуть виникати з приводу виконання навчальних завдань, успішності, позаурочної діяльності, проблемних ситуацій, коли учасники педагогічного процесу не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку тощо.

Конфлікти поведінки здебільшого виникають з приводу порушення правил і норм поведінки у школі та поза нею. Найчастіше це порушення норм спілкування, агресивна, недобррозичлива поведінка тощо.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків керівництва школи та педагогів, педагогів та учнів, батьків. Вони постають на ґрунті недобррозичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Такі конфлікти створюють взаємно упереджене сприйняття конфліктуючими сторонами один одного.

За іншими критеріями педагогічні конфлікти поділяють на мотиваційні, такі, що пов'язані зі слабкою організацією навчання в школі, конфлікти взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу та ін.

Так, *мотиваційні конфлікти виникають між педагогами та учнями у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Інколи вони розростаються, призводять до взаємної неповаги між вчителями та учнями, протиріч, навіть до боротьби. Поширеними є педагогічні конфлікти, пов'язані зі слабкою*

організацією навчання у школі. Йдеться про чотири конфліктні періоди, які долають учні у процесі навчання. Починаючи навчання, першокласник переживає складний етап у своєму житті, на якому відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, виникають нові вимоги та обов'язки. Ледь звикнувши до своєї нової соціальної ролі, до вчителя, кожен учень опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого переходом до п'ятого класу. Замість одного вчителя з'являються різні вчителі-предметники, які висувають свої індивідуальні вимоги. Окрім того, доводиться опановувати багато нових, складніших навчальних предметів.

Ще один конфліктний період може бути зумовлений бажанням учня продовжити навчання у школі після закінчення 9 класу і відмовою в цьому з боку адміністрації у зв'язку з його низькою успішністю. Четвертий конфліктний період пов'язаний із закінченням школи, вибором майбутньої професії, вступом до вищих навчальних закладів різного профілю, початком особистого та інтимного життя. Цей період часто супроводжують невдачі, надмірні хвилювання, нервові зриви, інші проблеми, що створюють умови для виникнення конфліктів.

Конфлікти взаємодії між учнями, між педагогами та школярами, між окремими педагогами, між учителями та адміністрацією школи здебільшого виникають із суб'єктивних причин. Найбільш поширені серед школярів конфлікти лідерства, в яких відбувається боротьба за першість у класі. В середніх класах часто конфліктують група хлопчиків і група дівчаток. Може спалахнути конфлікт між невеликою групою підлітків і класом або між класом і окремим учнем.

Конфлікти у взаємодії „вчитель – учні” мають свої причини і свої особливості. Об'єктивними причинами виникнення конфліктів у системі “вчитель – учні” можуть бути: втома учнів; конфлікт вчителя з учнями на попередньому уроці; відповідальна контрольна робота; настрій вчителя; невміння вчителя організувати клас на роботу; стан здоров'я вчителя, учнів.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки, загальні умови школи тощо.

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії „вчитель – учень”, „вчитель – учні” належать:

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність у вчинках учнів часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфліктну ситуацію. У свою чергу обмеженість інформації про справжні причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів ефективного впливу на клас чи окремого учня;

- намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. За таких умов вчитель вживає некоректні висловлювання („розвісив вуха”, „роззявив рота”, „вештаєшся” та ін.), тим самим порушує принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості („роззява”, „ледачий”, „нахаба”). Якщо такі зауваження вживаються у присутності інших вчителів, учнів, то вони впливають на зниження авторитету учня (особливо у початковій школі), сприяють особистій неприязні до вчителя;

- суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;

- намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;

- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;

- слабкі навички або нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.). Здебільшого конфліктують з учнями вчителі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до запитів та інтересів учнів. Особливо небезпечними є недовіра і підозра з боку вчителя. Свою прискіпливість до учнів конфліктні педагоги вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як посягання на авторитет;

- брак педагогічних здібностей;

- незадовільна організація роботи у педагогічному колективі;

- застосування покарання без урахування позиції учнів.

Вірогідність названих педагогічних помилок і, як наслідок, педагогічних конфліктів значною мірою залежить від загальної індивідуальної манери, стилю спілкування педагога з учнями [14, 268]. Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Найчастіше педагогічні конфлікти трапляються в учителів, які рівнем засвоєння предмета цікавляться більше, ніж процесом становлення і виховання особистості учня. Не розуміючи психолого-педагогічних особливостей соціалізації учнів, формування їх неповторної особистості, такі педагоги

розглядають об'єктивні причини виникнення конфліктних ситуацій під кутом зору своєї суб'єктивної оцінки. Керівники шкіл часто звинувачують вчителя у виникненні конфліктів, однак учитель рідко визнає свою провину.

Нерідко конфліктні ситуації на уроці виникають між учителем і невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти особливу увагу до таких учнів, розуміти об'єктивні причини слабкої успішності, своєчасно надавати психолого-педагогічну допомогу.

Непоодинокими випадками у педагогічній практиці є виникнення конфліктів між вчителем і учнем внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з навчального предмета. Це не тільки консервує особистий конфлікт, а й знижує зацікавленість учня у вивченні предмета. Немало конфліктів спричинює низький рівень культури педагогічного спілкування. Це стосується учителів, які не можуть своєчасно зупинитися, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень („Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного”, „Ти завжди викручуєшся, обманюєш”, „Таких, як ти, у жоден вищий навчальний заклад не візьмуть” тощо), загрозливих оборотів у якості попереджень („Спробуйте мені тільки не виконати завдання...”). Таке ставлення ображає вихованців, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

До негативних стереотипів педагогічної поведінки, що породжують незадоволення учнів вчителями, стимулюють розвиток конфліктів, належать такі: емоційні спалахи, дратівливість через дрібниці; безпідставні дії; використання дитячих методів дисциплінування; відкритий розподіл учнів за симпатіями; залякування, вимоги у формі погроз; надмірна фіксація уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання у світ особистісних стосунків хлопців і дівчат; негативна оцінка інших вчителів при учнях тощо.

Конфлікти між учителями провокують як виробничі, так і інтимно-особистісні чинники. Нерідко виникає типовий конфлікт між учителями початкових і викладачами середніх та старших класів.

У взаємодії „вчитель – адміністратор” школи (заступник директора, директор) конфліктні ситуації здебільшого спричиняють проблеми субординації. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню, запобіганню конфліктів допомагає знання психологічної природи, структури, динаміки, ефективних способів їх вирішення.

Конфлікти у педагогічних колективах за своєю природою є міжособистісними. Їх спричиняють різноманітні порушення взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності. Це можуть бути ділові зв'язки між учителями, керівниками з приводу педагогічної діяльності, а також „рольові зв'язки”, що виникають з необхідності дотримання правил, норм відповідно до фахової етики. Можливі вони й у сфері особистісних взаємин між педагогами у процесі спільної діяльності.

Залежно від типу зв'язків, які порушуються, виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі:

1. *Фахові конфлікти.* Виникають як реакція на порушення ділових зразків, появу перешкод на шляху до мети у професійно-педагогічній діяльності. Є наслідком некомпетентності вчителя, нерозуміння мети педагогічної діяльності, безініціативності в роботі та ін.

2. *Конфлікти сподівань* (очікувань). Їх породжує невідповідність між поведінкою педагога і нормами взаємовідносин у педагогічному колективі (нетактовність щодо колег і учнів, порушення норм фахової етики, невиконання вимог колективу). Виникають при порушенні взаємозв'язків “рольового” характеру.

3. *Конфлікти особистісної несумісності.* Вони є наслідком особистісних якостей, характерів учасників педагогічного процесу. В їх основі – нестриманість, завищена самооцінка, зарозумілість, емоційна нестійкість, надмірна вразливість.

Конфлікти у педагогічному колективі можуть виникати з об'єктивних (реальних) і суб'єктивних (спотворених уявлень окремих осіб про певні аспекти життєдіяльності) причин.

До основних причин конфліктів у колективах, у тому числі й педагогічних, належать:

1. *Матеріально-технічні.* Це протиріччя між засобами і предметом праці, між засобами і процесом праці, коли суб'єкт діяльності змушений працювати із застарілим обладнанням, у непридатних умовах.

2. *Ціннісно-орієнтаційні.* Виявляються через протиріччя між цілями суспільства, колективу й особистості.

3. *Фінансово-організаційні.* Здебільшого постають як протиріччя між організацією та оплатою праці. Справедлива оплата результатів праці передбачає врахування ділових якостей співробітника (фахова компетентність, спроможність самостійно планувати, організовувати і контролювати свою діяльність, здатність освоювати нові методи роботи тощо), результату його праці, складності його роботи, стажу й рівня освіти.

4. *Управлінсько-особистісні.* Зумовлені неадекватним оцінюванням керівником фахової придатності і моральних якостей співробітника (за обґрунтованих домагань співробітника на вищу

посаду або, навпаки, закріплення посади за співробітником, який не має необхідних для справи якостей).

5. *Соціально-демографічні.* До них належать вік, стать, соціальне становище, національність, що зумовлюють різні інтереси, ціннісні орієнтації, психофізіологічні особливості.

6. *Соціально-психологічні.* Виникають внаслідок певної психологічної та моральної несумісності співробітників.

Іноді конфлікти пов'язані з перебуванням у педагогічних колективах випадкових для школи людей, які не люблять своєї роботи, професійно непридатні до неї. Конфлікти можуть зумовлюватися адаптацією молодих педагогів, які не відразу сприймають норми, традиції нового колективу. Немало протиріч пов'язано й зі складністю об'єктивного оцінювання роботи вчителя, перебільшенням заслуг одних вчителів і недооцінюванням інших. Різноспрямованість інтересів учителів може стимулювати неоднакове ставлення учнів до їх навчальних предметів. Надмірна увага до одних предметів призводить, як правило, до зменшення уваги до інших, а отже, й до вчителів, які їх викладають.

Іноді зіткнення інтересів учителів може виникнути внаслідок їх моральних принципів, коли для досягнення однакової мети використовують різні засоби. Так, деякі вчителі для здобуття авторитету створюють ілюзію бурхливої діяльності, що не може залишитися непоміченим колегами. Джерелом протиріч може бути і розбіжність у педагогічних поглядах, в методиці викладання і вимогах до учнів, матеріальні інтереси тощо.

Серед найтипівіших протиріч в учительському колективі – протиріччя між окремими вчителями, між окремим вчителем і педагогічним колективом. Регулювання їх можливе за дотримання таких принципів:

1. *Відповідальність вчителя за діяльність педагогічного колективу.* Цей принцип передбачає узгодження педагогічних поглядів і дій вчителя з діями колег, орієнтації на єдність педагогічних вимог і впливів, збагачення своїх педагогічних знань і умінь позитивним досвідом всього колективу, узгодження з ним своїх зусиль у пошуках нових методів і засобів педагогічного впливу на учнів. Така орієнтація збагачує педагогічний досвід, традиції колективу, що мають педагогічну цінність, каталізує процес усвідомлення відповідальності за рівень його розвитку і авторитет, унеможливорює антипедагогічні дії, прояви лжеколективізму та індивідуалізму.

2. *Повага до колег по роботі, всебічна підтримка авторитету кожного з них як важливого фактора спільного педагогічного впливу на учнів.* Цей принцип передбачає коректність і тактовність у взаєминах учителів; недопустимість концентрації уваги на своєму навчальному предметі за рахунок ігнорування інших; сприяння колегам, які шукають ефективних шляхів і засобів виховання, навчання учнів; допомога менш досвідченим у вдосконаленні їх педагогічних умінь і навичок, непримиримість до антипедагогічної поведінки.

Відомі спеціалісти в галузі управлінської психології К.Томас та Р.Кілмен виділяють п'ять основних стратегій (стилів поведінки) в конфліктних ситуаціях: пристосування, компроміс, співробітництво, уникнення, конкуренція.

Стратегія уникнення або ухилення передбачає відхід від розв'язання конфлікту, дає можливість вийти з конфліктної ситуації, але не вирішує конфлікт. Конкуренція або протиборство спрямовані на відкриту боротьбу за власні інтереси, тверде відстоювання своєї позиції. При цьому стилі поведінки конфлікт не вирішується, але точка зору супротивнику нав'язується. Пристосування або поступливість передбачає зміну своєї позиції, перебудову поведінки. Згладжування стосунків за рахунок власних інтересів. Співробітництво спрямоване на вироблення рішень, що задовольняють інтереси конфліктуючих сторін.

Внутрішні характеристики відзначених варіантів поведінки нами відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях (К.Томас та Р.Кілмен)

Стратегія поведінки	Характеристика поведінки
Пристосування (поступливість)	<ul style="list-style-type: none">• Важливе завдання – відновлення спокою та стабільності, а не розв'язання конфлікту.• Предмет суперечки більш важливий для опонента, ніж для Вас.• Відкривається можливість більш складних проблем у порівнянні з тією, яка розглядається зараз.• Необхідно визнати свою власну неправоту.• Вас не особливо хвилює те, що відбувається.• Ви бажаєте зберегти добрі стосунки з іншими.• Ви розумієте, що результат, яким вирішиться конфлікт, для іншого більш важливий, ніж для Вас.

- Потрібен час для врегулювання складних проблем.
 - Обидві сторони мають переконливі аргументи.
 - Треба терміново ухвалити рішення за умов дефіциту часу.
 - Обидві сторони мають однакову владу.
 - Компроміс допоможе Вам зберегти взаємовідносини.
 - Для Вас краще щось зберегти, ніж все втратити.
 - Вас влаштовує час, відведений для вирішення конфлікту.
 - Необхідна інтеграція та зближення точок зору.
 - Основна ціль – придбання спільного досвіду роботи.
- Компроміс**
- У Вас добрі відносини з іншою стороною.
 - Разом з опонентом бажаєте обговорити деякі ідеї та попрацювати над вирішенням загальної проблеми.
 - важливою є особиста участь у колективній діяльності.
 - Є більш важливі справи.
 - Вам потрібен час для відновлення спокою.
 - Ви вважаєте, що конфлікт може вирішитися без Вашої участі.
 - Вивчення природи конфлікту є більш важливим, ніж прийняття термінового управлінського рішення.
- Співробітництво**
- Предмет суперечки не має відношення до справи, відволікає Вас, і, в той же час, є симптомом більш серйозних проблем.
 - Ви впевнені, що не зможете вирішити проблему на свою користь.
 - Спроба негайного вирішення проблеми небезпечна для Вас.
 - Потрібні швидкі, рішучі заходи на випадок непередбачених та небезпечних для Вас ситуацій.
 - Ви впевнені в своїй правоті.
 - Відбувається взаємодія з учнями або вчителями, які віддають перевагу авторитарному стилю керівництва.
- Ухиляння (уникнення)**
- Для Вас надзвичайно важливий результат, Ви робите велику ставку на свій варіант розв'язання конфлікту.
 - Ваш авторитет достатній для прийняття рішення, Ви впевнені, що Ваш варіант вирішення конфлікту найбільш ефективний.
 - У Вас немає іншого вибору, Вам вже нема чого втрачати.
- Суперництво (конкуренція)**

Враховуючи, що розв'язання конфлікту передбачає ліквідацію причин, то лише стиль співробітництва реалізує таке завдання повністю. При ухилянні та поступливості розв'язання конфліктів відкладається, а сам конфлікт переходить у приховану форму. Компроміс може дати лише часткове вирішення конфліктної взаємодії, оскільки залишається достатньо велика зона взаємних поступок, а причини повністю не ліквідовуються.

Реальна поведінка особистості в конфлікті не зводиться лише до одного із зазначених стилів, а містить певним чином елементи усіх стилів поведінки. Важливо зрозуміти, що кожний з названих стилів ефективний лише за певних умов. Треба вміти адекватно використовувати кожен з них і робити свідомий вибір, ураховуючи конкретні обставини. Найкращий підхід визначається конкретною ситуацією.

Конфлікт в педагогічному колективі, як пожежу, легше попередити, ніж загасити. Для цього керівнику школи, педагогу, як мінімум, необхідно:

- постійно проводити роботу по вдосконаленню організації та керівництва навчально-виховним процесом;
- постійно дотримуватися педагогічної етики;
- постійно, за різними методиками, вивчати психологічні особливості вчителів та учнів, реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні, вихованні, керівництві школою;
- тактовно висловлювати свої погляди і переконання;
- відкрито визнавати свої власні помилки та прорахунки, бути терплячим до чужих помилок.

За певних умов педагогічний конфлікт можна використати як джерело життєвого досвіду, самоорганізації та самовиховання.

Висновки... Готовність до діяльності у конфліктних ситуаціях – одна з умов організації педагогічно доцільної взаємодії у системі „вчитель – учень”. За змістом педагогічного рішення можна з'ясувати глибину проникнення вчителем у сутність педагогічних проблем, якість аналізу педагогічних ситуацій, їх осмислення і розуміння. Оцінка якості прийнятих рішень допомагає визначити рівень професійної майстерності вчителя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособие / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. – СПб. : Питер, 2006. – 288 с.
2. Бойделл Т. Как улучшить управление организацией: пособие для руководителя / Т. Бойделл. – М. : АО „ИНФРА-М” – АОЗТ „Премьер”, 1995. – 204 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.
4. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. – Москва-Белгород, 1995. – 251 с.
5. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2001. – 400 с.
6. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М., 1995. – 183 с.
7. Конфліктність у педагогічній взаємодії // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно-орієнтованої освіти : наук.-метод. зб. / за ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир-Київ : ЖОШПО, 2004.
8. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Курт Левин ; [пер. с англ.] – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.
9. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
10. Начаев В. М. Конфліктологія : навч. посіб. / В. М. Начаев – К. : Центр навч. літ., 2004. – 198 с.
11. Пірен М. І. Кофліктологія / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
12. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 200 с.
13. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
14. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навч. посіб. / І. О. Трухін. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.

Аннотация

Л.Г.Дубина, И.Б.Вашеняк

Педагогические конфликты и способы их разрешения

В статье рассматриваются отдельные аспекты конфликтов в педагогической деятельности, в частности, общие признаки, особенности, виды таких конфликтов, причины и способы их разрешения.

Ключевые слова: педагогический конфликт, виды, причины, способы разрешения педагогических конфликтов.

Summary

L.H.Dubyna, I.B.Vashenyak

Pedagogical Conflicts and the Ways of Settling Them

In the given article we regard separate aspects of conflicts in the pedagogical activity namely the general signs, the peculiarities, the types of such conflicts, the reasons and ways of settling them.

Key words: a pedagogical conflict, types, reasons, ways of settling the pedagogical conflicts.

Дата надходження статті:

„2” лютого 2011 р.

УДК 371.132:81'243-027.521(045)

К.В.ДУБОВИЙ,
викладач
(м.Хмельницький)

**Психологічні особливості реалізації індивідуального стилю педагогічної діяльності
викладача іноземних мов**

Стаття висвітлює проблеми, що впливають на якість вітчизняної освіти, особливо в умовах її адаптації до Болонського процесу, виділяючи роль викладача вищого навчального закладу. Також акцентується увага на класифікації комунікативних стилів та природно-зумовлених перемінних в стилях педагогічного спілкування.

Ключові слова: вікова психологія, педагогічна діяльність, викладач академічного стилю, викладач стилю емоційної підтримки, інтерактивний стиль педагогічного спілкування, гностичний стиль педагогічного спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема педагогічної та вікової психології, потрібно визнати, вимагає ефективної діяльності викладача у сучасних умовах. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування формується з урахуванням не тільки „технологічних” вимог, але й природних передумов його здібностей. Відомо, що як безпосередній носій освітньої технології викладач повинен бути солідно підготовленим, інструктованим, пристосованим; натхненним і прихильним до нововведень. Викладач – це головний чинник навчання, і від нього величезною мірою залежить успіх нововведень.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вивченням взаємозв'язків природних передумов і стилів педагогічного спілкування займалися В.С.Мерлін, Є.А.Клімов, М.А.Амінов, Т.М.Хрустальова, О.І.Щебетенко та інші.

Дослідження стилю педагогічного спілкування проводилося в працях І.А.Зимньої, Я.Л.Коломинського, А.О.Леонтєва, А.К.Маркової.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначити психологічні особливості, що зумовлюють формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача, а також проаналізувати основні підходи до вивчення проблеми педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу... Поряд із багатьма проблемами, що впливають на якість вітчизняної освіти, особливо в умовах її адаптації до Болонського процесу, виділяється роль викладача вищого навчального закладу. На думку багатьох учених [5; 6; 8; 11; 13; 14 та ін.], висококваліфікований викладач повинен уміти:

- визначити рівень навичок студентів і визначити відповідні навчальні задачі;
- різноманітніти стиль і методи навчання;
- правильно оцінювати успіхи та недоліки студентів;
- методично грамотно планувати заняття та давати чіткі завдання.

Це передбачає, що викладач повинен мати чітке уявлення про вікову фізіологію і розвиток студентської молоді, вміти підходити до кожного студента індивідуально, а також знати сучасні методики навчання іноземної мови. На думку цих авторів, „передбачувана педагогіка” повинна погодитися з тим, що психологія досягла того рівня, коли знання про розвиток і навчання можуть скласти основу педагогіки. Той спосіб, за допомогою якого люди переробляють інформацію, і методи, які вони використовують у навчанні, залежать від специфічності видів знання. А це, у свою чергу, залежить від особистісних особливостей індивідуума.

Е.Стоунс зосереджує увагу на дослідженні методів навчання, а не на дослідженні індивідуальних характеристик викладачів: „Я думаю, із внутрішньовидовими розбіжностями пов'язана дуже серйозна омана, яку розділяють багато психологів і педагогів. По суті, увесь свій час ці фахівці присвячують встановленню розбіжностей між індивідами, а відмінності в навченні пояснюють виявленими індивідуальними розбіжностями. Досить рідко вони звертають свій критичний погляд на сам спосіб навчання, щоб побачити, якою мірою ці розбіжності могли б пояснити різницю у навченні” [10]. Хоча нам не слід упускати з поля зору індивідуальні розбіжності тих, хто навчається, і хоча ми всі належимо до виду, що допускає, порівняно з іншими видами, більш значні індивідуальні розбіжності, проте ми всі – представники одного й того ж виду, а, отже, більше схожі один на одного, ніж відрізняємося один від одного. У своїх пошуках способів покращення навчання людини ми маємо потребу в набагато більш ретельному вивченні процесу навчання, ніж це робилося дотепер. „...Ретельного вивчення потребує навчання, а не вчителі. Не те, що вони нас зовсім не цікавлять, але просто, здійснюючи детальний аналіз різних характеристик, нібито різних типів викладачів, ми навряд чи у сфері педагогіки просунемося далеко. Щоправда, у наш час дослідження, які описують різні типи викладачів, достатньо поширені і наймоднішим є розподіл викладачів на „новаторів” і „тих, хто дотримується традиційних методів викладання”. На щастя, викладачі більше схожі один на одного, ніж відрізняються один від одного” (10, с.40–41).

І вітчизняні, і інші зарубіжні психологи та педагоги, навпаки, сходяться в питанні про необхідність урахування індивідуальності викладача, що є визначальним фактором у системі навчання. Від рівня професійних умінь і навичок викладача залежать успіхи тих, кого вони навчають. Викладач повинен мати чітке уявлення про вікову психологію та фізіологію і розвиток тих, кого він навчає, вміти підходити до кожного індивідуально, а також бути добре обізнаним із психологією та методикою навчання іноземної мови у ВНЗ. Ці вміння доповнюються особистісними характеристиками: прихильність до своїх вихованців, теплота, чуйність, почуття гумору, ентузіазм, неупередженість, упевненість у своїх силах, енергійність і високий інтелект [2; 7].

Виходячи з так званого принципу необхідності та достатності, потрібно визнати, що умовою ефективної діяльності викладача є, поряд зі знаннями свого предмета та дидактичних принципів і прийомів, розвиток комунікативної культури майбутніх педагогів, формування комунікативних умінь викладача. Якщо викладач не сприймає нововведень, вони не можуть мати успіху.

У більшості робіт професійні вміння педагога доповнюються професійно важливими якостями [3; 9]. У зв'язку з цим виникає необхідність аналізу співвідношення ідеального-реального при вирішенні організаційно-педагогічних завдань (в умовах традиційного чи інноваційного навчання, проблемної чи авторської методики навчання т.д.): якими повинні бути викладачі та якими вони бувають у дійсності в конкретній системі навчання. У цих напрямках провідним залишається дослідження такого психологічного та психофізіологічного феномена, як індивідуальний стиль діяльності викладача. Вплив природних передумов на формування індивідуального стилю діяльності різних вікових і

професійних груп вивчався у роботах В.С.Мерліна, Є.А.Клімова та їхніх послідовників. В останні десятиліття предметом аналізу став індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

На основі цих досліджень виявляється низка важливих показників, що належать до диференціальної психології:

викладач повинен чітко усвідомлювати свої можливості, свій індивідуальний стиль, здібності до педагогічного спілкування;

у викладача повинна бути певна свобода у виборі методу навчання (відповідно до його індивідуальності, можливостей і з урахуванням умов навчання);

у викладача повинні бути уявлення про індивідуально-типові особливості оволодіння знаннями, навичками та вміннями, про стійкість чи мінливість індивідуальних розбіжностей студентів.

Методична система, як правило, зобов'язує викладача дотримуватися певного „типу поведінки”. Однак спостереження показують, що викладач, залежно від його індивідуальності, може бути як „підсилювачем” основних принципових положень тієї чи іншої методики, так і її „трансформатором”, залишаючись при цьому високим професіоналом. Поняття „екстраверсія-інтроверсія” зіставляється часто зі спрямованістю на себе, на справу чи на взаємодію (спілкування), виявляє кореляцію з типологічними характеристиками (темпераментом, властивостями нервової системи, яка детермінується типом сигнальної системи).

Типологічний підхід до аналізу стилю педагогічної діяльності проглядається побічно в ряді досліджень, які, щоправда, показують природну основу виявлених стилів. Так, О.І.Бондаренко встановила різні стратегії вирішення комунікативних завдань військовослужбовцями-екстравертами та військовослужбовцями-інтровертами за різних умов професійного спілкування [1]. Виявилось, що до типу інтроверсії належить більше половини військовослужбовців, багато з яких вирізняються високим рівнем професійної майстерності. Це дослідження ставить під сумнів однозначність тлумачення непридатності інтровертів до професійної, зокрема, педагогічної діяльності та педагогічного спілкування (К. Юнг) і екстравертованості викладача вищого навчального закладу (комунікабельність) як умову успішної організації педагогічного спілкування (А.О.Алхазшвілі). До того ж, інтроверти використовують найбільш адекватний спосіб вирішення комунікативних завдань в умовах особистісно-орієнтованого, а екстраверти – в умовах соціально-орієнтованого спілкування. Завжди звернений до партнера зі спілкування, екстраверт більше у доведенні, ніж в описі, орієнтується на адресата висловлення. Розбіжності між виділеними типами стосуються не стільки ефективності/неефективності педагогічної діяльності, скільки способу виконання завдань. Дії „описати” та „пояснити” більш успішно виконуються інтровертом, вирішення комунікативних завдань „довести” та „переконати” більш доступно екстраверту.

Інтерес становлять і мовленнєві характеристики екстравертів та інтровертів. В умовах мінімальної включеності в педагогічне спілкування інтроверти здійснюють рефлексію лексичних і граматичних засобів утричі більше, ніж екстраверти. Екстраверти, у свою чергу, удвічі частіше, ніж інтроверти, орієнтуються на адресата висловлення. Для екстравертів характерними є такі параметри орієнтування на результат висловлення, як:

значна кількість уточнень і доповнень;

значна кількість виправлень;

найбільше число повторень.

Інтроверти схильні до обережних рішень, у процесі педагогічного спілкування їх характеризують такі особливості:

невелике число виправлень;

середня кількість уточнень і доповнень;

незначне число повторень.

Висновки... Проведене дослідження виявило, що до структури педагогічних здібностей входять неконсервативні компоненти, які неможливо компенсувати (задатки) і які можуть бути компенсовані (ті, що можна розвивати у тренінгу). Останні розвиваються, їм навчаються за адекватних способів і прийомів тренінгової роботи. Таким чином, педагогічні здібності безпосередньо пов'язані зі стилем. Ця класифікація комунікативних стилів свідчить про відсутність жорсткого зв'язку стилю спілкування та стилів педагогічної діяльності. Відбувається це, очевидно, тому, що дослідники розглядають педагогічне спілкування як вплив на особистісні якості студентів, а педагогічну діяльність – як вплив на їхні гностичні, пізнавальні можливості, тоді як стиль ведення заняття визначається тими вимогами, які викладач ставить перед студентами, а ті, відповідно, приймають чи не приймають ці вимоги, що і визначає специфіку контактів викладача та студентів.

Таким чином, отримані факти доповнюють дослідження з проблеми механізмів стилеутворення. Тут розглядається процес стилеутворення як вияв механізму взаємодії особистісних і природних передумов через систему проміжних когнітивних перемінних. Дослідження виявило природно-умовлені перемінні в стилях педагогічного спілкування, проміжні когнітивні перемінні, а також

комунікативні та особистісні перемінні. Це дозволило описати обидва типи індивідуального комунікативного стилю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаренко О. І. Психологічний аналіз комунікативної поведінки військовослужбовця у ситуаціях міжособистісної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 10.00.07 „Психологія праці в особливих умовах” / О. І. Бондаренко. – Хмельницький, 2004. – 20 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 1997. – 480 с.
3. Исследование функционального состояния коры головного мозга у людей, обучающихся методом гипнопедии / Хильченко А. Е., Молдавская С. Я., Кольченко Н. В., Шевко Г. Н // Вопросы психологии. – 1965. – № 4. – С. 133–139.
4. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / С. Б. Коваль. – Івано-Франківськ, 2001. – 19 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – [вид. 2-ге, переробл. і доповн.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
6. Мамічева О. В. Щодо результатів дослідження психологічних особливостей розвитку педагогічних здібностей викладачів вищого навчального закладу / Мамічева О. В., Матвійчук Т. В. // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України „Актуальні проблеми психології”, 2008. – Т. X, Ч.8. – С. 371–377.
7. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
8. Моляко В. А. Психологічна теорія творчості / В. А. Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. члена кореспондента АПН України Н. В. Чепелевої. – К., Нора-Прінт, 2002. – Вип. 22. – 350 с.
9. Рахманов И. В. К вопросу о классификации методов преподавания иностранных языков / И. В. Рахманов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам / [под ред. проф. В. А. Артемова и др.]. – М., 1947. – С. 140–159.
10. Співак В. І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / В. І. Співак. – К., 1997. – 16 с.
11. Стреляу Я. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы / Стреляу Я., Краевски А. // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – М., 1974. – Вып. 1. – С. 176–186.
12. Теплов Б. М. Избранные труды в 2 томах / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1.
13. Федорончук Н. М. Актуальні питання розробки психологічних стратегій оволодіння іноземною мовою студентською молоддю / Н. М. Федорончук // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (14 лист. 2008 р., м. Хмельницький). – Хмельницький : НАДПСУ, 2002. – С. 260–261.
14. Штерн В. Умственная одаренность / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997. – 128 с.
15. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 476 с.
16. Cattell R. B. Abilities: their structure, growth and action / Cattell R. B. – Boston : Houghton Mifflin company, 1971. – 168 p.

Аннотація

К.В.Дубовой

Психологические особенности реализации индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя иностранных языков

Статья освещает проблемы, влияющие на качество отечественного образования, особенно в условиях его адаптации к Болонскому процессу, выделяя роль преподавателя высшего учебного заведения. Также акцентируется внимание на классификации коммуникативных стилей и природно обусловленных переменных в стилях педагогического общения.

Ключевые слова: возрастная психология, педагогическая деятельность, преподаватель академического стиля, преподаватель стиля эмоциональной поддержки, интерактивный стиль педагогического общения, гностический стиль педагогического общения.

Summary

K.V.Dubovyi

Psychological Peculiarities of Realization of Individual Style of Pedagogical Activity of a Teacher of Foreign Languages

The given article highlights the problems, influencing the quality of domestic education, especially during its adaptation to the Bologna Process. We are also obliged to single out the role of professor in it. Much attention is paid to the classification of communicative styles and naturally-stipulated variables in the styles of pedagogical communication.

Key words: age psychology, pedagogical activity, academic style teacher, emotional support style teacher, interactive style of pedagogical communication, gnostical style of pedagogical communication.

Дата надходження статті:

„28” грудня 2010 р.

Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти: сутність, структура

У статті розкрито сутність понять багатоступеневість і багаторівневність та визначено співвідношення між ними. Проаналізовано специфіку ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України. На основі аналізу державних документів визначено діючу структуру ступеневої освіти майбутніх фахівців.

Ключові слова: ступеневість, багатоступеневість, рівневність, багаторівневність, ступенева підготовка, ступенева освіта, освітньо-кваліфікаційні рівні.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Вхідження України до європейського освітнього простору супроводжується суттєвими змінами у сфері вищої освіти з метою приведення її у відповідність вимогам Болонської декларації. Згідно з основними положеннями цього документу докорінної перебудови передусім потребує система вищої освіти, яка має перейти на двоступеневу підготовку майбутніх спеціалістів, що здійснюватиметься за схемою „бакалавр” – „магістр”.

Згідно із законом України „Про освіту”, прийнятого у 1996 р., сьогодні в нашій державі функціонує чотириступенева система підготовки майбутніх фахівців. Проте проект нового Закону України „Про вищу освіту” передбачає низку змін у структурі вищої освіти з метою наближення її до європейських стандартів.

Як свідчить досвід, ступенева підготовка фахівців має ряд переваг: дозволяє громадянам здобувати освіту відповідно до розумових та професійних здібностей, індивідуальних можливостей та бажання; пропонує особистості альтернативи щодо вибору змісту та рівня освіти, забезпечує мобільність при її здобутті.

За переконанням В.Чигринова, ступенева система вищої освіти створює умови для гнучкого реагування вищої школи на запити виробництва, науки і культури; підвищує якість вищої освіти на основі фундаменталізації та гуманітаризації освітніх програм, поєднання широкої загальноосвітньої підготовки студентів з наступною глибокою спеціалізацією по визначених професійних напрямках; розвиває самостійність студентів і відповідальність їх за якість отриманої освіти [10, с.8].

Суттєву роль сьогодні відіграє ступенева освіта при підготовці майбутніх учителів початкових класів, оскільки сприяє забезпеченню їх конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці, готує їх до виконання визначених професійних функцій, забезпечує готовність до самостійного поповнення знань, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, обсяг яких щорічно збільшується у декілька разів. Істотною перевагою ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів вважаємо і те, що кожен освітньо-кваліфікаційний рівень є окремим завершеним циклом у підготовці педагогів, що дозволяє майбутньому фахівцю здобути освіту на одному чи всіх рівнях, на базі одного або декількох педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема ступеневої освіти є предметом дослідження у низці наукових праць впродовж тривалого часу. Серед останніх наукових досліджень та публікацій, у яких вивчається дана проблема, є наукові доробки В.Андрущенка, В.Бондаря, О.Галуса, В.Горова, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, В.Семиченко, С.Сисоевої, Г.Щедровицького, В.Ямпольського та ін. Проте, в умовах реформування сфери вищої освіти недостатньо вивченими вважаються теоретичні основи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття сутності та структури ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Вклад основного матеріалу... Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що окрім терміна „ступеневий (-ість)” („багатоступеневий (-ість)”) зустрічається ще один – „багаторівневий (-ість)”. З'ясуємо їх значення та співвідношення між ними.

Аналіз наукових праць переконує, що багаторівнева вища освіта як явище існує з часів середньовічних університетів. Сам же термін з'явився лише в 60-ті роки ХХ століття як намагання теоретично впорядкувати аналітичні розвідки щодо спільних та відмінних ознак у європейській та світовій вищій освіті. Її ефективність визначається забезпеченням можливості створення нових об'єктів предметної діяльності випускниками вузу, їх здатністю отримувати якісно нові результати [5, с.6].

За переконанням С.Власенко, перші теоретичні підвалини багаторівневого підходу до підготовки вчителів початкової ланки заклала М.Монтессорі, оскільки після оприлюднення її книги „Секрет дитинства” з'явилися ідеї поступово і системно готувати спеціалістів з чисто практичних видів педагогічної діяльності (рівень молодшого спеціаліста, за сучасною термінологією), педагогів –

загальнокультурних вихователів (рівень бакалаврату), педагогів – викладачів окремих чи групи вагомих дисциплін (рівень магістрату) [5, с.9].

Як свідчать дослідження І.Дарманської, про ступеневість у сфері освіти науковці почали говорити тоді, коли освітньо-кваліфікаційні рівні „молодший спеціаліст” – „бакалавр” – „спеціаліст” – „магістр” з’явилися у законодавчих документах. Так, на законодавчому офіційному рівні ступеневість з’явилася в Законі України „Про освіту” в редакції 1996 року, на основі якого була прийнята низка інших державних документів, а саме: Закон України „Про вищу освіту”, Постанова Кабінету Міністрів України №507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” (1997 р.), Постанова Кабінету Міністрів України №65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу підготовку)” (1998 р.), Національна програма „Вчитель” [6].

У наукових дослідженнях С.Власенко простежується думка про те, що поняття „багатоступеневий” і „багаторівневий” не є ідентичними. „Багатоступеневість (ступеневість), зазначає вчена, є організаційним втіленням багаторівневості (рівневості), динамічною її ознакою, без застосування якої змістове наповнення рівнів підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою позбавляється статичності, тобто горизонтального виміру. Говорячи дидактичною мовою, – стверджує С.Власенко, – ми маємо справу тут із втіленням принципів послідовності та наступності в багаторівневій педагогічній освіті” [5, с.10].

Проте ми не розділяємо цієї думки, оскільки у великому тлумачному словнику сучасної української мови „ступінь” трактується як порівняльна величина, міра; ранг, розряд [3, с.1130], „багатоступеневий” – як той, що проходить кілька стадій, ступенів [3, с.38]. Термін „багаторівневий” можемо вважати похідним від слова „рівень”, що трактується як ступінь якості, величини чого-небудь [3, с.975]. Звідси слідує, що поняття „ступеневий (-ість)” („багатоступеневий (-ість)”) та „багаторівневий (-ість)” є тотожними.

Цей висновок можна зробити і з Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. №65, в якому зазначається, що відповідно до статті 30 Закону України „Про освіту” підготовка кваліфікованих робітників, а також молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів (далі фахівців з вищою освітою) здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступеневою освітою) згідно з відповідними освітньо-професійними програмами [9].

У працях Ю.Андріяко ступенева освіта розглядається як механізм, як великий комплекс вимог, положень, обмежень та свобод, що визначають правове, науково-методичне та організаційне забезпечення діяльності навчальних закладів [1].

За переконанням Я.Болюбаша, ступеневість вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через безперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості. Виходячи із структури вищої освіти, зазначає вчений, її перший ступінь передбачає отримання кваліфікації „молодший спеціаліст”; другий – кваліфікації „бакалавр” (базова вища освіта); третій – кваліфікації „спеціаліст”, „магістр” (повна вища освіта).

Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості.

Неперервна програма підготовки для здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня реалізується, як правило, у вищих закладах освіти третього і четвертого рівнів акредитації, диференційована підготовка може забезпечуватися вищими закладами освіти різних рівнів акредитації шляхом їх об’єднання в навчальні, навчально-наукові комплекси або на інших договірних засадах.

Із реалізацією ступеневості вищої освіти диференціюється прийом до вищих закладів освіти за освітніми (освітньо-кваліфікаційними) рівнями:

- на базі освітніх рівнів (базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта);
- на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр; спеціаліст) [2].

У системі вищої освіти України освітньо-кваліфікаційні рівні характеризують вищу освіту за ознаками рівня сформованості компетенцій, що забезпечують здатність працівника виконувати роботу визначеного рівня професійної діяльності за ознаками визначеної сукупності професійних робіт, виконуваних фахівцем [4].

Таким чином, вища ступенева педагогічна освіта передбачає рух студента від нижчого ступеня до вищого у своєму загальному та професійному розвитку, оскільки на кожному наступному ступені (рівні) студент набуває нових знань, умінь та навичок, одержує новий, вищий від попереднього, рівень готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Згідно зі статтею 1 закону України „Про вищу освіту” освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь та навичок

особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності [8].

У статті 8 Закону України „Про вищу освіту” визначено особливості освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців. Так, молодший спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8].

Нормативний термін підготовки молодших спеціалістів не може перевищувати на базі повної загальної середньої освіти трьох років, а базової загальної середньої освіти – чотирьох років [9].

Особи, які мають базову загальну середню освіту, можуть одночасно навчатися за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста і здобувати повну загальну середню освіту.

Програма підготовки молодшого спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами I-II рівнів акредитації. Вищий навчальний заклад III-IV рівня акредитації може здійснювати підготовку молодших спеціалістів, якщо в його складі є вищий навчальний заклад I (II) рівня акредитації або відповідний структурний підрозділ [9].

Бакалавр, зазначається у статті 8 Закону України „Про вищу освіту”, – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8].

У Постанові Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.1998 року „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” йдеться про те, що освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Зазначена програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра реалізується вищими навчальними закладами II-IV рівнів акредитації.

Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати чотирьох років.

Нормативний термін навчання осіб, що мають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за відповідною до напрямку підготовки спеціальністю, зменшується на один – два роки [9].

Спеціаліст, згідно зі статтею 8 Закону України „Про вищу освіту”, – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8].

Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації спеціаліста на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Зазначена освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається із спеціальних дисциплін, у тому числі соціально-економічних, та різних видів практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста реалізується вищими навчальними закладами III та IV рівнів акредитації.

Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року (для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року) [9].

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [8].

Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням з Міносвіти може бути встановлено термін півтора року). Здобуття кваліфікації магістра може здійснюватися на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста (нормативний термін навчання визначається індивідуальною програмою з урахуванням академічної різниці між освітньо-професійною програмою спеціаліста та магістра, але не може перевищувати одного року).

Зазначена освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку.

Вищий навчальний заклад реалізує освітньо-професійні програми підготовки магістрів за спеціальностями IV рівня акредитації [9].

Таким чином, вивчення Закону України „Про вищу освіту” та Постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. №65 дало можливість з’ясувати специфіку ступеневої освіти у навчальних закладах України. Проте, як свідчить досвід, сьогодні у діяльності вищих навчальних закладів можна простежити деякі відмінності у підготовці фахівців за окремими освітньо-кваліфікаційними рівнями від структури, передбаченої державними документами.

Так, наприклад, сьогодні уже не практикується підготовка спеціалістів за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст” на базі повної загальної середньої освіти (11 класів).

Як показали результати нашого дослідження, одним з перших запровадив ступеневу підготовку фахівців у 1994 році Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Ушинського. На базі університету створений Південноукраїнський навчальний комплекс „Педагог”, до якого увійшли 20 навчальних закладів, серед яких – 2 дитячі дошкільні, 10 гімназій та шкіл, 5 педагогічних училищ, 1 професійно-технічне училище, дитячий центр „Молода гвардія”. Створення центру дало змогу якісно поліпшити набір абітурієнтів та вирішило питання бази педагогічної практики для студентів університету [7].

Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова перейшов на ступеневу систему підготовки педагогічних кадрів у 1999 році [7]. Сьогодні у цьому навчальному закладі здійснюється підготовка майбутніх учителів початкових класів за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: „бакалавр” (на базі повної загальної середньої освіти протягом 4 років), „спеціаліст” (на базі освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” протягом 1 року), „магістр” (на базі освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” і на базі освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” протягом 1 року). Така ж структура підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти реалізується і в Житомирському державному університеті ім. І.Франка.

Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка здійснює ступеневу професійну підготовку педагогів у формі системи „учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”. При університеті створено навчально-науковий комплекс, до якого належать обласний педагогічний ліцей, Кременецький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний інститут, Чортківське педагогічне училище та Тернопільський обласний інститут післядипломної освіти. Створений факультет довузівської підготовки дає змогу підвищити рівень готовності майбутніх студентів до оволодіння професією вчителя. В основу структурно-логічних схем підготовки фахівців, запроваджених в університеті, покладено такі принципи: випереджувального навчання, неперервності, послідовності та наступності навчання [7].

Окрім того, ступенева підготовка фахівців сьогодні здійснюється і у Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.Сковороди, Ніжинському державному педагогічному університеті ім. В.Гоголя, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті ім. Г.Сковороди та в інших університетах, що засвідчує суттєві переваги цієї системи [7].

Чотириступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів на основі базової загальної середньої освіти здійснюється сьогодні у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Структура ступеневої підготовки педагогічних кадрів у цьому закладі освіти має такий характер (табл. 1.):

Таблиця 1

Структура ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

Освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки	База	Термін підготовки
Молодший спеціаліст	Базова загальна середня освіта (9 кл.)	4 роки
Бакалавр	ОКР „молодший спеціаліст”	1 рік
Спеціаліст	ОКР „бакалавр”	1 рік
Магістр	ОКР „спеціаліст”	1 рік

Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи сьогодні здійснюється і у низці інших вищих навчальних закладів України. Серед них: Вінницький державний педагогічний університет

ім. М. Коцюбинського, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, Кам'янець-Подільський державний університет та ін.

Висновки... Таким чином, ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів є актуальною проблемою сьогодення, що передбачає здобуття освіти майбутніми фахівцями за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями („молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”) та забезпечує їх конкурентоспроможність та мобільність на ринку праці.

Перспективи подальших досліджень... Окреслюючи перспективи подальших наукових розвідок, ми зосередимо свій дослідницький інтерес на дослідженні специфіки ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти у контексті європейських стандартів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андріяко Ю. В. Науково-методичне забезпечення ступеневої освіти / Ю. В. Андріяко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 156–157.
2. Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болубаш. – К. : ВВП „КОМПАС”, 1997. – 64 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Нісінчук, В. Й. Клічак]. – К. : Дніпро, 2009. – 1332 с.
4. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / [В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
5. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. П. Власенко. – К., 2002. – 21 с.
6. Дарманська І. М. Ступенева освіта: історичний аспект / І. М. Дарманська // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 1. – С. 59–62.
7. Євтух М. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / Микола Євтух // Вісник Львівського університету. Серія : педагогіка. – 2005. – Вип. 19, ч. 1. – С. 3–8.
8. Закон України „Про вищу освіту” від 17.01.2002. № 2984 – III // Вища освіта в Україні : нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – С. 175–231.
9. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20 січня 1998 р. №65 // Освіта України : нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 375–381.
10. Чигринов В. И. О переходе к многоступенчатому образованию в Харьковском государственном университете / В. И. Чигринов // Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов : материалы науч.-метод. конф., 25-26 марта 1992 г. / [под ред. проф. В. И. Чигринова]. – Харьков : ХГУ, 1992. – С. 6–13.

Анотація

Г.И.Дудчак

Ступенчатая подготовка будущих учителей начального уровня образования: сущность, структура

В статье раскрыта сущность понятий многоступенчатость и многоуровневость, определено соотношение между ними. Проанализированы особенности ступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов в высших педагогических учебных заведениях Украины. На основе анализа государственных документов определена структура ступенчатого образования будущих специалистов.

Ключевые слова: *ступенчатость, многоступенчатость, уровневость, многоуровневость, ступенчатая подготовка, ступенчатое образование, образовательно-квалификационные уровни.*

Summary

G.I.Dudchak

Level Preparation of the Future Teachers of an Initial Educational Level: Essence, Structure

The essence of concepts multigradualness and multilevelness has been opened in the article, the correlation between them has been defined. Features of level preparation of the future teachers of initial classes in the higher pedagogical educational institutions of Ukraine have been analyzed. The structure of level education of the future experts on the basis of the analysis of the state documents has been defined.

Keywords: *gradualness, multilevelness, levelness, multilevelness, level preparation, step education, educational-qualifying levels.*

Дата надходження статті:

„22” березня 2011 р.

Формування засад професіоналізму в процесі навчання майбутніх журналістів

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять „журналістський професіоналізм” та „конкурентоспроможність журналіста”, висвітлено наукові погляди на професіоналізм і конкурентоспроможність, доведено важливість і необхідність формування засад професіоналізму в процесі професійної освіти для конкурентоспроможності майбутнього журналіста.

Ключові слова: журналіст, журналістський професіоналізм, конкурентоспроможність, професійна освіта, самореалізація, творча індивідуальність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Суспільство сьогодні потребує підготовки висококваліфікованих фахівців у кожній галузі, в тому числі й у журналістиці – фахівців творчих, ініціативних, здатних до особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення. В умовах пострадянського інформаційного простору дедалі актуальнішою стає проблема конкурентоспроможності й високого рівня професіоналізму журналістів, формування основ якого має розпочинатися ще з початку журналістської освіти студентів у вищих навчальних закладах.

У практиці професійного навчання наразі спостерігається тенденція до невідповідності фактичної підготовки студентів журналістських спеціальностей соціальному замовленню суспільства на підготовку конкурентоспроможного журналіста. Здатність до професійної конкуренції, саморозвиток, професійна творча самореалізація студентів-журналістів безпосередньо залежать від якості журналістської освіти.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих, конкурентоспроможних журналістах-професіоналах, а й посиленою потребою особистості у професійному зростанні та самореалізації.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її метою стало розкриття сутності поняття „журналістський професіоналізм”, висвітлення наукових поглядів на проблему конкурентоспроможності журналіста та визначення педагогічних умов формування засад журналістського професіоналізму як основи конкурентоспроможності майбутнього журналіста у процесі професійної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Організацію навчального процесу у вищій школі досліджували такі науковці, як В.Андреев, С.Архангельський, М.Євтух, І.Зязюн, О.Пехота, П.Пономарьов, З.Решетова, С.Сисоева, Т.Сущенко, Т.Таранов, М.Шкіль та ін. Питанням професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців присвячені праці Д.Богоявленської, В.Зазикіна, І.Зайцевої, Л.Макарова, Л.Мільто, В.Мухіної, О.Пехоти, Я.Пономарьова, Ю.Фокіна, І.Ширшової та ін.

Проблема журналістського професіоналізму знайшла своє висвітлення у наукових розвідках багатьох дослідників-журналістикознавців (А.Бобкова, Р.Бухарцева, В.Горохова, О.Дорошук, В.Здоровеги, М.Кіма, С.Корконосенка, К.Маркелова, І.Михайлина, О.Нерух, В.Олешка, Є.Проніної, Є.Прохорова, О.Самарцева, Л.Світлич тощо).

Конкуренцію як тип міжособової взаємодії (в тому числі і в журналістиці) досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених (О.Александрова, О.Астапенко, В.Безрукова, Н.Борисова, К.Боулдинг, С.Брю, Т.Верлен, В.Воловик, В.Воронкова, Н.Гарафутдінова, М.Гельвановський, М.Дойч, В.Жадько, С.Кримський, Д.Крючков, А.Курно, А.Куценко, Ф.Лист, В.Лук’янець, О.Марін, В.Парето, Г.Ратценхофер, У.Самнер, А.Сміт, Д.Рикардо, Д.Стюарт, В.Таран, Д.Чернилевський, С.Широбоков тощо).

Але, на нашу думку, в науковому світі ще недостатньо уваги приділяється вивченню ролі формування журналістського професіоналізму у студентів-журналістів для їх майбутньої конкурентоспроможної діяльності, тим більше, що нерідко „професіоналізм сучасного журналіста розглядається як інструмент влади, інструмент маніпуляції” [1, с. 21].

За словами В.Здоровеги, у журналістику йдуть, коли мають „певні думки, певну позицію та моральний обов’язок поділитися цими думками публічно з іншими” [2, с. 80]. На думку вченого, професіоналізм у журналістиці „починається із глибокого усвідомлення людиною самої місії мас-медіа” [2, с. 72].

Сьогодні поряд з технологізацією та комерціалізацією в журналістській професії простежується тенденція до зниження професійного статусу журналістів, а тому дуже актуальними в цьому контексті є слова В.Здоровеги: „Саме суспільство, громадськість повинні усвідомити, що турбота про рівень професіоналізму журналістів – це насамперед їхній головний біль” [2, с. 81]. На сучасному етапі в журналістському професіоналізмі поєднуються „такі не завжди сумісні риси, як комерційна кмітливість, підприємливість, творчі здібності й здатність бути організатором редакційного процесу,

грунтовні загальні та професійні знання у поєднанні з високими моральними чеснотами, здатність глибоко та небанально мислити, виваженість та емоційний запал, бездоганне володіння словом” [3, с.41].

На визначення поняття „професіоналізм журналіста” впливають соціальні ролі представників ЗМІ, які пов’язані зі становленням інформаційного суспільства, що впливає на цільові установки журналістської діяльності: управління інформаційними та комунікаційними секторами ринку, орієнтація на навігаційну функцію журналістики в інформаційному просторі [4, с.137]. На думку В.Мойсеева, професіоналізм журналіста залежить від рівня суспільних очікувань результатів журналістської діяльності [5].

Закладаючи основи професіоналізму у майбутніх журналістів під час навчального процесу, на наш погляд, треба акцентувати увагу на формуванні в них професійної допитливості, турботи за долю держави й суспільства, інтересу до людини, професійної готовності до всебічного інформування громадськості про реальні події та явища, поєднання технологічної грамотності з бездоганим виконанням соціальних ролей і професійних функцій з постійним почуттям відповідальності, оскільки „зовнішній прошарок”, який поєднує увесь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення і розвиток особистості, самовіддача у служінні суспільству [6].

Професійна журналістська творчість вимагає спеціальної підготовки, розвиток творчих і комунікативних здібностей майбутніх журналістів, що забезпечує формування їх професіоналізму, високий рівень творчих досягнень, ефективність майбутньої журналістської діяльності. Професіоналізм журналіста – це особливий спосіб сприйняття реальності, „своєрідний спосіб сприйняття світу, спосіб мислення і світовідчуття” [2, с.72], „свіжість погляду, оригінальність думки, мужність і сміливість, а вже опісля – дуже важлива професійна вправність” [2, с.73].

Багато науковців і практиків у галузі журналістики (Я.Засурський, Г.Лазутіна, І.Михайлин, В.Різун) вважають, що до основних складових журналістського професіоналізму належать природні здібності, покликання, талант. За словами відомого російського журналіста В. Аграновського, в журналістській професії талант безумовно перемагає над технологією. Таємниця оригінальності журналістського бачення та сприйняття світу полягає у наявності чи відсутності таланту: „талантові не можна навчитися та й немає рецепта талановитості” [7].

Більшість сучасних учених (В.Здорова, М.Карась, В.Костюк, І.Лубкович тощо) вказують на взаємозв’язок творчих і функціональних складових журналістського професіоналізму. На думку С.Корконосенка, професіоналізм – це досягнення такого рівня досконалості, що дозволяє виконувати конкретні функції в певній сфері суспільної практики, а однією зі складових журналістського професіоналізму вчений вважає професійну культуру, зауважуючи, що професія журналіста вимагає не стільки творчих здібностей, скільки працелюбності, володіння сучасними виражальними засобами та технологіями [8].

Під впливом медійних технологій, за словами І. Артамонової, створюється новий тип журналістського професіоналізму, журналістові сьогодні треба бути „компетентним та конкурентоздатним у сфері нових інформаційних засобів” [1, с.20]. В основі конкурентоспроможності кваліфікованого журналіста – професійна компетентність, що закладається в системі вищої журналістської освіти, однією з функцій якої є формування і розвиток творчої індивідуальності майбутнього журналіста, здатного конкурувати в умовах ринкових відносин.

Наразі конкурентоспроможність можна розглядати як педагогічну дефініцію, оскільки вона є однією з ознак сучасного кваліфікованого фахівця в будь-якій сфері. В „Енциклопедії освіти” термін „конкурентоспроможність працівника” корелюється з поняттям „якість професійної освіти”.

На нашу думку, журналістська конкурентоспроможність – це сукупність притаманних конкретному журналістові професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в ЗМІ. В професії журналіста творчість і ремісництво взаємопов’язані, що допомагає йому бути конкурентоздатним у наш час. В умовах технологізації інформаційного простору актуальними є слова журналістикознавця І.Михайліна: „Поки спеціальність „журналістика” не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно” [9, с.73].

Сьогодні, на наше переконання, конкурентоспроможним здатний бути освічений журналіст, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції та соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку й самовдосконалення, який має харизму, фахові здібності, уміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне покликання, високі моральні якості, творчий стиль мислення. Журналіст, який орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості і ефективності своєї діяльності, в сучасних умовах може витримати професійну конкуренцію. Під час підготовки майбутніх журналістів особливо

важливим є процес глибокого засвоєння спеціальних знань, формування готовності до професійного самовиявлення, розвитку творчих умінь і навичок.

В сучасних умовах, на жаль, „професіоналізм журналіста визначає здатність виживати в умовах ринкової економіки: вміння пристосовуватися, працювати до зносу, поєднувати кілька видів роботи одночасно, задовольняти потреби та інтереси аудиторії, бути супероперативним, мобільним”, сьогодні „дедалі сильніше проявляється орієнтація на професійний успіх” [1, с.21]. Українським журналістам наразі доводиться працювати в умовах жорсткої конкуренції, нерідко неконкурентоспроможні фахівці потрапляють „на узбіччя” журналістики. Відтак під час професійної підготовки у студентів повинні формуватися основи конкурентоздатності, усвідомлена готовність до постійного саморозвитку, творчої самореалізації і професійного самовдосконалення. Цьому процесові сприяють педагогічні умови, що передбачають створення творчої атмосфери навчання, спеціального журналістського середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Конкурентоспроможність майбутнього журналіста залежить не лише від фахової компетентності, а й від рівня професійної культури діалогу, від готовності до самовираження, яке „набуває особливої сили, здається, що воно є необхідним додатком до його життя і ніби посилює його” [10, с.106]. На думку С.Корконосенка, „перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі” [8, с.3]. Як вважає науковець, у журналістській праці необхідно враховувати особливості „творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові”, оскільки професіоналізм „передбачає оволодіння майстерністю” [8, с.7].

Професіоналізм у сучасному світі „припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності та міру усіх речей, причетність до ключових проблем людства” [11, с.171]. Студент, який уміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, тобто навчився конкурувати в освітньому середовищі, буде конкурентоспроможним і у професійному оточенні.

Висновки... Отже, підготовка конкурентоспроможних майбутніх журналістів має відбуватися на основі формування засад журналістського професіоналізму із залученням новітніх методик, які б органічно поєднували і творчість, і технологічну грамотність, оперативне реагування на події та їх незаангажоване відтворення. Адже журналістові-випускникові доведеться конкурувати в інформаційному просторі сучасної журналістики – в період „творчого, енергетичного, архітектурного моделювання” [12]. Майбутнє українського суспільства значною мірою залежить від рівня професіоналізму журналістів і від їх конкурентоспроможності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Артамонова І. С. Професіоналізм журналіста: трансформація поняття / І. С. Артамонова // Наукові записки Інституту журналістики: науковий збірник / за ред. В. В. Різуна ; КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – Т. 30 (січ. – берез.). – С. 18–22.
2. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
3. Здоровега В. Європейський вибір: що брати з минулого, а чого вчитися українським ЗМІ / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
4. Калмыков А. А. Интернет-журналистика: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. „Журналистика” / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
5. Моисеев В. А. Журналистика и журналисты / В. А. Моисеев – К. : Дакор, 2002. – 402 с.
6. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики : учебник / Е. П. Прохоров – М. : Аспект Пресс, 2003. – 367 с.
7. Аграновский В. А. Вторая древнейшая: Беседы о журналистике / В. А. Аграновский. – М. : ВАГРИУС, 1999. – 416 с.
8. Основы творческой деятельности журналиста / ред.-сост. С. Г. Корконосенко – С.Пб. : Знание, 2000. – 272 с.
9. Михайлин І. Л. Журналистика як творчість і журналістика як технології / І. Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби: матеріали секційного засідання. – К., 2008. – С. 5–7.
10. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество : учебное пособие для курсов „Основы журналистики” и „Основы творческой деятельности журналиста” / В. Ф. Олешко. – Серия „Практическая журналистика”. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
11. Кудрявцева М. Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Е. Кудрявцева // Вестн. МГУ. Сер. : Филология. Журналистика. – 2005. – № 1.
12. Житарюк М. Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство / М. Житарюк. – Львів, 2008. – 416 с.

Анотація

М.Д.Дяченко

Формирование основ профессионализма в процессе обучения будущих журналистов

В статье осуществлена попытка раскрыть сущность понятий „журналистский профессионализм” и „конкурентоспособность журналиста”, отражены научные взгляды на профессионализм и конкурентоспособность, доказана важность и необходимость формирования принципов профессионализма в процессе профессионального образования для конкурентоспособности будущего журналиста.

Ключевые слова: журналист, журналистский профессионализм, конкурентоспособность, профессиональное образование, самореализация, творческая индивидуальность.

Summary

M.D.Dyachenko

Forming of Bases of Professionalism in the Process of Teaching of the Future Journalists

An attempt to expose essence of concepts „journalistic professionalism” and „competitiveness of journalist” is carried out in the article, scientific looks are reflected to professionalism and competitiveness, importance and necessity of forming of principles of professionalism are well-proven in the process of trade education for the competitiveness of future journalist.

Keywords: journalist, journalistic professionalism, competitiveness, trade education, self-realization, creative individuality.

Дата надходження статті:

„2” квітня 2011 р.

УДК 371.13+37.041:81'243(045)

Г.В.ЗАКОРДОНЕЦЬ,

старший викладач

(м.Хмельницький)

Самостійна робота як засіб неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови

У статті проаналізовано сутність понять „самостійність” та „самостійна робота”; розглянуто підходи до організації самостійної роботи; визначено роль самостійної роботи у формуванні самоосвітньої компетенції як засобу вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Ключові слова: самостійна робота, професійна діяльність, самоконтроль, самоосвітня компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації, неможливо навчити людину на все життя, проте можна пробудити в ній інтерес до накопичення знань, навчити її вчитись. Вислів „вчись вчитись” став як ніколи актуальним. Л.М.Фрідман зауважує, що для того, щоб праця стала для кожної людини формою самостійної діяльності, все її попереднє життя має бути формою самостійної діяльності. Суспільство висуває нове соціальне замовлення перед школою загалом та ВНЗ педагогічної освіти зокрема. Питома вага самостійної, пізнавальної діяльності має докорінно збільшитись в умовах кредитно-трансферної системи. Різноманітні сторони самостійної діяльності студента, його самоорганізація, самоуправління, самоконтроль і самостійна робота завжди були предметом вивчення та дослідження.

Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці та інші тенденції зумовлюють необхідність заміни формули „освіта на все життя” формулою „освіта через усе життя”. Серед основних пріоритетів сучасної політики у сфері освіти є розвиток мотивації до навчання, що є фундаментом для одержання освіти протягом життя [7, с.2].

Сучасний словник з педагогіки трактує самостійність як уміння поставити певну мету, наполегливо досягати її власними силами, відповідально ставитись до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо і ініціативно не тільки в знайомій ситуації але й у нових умовах, які вимагають прийняття нестандартних рішень [1, с.297].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідники І.А.Зязюн, В.А.Козаков, К.К.Платонов, М.М.Солдатенко, М.І.Смірнова та інші розглядають самостійність у декількох аспектах: як властивість особистості; як здібність суб'єкта діяти без допомоги інших людей; як спосіб мислення і діяльності; як рису характеру особистості; як характеристику діяльності студента в конкретній навчальній ситуації з постійним виявом здібності досягати мети діяльності без допомоги; як здатність і уміння людини управляти власною діяльністю.

Самостійність і творчість майбутніх фахівців формується під час самостійної роботи. В українському педагогічному словнику самостійна навчальна робота трактується як „різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданням вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі” [2, с.275].

Самостійна робота визнається вищою формою навчальної діяльності. У такому розумінні самостійна робота студента – це діяльність, що організується тим, хто навчається, з огляду на його пізнавальні мотиви у найбільш зручній, раціональній з його точки зору час, та контролюється ним самим на основі опосередкованого системного управління з боку викладача. Якщо самостійна робота в школі в основному виконується на уроках, то у ВНЗ – це позааудиторна діяльність.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що сучасна практика модернізації системи навчання ІМ становить виключний інтерес для дослідників. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці накопичений чималий досвід у навчанні ІМ (О.Бігич, Н.Бориско, С.Галопова, М.Ляховицький, С.Ніколаєва, С.Тер-Мінасова та ін.). Разом з тим недостатній рівень іншомовної комунікативної компетенції студентів, відсутність мотивації до вивчення ІМ вимагають оптимізації навчального процесу, суттєвою і визначальною частиною якого є самонавчання і самостійна робота студентів. На теоретичному і методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали А.Алексюк, М.Гарунов, Б.Єсіпов, І.Льєсов, В.Козаков, І.Лернер, Н.Ничкало, М.Солдатенко, А.Усова та інші. Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння ІМ присвячено численні наукові дослідження, які детально висвітлюють окремі напрямки цієї проблеми (М.Алієва, Т.Гусак, К.Карпов, М.Ляховицький, С.Ніколаєва, І.Павлова, О.Письменна та ін.).

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є з'ясування ролі самостійної роботи студентів з іноземної мови у формуванні самоосвітньої компетенції як засобу підтримувannya та неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу... З психології відомо, що знання, отримані самостійно, шляхом подолання труднощів засвоюються краще і є міцнішими, ніж одержані від викладача в готовому вигляді. Працюючи самостійно, кожен студент безпосередньо працює з матеріалом, який потрібно засвоїти, концентрує на ньому свою увагу, мобілізує всі резерви інтелектуального, емоційного та волевого характеру. Окрім цього, самостійна робота носить індивідуалізований характер. Джерело інформації, знань для кожного залежить від власних потреб та можливостей. Таким чином, кожен сам несе відповідальність за роботу і врешті-решт, за її результативність, успішність.

Ознакою сьогодення можна вважати надзвичайну насиченість навчальної роботи студента з ІМ в умовах кредитно-модульної організації академічного процесу, скорочення годин, які відводяться на її вивчення і обумовлений цим пошук результативної системи організації самостійної роботи студентів, який супроводжується стрімким збільшенням обсягу і змісту навчальної інформації.

Розумне поєднання аудиторної та позааудиторної роботи приносить результат, коли позааудиторна самостійна робота дозволяє студентам успішно брати участь в аудиторній роботі, полегшує її, знімає багато труднощів в навчанні, допомагає закріплювати уміння та навички. Правильне поєднання традиційних вправ та видів самостійної роботи з новими робить процес більш ефективним. Під час самостійної роботи кожен працює у своєму темпі, концентруючи увагу на важливому для нього. В цей час формуються навички самоконтролю та самокорекції. На самостійну роботу варто виносити матеріал, який не був пояснений на занятті. Важливим для виконання самостійної роботи є те, що час залежить від індивідуальних особливостей студента. На самостійну роботу викладачі різних країн дивляться по-різному, зокрема європейці – як на аудиторне заняття, яке проводиться під керівництвом викладача. Американці сприймають самостійну роботу, як „довідкову бібліотеку”, де студенти працюють самостійно та індивідуально в позааудиторний час [12, с.45]. Проте успішність самостійної роботи у всіх випадках залежить від трьох важливих умов: високої мотивації в навчанні, вміння студента самостійно управляти своєю діяльністю, відповідного управління навчальним процесом зі сторони тих, хто обслуговує студента. Самостійна робота активізує розумову та творчу діяльність, знижує поріг втомлюваності. Її цінність полягає у тому, що підвищується мотивація через те, що студент отримує цікаву інформацію лінгвістичного, країнознавчого, літературного та побутового характеру. До переваг самостійної роботи відноситься те, що студент практикується, помиляється, коригує свої помилки без свідків, повторює одне і те ж стільки разів, скільки необхідно для запам'ятовування.

Все вищезгадане є надзвичайно важливим у роботі вчителя і викладача. При організації самостійної роботи варто взяти до уваги принцип послідовності та посильності. Необхідно знати і враховувати інтереси та нахили студентів. Щоб самостійна робота була успішною, варто створити таку ситуацію, щоб студент відчув дефіцит засвоєного матеріалу для спілкування і, вказавши джерело інформації для заповнення дефіциту, дати поштовх до пошуку інформації самостійно. Мотивуючи та

пробуджуючи інтерес до пошуку, викладач повинен забезпечити виконання самостійної роботи, „залишаючись у тіні”. Управління самостійною роботою має на меті дві цілі: міцне засвоєння знань і оволодіння прийомами навчальної праці. Саме це є передумовою неперервної освіти [12, с.45]. Для виконання самостійної роботи важливу роль відіграють пам'ятки, навідні питання та опори. Пам'ятки розраховані на здатність студента свідомо управляти своєю волею, емоціями та на виховання цих здібностей. Вони відіграють стратегічну роль, тобто формують суб'єкт навчання, який відповідально та зацікавлено застосовує прийоми навчальної роботи. Наступним дидактичним засобом опосередкованого керівництва самостійної роботи є навідні питання, які точно концентрують увагу на важливій стороні явища, про яке потрібно дізнатись і відсікають вторинне, звужуючи зону пошуку. Такі питання передбачають безпосередній зворотній зв'язок, сприяють концентрації уваги на суттєвих моментах, впливають на розвиток уваги, спонукають бачити в мовних явищах засіб вираження та розпізнавання думки. Опора також є важливою допомогою при виконанні самостійної роботи. В ході самостійної роботи студент осмислює її змістовно-смысловий план у єдності із засобами вираження, тобто добирає опори з різних джерел інформації. Опори обираються відповідно з індивідуальними можливостями, з орієнтацією на конкретну мовленнєву задачу. Часто такою опорою є текст. Робота з опорами дає змогу збагатити мовлення та розширити методичний потенціал студента.

Самоконтроль є найвищим показником оволодіння мовою, її подальшим вдосконаленням. Види самоконтролю розмежовують на основі наступних принципів класифікації: за елементами, що входять у структуру самоконтролю (констатуючий і корегувальний); за способом отримання інформації про протікання операційних дій (безпосередній і опосередкований); в залежності від того, які органи почуттів задіяні (зоровий, слуховий, комбінований); за етапами (підготовчий, поточний, заключний); за формою організації навчальної діяльності (фронтальний, індивідуальний, взаємний самоконтроль) [5, с.46]. Навчальний самоконтроль пов'язаний із засвоєнням змісту предмету. Самоконтроль під час навчання іноземної мови розглядають, як свідоме контролювання, оцінку і саморегулювання студентами власної навчальної діяльності і самостійне управління нею; інтелектуальне вміння порівнювати в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю результати власного виконання тієї чи іншої навчальної задачі з визначеними еталонами і при цьому самостійно знаходити, виправляти і попереджати помилки в своїй діяльності чи її результати; навчальну дію з порівняння результатів власного виконання тієї чи іншої навчальної задачі зі змістом і звуковим оформленням відповідного іншомовного матеріалу. Порівняння проводиться студентом з неодмінною опорою на навчальний матеріал і на свій попередній досвід з метою подальшого самостійного виправлення і осмислення помилки, що була допущена.

В ситуації, коли студент зіштовхується з необхідністю вибору різних способів реалізації своєї діяльності, в залежності від поставлених цілей, рівня навчальних досягнень, індивідуальних особливостей, для усунення невизначеності, потрібно задіяти засоби саморегуляції. Характерною особливістю програм саморегуляції є те, що вони рухливі і, як правило, включають в себе екстраполяцію подразників зовнішнього середовища, які відіграють вирішальну роль для задоволення соціально значущих потреб організму. Значення самоконтролю для розвитку навичок самостійної роботи з іноземної мови ми бачимо у наступному: у подвійному завданні студента у процесі практичного оволодіння іноземною мовою (засвоєння і контроль над успішністю засвоєння) виникає якісно нове емоційне і моральне ставлення до навчання, що позитивно позначається на загальній ефективності оволодіння іноземною мовою, самореалізації студента у процесі його подальшої освіти. Можливість самокорекції робить студента спокійнішим, а його діяльність більш упевненою і правильною.

Таким чином, ідея самоконтролю, ідея включення самого студента до контролю за своєю діяльністю заслуговує особливої уваги з боку методистів. Але сама собою ця ідея реалізуватися не може. Необхідна спеціальна робота з організаційного та методичного забезпечення впровадження цієї ідеї у навчальний процес.

Самоконтроль робить студента суб'єктом навчання. Самоконтроль розвивається з мірою оволодіння мовою і проходить стадії від зовнішнього до внутрішнього, автоматичного. При зовнішньому самоконтролі відбувається порівняння еталону, який існує в пам'яті, з джерелом інформації. При виявленні відхилень відбувається самокорекція. До зовнішнього самоконтролю відносяться ключі і тести для самоперевірки. Зовнішній самоконтроль виступає в єдності з контролем викладача. Їх сумісне застосування сприяє розвитку внутрішнього автоматичного контролю. Вміле управління самостійною роботою передбачає її чітку організацію.

Отже, самоконтролю належать ті навчальні дії, які успішно перевіряють самі студенти, а контролю – навчальні дії, які не можуть бути самостійно оцінені студентами, тобто те, що не можна дати з відповідями. Вправи, які пропонуються для самоконтролю, дають можливість перевірити слова і вирази, граматичні явища, розуміння тексту. Головна властивість таких вправ полягає у тому, що в

процесі виконання дій відбувається їх засвоєння, застосування правила призводить до його розвитку, зміни, збагачення.

Функції самостійної роботи під керівництвом і без передбачають одну мету (комунікацію, підготовку до мовлення), але знаходяться на різних реєстрах. Така підготовка дає реальний результат в ході комунікативного процесу. Якщо самостійна робота ведеться систематично, вона сприяє міцному засвоєнню іноземної мови в поєднанні з розвитком прийомів навчальної діяльності.

Враховуючи думку дослідників щодо цілей самостійної роботи студентів, ми вважаємо її метою формування самостійності та творчості у процесі здійснення навчальних дій щодо засвоєння навчального матеріалу та уміння самостійно визначати, організовувати, контролювати та корегувати свою навчальну діяльність не тільки під час навчання закладів освіти, але й в продовж життя, в своїй подальшій професійній діяльності.

Висновки... Організація самостійної роботи – це джерело для розробки нових методів та прийомів навчання іноземній мові, джерело підвищення мотивації навчання і набуття більш високих показників професійної майстерності. Самостійна робота сприяє самостійності мислення, допомагає орієнтуватись у потоці інформації, самому здобувати знання, користуючись раціональними прийомами роботи з книгою та іншими джерелами, узагальнювати різноманітні матеріали, давати їм оцінку, вчить формувати власні думки, порівнювати, аналізувати, виокремлювати головне. Варто акцентувати увагу на тому, що об'єктивні труднощі оволодіння навчальними програмами вищої школи підсилюються процесом „швидкого старіння знань”, а, відтак, наразі неможливо уявити фахівця, який не усвідомлював би необхідності займатися самоосвітою і самовдосконаленням упродовж життя. Таким чином, самостійна робота є одним з засобів підтримання та неперервного вдосконалення професійної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 373.
2. Гринькова М. В. Саморегуляція/ Марина Вікторівна Гринькова. – Полтава : АСМІ, 2006. – С. 264.
3. Довгунець В. І. Вимоги до організації професійно-орієнтованої самостійної роботи студентів / В. І. Довгунець : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. 14-15 трав. 2010 р. – Полтава.
4. Красильникова В. О. Учебные задания по английскому языку с ориентацией на самостоятельную работу учащихся / В. О. Красильникова // ИЯШ. – 1990. – № 6. – С. 31–34.
5. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А. С. Лында. – М. : Высшая школа, 1979. – 156 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.
7. Обучение в течение жизни: политика стран ОЭСР в области непрерывного образования. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2005. – С. 12.
8. Пасічник О. С. Контроль і самоконтроль у змісті сучасних вітчизняних шкільних підручників з іноземної мови / О. М. Пасічник // Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – 2009. – № 3. – С. 103–107.
9. Рабинович Ф. М. Самостоятельная работа учащихся / Ф. М. Рабинович // ИЯШ. – 1985. – № 3. – С. 31–37.
10. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацьевич Е. С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 689 с.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учеб. пособ.]/ С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
12. Шатова Н. Р. “Лаборатория чтения” как форма управления внеаудиторной самостоятельной работой обучающихся / Н. Р. Шатова // ИЯШ. – 1989. – № 1. – С. 42–45.
13. Wilson J. J. Letting go / Wilson J. J. // English Teaching professional. – 2005. – № 39. – P. 46–47.

Анотація

Г.В.Закордонец

Самостоятельная работа как способ непрерывного совершенствования профессиональной деятельности учителя иностранного языка

В статье проанализировано сущность понятий „самостоятельность” и „самостоятельная работа”; рассмотрены подходы к организации самостоятельной работы; определена роль самостоятельной работы в формировании самообразовательной компетенции как способа совершенствования профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная деятельность, самоконтроль, самообразовательная компетентность.

Summary

G.V.Zakordonets

Independent Work as a Mean of Continuous Improvement of a Foreign Language Teacher Professional Activity

Essence of concept „independence” and „self dependent” work is revealed; approaches to organization of self dependent work are analyzed; the role of self dependent work in foundation of self competence as a mean of improvement of a foreign language teacher professional activity is defined.

Key words: independent work, professional activity, self control, self educational competence.

Дата надходження статті:

„28” березня 2011 р.

Деякі аспекти студентської дезадаптації в процесі навчання

Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. Знайомить з особливостями студентської дезадаптації в процесі навчання. Пропонує результати власного експериментального дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: адаптація, діагностика, педагогічна методика, соціалізація, навчальний процес, педагогічні умови, дезадаптація, системний підхід, багаторівнева адаптація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема вивчення феноменології адаптації та дезадаптації студентів і вибору доцільних стратегій соціально-педагогічної та психологічної підтримки дезадаптованих студентів набирає все більшої актуальності і потребує детального вивчення та аналізу. Виникнення терміна „адаптація” відноситься до другої половини XVIII століття і пов'язується з ім'ям німецького фізіолога Ауберга, який використовував його для характеристики пристосування чутливості органів зору до змін навколишнього освітлення. Подальші дослідження початку XX століття Ж.Б.Ламарка, Ж.Сент-Ілера, Г.Спенсера, Ч.Дарвіна підтвердили висновок, що основний механізм пристосування формується безпосереднім впливом умов середовища на живі організми, змінюючи їх відповідним чином. Завдяки цьому науковому імпульсу розпочалося серйозне вивчення проблеми адаптації та дезадаптації, яка поступово вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, стала однією з провідних тем медицини, педагогіки, психології та ряду інших наук.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Процеси адаптації є об'єктом дослідження багатьох психолого-педагогічних підрозділів як у нашій країні, так і за кордоном. Причиною зростаючого інтересу до адаптивних процесів є динамізм сучасного життя і виробництва. Залежно від особливостей адаптаційного середовища у різних наукових працях відображається ряд самостійних напрямів дослідження. Так, розробляються проблеми адаптації учнів і студентів до навчання у профтехучилищах, технікумах, вищих навчальних закладах (О.Алексеев, К.Бекмаханова, О.Галус, Л.Ларіонова, В.Моргун, В.Синявський, М.Шкодін та ін.). Заслужують на увагу роботи, присвячені адаптації випускників вищих закладів освіти до умов роботи школи (О.Мороз, С.Овдей, М.Педаяс, В.Семиченко, В.Сластьонін, Л.Шубіна та ін.) і професійній адаптації молодих робітників (В.В.Васильєв) та вчителів (О.Солодухова, Н.Чайкіна).

Явище протележне адаптації – дезадаптація – трактується вченими як процес, що пов'язаний з переключенням з одних умов життя та звикання до інших. Тлумачення феномена дезадаптації у різних галузях соціально-педагогічної науки передбачає висвітлення саме тих сторін процесу, які складають предмет відповідних галузей. На кожному віковому етапі розвитку адаптація та дезадаптація відбуваються по-різному. Негативного забарвлення дезадаптація набуває у підлітковому (студентському) періоді, коли провідним моментом становлення особистості є лінія соціального розвитку. Серед найбільш типових проявів дезадаптації В.Семиченко виділяє емоційні порушення, реакції та стани, труднощі у навчанні, проблеми важковживуваності тощо. С.Максименко, Т.Яценко пов'язують дезадаптацію з порушенням взаємостосунків з дорослими та однолітками; Т.Драгунова зі зниженням успішності; О.Солодухова із фрустрацією значущих потреб особистості; А.Прихожан, В.Каган з негативними внутрішніми переживаннями; С.Подмазін, А.Реан з акцентуаціями характеру; Л.Жезлова, В.Тюріна, Р.Охрімчук – проявом суїцидних явищ та агресивності тощо [4].

Формулювання цілей статті... Метою статті є соціально-педагогічний аналіз процесів адаптації та дезадаптації особистості студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... 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 неважко 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).

Тому адаптаційний період можна умовно поділити на кілька етапів. Підготовчий етап слід розпочати за один-два місяці перед вступом дитини до навчального закладу. Завдання цього етапу – сформувані такі стереотипи у поведінці майбутнього студента, які допоможуть йому безболісно увійти в нові для нього умови життя та навчання. Серйозна відповідальність на даному етапі покладається на батьків майбутніх студентів.

Основний етап адаптаційного періоду починається зі вступу студента до вищого навчального закладу. На першому курсі найважливішим є період адаптації до нових умов і вимог життя в педагогічному вузі. Період звикання є досить складним для всіх або переважної більшості студентів.

Як показали дослідження (С.Овдей, О.Мороза, Г.Федоришин та ін.), тривалість його буває різною, залежно від стану здоров'я, психофізичного розвитку, рівня готовності до навчання та певних особистісних рис студента (висока відповідальність, невпевненість у собі, вразливість, байдужість тощо). Наші спостереження дають можливість стверджувати, що цей період адаптації може тривати 3-6 тижнів, а в деяких студентів він триває і цілий рік. Окремі студенти так і не можуть самостійно адаптуватися, що веде їх до дезадаптації. Тому, особливе і дуже важливе місце займає система профілактичних заходів щодо подолання проявів дезадаптації. Труднощі у пристосуванні до умов вузівського навчання – одна з найгостріших проблем, з якою стикаються педагоги, психологи та куратори академічних груп [3, с.5].

Вдалою спробою характеристики періоду адаптації студентів є введення навчальної дисципліни „Вступ до спеціальності”. Завданнями цього курсу є: ознайомити студентів з науковими основами професійної діяльності; допомогти оволодіти культурою навчальної праці у вищому закладі освіти; полегшити перехід від теоретичних знань до практичної діяльності; навчити студентів самостійно формувати свої професійні навички. Цей курс полегшує адаптацію студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, допомагає їм переконатись у правильності вибору професії педагога [1].

Питання адаптації студентів педагогічних вузів до умов навчання складне і на сучасному етапі потребує уточнення і доповнення. Це доведено на практиці. Так, на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії вже не один рік працює „Школа першокурсника”. Заняття проводяться двічі на місяць. Пропонуємо орієнтовну тематику занять на перше півріччя.

1-е заняття 1. Зустріч студентів з адміністрацією академії.

2. Знайомство з кураторами академічних груп.

2-е заняття 1. Екскурсія сторінками історії академії, ознайомлення з її традиціями, досягненнями в діяльності педагогічного колективу.

2. Твоя майбутня професія.

3-е заняття 1. Дотримання особистої гігієни – запорука здоров'я.

2. „Умій думати і запам'ятовувати” (поради).

4-е заняття 1. Читальний зал в житті студента. Ознайомлення з бібліотечною системою міста і правилами користування бібліотекою і кабінетами академії. Робота з бібліографічними матеріалами і комплектування особистої методичної бібліотечки.

2. Самостійна робота з книгою, першоджерелами.

5-е заняття 1. Вміле поєднання громадської роботи і навчання.

2. Профілактика перевтоми.

3. Раціональний режим дня студента.

6-е заняття 1. Круглий стіл „Організація дозвілля – це психічний комфорт, веселий настрій”.

7-е заняття 1. „Вихователь дітей дошкільного віку – почесна професія” (зустріч з випускниками академії).

8-е заняття 1. Науково-методичний семінар „Вчись вчитися”.

Крім занять, у „Школі першокурсника” проводяться цікаві заходи, спрямовані на подолання проявів дезадаптації студентів нового прийому. Це екскурсії по місту Хмельницькому, екскурсії в школи та дошкільні навчальні заклади міста з метою ознайомлення з професією педагога, організація книжкових виставок („Найкраща в світі професія”, „Моя бібліотечка” та ін.), вечір „Здрастуй, першокурснику!”, зустріч з відмінниками навчання. Водночас проведене нами анкетування свідчить, що переважна більшість студентів першого курсу дуже повільно адаптується до нових умов навчання. Нами була запропонована методика визначення рівня нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі „Прогноз”. На питання анкети відповідали 60 студентів. Результати опитування наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількість студентів	%	Група	Прогноз
17	28,3	Задовільна нервово-психічна стійкість	сприятливий
47	71,7	Незадовільна нервово-психічна стійкість	несприятливий

Застосовуючи дану методику в індивідуальних і групових експериментах за різні проміжки часу, можна порівняти різноманітні засоби педагогічного впливу на фізичне та психічне здоров'я студента.

Ця ж анкета була запропонована студентам третього курсу (опитано 53 студентів) і студентам випускних курсів (опитано 64 випускники). Результати опитування наведені в таблицях 2, 3.

Таблиця 2

Результати опитування студентів третього курсу			
Кількість студентів	%	Група	Прогноз
22	41,5	Задовільна нервово- психічна стійкість	Сприятливий
31	58,5	Незадовільна нервово- психічна стійкість	Несприятливий

Таблиця 3

Результати опитування студентів п'ятого та шостого курсів			
Кількість студентів	%	Група	Прогноз
25	39	Задовільна нервово- психічна стійкість	Сприятливий
39	61	Незадовільна нервово- психічна стійкість	Несприятливий

У ході нашого дослідження студентам випускного курсу була запропонована і методика діагностики рівня тривожності Філіпса. Дана методика призначена для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної із закладом освіти. Методика була нами дещо змінена і пристосована до ситуації навчання у вузі.

При обробці результатів встановлено, що загальний емоційний стан студентів, пов'язаний з різними формами їх залучення до життя академії, надзвичайно високий. Тобто, загальна тривожність студентів становить більше 75%, а це, в свою чергу, може привести до дезадаптації студента.

Аналізуючи загальний внутрішній емоційний стан студентів випускного курсу, ми намагалися виявити причини тривожності та усунути прояви дезадаптації. Серед них: необхідність самостійно приймати рішення; невпевненість у собі; занижена самооцінка; перевантаження; загострення хронічних хвороб; незадовільні соціально-економічні умови; стомлювання; поведінкові порушення; неуспішність і труднощі у навчанні тощо.

Як зазначає Н.Максимова, щоб подолати прояви дезадаптації та полегшити адаптацію випускників, необхідно дещо змінити ставлення викладачів до студентів, більше заохочувати їх діяльність у навчально-виховному процесі, ознайомлювати студентів з технікою психічної саморегуляції. Кураторам груп рекомендується працювати над створенням оптимального мікроклімату в колективах груп, своєчасно виявляти інтереси та потреби студентів, створювати умови для розвитку їх талантів, здійснювати корекцію різних видів девіацій, надавати консультативну допомогу та моделювати адекватні стратегії подолання дезадаптації у студентів [2].

Висновки... Отже, як показало наше дослідження, сучасні педагоги вважають дезадаптацію результатом низької адаптації. Переважна більшість студентів перших курсів вузів ще не здатна активно взаємодіяти з середовищем та долати труднощі. Тому предметом подальшого наукового пошуку повинен стати комплексний підхід до подолання вузівської дезадаптації та підготовки майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вступ до спеціальності : навч.-метод. посіб. [для студентів педагогічних закладів освіти] / за заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин : НДПУ, 2003. – С. 5–21.
2. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. реком. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О. Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.
4. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Магістр – S, 1998. – 208 с.
5. Федоришин Г. М. Аналіз психолого-педагогічних детермінантів шкільної дезадаптації підлітків в умовах навчально-виховного процесу / Г. М. Федоришин // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Т. 1, ч. 4. – С. 157–163.

Анотація
Л.В.Зданевич

Некоторые аспекты студенческой дезадаптации в процессе обучения

Автор раскрывает теоретические подходы по данной проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей. Знакомит с особенностями студенческой дезадаптации в процессе обучения. Предлагает результаты собственного экспериментального исследования, подтверждающие актуальность и практическую необходимость исследования отдельных вопросов.

Ключевые слова: адаптация, диагностика, педагогическая методика, социализация, учебный процесс, педагогические условия, дезадаптация, системный подход, многоуровневая адаптация.

Summary

L.V.Zdanevich

Some Aspects of Student Desadaptation During Training

Author explores theoretical approaches to this problem, interpreting the views of other researchers. Introduces the characteristics of student maladjustment during training. Invites the results of experimental studies that confirm the relevance and practical necessity on specific issues.

Key words: adaptation, diagnostics, pedagogical methods, socialization, educational process, pedagogical conditions, disadaptation, System approach, model, multileveled adaptation.

Дата надходження статті:

„11” квітня 2011 р.

УДК 378.147.146 (045)

О.В.ЗОСИМЕНКО,

кандидат педагогічних наук

(м. Суми)

Особливості структурної організації проектної діяльності студентів

У статті розглянуто один із аспектів проблеми організації проектної діяльності тих, хто навчається; визначено, що структурну організацію проектної діяльності студентів забезпечують мотиваційно-цільова, змістово-проектна та результативно-рефлексивна складові; виявлено та обґрунтовано особливості цих складових у процесі організації проектної діяльності студентів у контексті загальнопедагогічної підготовки.

Ключові слова: проектна діяльність, навчальний проект, мотиваційно-цільова складова, змістово-проектна складова, результативно-рефлексивна складова.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. глобальні зміни в інформаційній, комунікативній та професійній сферах сучасного суспільства висувають нові вимоги до змістових, методичних та технологічних аспектів освіти, що зумовлює пошук шляхів оновлення освіти з орієнтацією на особистісному розвитку того, хто навчається, його творчості, ініціативності, прагнення до самостійного набуття знань та здатності ставити та вирішувати проблеми самовизначення, професійної та повсякденної діяльності. Це потребує широкого впровадження у навчальний процес альтернативних форм та методів навчання. Тому не дивно, що саме у цей період (початок 90-х років ХХ століття і до теперішнього часу) розпочинається активне „повернення” проектної діяльності в освіту, що дозволяє комплексно подолати недоліки традиційного навчання через мотивоване залучення того, хто навчається, в розробку навчальних проектів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Дослідження окремих аспектів проектної діяльності та шляхів її організації перебувало в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: історіографію проектного навчання висвітлено в працях П.Блонського, Г.Вашенка, О.Джуринського, Д.Дьюї, Е.Кагарова, В.Кішпатрика, М.Кнолла, Е.Коллінгса, Л.Кондратова, Б.Мельниченка, В.Стернберг, Ю.Олькерса, С.Шацького та ін.; теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях О.Коберника, Д.Левітеса, І.Ляхова, Н.Матяш, О.Пехоти, Є.Полат, В.Радіонова, С.Сисоевої та ін.; особливості використання навчальних проектів в загальноосвітній школі представлено у працях Н.Альохіної, С.Генкал, І.Єрмакова, Н.Поліхун, В.Сидоренка, А.Терешука, С.Ящука та ін.; проблема використання проектної діяльності в процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів розглядається в роботах С.Баташової, В.Веселової, О.Демченко, М.Елькіна, С.Ізбаш, О.Ляшшевої, Г.Ковальчук, Л.Кондратової, О.Олексюк, О.Павлішак, М.Пелагейченка, Т.Резнік, С.Стрижак та ін. Отже, орієнтуючись на вище окреслені дослідження щодо використання ідей проектного навчання у навчально-виховному процесі з огляду на тему нашого дослідження, вважаємо за необхідне вивчити структурну організацію проектної діяльності тих, хто навчається.

Формулювання цілей статті... Мета цієї статті полягає у визначенні та обґрунтуванні особливостей структурної організації проектної діяльності студентів у контексті загальнопедагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу... Теоретичний аналіз окресленої проблеми дав змогу стверджувати, що організація проектної діяльності неможлива без виокремлення та аналізу найбільш значущих її структурних складових, а саме: мотиваційно-цільової, змістово-проектної та результативно-рефлексивної.

Визначаючи мотиваційно-цільову складову, ми виходили, по-перше, з того, що „мета”, у широкому значенні, означає особливий тип відношення між процесом саморуху та його результатом, який виникає в умовах заданої поведінки системи та забезпечує її самоорганізацію та самозбереження [7] і,

по-друге, що важливою умовою розвитку у студентів інтересу до майбутньої професійної діяльності є формування мотивів, які виступають спонукальною силою навчання, детермінуючи характер діяльності студентів, їх залучення до проектної діяльності, сприяють оптимізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців. Водночас у процесі мотивації об'єднуються в оцінний механізм пізнавальні процеси, виробляються стратегії задоволення потреби та оцінюється важливість виникнення потреби для теперішнього і майбутнього особистості. Під впливом об'єктивних суспільних відносин мотиви визначають стратегію задоволення потреб за посередництвом побудови ієрархії цілей, а цілі виступають безпосереднім внутрішньо спонукальним мотивом проектної діяльності [10]. Тоді мотиваційно-цільова складова організації проектної діяльності здатна: по-перше, забезпечувати передумови для реалізації інших компонентів; по-друге, відображати ставлення студентів до навчального процесу й професійного становлення в цілому та вивчення дисциплін педагогічного циклу зокрема.

Зазначимо, що цільова складова організації проектної діяльності майбутніх педагогів включає обґрунтування мети для досягнення ідеально бажаного результату в педагогічному процесі. Водночас метою стає безпосередній мотив свідомої діяльності над навчальним проектом, що має характеристику передбачення у свідомості результату проектної діяльності, а також шляху й способів її досягнення; свідомий образ уявлення майбутнього результату навчального проекту, на досягнення якого спрямована дія; планування специфічного змісту, від якого залежить значущість мети й характер вольових дій тих, хто навчається.

Досліджуючи мотиваційну сферу діяльності вчителя, науковці виділяють зовнішні та внутрішні мотиви в певному напрямку. Так, М.Захарійчук до зовнішніх мотивів відносить прагнення педагога до здобуття вищої кваліфікації, досягнення певного соціального статусу, визнання колегами, суспільну користь; внутрішні ж мотиви – це творчість учителя, інтерес, працелюбність, любов до дітей та професійної діяльності, комфортність у професії [6]. Отже, під час проектної діяльності мотивація, яка, за С.Гончаренком, визначається через систему мотивів, або стимулів, спонукаючи людину до конкретних форм діяльності або поведінки [5, с.217], не вводиться зовні, а стає навчальною потребою студента, тобто створюються умови для вияву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх студентом і подальшого саморозвитку власної мотиваційної сфери.

Відтак організація проектної діяльності неможлива без урахування мотивації тих, хто навчається, що суттєво впливає на їхню поведінку, ставлення до всіх сфер життя, взаємини у процесі навчальної, професійної або організаційної діяльності.

Під час визначення наступної структурної складової організації проектної діяльності – змістово-проектної – ми враховували слушне зауваження І. Соколової про те, що зміст професійної підготовки в межах особистісно орієнтованого підходу передбачає розвиток у студентів здібностей рефлексії, завдяки чому з'являється можливість усвідомити власні індивідуально-психологічні характеристики, а також інших учасників освітнього процесу; розуміння на основі цього власного психологічного ресурсу; усвідомлений вибір шляхів адекватного використання ресурсу в майбутній професійній діяльності через формування вже в студентські роки індивідуального стилю діяльності; уміння вибудовувати відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу в режимі діалогу, партнерства і співпраці. Це відбувається, коли освітній процес і середовище підпорядковані та ініціюються інтересами, діями, намірами, потребами, здібностями студента, і головне, – тим змістом, який він формує і прагне реалізувати засобами навчання [9, с.190].

Зазначимо, що зміст навчальних проектів визначають загальна мета та зміст педагогічних дисциплін, а їх тематика співвідноситься з модулями навчальних програм педагогічних дисциплін. У цьому контексті зміст навчальних проектів містить основні терміни і поняття педагогіки; педагогічні процеси і явища, на основі яких формуються переконання; принципи та закономірності, що розкривають суть педагогічних процесів і явищ, а також об'єктивні зв'язки між ними; провідні ідеї демократизації і гуманізації педагогічного процесу; сучасні досягнення науки, а також передовий педагогічний досвід тощо. Такий підхід забезпечує засвоєння педагогічних знань як цілісної системи, співвідношення цих систем між собою, а також засвоєння способів застосування цих знань на практиці й напрацювання нових.

Наші розвідки дозволили також з'ясувати, що у проектній діяльності засвоєння навчального матеріалу відбувається на особистісному рівні, оскільки студенти суб'єктивно адаптують його до власної педагогічної позиції під час створення навчального проекту.

Дослідження доводить, що проектна діяльність студентів у процесі виконання навчальних проектів під час вивчення педагогічних дисциплін може бути організована в межах лекційно-семінарської системи навчання, сприяючи підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню проєктивно-педагогічного мислення, розвитку особистості студента.

На основі аналізу змісту навчальних програм педагогічних дисциплін нами було визначено місце навчальних проектів у тематичних планах таких навчальних курсів, як „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Методика виховної роботи класного керівника”.

Навчальний курс „Педагогіка” відіграє провідну роль у професійній підготовці майбутніх учителів: у процесі його опанування студенти мають навчитися виявляти, описувати й пояснювати педагогічні факти, явища й процеси в реальному житті; виявляти культурологічні й наукові (філософські й психологічні) основи найважливіших педагогічних концепцій і теорій; самостійно поповнювати педагогічні знання; первинним навичкам дослідницької роботи й професійної рефлексії (самооцінки). Результати аналізу змісту курсу „Педагогіка” довели доцільність виконання студентами трьох навчальних проектів відповідно до основних модулів дисципліни: теорія виховання; теорія освіти і навчання; основи школознавства.

Перший навчальний проект, який виконували студенти, був груповим. Вони захищали його після вивчення модуля „теорія освіти і навчання”. Навчальний проект був спрямований на розв’язання актуальних дидактичних проблем сучасної школи. Наприклад, темами студентських проектів стали: „Світ як цілісна картинка”, „Крок за кроком по країні знань”, „Практика у теорії”, „Пізнаємо світ у грі” тощо.

Під час розробки навчального проекту з модуля „теорія виховання” майбутні педагоги спрямовували свої зусилля на вирішення таких актуальних питань, як формування громадянина, патріота своєї держави, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти глобалізаційним викликам, про що свідчать назви проектів: „Краса – це яскраве світло, що осяває світ”, „У здоровому тілі – здоровий дух”, „Дороги, які ми обираємо”, „Патріотизм – потреба кожного українця”, „Толерантність та політична культура” тощо.

Навчальний проект у межах модуля „Основи школознавства” був інтегрованим за своїм змістом й передбачав створення проекту власної школи. Цей проект також є груповим.

Підсумковим результатом вивчення курсу „Педагогіка” стало створення індивідуального курсового проекту, який ми визначаємо як самостійне дослідження актуальної педагогічної проблеми. Бажано, щоб він став основою майбутньої дипломної або магістерської роботи студента.

Нами з’ясовано, що сучасні підходи до побудови навчального курсу „Історія педагогіки” передбачають цілісний розгляд теорії і практики виховання в різних народів у межах глобального процесу розвитку людської цивілізації, аналіз історико-педагогічного процесу в його єдності і різноманітності [8, с.7]. Тому вивчення історії педагогіки сприяє, з одного боку, усвідомленню того, що на всіх етапах історичного розвитку школа і педагогічна думка відображали потреби суспільного прогресу, розвиток наукового знання впливав на теорію і практику виховання, а практика, у свою чергу, була основою для розвитку педагогічних теорій, а з іншого – формуванню в майбутніх педагогів цілісної системи знань про історію світового шкільництва, уміння мислити педагогічними категоріями, аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси та явища педагогічної практики різних народів у різні часи, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку.

Оскільки структурою навчального курсу „Історія педагогіки” передбачено вивчення таких модулів, як розвиток освіти й педагогічної думки в зарубіжній педагогіці та історія української школи і педагогіки, то вважаємо за потрібне запропонувати студентам виконати груповий навчальний проект з питань генезису вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії в тісному взаємозв’язку із сучасністю та проекцією на майбутнє.

Ми виходили з того, що особливістю спецкурсу „Методика виховної роботи класного керівника” є його практико-орієнтований характер, і мета полягає в поглибленні та систематизації теоретичних знань студентів у галузі теорії виховання, їх підготовки до практичної педагогічної діяльності, виховання поваги до діяльності сучасного вихователя, розвиток пізнавальної активності. Результатом вивчення спецкурсу має стати певна система знань і вмінь студентів: знання основних підходів до моделювання виховної системи класу, наукові методи педагогічної діагностики, знання з методики організації та проведення виховних заходів, колективних творчих справ тощо; основних напрямів і завдань роботи класного керівника з батьками; уміння аналізувати літературу з проблем організації виховної роботи класного керівника, моделювати виховну систему учнівського колективу, складати план виховної роботи, застосовувати методи педагогічної діагностики, організовувати колективну творчу діяльність учнів, проводити батьківські збори. Тоді залучення студентів до проектної діяльності під час вивчення цього спецкурсу дасть можливість підсилити його практичну спрямованість.

Структура побудови змісту навчального курсу „Методика виховної роботи класного керівника” містить один модуль – „Теоретико-практичні аспекти роботи класного керівника”. Ми пропонуємо виконати один навчальний проект, який може бути як груповим, так й індивідуальним, залежно від бажання студентів.

Створення групових або індивідуальних навчальних проектів вимагає консультування з боку викладача на кожному із зазначених етапів. Таке керівництво доцільно проводити під час

консультацій та за рахунок виділення на кожному семінарському занятті п'ятнадцяти хвилин для обговорення.

Уважаємо за доцільне відводити чотири години на захист навчальних проектів: – 2 години – за рахунок останнього семінарського заняття з модуля. Це можливо внаслідок винесення деяких тем як потенційних проектів, а також у результаті об'єднання невеликих за обсягом та близьких за змістом тем; – 2 години за рахунок консультаційних годин.

Така схема організації проектної діяльності, на нашу думку, не потребує повного перегляду та зміни навчальної програми і може бути використана викладачами в межах їхніх індивідуальних робочих програм.

Водночас реалізація навчальних проектів дає змогу здійснювати поглиблене самопізнання, співвідносити особистісні якості з вимогами гуманістичної орієнтації в педагогічній взаємодії, що є дуже важливим, оскільки майбутній педагог має не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, але й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психолого-педагогічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності [2].

З огляду на це актуалізується значення результативно-рефлексивної структурної складової організації проектної діяльності майбутніх педагогів, що спрямована на розвиток самосвідомості, виявлення перспектив, професійної самореалізації особистості й містить рефлексію особистісного досвіду, об'єктивну самооцінку проектної діяльності в цілому, отриманий результат її продукту та готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Дослідження показало, що результатом є остаточний, кінцевий підсумок якого-небудь заняття, діяльності, розвитку тощо. Результат також може виступати показником ефективності здійсненої діяльності [3].

Установлено, що результативна складова у контексті нашого дослідження відображає результат впровадження проектної діяльності у процес підготовки майбутніх педагогів і є відображенням остаточного продукту, а саме – формування готовності студентів до педагогічної діяльності, яка сьогодні є метою та результатом процесу підготовки майбутніх педагогів. Важливість цієї складової і доцільність відособленого виділення підтверджується тим, що її збільшення, у свою чергу, сприяє розвитку решти складових (наприклад, мотиваційно-цільової та змістово-проектної), а також впливає на продуктивність розробки навчального проекту. Доцільність цієї складової також зумовлена тим, що саме готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності як результат проектної діяльності забезпечує якісні зміни проектувальника і несе в собі потенційні можливості перенесення суб'єкта на новий рівень функціонування.

У ході дослідження було виявлено, що включення до структурної організації проектної діяльності студентів рефлексивної складової є цілком виправданим, оскільки дає можливість оцінити кожному учаснику проектної діяльності не лише себе, свої здібності та можливості, усвідомити свої особливості, але й зрозуміти, як ці особливості сприймаються іншими людьми.

У контексті нашого дослідження, зауважимо, що рефлексію як важливу структурну складову організації проектної діяльності студентів можна розглядати у трьох основних аспектах: у процесі вивчення теоретичного мислення (інтелектуальний аспект); під час вивчення процесів комунікації і кооперації, пов'язаних із необхідністю розуміння основ сумісних дій та їх координації (комунікативно-кооперативний аспект); у процесі вивчення самосвідомості особистості (особистісний аспект).

На наш погляд, інтелектуальний аспект рефлексії під час виконання навчального проекту розглядається як уміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як спрямованість мислення на себе, на власні процеси й одержані продукти.

У межах другого аспекту рефлексія виступає як процес і структура діяльності, як механізм природного розвитку діяльності. Так, Н.Алексеев та Г.Щедровицький вказують на те, що породження рефлексивних процесів, з'ясування умов їх виникнення і функціонування найефективніше демонструється саме під час колективного розв'язання проблем. Це особливо актуальне для забезпечення механізму зворотного зв'язку за групових або колективних навчальних проектів. Як відомо, зворотний зв'язок виникає природно за будь-яких взаємовідносин. У педагогічній діяльності він забезпечує краще розуміння суті взаємодії, оскільки дозволяє кожному з виконавців навчального проекту бачити власну поведінку і те, що за нею стоїть, ніби зі сторони, а отже, корегувати її в разі необхідності. У таких випадках рефлексія виступає у своїй міжіндивідуальній формі (пізнання себе через іншого й іншого через себе) [1; 11].

Нами з'ясовано, що особистісний аспект рефлексії проектної діяльності полягає в активізації принципу саморозвитку особистості, згідно з яким культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію студента. Цей аспект рефлексії особливо важливий у контексті розв'язання проблеми впливу професійної діяльності на особистість майбутнього вчителя. Тому ми погоджуємося з Б.Вульфом, який розглядає професійну рефлексію як самоаналіз, самозаглиблення в

те, як це відбувалося з тобою, що ти почував, про що думав, як склалися події і які наслідки, у чому полягає причина невдачі. „Побутове” знання ніби перехрещується з «науковим», що доповнюється за рахунок повноти особистісного освоєння. Вербальний досвід стає активним доповненням реального досвіду [4, с.13]. Саме такі процеси відбуваються під час виконання навчальних проектів студентами.

Висновки... Таким чином, у ході дослідження з'ясовано, що розуміння закономірностей розвитку і формування мети та мотивації дозволить успішно здійснювати проектну діяльність майбутніх учителів, сприяючи більш усвідомленому вивченню педагогічних дисциплін, стане тим містком, що поєднає педагогічну теорію і практику, створить внутрішню передумову для забезпечення пізнавальної активності та самостійності студентів.

Визначено, що особливостями змістово-проектної складової є: по-перше, студенти самостійно набувають нових знань; по-друге, формування вмінь використовувати набуті знання здійснюється у процесі розв'язання пізнавальних і практичних завдань; по-третє, під впливом змісту проектної діяльності відбувається розвиток основних загальнопедагогічних умінь, а саме: аналітико-діагностичних, прогностичних, проектувальних, конструктивно-організаційних, контрольно-оцінних, комунікативних, рефлексивних; по-четверте, майбутні вчителі усвідомлюють необхідність професійного й особистісного саморозвитку. Тобто через зміст навчальних проектів студенти мають можливість створити цілісне уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності, збагатити свій суб'єктивний досвід, що є визначальним при формуванні готовності до педагогічної діяльності.

Виявлено, що формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності посідає провідне місце під час організації проектної діяльності та може бути критерієм її ефективності, а рефлексія як одна із сторін внутрішньої активності особистості перетворюється на чинник, що сприяє подоланню розриву між теорією й практикою, забезпечуючи успішність проектної діяльності студентів.

Отже, особливість структурної організації проектної діяльності студентів полягає в забезпеченні практичної спрямованості цієї діяльності через мотиваційно-цільову, змістово-проектну, результативно-рефлексивну складові.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору виявлення можливостей окреслених складових щодо забезпечення функціонування авторської моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Никита Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–102.
2. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності / І. Д. Бех // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2003. – № 13. – С. 3–8.
3. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Іршів : Перун, 2001. – 1440 с.
4. Вульф В. З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / В. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1999. – 112 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Захарійчук М. Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захарійчук Марія Дмитрівна. – К., 2004. – 215 с.
7. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : [моногр.] / О. І. Огієнко ; [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Суми : Еллада-S, 2008. – 444 с.
8. Сбруева А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах / А. А. Сбруева, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.
9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [моногр.] / Соколова І. В. ; [за ред. С. О. Сисоевої] ; МОН України ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
10. Федина В. Психолого-педагогічні аспекти процесу формування професійної компетентності фахівців – сходовознавців / Федина Володимир // Вісник Львів. ун-ту. – Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 99–105.
11. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 759, [1] с.

Аннотация

О.В.Зосименко

Особенности структурной организации проектной деятельности студентов

В статье рассматривается один из аспектов проблемы организации проектной деятельности учащихся; определено, что структурная организация проектной деятельности студентов обеспечивают мотивационно-целевая, содержательно-проектная и результативно-рефлексивная составляющие; выявлены и обоснованы особенности этих составляющих в процессе организации проектной деятельности студентов в контексте профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *проектная деятельность, учебный проект, мотивационно-целевая составляющая, содержательно-проектная составляющая, результативно-рефлексивная составляющая.*

Summary
O.V.Zosymenko

The Peculiarities of Structural Organisation of Students Project Activity

In the article one of the aspects of learners project activity organisation is viewed; it has been found out that structural organisation of students project activity is ensured by motivation-target component, content-project component and result-reflexive component; the peculiarities of the components in the process of student project activity organisation on the context of general teacher training are determined and stated.

Key words: project activity, learning project, motivation-target component, content-project component and result-reflexive component.

Дата надходження статті:

„16” березня 2011 р.

УДК 37.014(09)(477)

А.І.ГНАТЬЄВА,
аспірантка
(м.Харків)

Соціальна спрямованість національної освітньої системи в Україні у 20-ті роки ХХ століття

У статті проаналізовано внесок Я.П.Ряшко в розробку питань професійної школи в Україні у 1920-і роки. Вказано, що педагог наполягав на вузькій професіоналізації навчання. Оволодіння технікою, технічний прогрес уважав умовою розвитку соціалізму. Соціальна спрямованість професійних шкіл передбачала реалізацію принципу зв'язку навчання з виробничим життям.

Ключові слова: професійні школи, фабзавуч, Ряшко, соціалістичне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Приєднання України до Болонського процесу зумовило широку освітню інтеграцію, упровадження ступеневої освіти, структурне реформування шкільництва в Україні відбувається згідно з принципом збереження національних педагогічних традицій і позитивних надбань минулого. Концепцією національної системи освіти, що набула чинності в Україні з 2001 р. визначено, що основою національного виховання є стверджені принципи національної педагогіки. Тому необхідно створити умови для використання у педагогічній науці та виховній діяльності навчальних закладів цінних напрацювань минулого.

Серед просвітників, українських громадських діячів в освітній галузі цікавим є досвід Я.П.Ряшко, який показав приклад раціонального поєднання традицій народного виховання і об'єктивних вимог суспільства і державних органів влади до розробки питань освіти у 20-і роки ХХ ст. В основі національної освітньої системи він обстоював доцільність використання кращих досягнень інших країн світу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сьогодення педагогічної теорії та практики характеризується накопиченням цінного досвіду, який має стати ґрунтом для побудови цілісної системи. Фундаментальні проблеми теорії становлення національної системи освіти в Україні розкрито в роботах В.Л.Борисова, Р.Г.Вендровської, О.В.Глузмана, О.Г.Дзевєріна, С.Т.Золотухіної, О.М.Микитюка, І.Ф.Прокопенка, О.В.Сухомлинської, Н.М.Якушко та ін.

Формулювання цілей статті... Цілі, завдання статті полягають в аналізі внеску Я. П. Ряшко в розробку питань соціальної спрямованості національної освітньої системи в Україні у 20-і роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... Серед плеяди громадських діячів, педагогів помітною є постать Яна Петровича Ряшко – учителя, викладача, історика освіти, громадського і політичного діяча, який у 20-і роки ХХ століття брав участь у розробці та упровадженні в практику українського варіанту освітньої системи.

Проведений аналіз свідчить про те, що метою професійної школи була підготовка поколінь до участі в матеріальному виробництві, а отже, – в перетворенні всього суспільства. Пряме завдання просвітньої політики, наголошував заступник наркома освіти Я.П.Ряшко, – готувати трудящих до конкретних життєвих завдань матеріального виробництва, організації суспільності. Проблема соціального переустрою розроблялася у контексті реорганізації матеріального виробництва. А це і є завдання й єдиної профтехнічної та спеціально-наукової освіти, на які мусить орієнтуватися радянська політика [1, с.61].

Спираючись на постулат Дж.Дьюї про те, що істинними знаннями є лише ті, що дають змогу пристосувати власні цілі і завдання до реальних умов життя, творці національної освітньої системи України стверджували, що лише професійно-технічна та спеціальна вища школи можуть претендувати на істинні знання. До того ж технічний прогрес уважався передумовою перемоги соціалізму [2, с.14].

Згідно з проаналізованими історичними джерелами пролетаріат як суб'єкт виробничого процесу і технічної творчості мав позбутися „атавізмів буржуазної філософії та буржуазної словесної школи” і натомість зосередитися на здобутках математичних, природничих і соціально-економічних дисциплін [4; 1].

В зв'язку з цим усі без винятку проблеми освіти й виховання робітників і селян мали вирішуватися у процесі виробництва. Гасло „все через виробництво і для виробництва” проголошувалося альфою і омегою освітньої політики пролетарської держави. У такий спосіб передбачалося досягти тісного зв'язку школи з життям. Вихованці професійної школи мусили не лише готуватися, але й брати безпосередню участь у промисловому та сільськогосподарському виробництві, що сприяло, з одного боку, набуттю необхідних професійних вмій і навичок, а з іншого – формувало соціалістичний світогляд. Всі ці перетворення мали здійснитися саме в руслі професійно-технічної освіти. Профшколі належало, по-перше, доповнити й завершити той загальний розвиток дитини, якому було покладено початок у закладах соцівху, остаточно сформувати основи її світогляду, по-друге, дати своєму вихованцеві всі знання й уміння, необхідні кваліфікованому робітникові. В ідеалі вона мала випускати його в життя озброєним для боротьби за існування, з ясним розумінням роду і об'єкта його діяльності, його місця і значення в загальній творчій праці людства та в обраній ним спеціальній галузі промисловості.

Дослідження доводить, що школи „фабрично-заводського учнівства” або так звані „фабзавуч”, були ознакою радянського періоду в указаній галузі. Школа фабрично-заводського учнівства була створена в адміністративному, а не законодавчому порядку, а положенням про неї було розроблене у лютому 1921 року. Ця школа, за ствердженням одного з дослідників Б. Нікольського, була дітищем професійних спілок та комсомолу. Б. Нікольський навів характеристику фабзавучу Луначарським на X З'їзді Рад: „Як школа чисто марксистська, здійснюючи лозунги Маркса про поєднання школи з виробництвом, – фабзавуч стане зразком для всієї єдиної трудової школи”; виокремив висновок і постанову десятого З'їзду Рад, де фабзавучі було названо „Єдиною масовою школою, що обслуговує залучену до виробництва молодь”; навів коментар журналу „Народное просвещение”: „Школа фабрично-заводського учнівства виникла внаслідок двох причин – через потребу промисловості у висококваліфікованій робочій сім'ї та через потребу дати освіту великій кількості робітників-підлітків, залучених до виробництва; висловив власну точку зору, що підґрунтям виникнення фабзавучів стала недовіра до старих технічних шкіл” [3, с.40].

Б.Нікольський писав, що фабзавуч має гідний характер, його головною особливістю є те, що він готує людей до практичної роботи, що ця школа є не лише підготовчою сходинкою до вищого ступеня освіти, а готує кваліфікованих робітників. Іншою, не менш суттєвою особливістю фабзавучів Б.Нікольський вважав той факт, що в їх стінах виробниче навчання передбачалось у самому процесі роботи – або в цехах підприємств, або спеціально організованих у них навчальних майстернях [3, с.40].

Аналіз історичних документів про роботу фабрично-заводських училищ дозволяє з'ясувати програму підготовки кваліфікованих робітників. Так, згідно шкільних планів занять у школах фабрично-заводського учнівства металургійної промисловості, яка очолювала організацію фабзавучів, навчання продовжувалось чотири роки або 160 тижнів (по 40 тижнів на рік). Воно включало як теоретичні, так і практичні заняття: на перші з них було відведено за всі чотири роки 2.880 годин або в середньому 18 годин на тиждень (перші 2 роки по 20, а останні 2 – по 16 годин на тиждень). Практичні заняття мали 4.640 годин за весь термін навчання і займали 24 години на тиждень протягом перших двох років і 34 години на тиждень – два останні роки. Таким чином, загальна тривалість занять – 44 години на тиждень у перші роки і 50 годин – в останні два роки. Крім того, ті, хто навчався, повинні були займатись клубними заняттями (політика) не менше 8 годин на тиждень усі 4 роки. Теоретична програма включала математику (елементарні поняття з арифметики, алгебри, геометрії), на яку відводилось 440 годин; російську мову та літературу (440 годин); 320 годин відводилось природознавству (включаючи фізику й хімію), історії, соціології, малюванню (включаючи креслення). У програму входили також: опір матеріалів, технологія металів та курс із спеціалізації (згідно вибору) – по 280 годин; механіка та машинознавство – по 240 годин; географія – 160 годин; електротехніка й промислова електрифікація, промислова гігієна та наукова організація праці й виробництва – по 80 годин і описовий курс виробництва – 40 годин [5].

Право вступу до фабзавучів мали підлітки, які працювали на тій же фабриці, де знаходилась школа. Решта підлітків (віком 14-16 років) могли вступати через Біржі праці. Прийом проводився раз на рік восени. У матеріальному забезпеченні фабзавучі вигравали порівняно з іншими школами, оскільки утримувались не дефьбюджетом, а за рахунок установ, безпосередньо зацікавлених у їхньому існуванні.

Провідний педагог, ідеолог націоналізації системи освіти в Україні Я.П.Ряпшо висунув принцип, який сутнісно передбачав: поряд із спеціальною освітою не повинно було бути „жодної паралельної загальноосвітньої словесної школи”. Він стверджував, що „моністична система освіти не повинна допускати ніякого роздвоєння, ніякого дуалізму. Із заводів і фабрик, із сільського господарства, з життя виростає нова школа” [5]. Отже, фабрично-заводські учнівства виростили як школи для

підлітків, які вже працювали у матеріальному виробництві, індустріальні профшколи – шляхом перетворення звичайних шкіл. У школах навчання поєднувалось з працею на підприємстві, в індустріальних, навпаки, продуктивну працю доводилося запроваджувати до початку навчально-виховного процесу. Це мало позитивні й негативні моменти в їхній діяльності: брак теорії у першому випадку і недостатність справжньої практики в іншому.

Скликана з ініціативи Наркомосу у червні 1921 року, у Харкові Третя Всеукраїнська нарада з питань народної освіти остаточно закріпила лінію щодо створення системи освіти і запропонувала будувати цю систему навколо галузей господарства. Тобто, профшколи мали бути індустріально-технічними, сільськогосподарськими, соціально-економічними, медичними, педагогічними, художніми. Нарада також схвалила діяльність Наркомату освіти України і визнала правильним обраний ним курс.

Другого листопада 1922 року Президія ВУЦВК затвердила „Кодекс законів про народну освіту в УРСР”, в якому всі вище викладені засади вітчизняного шкільництва набули статусу юридичної норми. Метою радянського виховання та освіти, як зазначалося в „Кодексі законів про народну освіту УРСР” було визнано „розкріпачення трудящих мас від духовного рабства, розвиток їх самосвідомості, створення нового покоління людей комуністичного суспільства із психологією колективізму, з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичним світоглядом, який базується на чіткому розумінні законів розвитку природи і суспільства”. Серед завдань на перше місце висувалося таке: „Бути зняряддям диктатури пролетаріату у знищенні класового суспільства та у створенні нового, провідником принципів комунізму й ідейно організуючого впливу пролетаріату на напівпролетарські верстви трудящих мас з метою виховання покоління будівників нового, комуністичного суспільства” [1, с.47]. Освіта проголошувалася безкоштовною, загальнодоступною, обов'язковою, світською із спільним навчанням дітей обох статей та рідною мовою викладання. Вся освітня мережа підпорядковувалась державі в особі Наркомосу та його органів на місцях.

Я.П.Ряпшо з 1920 до 1928 р. займав посаду заступника наркома освіти України. Саме він здійснював не лише теоретичну розробку, а й практичне втілення українського варіанту освітньої системи. Він був співавтором або автором всіх значних документів Українського Наркомосу, оскільки за період його діяльності на цій посаді змінилися чотири наркоми. Також з 1922 по 1927 рр. Я.П.Ряпшо очолював журнал „Шлях освіти”, перетворивши цей орган Наркомосу на активного пропагандиста здобутків українського шкільництва. Брав активну участь у нарадах, з'їздах, конференціях та інших освітніх форумах, де його доповіді, присвячені проблемам ліквідації неграмотності народних мас, українізації освіти, підготовки кваліфікованих кадрів, відрізнялись глибиною аргументації й були побудовані на конкретних прикладах.

Аналіз творчих доробок цього діяча дозволяє охарактеризувати його особистість не лише як активного творця системи освіти в Україні, але як і першого історика радянської школи і педагогіки України. Найбільш відомі його праці „Робітнича освіта на Україні та її найближчі перспективи” (1925), „Реформа вищої школи на Україні в роки революції” (1925), „Народна освіта на Україні за 10 років революції” (1927), „Що дала Жовтнева революція у галузі освіти на Україні” (1928), „Проблеми професіоналізму і політехнізму в радянській шкільній системі” (1929). У першій праці, яка зберігається в архівних матеріалах особистого фонду Я.П.Ряпшо, ґрунтовно проаналізовано і визначено основні чинники, що в подальшому вплинули на розвиток освіти України радянського періоду. У другій роботі послідовно розкрито етапи перебудови української школи за 10 років після революції. Автор порівнює становлення і розвиток освітніх систем України та Росії і впевнено доводить переваги українського варіанту. Головне завдання навчально-виховних закладів Я.П.Ряпшо вбачав у тому, щоб підготувати активні покоління, здатні до підвищення культури народу. Він вважав, що слід будувати систему освіти переважно за такими показниками: до 15 років – єдина система соціального виховання, з 15 років – реміснична школа, або школа ФЗУ, тобто професійні школи, які б готували молодь до кваліфікованої праці та водночас – до навчання у вищих навчальних закладах [4]. З одного боку, ця ідея втілювала у життя соціальну справедливість щодо дитини, з іншого – виступала засобом поєднання навчання з продуктивною працею учнів і залучала їх до реальних виробничих процесів. Багато документів того періоду були проникнуті духом революційної романтики, являли собою еkleктичну єдність ідеалів „трудова школа” та „вільного виховання” і не завжди враховували реалії часу. Не випадково було визнано найбільш відповідною ідеалам суспільства модель „школи праці”, яка була дуже популярною на заході і визнавалася багатьма вітчизняними теоретиками і практиками ще наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. (ідеї Дж.Дьюї, І.Кілпатрика).

Слід зауважити, що революційна перебудова вимагала від керівників освіти нових підходів, нових рішень. Цим і пояснюється деяка категоричність суджень Я.П.Ряпшо. Так, наприклад, поняття про школу, як основну ланку навчально-виховного процесу, було замінено ідеєю соціального виховання в дитячих будинках. Безумовно, значним досягненням керівництва Наркомату УРСР у перші роки Радянської влади, і зокрема Я.П.Ряпшо, було те, що в дуже обмежені строки в умовах розрухи було

створено концепцію школи і нову систему народної освіти. Це був новий безпрецедентний шлях в історії побудови освітньої системи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Отже, ідеї Я.П.Ряппо про професійну освіту та співвідношення загальної і професійної освіти відповідали вимогам того часу про поєднання навчання з виробничою працею. Але реалізація цих ідей у шкільній практиці 20-х років ХХ століття була пов'язана з певними, підчас нездоланими труднощами. Відсутність необхідного обладнання, кваліфікованих кадрів та досвіду негативно відбивалися на підготовці молоді і до праці, і до подальшого навчання. В зв'язку з цим система освіти України і сама концепція піддавалась критиці. Учений розробив і обґрунтував складові системи освіти, практично впроваджував ці розробки, а також першим систематизував історичний процес становлення українського шкільництва 20-х років ХХ століття.

Подальшої розробки потребують питання компаративного аналізу організації професійної освіти в Україні та провідних країнах світу, внеску Я.П.Ряппо в розвиток порівняльної педагогіки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ряппо Я. П. Реформирование высшей школы на Украине в годы революции (1920-1924) / Я. П. Ряппо / : Сб. статей и докладов. – Х. : Госиздат, 1925. – 153 с.
2. Позінкевич Р. О. Освіта в системі культури / О. Р. Позінкевич. – Луцьк : Вежа, 2000. – 348 с.
3. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917-1957. – К. : Радянська школа, 1957. – 448 с.
4. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – Х., 1927. – 121 с.
5. Про роботу навчальних закладів і про керівництво вищою школою // Постанова РНК СРСР і ЦКВП (б) – К., 1926. – 36 с.

**Анотація
А.И.Игнатъева**

Социальная направленность национальной системы образования в Украине в 20-е годы XX века

В статье проанализирован вклад Я.П.Ряппо в разработку вопросов профессиональной школы в Украине в 1920-е годы. Указано, что педагог настаивал на узкой профессионализации образования. Овладение техникой, технический прогресс считал условием развития социализма. Социальная направленность профессиональных школ предусматривала реализацию принципа связи обучения с производством.

Ключевые слова: профессиональные школы, фабзавуч, Ряппо, социалистическое воспитание.

**Summary
A.I. Ignatyeva**

Social Orientation of National Educational System in Ukraine in 20s of XX Century

In the article there was analyzed Ya. P. Ryappo's contribution to the professional school problems working out in Ukraine in 1920s. It was also stated that a teacher insisted on narrow professionalization of education. Ya. P. Ryappo considered mastering equipment and technical progress as a condition for the development of socialism development. Social orientation of professional schools provides for implementing the connection principle between education and manufacture.

Key words: professional schools, factory-training school, Ryappo, social education.

Дата надходження статті:

„27” грудня 2010 р.

УДК 398.8:78.03(091)(477.43/44)(045)

Н.С.ІЛІНЦЬКА,

кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Культурно-мистецькі традиції Поділля як формотворчий музичний чинник

У статті розглядаються історичні аспекти культурно-мистецьких традицій Поділля, які спрямовували формування і розвиток культурно-просвітницьких об'єднань, товариств, спілок. Розвитку музичної культури сприяв широкий спектр театральних колективів, створення музичних шкіл, організація симфонічного оркестру та хорової капели.

Ключові слова: національна культура, мистецькі традиції, Поділля, музична освіта, просвіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Становлення незалежної української держави неможливе без пробудження національної свідомості народу, насамперед молоді. У зв'язку з цим однією з найважливіших проблем сьогодення є відродження національної самобутності музичного мистецтва, покликаною формувати високий інтелект нації. На сучасному етапі розвитку українська культура характеризується поглибленням уваги до відродження маловідомих сторінок національного мистецтва окремих міст і сіл. Сьогодні іде пошук не лише шляхів оновлення та популяризації музичного мистецтва, а й принципово нових перспектив і можливостей національної культури.

Невичерпну скарбницю української національної культури складає музична спадщина Поділля. Серед інших етнографічних регіонів України наш Подільський край органічно вплітається в розмаїтий вінок української культури запашною квіткою творчості видатних подолян, імена яких повинен знати і пишатися ними кожен з нас [5, с.3].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Подільська культура потужним потоком вливається в цілющу ріку, що живить нашу українську духовність, наповнює наші душі вірою в невмирущість українського народу. Це підтверджували своїми дослідженнями видатні етнографи, фольклористи та краєзнавці: П.Чубинський (етнограф, фольклорист, поет), Ю.Сіцінський (історик, краєзнавець, археолог), Ф.Колесса (композитор, фольклорист, етнограф), С.Людкевич (композитор, музикознавець, фольклорист) [2; 11; 15; 17]. Це ствердив своїми двома збірками „Пісень з Поділля” видатний композитор-подолянин М.Леонтович [16].

Формулювання цілей статті... Метою статті є ознайомлення з історичними аспектами культурно-мистецьких традицій Поділля, розкриття здобутків талановитих краян у сферах мистецтва та культури.

Виклад основного матеріалу... Значний внесок у національно-культурне відродження Поділля зробили багато національно свідомих державних і громадських діячів, працівників освіти, науки, культури, з ініціативи яких та за безпосередньої участі розгорнули широку діяльність громадські, культурно-просвітницькі об'єднання, товариства, спілки.

Надзвичайно велику роль в культурно-мистецькому відродженні відіграло українське товариство „Просвіта”, для якого період корінної реорганізації суспільного життя став періодом найбільшого розмаху діяльності і кількісного зростання. Одним з найбільших досягнень діячів товариства „Просвіта”, а також великою подією в національно-культурному житті Поділля було створення влітку 1918 р. у м. Кам'янці-Подільському Українського національного хору. Ідея створення національних хорів належала представнику музичного відділу при міністерстві освіти України О.Приходьку. При хорі існувала школа для тих, хто не знав музичної грамоти, заняття в школі проводив збирач фольклору, композитор С.Козицький. На зборах було створено хорову раду у складі 19 чоловік. Диригентом було обрано П.Бутовського, а хоровим старостою – І.Вікула [10, с.28]. Хором диригували впродовж року В.Бесядовський, Д.Білобрицький, М.Грінченко, Д.Леонтович і Д.Олексюк. Акомпанували хоріві М.Грінченко і Г.Солуха.

6 жовтня 1918 р. у Народному Домі відбувся перший виступ хору, на якому виконувався гімн Вербицького „Ще не вмерла України ні слава, ні воля”, пісня К.Стеценка „Вкраїно-мати”. 22 жовтня хор взяв участь у концертній виставі на відкритті Кам'янець-Подільського Українського державного університету. Захід пройшов з великим успіхом.

Також важливим фактором розвитку культури, могутньою зброєю в ідеологічній боротьбі стало книгодрукування на Поділлі. Друкарні масово почали виникати вже наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. В книзі Д. Вальдберга „Справочная книга о печати всей России” (1911 р.) згадується, що на Поділлі відкрито 60 друкарень в 30 місцях і 5 друкарень літографії в 4 місцях [4].

Визначальну, домінуючу роль у культурно-мистецькому житті Поділля відіграв театр. Подільський регіон по праву вважався одним з визнаних театральних центрів України. У Вінниці працювали 2 театральні трупи: „Новий Львівський театр” під керівництвом А.Бучми та київський „Молодий театр”, очолюваний Г.Юрою. 28 січня 1920 р. колективи об'єдналися, утворивши Новий драматичний театр ім.І.Франка. Ядро нового театру склали корифеї української сцени А.Бучма, Г.Юра, М.Крушельницький, О.Ватуля. Очолив колектив Г.Юра. [2] Драматичний театр вже з перших своїх кроків став на шлях реалістичного мистецтва. Він продовжував славні традиції українського народного театру, створеного М.Кропивницьким, П.Саксаганським, М.Заньковецькою. Становлення театру проходило у важких умовах, коли не було ні п'єс, ні театрального майна, коштів, житла [1, с.77].

Першою виставою, яку успішно здійснив молодий мистецький колектив, була драма І.Франка „Украдене щастя”. Театр одразу ж завоював шану трудящих. Його виступи радо зустрічали в містах і селах Поділля та інших регіонів України. За три роки перебування у Вінниці колектив театру дав більше 600 спектаклів [13, с.249].

У 1920 р. у Вінниці працював ще один театр, відомий під назвою „І-й трудовий кооператив українських акторів”. У його трупі виступала майбутня зірка українського театру М.Литвиненко-Вольгемут [7, с.13].

Крім того, в регіоні діяло декілька аматорських театрів, в яких свій вільний час віддавали мистецтву робітники і службовці. Ці невеликі театральні колективи функціонували переважно при клубах та сільбудах. Так, Брацлавський повітовий політосвітній відділ у своєму звіті повідомляв: „... в містах і містечках повіту діє 8 театральних колективів, в селах – 16, драматичних гуртків – 26. За 1922р. в містах було поставлено 284 вистави, в селах – 89, проведено 16 концертів в містах і селах. Дано 25 хороших концертів” [13, с.251]. У селі Стрижавка Вінницької округи з ініціативи молоді 21

жовтня 1922 року було створено драматичний гурток. Декорації та театральний реманент хлопці і дівчата придбали на власні кошти. Загалом на Поділлі в 1922 році існувало 246 театральних груп і гуртків. А на 1 січня 1925 року тут вже працювало 269 драматичних гуртків з кількістю учасників 17070 чоловік та 71 театральна група.

Одним із осередків театального мистецтва став Вінницький обласний театр опери та балету. Історія його починається з 1928 р., коли було створено третю пересувну оперу. Пізніше цей колектив ввійшов до складу Вінницького театального тресту і з вересня 1932 р. залишився для постійної роботи у Вінниці [13, с.251].

Отже, у 20-ті роки ХХ століття Поділля мало широкий спектр театральних колективів, які створювалися переважно у Вінниці й провадили в життя різноманітні форми театального мистецтва.

На Поділлі активно вирувало літературне україномовне життя. Центрами його були Кам'янець-Подільський та Вінниця. У 1922 р. літератори губернії об'єдналися в „Асоціацію молодих пролетарських письменників Поділля” і встановили зв'язок з найбільшою літературною організацією України в м.Харкові. Вони друкувалися в журналах і газетах. Саме з Поділля вийшли такі письменники й літературні критики, як О.Кундзіч, М.Трублаїні, К.Андрійчук, М.Годованець, Ю.Назаренко, Є.Кирилюк [9, с.132–133]. Крім того, на Поділлі діяли селянські літературні угруповання „Плуг” та „Молодняк” [11, с.44]. Найбільш помітною була творчість Кам'янецького осередку „Плугу”, до якого входили відомі тоді поети та письменники: С.Божко, Д.Копиця, Т.Огневик, М.Шклярчук та інші (всього біля 100 членів). У 1926 р. у зв'язку з виїздом багатьох „плужників” з Поділля до центральних міст УРСР літературне життя на деякий час занепало. Восени цього року було вирішено організувати в містах краю філії літературного об'єднання „Молодняк” для координації роботи молодих літераторів. У Кам'янці-Подільському до цієї організації належали Т.Масенко, Л.Дмитерко, В.Беляєв та інші, які стали у майбутньому відомими радянськими письменниками [8, с.17]. Діяльність літературних об'єднань в цей період характеризувалася невизначеністю та мінливістю, що було викликано творчими пошуками в середовищі літераторів. Особливістю цього процесу було співіснування нових для української літератури напрямів з традиційними національними формами.

Наш край багатий музикантами-педагогами, які крім організації музичної освіти займалися виконавством, писали музику, збирали музичний фольклор. Одним із таких був Т.Ганицький (22.07.1844 – 22.07.1937). У 1903 р. він організував у м.Кам'янці-Подільському музичну школу з класами роялю, скрипки, співу, віолончелі і декламації, про яку писала свого часу українська, польська, німецька, французька преса. У перший рік набрали лише 60 учнів, а через два роки їх вже нараховувалося 131. Концерти відбувались дуже часто. За три роки школа заробила біля 6-ти тисяч рублів. І всі гроші віддавались на користь бідних учнів усіх навчальних закладів міста та убогих родин. Не пройшло й десяти років, як Кам'янець-Подільська музична школа набула гарної слави. З неї виходить співачка М.Байер, її закінчив скрипаль С.Шварценштейн. Випускники школи вступають до консерваторій: Варшавської, Берлінської, Паризької, Празької, Київської, Санкт-Петербурзької та ін. Викладацький склад школи поповнили викладачі: М.Пегліна (випускниця Московської консерваторії), В.Дальський (Рибальченко) (випускник Паризької консерваторії), З.Комінек (чех за національністю, випускник Празької консерваторії), який до кінця свого життя пропрацював у місті разом з Т.Ганицьким. З нагоди 10-річчя школи організовується симфонічний оркестр (диригент Т.Ганицький) і група виконавців камерної музики (диригент З.Комінек).

Очолюючи музичну школу, Т.Ганицький мріяв про створення шкіл по всій губернії, в яких діти могли б навчатись музиці. Керівництвом та організацією музичної освіти здійснювало б Подільське музичне товариство. У 1907 р. під його керівництвом організовується Товариство у кількості 6-ти осіб, до якого увійшли Б.Старорипінський, С.Лісневич, професор С.Грохольський та графиня Дунін-Борковська (родичка української письменниці Н.Королеви). Члени Товариства розробили Статут, встановили розмір членських внесків (2 руб.) З цього часу бере відлік Подільське музичне товариство, робота якого то занепадатиме, то активізуватиметься і яке згодом носитиме ім'я М.Леонтовича. Т.Ганицький також проводив велику просвітницьку роботу. Про це свідчать оголошення в газетах. Так, у газеті „Поділля” повідомляється: „1, 6, 18, 22 марта состоятся симфонические концерты под управлением профессора Т.Д.Ганицкого при участии специально выписанных солистов. Оркестр состоит из 50 артистов. Солистка первого концерта Е.Н. Доленго-Грабовская” [12]. Кам'янець-Подільська музична школа витримала війну та революційні бурі 1914-20 рр. Педагогічний склад колективу школи зазнавав змін, одні викладачі покидали школу, на їх місце приходили нові. У 1927 р. школа під керівництвом Т.Ганицького переросла в музичну профшколу, а пізніше – у музичний технікум ім. М.Лисенка (1930).

Значну роль у розвитку українського музичного мистецтва займає Г.Давидовський, який з 1919 по 1923 р. працював у Вінниці, де створив низку оригінальних хорових творів. Композитор засновує тут зразкову капелу, видає клавір опери „Під звуки рідної пісні”, пише нову оперу „Перемога пісні”, яка

побудована на подільському фольклорі. 7 серпня 1920 р. в місцевому театрі відбувся концерт капели під управлінням Г.Давидовського. Вінницька газета „Вісті” повідомляла про його неперевершений талант [3].

На Поділлі працював також талановитий художник М.Жук, відомий своїми пейзажними та історичними малюнками. У 1920-ті рр. центром українського художньо-прикладного мистецтва на Поділлі стала Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа, очолювана талановитим художником та мистецтвознавцем В.Гагенмейстером, чії праці „Стінні розписи на Поділлі”, „Селянські стінні розписи Кам'яниччини” не втратили своєї актуальності і зараз [11, с.43].

Вагому сторінку в культурно-мистецькому процесі Поділля займало концертне життя, тематичні вечори та вечорниці, які відігравали важливу роль у розвитку місцевої культури та створювали великий вплив на виховання молоді.

Виникнення на Поділлі товариства „Просвіта” було вкрай важливою й актуальною подією. На Поділлі в м.Кам'янець-Подільський „Просвіта” виникає 1900 року та одразу зарекомендовує себе як „активна поборниця всього українського” [14, с.91]. Після 1905 року „Просвіта” була поширена у містах, містечках і селах Поділля. Майже в кожному селі був організований народний хор, який виступав на вечірках і святах, був музичним оформленням театральних вистав.

У журналі „Село” за 1918 рік (№28,29) знаходимо відомості, написані В.Плінським, що гурток молоді, здебільшого із селян, відкрив товариство „Просвіта” в селі Женишківці 27 квітня 1918 року. На гроші з членських внесків та пожертви деяких осіб були куплені книги, газети, журнали, обладнана сцена – джерело заробітку. Влаштувалися у школі, зайнявши одну кімнату і залу під вистави, читання, концерти. Крім того, були створені гуртки – драматичний, „співочий”, дитячий, струнний оркестр. За двомісячне існування влаштовано шість вистав, два безплатних дитячих вечори, одну народну гулянку, одне національне свято, три лекції, чотири танцювальні вечірки. Планувалося відкрити вечірні курси для дорослих, поповнити бібліотеку та читальню, сприяти проведенню лекцій, прилюдних читань, вистав, концертів тощо.

Велика заслуга драматичного гуртка була в намаганні передусім прищепити любов до рідного краю, рідної мови і пісні. Значно вплинули вистави та концерти на молодь. Вплив був помітний, як пише В.Плінський, почали співати в селі „Стоїть гора високая”, „Коло млина, коло броду”, „Повій, вітре, на Україну”, „Як умру, то поховайте” тощо; перестали цуратися рідної мови, відродилося національне вбрання, люди стали свідомішими. У репертуарі драматичного гуртка було багато творів, серед яких: „По ревізії”, „На перші гулі”, „Бувальщина”, „Кум Мирошнік, або сатана в бочці”, „День Правди”, „Мартинова помста”, „Ох, не люби двох”, „Штукар” тощо. Відомі на той час актори – В.Вуйлов, С.Кухар, А.Маньковський, І.Сухий, С.Савіцький та ін.

Керівником „співочого гуртка” був О.Ковальов, який створив на базі мішаного чоловічий хор і тріо. Репертуар охоплював лише українські пісні, а саме: „Зоре моя вечірняя”, „Ой ти, дівчино заручена”, „Реве та стогне Дніпр широкий”, „Там за лісом”, „Ще не вмерла Україна”. За чотири місяці показано 13 вистав, яким акомпанував місцевий оркестр.

У селі Глибів Ушицького повіту „Просвітою” було організовано драматичний гурток. Дяк Андроняк створив національний хор, який виконував колядки, патріотичні та українські народні пісні, гімн „Ще не вмерла Україна”. Отже, товариство „Просвіта” несло просвітницькі ідеї по всіх містах і селах Поділля, впливало на розвиток національної свідомості через культурно-мистецькі заходи.

У квітні 1922 р. у Вінниці починає свою діяльність капела ім. М.Леонтовича, яка налічувала 40 виконавців. Своїми численними концертами вона пропагувала українську та російську класичну музику, а також знайомила населення Поділля з музикою прогресивних західноєвропейських композиторів. За три роки капела дала 85 концертів, які з великим успіхом пройшли в багатьох містах і селах губернії [13, с.250]. Товариство мало філії майже в усіх обласних містах України: Чернігові, Полтаві, Одесі.

У 1924 р. у Вінниці та Кам'янець-Подільському було утворено філії музичного товариства ім. М.Леонтовича. Його члени пропагували українську музику, народні пісні. Але у лютому 1926 р., піддавши діяльність товариства ім. М.Леонтовича нищівній критиці на урядовому рівні, його ліквідували й утворили Всеукраїнське товариство революційних музикантів, „оскільки ім'я М.Леонтовича було визнано не актуальним для радянської доби”. Після цього репертуар музичних колективів регіону включав у себе переважно революційні пісні [6, с.2].

Як хорова капела у 1938 р. в Кам'янці-Подільському розпочав свою творчу біографію колектив під ім'ям „Подільська”, до якої увійшли кращі місцеві аматори сцени та декілька професійних артистів. У післявоєнні роки колектив почав завойовувати популярність не лише в Україні та Радянському Союзі, а й у багатьох країнах світу. З 1989 р. капела була перетворена на ансамбль пісні і танцю і стала називатися „Козаки Поділля”.

У різні роки колективом натхненно керували К.Ровінський, П.Окружко, В.Цибульник, І.Осауленко, В.Атаман, заслужений артист України Г.Датков, хормейстерами працювали Л.Корнблін,

Г.Максименко, балетмейстерами – Ю.Кузьменко, А.Бондарев, О.Данічкін, О.Король, С.Чурилова. Прославили колектив заслужені артисти України В.Глушенков і Ю.Авдієвський. Протягом тридцяти двох років заслуженими артистами України стали також солісти І.Галиняк, І.Фіцько, М.Ніколайчук, В.Штепа, О.Болгарчук, О.Дорофеев, О.Балема, І.Фуштей. А художній керівник та головний диригент ансамблю М.Балема і диригент-хормейстр В.Ярецький у 1988 і 1999 рр. відповідно удостоїлися високого звання народний артист України.

З 1974 р. і до сьогодні ансамбль „Козаки Поділля” очолює самотутній український композитор М.Балема. Закоханий у рідний фольклор, він завжди оригінально опрацьовує кращі його зразки. Звідси масштабні, художньо вивершені концертні програми, театралізовані вокально-хореографічні композиції „Нивами Подільськими”, „На лезі шаблі наша воля”, „Вечорниця”, „Подільські щедрівки” та інші.

Висновки... Таким чином, Поділля є потужним осередком культурно-мистецьких традицій Західноукраїнського регіону. Діяльність українського товариства „Просвіта”, широкий спектр театральних колективів, відкриття друкарень, дитячої музичної школи в м. Кам'янець-Подільський – все це спрямовувалося у русло національного відродження самотутньої культури українського народу. Фундаторами музичної освіти і культури на Поділлі закладена та основа, на якій ґрунтується творчість сучасних композиторів нашого краю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Веринівська І. М. Становлення української радянської сценографії / І. М.Веринівська. – К. : Наукова думка, 1981. – 207 с.
2. Вініковецький С. Я. Деякі аспекти культурного розвитку Подільської губернії 20-х років ХХ ст. / Вініковецький С. Я., Воловик В. П. // Матеріали Х Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Кам'янець-Подільський, 2000. – С. 407–415.
3. Зінченко Л. П. Композитор Давидовський на Поділлі / Л. П. Зінченко // Культура Поділля: історія і сучасність: матеріали ІІ наук.-практ. конф., присвяч. 500-річчю м. Хмельницького. – Хмельницький, 1993. – С. 261–264.
4. Котюк Т. Перші друкарні на Поділлі / Т. Котюк // Радянське Поділля. – 1983. – 11 грудня. – С.4.
5. Кульбовський М. З Подільського кореня / М. Кульбовський. – Хмельницький : Поділля, 1999. – 188 с.
6. Культура і життя. – 1996. – 27 березня. – С. 2.
7. Культурне будівництво на Вінниччині в роки Радянської влади. – Вінниця, 1959. – 33 с.
8. Літературне Поділля. – Хмельницький, 1991. – 111 с.
9. Літературний словник Вінниччини. З надр Божої ріки. – Вінниця, 1998. – 145 с.
10. Національний хор в Кам'янці на Поділлі // Село. – 1918. – 28 серпня. – № 28–29. – С. 28.
11. Нестеренко В. А. Українізація на Поділлі в 20-30-ті роки ХХ ст. (основні напрями, наслідки, недоліки та особливості) / В. А. Нестеренко. – Кам'янець-Подільський, 2003. – 66 с.
12. Об'ява // Подолія. – 1914. – 23 лютого. – 2 с.
13. Публіка Т. В. Культурне життя на Поділлі в 20-30-ті роки ХХ ст. / Т. В. Публіка // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Історія. – Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 249–252.
14. Савчук В. Краєзнавство Поділля ХІХ-ХХ століття / В. Савчук // Краєзнавство. – 1999. – № 1–4. – С. 89–94.
15. Сіцінський Ю. Й. Оборонні замки Західного Поділля ХІV-ХХІІІ ст. (Історично-археологічні нариси). / упорядник С. В. Трубочанінов ; передмова І. С. Винокур, С. В. Трубочанінов ; примітки І. В. Данілов, О. В. Карбовський, С. В. Трубочанінов. – Кам'янець-Подільський : Центр поділлязнавства, 1994. – 96 с.
16. Творчість М. Д. Леонтовича: збірка статей. – К. : Музична Україна, 1977. – 200 с.
17. Українська художня культура : навч. посіб. / за ред. І. Ф. Ляшенка. – К. : Либідь, 1996. – 416 с.
18. Червоний край. – 1924. – 15 листопада. – С. 2.

Анотація

Н.С.Илиницкая

Культурно-художественные традиции Подолья как формообразующий музыкальный фактор

В статье рассматриваются исторические аспекты культурно-художественных традиций Подолья, которые повлияли на формирование и развитие культурно-просветительских объединений, товариществ, союзов. Развитию музыкальной культуры способствовал широкий спектр театральных коллективов, образование музыкальных школ, организация симфонического оркестра и хоровой капеллы.

Ключевые слова: *национальная культура, художественные традиции, Подолье, музыкальное образование, просвещение.*

Summary

N.S.Ilinits'ka

Cultural-Artistic Traditions of Podillia Region as a Form-Creating Music Factor

Historical aspects of cultural-artistic traditions of Podillia region, which directed the formation and development of cultural-enlightening associations, comradeships, unions have been studied in the article. Wide spectrum of theatrical collective bodies, creation of music schools, organization of symphony orchestra and choral cappella assisted to the development of music culture.

Key words: *national culture, artistic traditions, Podillia region, music education, enlightenment.*

Дата надходження статті:

„7” лютого 2011 р.

Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування

У контексті реформування змісту системи освіти неможливо користуватися вже застарілими підходами до організації виховної роботи в сучасному пришкольньому таборі. Важливою умовою успішного функціонування цього процесу є створення механізмів управління виховною роботою зі школярами у пришкольніх таборах, яка потребує ґрунтовного вивчення та аналізу нормативно-правового забезпечення їх діяльності.

Ключові слова: дитячий оздоровчий табір денного перебування, пришкольній табір, нормативно-правові документи, які забезпечують діяльність пришкольніх таборів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виховання учнів не обмежується рамками школи, воно продовжується і розширюється поза її межами – в позакласній і позашкільній роботі. У Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ ст.”) визначено, що одним із основних напрямів позашкільної освіти є оздоровчий, який забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачає оволодіння вихованцями знання про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення, набуття і закріплення навичок, зміцнення особистого здоров'я і формування гігієнічної культури особистості [1].

Літо відкриває у дитячій уяві ейфорію повної свободи від шкільних занять, горизонти нових зустрічей і вражень, захоплюючих мандрівок. Однією з основних форм організації літнього відпочинку дітей є літні оздоровчі заклади денного перебування (пришкольні табори), метою яких є: оздоровлення дітей, створення у них доброго емоційного настрою, привнесення почуття гри, романтики в їхнє повсякденне життя; виявлення інтересів, захоплень дітей, розвиток бажання дістати нові знання, вміння, навички; навчання дітей діяти в колективі; залучення до трудових справ на користь і радість оточуючих.

В Україні функціонують пришкольні табори майже у кожному загальноосвітньому закладі, проте їх діяльність не є достатньо ефективною. Це пов'язано з масовим скороченням структур позаурочної роботи з учнями, з відсутністю механізмів управління виховною роботою зі школярами в пришкольніх таборах, а також низьким рівнем нормативно-правового та науково-методичного забезпечення їх функціонування.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретична і практична значущість проблеми виховної роботи з молодшими школярами є однією з актуальних у психолого-педагогічній науці. Питання організації відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід висвітлено у наукових дослідженнях О.В.Биховської, В.М.Горбинко, Ж.В.Петроцько та ін. Методику виховної роботи в літніх оздоровчих таборах розкрито у працях В.І.Коваленко, А.І.Конончук, І.М.Пінчук, В.М.Солової та ін. Е.І.Федорчук, В.А.Гурська розробили методичні рекомендації щодо організації виховної роботи з дітьми в літній період.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення сутності нормативно-правової бази функціонування дитячих оздоровчих таборів денного перебування.

Виклад основного матеріалу... У Законі України „Про оздоровлення та відпочинок дітей” визначено, що табір з денним перебуванням – це табір, тимчасово утворений у навчальному закладі, закладі культури, охорони здоров'я, фізичної культури та спорту, в якому забезпечується належний догляд за дітьми, виховний процес, їх повноцінне дозвілля, розвиток творчих здібностей та інтересів і де діти перебувають протягом дня, але не менше 6 годин [3]. Н.В.Настенко, Г.А.Каліберда, Л.Л.Халецька, В.О.Сліпак визначають, що пришкольній табір – це самостійна адміністративна структура при загальноосвітньому навчальному закладі, метою якого є зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів та духовних потреб дітей і підлітків [7].

Орієнтація на дитину та її потреби, створення умов для забезпечення її всебічного розвитку, орієнтація педагогів на ефективну самокеровану індивідуальну та колективну діяльність – такий зміст нової парадигми управління виховною роботою у пришкольньому таборі на сучасному етапі. Для того, щоб управлінський процес на всіх її рівнях був ефективним, кожен керівник, педагог повинен мати чітке уявлення про нормативно-правові документи щодо забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування, дотримуватись та забезпечувати чітке їх виконання.

До нормативно-правових документів щодо забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування відносять:

1. *Нормативно-правові документи* щодо організації літнього відпочинку школярів:
- Державна програма відпочинку та оздоровлення дітей на 2010-2015 рр. (проект);

- Обласна програма відпочинку та оздоровлення дітей на період до 20__ року, затверджена розпорядженням голови обласної державної адміністрації;
 - Наказ управління облдержадміністрації „Про організацію оздоровлення, відпочинку та зайнятості дітей і підлітків влітку 20__ року”;
 - Декларація прав дитини (1959 р.)
 - Конвенція про права дитини (1991 р.);
 - Закон України „Про оздоровлення та відпочинок дітей” (2008 р.).
 - Закон України „Про охорону дитинства” (2001 р.);
 - Закон України „Про позашкільну освіту” (2005 р.);
 - Закон України „Про попередження насильства в сім’ї” (2001 р.).
- Розкриємо основні їх змістові аспекти.

На основі Державної програми відпочинку та оздоровлення дітей (2008 р.) складається Обласна програма відпочинку та оздоровлення дітей на період до 2011 року, затверджена розпорядженням голови обласної державної адміністрації та видається наказ управління облдержадміністрації „Про організацію оздоровлення, відпочинку та зайнятості дітей і підлітків влітку 2011 року”. У обласній програмі відпочинку та оздоровлення дітей зазначено основну мету програми: створення дієвого механізму організації, проведення відпочинку та оздоровлення дітей, молоді Хмельниччини, який повинен враховувати соціально-економічні, територіально-географічні особливості, потреби регіону та бути спрямованим на збільшення як якісних, так і кількісних показників оздоровлення та відпочинку.

З моменту створення ООН проблема дітей та їх благополуччя стають у центрі уваги світової громадськості. Світове співробітництво продовжує закладати і впроваджувати в життя основні принципи гуманістичної політики стосовно дітей: у 1959 р. прийнято *Декларацію прав дитини*. Аналізуючи зміст проголошених у ній принципів, можна виділити такі права дитини [9]: на медичне обслуговування, гру, інформацію, вільно виражати свої власні думки, вибирати віросповідання, навчання, любов і піклування, повноцінне харчування.

Протягом наступних двох десятиріч на засіданнях ООН дискутувались питання, пов’язані з неможливістю в повному обсязі реалізувати принципи, які містить Декларація прав дитини, обговорено доповіді про серйозні порушення прав дітей. Визнано, що інтереси дітей і батьків не завжди співпадають. У результаті було створено комісію з підготовки *Конвенції про права дитини*, котра працювала протягом 10 років і запропонувала її текст, який був прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. на засіданнях конгресу, без голосування, за загальною згодою. Документ вступив у силу з 2 вересня 1990 р. – з того моменту, коли був ратифікований двадцятьма країнами світу. Для України Конвенція про права дитини вступила в силу 27 лютого 1991 р. після ратифікації її Верховною Радою України. Головна мета Конвенції про права дитини полягає у максимальному захисті інтересів дитини, її положення спрямовані на забезпечення дітям основних умов, які необхідні для життя (їжа, вода, охорона здоров’я); можливості розвитку (гра, освіта); захист (від зловживань, експлуатації, збройних конфліктів); право на участь (висловлювати свою точку зору, право бути почутим) [6]. Стаття 31 проголошує, що „держави-сторони визнають право дитини на відпочинок і дозвілля, право брати участь в іграх і розважальних заходах, що відповідають її віку, та вільно брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом; держави-сторони поважають і заохочують право дитини на всебічну участь у культурному і творчому житті та сприяють наданню їй відповідних і рівних можливостей для культурної і творчої діяльності, дозвілля і відпочинку” [6, с.15].

У Законі України „Про позашкільну освіту” (2005 р.) визначено у статті 6, що вихованці, учні мають право на здобуття позашкільної освіти відповідно до їх здібностей, обдарувань, уподобань та інтересів на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності, а також здійснюється за участю батьків або осіб, які їх замінюють, трудових колективів, громадських організацій, товариств, фондів [4].

Закон України „Про оздоровлення та відпочинок дітей” визначає основні засади державної політики у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, повноваження органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, правові, фінансові та організаційні засади утворення і діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, права, обов’язки та відповідальність усіх учасників процесу. У ньому зазначено, що державна політика у сфері оздоровлення та відпочинку дітей ґрунтується на таких принципах: рівності прав кожної дитини на оздоровлення та відпочинок; визнання пріоритетним у діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування здійснення заходів, спрямованих на зміцнення здоров’я дітей шляхом організації оздоровлення та відпочинку; створення оптимальних умов для безпечного та ефективного перебування дітей у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; створення умов для зміцнення фізичного та психічного здоров’я дітей шляхом належної організації оздоровлення та відпочинку; надання послуг з оздоровлення та відпочинку дітям, які потребують особливої соціальної уваги та підтримки; адресності соціальної допомоги, що надається з державного і місцевих бюджетів для оздоровлення та відпочинку дітей [3].

У Законі України „Про оздоровлення та відпочинок дітей” визначено основні завдання виховної роботи в умовах літнього оздоровчого закладу: оздоровлення та фізичне удосконалення дітей; розвиток комунікативних здібностей, дружнього спілкування та взаємопідтримки; формування навичок культури поведінки, культури побуту; формування бережливого ставлення до природи, естетико-екологічної культури; ознайомлення з історією та культурою рідного краю; розвиток інтересу до історії та культури України, традицій і звичаїв українського народу; прилучення дітей до скарбниць світової художньої культури; розвиток дитячої художньої та технічної творчості; залучення дітей до обслуговуючої праці в умовах дитячого оздоровчого табору; трудове та економічне виховання дітей та підлітків [3].

Закон України „Про охорону дитинства” (2001 р.) визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист і всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері. У статті 23 проголошено, що діти мають право на об'єднання в самостійні та молодіжні громадські організації за умови, що їх діяльність не суперечить Конституції України та законам України, не порушує громадський порядок і безпеку держави, права і свободи інших осіб, не шкодить моралі та здоров'ю дітей та інших громадян [2].

II. Типове положення про дитячий оздоровчий заклад, затверджене наказом Державного комітету у справах сім'ї та молоді від 5 лютого 2004 р. №31. У Положенні визначено, що дитячий оздоровчий заклад у своїй діяльності має керуватися Конституцією України, законами України, актами Президента України та Кабінету Міністрів України, наказами районного відділу освіти, рішенням місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, а також своїм положенням (статутом), розробленим на основі Типового положення про дитячий оздоровчий заклад, затвердженого наказом Державного комітету у справах сім'ї та молоді від 5 лютого 2004 р. №31 [8]. У Положенні про пришкільний табір визначено організаційно-правові засади діяльності районного пришкільного табору; охорона життя та здоров'я дітей: управління пришкільним табором та кадрове забезпечення та фінансово-господарська діяльність та матеріально-технічна база табору.

III. Книга наказів пришкільного табору, серед яких обов'язковими є накази:

- „Про підготовку та проведення літньої оздоровчої кампанії”;
- „Про організацію роботи шкільного оздоровчого табору”;
- „Про розподіл дітей по загонах і закріплення вихователів за загонами”;
- „Про відповідальність співробітників пришкільного табору за життя й здоров'я дітей”;
- „Про профілактичну роботу щодо запобігання дитячого травматизму”;
- „Про протипожежну безпеку в пришкільному таборі”.

Наведемо приклад оформлення одного з наказів.

Наказ про підготовку та проведення літньої оздоровчої кампанії

НАКАЗ

20.05.20__ р. м. Хмельницький №119

Про підготовку й проведення літньої оздоровчої кампанії 20__року

Згідно з планом роботи школи на 20__/20__навчальний рік та наказом відділу освіти облдержадміністрації №__від „__” квітня 20__року

НАКАЗУЮ:

1. Заступнику директора школи з виховної роботи _____:

1.1. Організувати роботу літнього оздоровчого табору (ЛОТ) на базі_____з червня по__липня 20__року.

1.2. За встановленим зразком скласти списки учасників ЛОТ на підставі заяв учнів за згодою їхніх батьків до__травня 20__року.

1.3. Підбір працівників табору здійснити спільно із засновником та керівником оздоровчого закладу.

1.4. Скласти строковий трудовий договір із працівниками оздоровчого табору згідно з чинним законодавством, в якому обумовити їх права і обов'язки, обов'язки засновників і адміністрації щодо їх матеріального та соціального забезпечення.

1.5. Під час організації роботи ЛОТ дотримуватися таких норм:

1.5.1. Форми, система та розміри оплати праці співробітників оздоровчого табору визначаються засновниками. Засновник табору в межах своїх повноважень за рахунок власних коштів може встановлювати педагогічним працівникам, спеціалістам, робітникам і службовцям табору ставки заробітної плати на рівні посадових окладів працівників аналогічних категорій відповідно до галузі народного господарства або підприємства, а також надавати їм додаткові трудові та соціально-побутові пільги. Підприємство, організація мають право матеріально заохочувати працівників оздоровчих таборів, які обслуговують певний трудовий колектив, але не входять до його складу.

1.5.2. Штатний розпис оздоровчого табору затверджується засновником відповідно до Типових штатів персоналу дитячих оздоровчих закладів і погоджується з профспілковим комітетом. З огляду на специфіку, обсяги й умови роботи в конкретному таборі та за наявності відповідних коштів до штатного розпису можуть вводитися додаткові посади.

1.5.3. На штатні посади в оздоровчий табір приймаються особи, які досягли 18-річного віку. До роботи кухарями та допоміжними працівниками на час виробничої практики під керівництвом майстра виробничого навчання можуть залучатися учні навчальних закладів відповідного профілю, які не досягли 18-річного віку. Школярі, учні професійно-технічних і середніх спеціальних закладів, які досягли 14-річного віку, за їх бажанням та за згодою одного з батьків або особи, яка його замінює, можуть прийматися на роботу в оздоровчий табір для виконання легкої допоміжної господарської роботи.

1.5.4. У разі прийняття на роботу кожен працівник має подати медичний висновок про стан здоров'я, ознайомитися з умовами праці, правилами внутрішнього розпорядку, посадовими обов'язками. У таборі призначаються відповідальні за охорону праці, протипожежну безпеку.

1.5.5. Для працівників оздоровчих таборів, як правило, встановлюється шестиденний робочий тиждень з одним вихідним днем. Вони забезпечуються безкоштовним проживанням і пільговим харчуванням. Розмір плати за харчування, яку повинні вносити працівники табору, визначається засновниками оздоровчого табору або обумовлюється колективним договором між адміністрацією підприємства і трудовим колективом. Засновник табору може надавати працівникам додаткові пільги. Пільги в оплаті праці педагогічним і медичним працівникам, залученим до роботи в таборі, надаються відповідно до нормативних документів Міністерства праці та соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я України.

2. Список педагогічних та інших працівників оздоровчого закладу подати на узгодження до ___ травня 20__ року.

3. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника директора школи з виховної роботи _____.

Директор школи _____.

З наказом ознайомлені: _____.

Виконавець, телефон _____.

IV. Медичні документи:

- дозвіл районної санітарно-епідеміологічної служби на відкриття пришкільного табору;
- санітарні книжки працівників пришкільного табору;
- медичні довідки дітей про щеплення та епідемоточення;
- режим дня пришкільного табору;
- списки дітей, які потребують дієтичного харчування.

V. Організаційні документи:

- витяг із протоколу педагогічної ради про надання безкоштовного харчування для категорії дітей соціально незахищених верств населення (сироти і позбавлені батьківського піклування, малозабезпечені) (для учнів 5 - 9 кл.);

- заяви батьків;
- контингент пришкільного табору;
- штатний розпис;
- посадові інструкції для всіх працівників;
- графік роботи вихователів;
- графік роботи спеціалістів, залучених до роботи в пришкільному таборі;
- графік роботи технічних працівників;
- заяви батьків про відрахування вихованців з пришкільного табору;
- план роботи пришкільного табору;
- щоденне меню;

- журнал відвідування вихованцями оздоровчого табору;
- журнал обліку робочого часу вихователів пришкільного табору;

VI. Документи з питань профілактики травматизму та охорони здоров'я:

- інструкції з охорони праці та безпеки життєдіяльності для працівників та вихованців табору;
- куточок основ безпеки життєдіяльності та правил дорожнього руху;
- журнал реєстрації інструктажів з охорони праці та безпеки;
- інструкція про дії вихователів на випадок пожежі;
- план евакуації на випадок пожежі в пришкільному таборі;
- інструкція про поточні заходи (екскурсії, подорожі, походи).

Наведемо приклад інструкції про заходи протипожежної безпеки в навчальному закладі для працівників та вихованців пришкільного табору.

Інструкція про заходи протипожежної безпеки в пришкільному таборі

З метою забезпечення пожежної безпеки в приміщенні навчального закладу за адресою: _____

всі працівники, учні повинні керуватися цією інструкцією.

Для недопущення виникнення пожежі та дотримання приміщень у належному протипожежному стані працівники та учні навчального закладу *зобов'язані*:

1. Не захащувати службові приміщення, коридори, місця загального користування, підходи до засобів протипожежного гасіння, шляхів евакуації.

2. Підтримувати в належному стані електромережу, електроспоживачі (оргтехніку тощо).

3. Знати місце розташування та вміти користуватися первинними засобами пожежегасіння.

Категорично забороняється:

1. Використовувати побутові нагрівальні пристрої: електроплити, кип'ятильники тощо.

2. Зберігати та використовувати у приміщеннях легкозаймисті рідини та матеріали.

3. Користуватися тимчасовими електромережами.

4. Палити на робочих місцях та не в пристосованих для паління місцях.

5. Користуватися у приміщеннях відкритим вогнем.

Після закінчення роботи необхідно:

1. Зачинити вікна, фрамуги.

2. Вимкнути освітлення, оргтехніку та інші електроспоживачі, шляхом роз'єднання від розетки.

3. Зачинити приміщення.

Дії у разі виникнення пожежі:

1. негайно повідомити про пожежу за телефоном 101, вказавши при цьому адресу пожежі та своє прізвище.

2. Терміново сповістити всіх працівників.

3. Приступити до гасіння пожежі первинними засобами пожежегасіння і за потреби до евакуації людей та матеріальних цінностей.

4. За можливістю відключити електричний струм.

VII. Звіт про роботу пришкільного табору (по закінченню зміни).

Висновки... Дитячі оздоровчі табори денного перебування попри всі соціально-економічні негаразди в Україні законодавчо нормативно визнані, функціонують. Варто визнати, що для школи пришкільний табір – достатньо наболіле питання. Організація його роботи й функціонування протягом майже всього місяця лягає на плечі адміністрації школи та вчителів початкової ланки. В учнів старших класів цей час співпадає з іспитами та практикою, тому вчителі-предметники працювати в табір приходять лише на незначний час. Дуже важко розраховувати на творчу енергію та ентузіазм учителя по закінченню навчального року, замінити рутинну повсякденну роботу творчою, скрізь бачити позитив, не зводити оздоровлення учнів тільки до посиленого триразового харчування, прогулянок на свіжому повітрі та денного сну з читанням казок, не відкидати жодної цікавої та корисної пропозиції стосовно організації табору – ці завдання треба виконати, щоби вісімнадцять днів табірної зміни не перетворились на змарнований час.

Розкритий зміст нормативно-правових документів щодо забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування сприятиме успішному їх функціонуванню. Проте вважаємо за необхідне визначити та розкрити не менш важливі умови функціонування пришкільного табору, зокрема це *такі аспекти, як* спрямування змісту виховної роботи на збереження здоров'я, інтелектуальний, духовний і соціальний розвиток молодших школярів; забезпечення виховного характеру діяльності в організаційний, основний та заключний періоди табірної зміни; врахування вікових особливостей дітей та ін..

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с. – (Нормативний документ).

2. Закон України „Про охорону дитинства” : прийм. 26 квіт. 2001 р. № 2402-III. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.ua.info/content/articles/4061.html>.

3. Закон України „Про оздоровлення та відпочинок дітей” : за станом від 4 вер. 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=375-17>.

4. Закон України „Про позашкільну освіту” : № 1841-III зі змінами від 06.06.2005 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_03/.

5. Інструктивно-методичні матеріали з питань організації відпочинку та оздоровлення дітей / [упоряд. Л. А. Герасимчук, З. О. Чернега]. – Хмельницький, 2007. – 132 с.

6. Конвенція про права дитини. – К. : Укр. Правнича Фундація; Вид-во Право, 1995. – 32 с.

7. Настенко Н. В. Барви сонячного літа : навч. метод. посіб. [для директорів літніх таборів, вожатих, вихователів, інструкторів з фізкультури і спорту, плавання та педагогів-організаторів літнього відпочинку] / [упоряд. : Настенко Н. В., Каліберда Г. А., Халецька Л. Л., Сліпак В. О.]. – Полтава : ПОППО, 2006. – 50 с.

8. Типове положення про дитячий оздоровчий табір : за станом від 5 лют. 2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.budinfo.org.ua/doc/1303302.jsp>.

9. Права дитини в Україні та їх реалізація. Юридичний довідник школяра / [упор. Л. В. Кузьменко]. – К., 2001. – 96 с.

Анотація
Н.В.Казакова

Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування

В контексті реформування змісту освіти неможливо використовувати вже застарілі підходи до організації виховної роботи в сучасному дитячому таборі. Важливим умовою успішного функціонування цього процесу є створення механізмів управління виховною діяльністю з дітьми у дитячих таборах. Це в свою чергу потребує детального вивчення та аналізу нормативно-правового забезпечення їх діяльності.

Ключові слова: дитячий оздоровчий табір денного перебування, дитячий табір, нормативно-правові документи, які забезпечують діяльність дитячих таборів.

Summary
N.V.Kazakova

The Normative and Legal Supply of the Day Camp Activity

In accordance with educational system's content reformation it is impossible to use inveterate methods of approach to the educational work organization in contemporary day camp. One of the main conditions for the successful functioning of this process is a creation of the mechanism of the educational work management at the day camp. And this condition needs to be studied and analyzed in normative and legal documentary support of its work.

Key words: day camp, normative and legal documents, which provide a day camp activity.
Дата надходження статті:

„16” лютого 2011 р.

УДК 78.071+785.6:378.09 (045)

І.В.КАЛЕНИК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Актуальні проблеми формування концертмейстерських якостей при опануванні курсу „Концертмейстерський клас” у студентів музично-педагогічних факультетів

У статті висвітлюються актуальні проблеми формування концертмейстерських якостей майбутнього вчителя музики. Наголошується, що їх вирішення сприятиме підвищенню якості навчального процесу, вихованню творчої особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: концертмейстерські якості, музична діяльність, „Концертмейстерський клас”.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Стратегічним завданням формування вищої школи згідно з Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою „Освіта” (Україна XXI ст.), Державною програмою „Вчитель” є виховання творчої особистості, спроможної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому загальнокультурному та фаховому рівнях.

У сучасній педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється формуванню професійних якостей майбутнього фахівця.

До найбільш гострих актуальних проблем, пов'язаних з музично-педагогічним процесом, відноситься питання підготовки вчителя музики, його концертмейстерських умінь. Різноманітність форм практичної роботи, яка чекає на випускників вищих навчальних закладів, вимагає ґрунтовної підготовки до неї. Курси „Акомпанемент” та „Концертмейстерський клас” (фортепіано) належать до тих дисциплін, які супроводжують музиканта протягом всього його навчального та майбутнього професійно-творчого життя.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У науково-методичній літературі минулого століття розглядалися переважно окремі питання вдосконалення професійних умінь та навичок концертмейстера. Так, у книзі М.Крючкова, виданій у 1961 році, „Искусство аккомпанемента как предмет обучения”, підкреслювалась необхідність розвитку навичок аккомпанемента з аркуша шляхом комплексного сприймання звуків при читанні нот, перетворення гармонічних фігурацій в акорди, спрощення складної фактури, знаходження гармонічної основи. Великого значення М.Крючков надавав процесуальному слуховому сприйняттю басових звуків, знанню вокальної партії ізольовано від фортепіанної тощо. Порушував автор також і проблеми підбору аплікатури при читанні з аркуша, розглядав питання транспонування [2]. Темі транспонування присвячена і книга О.Рафалович „Транспонирование в классе фортепиано” (1963 р.).

Значний внесок у розробку питання концертмейстерського мистецтва зробили викладачі Московської (збірник статей „О работе концертмейстера”, 1974 р.) та Санкт-Петербурзької консерваторій („О мастерстве ансамблиста”, 1986 р.); Дж.Мур („Певец и аккомпаниатор”, 1987 р.); О.Люблинський („Теория и практика аккомпанемента”, 1972 р.); Є.Шендерович („О преодолении пианистических трудностей в клавирах”, 1987 р.). Слід згадати роботу концертмейстера Київського театру опери та балету Н.Скоробогатько „Нотатки оперного концертмейстера” (1973 р.). Відзначимо й спробу розробки проблеми відомим концертмейстером, народним артистом України С.Саварі (тексти лекцій: „Аккомпанемент как профессия и искусство”, 1993 р.).

Прикарпатським університетом імені Василя Стефаника у 1995 р. були видані методичні рекомендації для студентів та викладачів музичних факультетів вузів „Організація роботи ансамблевого та концертмейстерського класів на музичному факультеті” (автори Н.Толошняк, Т.Лоскутова).

Протягом останніх десятиріч з предмета „Концертмейстерський клас”(фортепіано) вийшло друком декілька програм, що орієнтують викладачів на завдання й мету предмета, визначають методичну спрямованість роботи.

У наш час з'явилися навчальні посібники: Т.Молчанова „Мистецтво піаніста-концертмейстера” (2001 р.), Е.Кубанцева „Концертмейстерский класс” (2002 р.), в яких більш ґрунтовно розглядаються питання концертмейстерської підготовки майбутніх фахівців, надаються методичні рекомендації щодо набуття та розвитку тих чи інших навичок концертмейстерської роботи.

Проблемами формування концертмейстерських якостей піаністів займалися Т.Калугіна, М.Савельєва, В.Пустовіт та інші. Незважаючи на чималу кількість положень навчально-методичної літератури з пропонованої нами дисципліни, шляхи формування концертмейстерських вмінь та навичок у майбутніх вчителів музики ще потребують свого вдосконалення. Необхідність звернення до цієї проблеми спричинена спостереженнями за діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів в процесі проходження ними практики. Дуже часто майбутні дипломовані спеціалісти не вміють застосовувати на практиці різноманітні знання, які вони отримали при вивченні дисципліни „Концертмейстерський клас”(фортепіано). Багато з них не враховують реальних умов застосування програмних настанов у творчому навчально-виховному процесі. В їх діяльності часто спостерігається нерозуміння специфіки даного виду педагогічної практики.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення актуальних проблем формування концертмейстерських якостей та їх значення для подальшої практичної діяльності майбутнього вчителя музики.

Вклад основного матеріалу... Сучасна програма з музики висуває перед фахівцем в галузі музичного мистецтва значні вимоги. Ерудованість музиканта й педагога, володіння основами викладання музики, музично-виконавська майстерність (вільне володіння інструментом, що включає здатність і до інтерпретації, і до музикування вже є професійними визначальними показниками), здатність до творчого пошуку – ось неповний перелік вмінь, якими повинен володіти вчитель-музикант. Музично-педагогічні факультети покликані готувати вчителів такого рівня [1, с.98]. Одним з важливих видів діяльності кожного музиканта (особливо піаніста) є акомпанемент. У словнику В.Дала акомпанемент визначається як підголосок, супровід, підігрування [9, с.8].

У фортепіанних заняттях з вокалістами та музикантами оркестру ще в другій половині XVIII – першій половині XIX ст. велика увага приділялась відпрацюванню вміння акомпанувати собі і партнеру, оволодінню мистецтвом інструментального супроводу (наприклад, такі заняття проводились в музичній школі при театрі Шереметьєва).

Починаючи з другої половини XIX століття, в навчальних закладах, що готували вчителів співу та регентів хорів, були зроблені спроби вчити грі на роялі цілеспрямовано, з урахуванням майбутньої музично-практичної діяльності фахівців. Так, в Московському синодальному училищі, Петербурзькій придворній співочій капелі, Регентському училищі викладачі, поряд з розучуванням виконавських програм, знаходили час для розігрування з учнями хорових партитур в чотири руки, акомпанування солістам. Зверталась увага на читання з аркуша, транспонування різних творів хорового репертуару. Учні підбирали на слух, імпровізували супровід до заданої мелодії [2].

На межі XIX-XX сторіч в Росії та Україні розповсюдились і приватні музичні школи. В найбільш авторитетних і добре організованих навчальних закладах Петербурга, Москви, Твері, Одеси музичне виховання проводилось досить кваліфіковано. Відомі музиканти та педагоги разом з викладанням гри на музичному інструменті чи співу проводили заняття з читання нот з аркуша та спільної гри (ансамблю). Наприклад, в Петербурзькій консерваторії в період директорства А.Рубінштейна від студентів вимагалось не тільки виконання розучених п'єс, але і уміння імпровізувати, робити перекладення партитури опери для фортепіано, складати каденції до концертів, читати з аркуша партитури, свої партії в камерних ансамблях, співати в хорі тощо [5, с.60]. Все це сприяло розвитку природних музичних здібностей учнів.

У свій час (кінець XIX – поч. XX ст.) у вищих навчальних музичних закладах Росії та України був створений курс акомпанементу, який охоплював навчання камерному ансамблю та концертмейстерству. Згодом він розділювався – так з'явилися відповідні кафедри.

В умовах перебудови, розрухи, голоду 20-х років XX століття, численних проблем культурного будівництва і обмеженості матеріальних ресурсів для їх вирішення, питання щодо доцільності курсу „Концертмейстерський клас” (фортепіано) як обов'язкового предмета в навчальних планах спеціальних музичних навчальних закладів, незважаючи на значні витрати, пов'язані з ним, не викликало сумнівів. З часом рівень вимог почав знижуватись. Особливо це відбилось на навичках читання з аркуша і транспонуванні. Змінювалось і ставлення до предмета. В навчальних планах він вже не знаходився поруч з основним музичним інструментом, поступово перетворюючись на ніби „непотрібний” курс. Викладання ставало формальним і невдалим відбитком зі спеціального фортепіано. І дотепер нерідко можна зустріти саме таке ставлення до концертмейстерського класу не тільки з боку викладачів, але й студентів. Вкорінена точка зору щодо другорядності ролі концертмейстера у спільному процесі музикування й досі залишається найбільш розповсюдженою. Звідси – нерідко зневажливе ставлення до цієї професії.

Це є наслідком не лише недостатнього розуміння ролі спільного музикування у формуванні творчої особистості піаніста, але й відсутності теоретичного курсу виховання концертмейстерських навичок та обмеженого інформаційного простору. Літератури з цих проблем в умовах сьогодення дуже мало.

Оскільки творче начало є притаманним будь-якому виду діяльності, в будь-якій спеціальності, найбільш важливого значення набуває професія вчителя-концертмейстера. Творчий процес в цій діяльності – це рух від задуму музичного твору до його втілення. Реалізація творчого задуму органічно пов'язана з активним пошуком, який виявляється в розкритті, корегуванні й уточненні, спільно з солістом, художнього образу твору, закладеного в уявленні й нотному тексті [4, с.16].

Кожний вид музично-творчої діяльності, у тому числі й концертмейстерство, може бути здійснено лише у тому випадку, якщо він підтриманий цілим комплексом спеціальних знань та умінь. Для роботи концертмейстеру необхідні: володіння основами професійної теорії і практики; достатній розвиток музичних здібностей; знання творів різних стилів і композиторських шкіл; сформованість навичок і умінь акомпанування; а також певні філософсько-естетичні погляди; емоційність та вольові якості.

Специфіка роботи викладача музики у школі полягає в об'єднанні чотирьох головних музично-освітніх функцій: лектора-просвітителя (слухання музики), керівника хоровим співом класу – диригента (розучування пісень), інструменталіста – виконавця-ілюстратора, акомпаніатора (слухання музики й розучування пісень), викладача з елементарної теорії музики (засвоєння школярами елементів музичної грамоти) тощо.

У навчальному процесі вищого навчального закладу повинні знайти своє відображення усі види концертмейстерської діяльності: акомпанування вокалістам, інструменталістам, хору, спів під власний супровід, читання з аркуша, підбір та транспонування мелодії та акомпанементу, гра в ансамблі, створення підголосків, вступів, програвшів, закінчень до пісні шкільного репертуару, варіювання музичного супроводу, імпровізаційний переклад вокальних творів для інструментального виконання та інше.

Розглядаючи питання міжпредметних зв'язків курсу „Концертмейстерський клас” (фортепіано), слід підкреслити, що підготовка студентів до концертмейстерства повинна здійснюватись і в процесі вивчення дисциплін, пов'язаних з виконавським мистецтвом, оскільки загальногуманітарна підготовка дає розуміння концертмейстерської діяльності в її філософському значенні, музикознавча – відображає засвоєння музики як феномена виконавської творчості, загальнопедагогічна – стосується концертмейстерської проблематики в зв'язку з вивченням змісту освіти, методична – озброєє методами навчально-виховної роботи на заняттях „Концертмейстерський клас”, виконавська – орієнтує на використання набутих ними виконавських знань та умінь в професійній діяльності, в тому числі в діяльності, яка пов'язана з реалізацією концертмейстерських можливостей.

Концертмейстерська діяльність є важливою складовою всієї роботи майбутнього вчителя музики, тому навички, набуті у період навчання, мають важливе значення. Усунення будь-яких видів концертмейстерства з професійної підготовки студентів знижує рівень підготовки майбутніх спеціалістів.

На музично-педагогічному відділенні факультету мистецтв ХГПА навчаються різні за рівнем освіченості, навченості та вихованості студенти. У абітурієнтів, які закінчили музичні школи, при наявності необхідного рівня володіння спеціальним інструментом концертмейстерська підготовка може бути зовсім відсутньою, тому вимога індивідуальної творчої педагогіки тут постає особливо гостро.

Великого значення піаніст В.Горовіц надавав індивідуальному підходу до учня і не без підстав порівнював працю педагога з роботою лікаря, який, перш ніж лікувати, детально вивчає стан організму та ознаки хвороби і тільки після цього ставить діагноз. Викладачеві „Концертмейстерського класу” теж доводиться ставити своєрідний „діагноз” в цілому і на кожному занятті зокрема залежно від того, як розвивається студент і як проходить процес засвоєння музичного матеріалу. Тому здібності студента треба вивчати безперервно протягом всієї роботи з ним.

В процесі навчання, а тим більше в майбутньому студент-музикант повинен розуміти роль фортепіанного супроводу в створенні переконливого музичного образу. Засвоєння акомпанементів в курсі „Концертмейстерський клас”(фортепіано) – своєрідна лабораторія для пізнання основних закономірностей мистецтва акомпанементу. Викладач „Концертмейстерського класу” повинен знати методику навчання акомпанементу, щоб кваліфіковано вести роботу. Він повинен відібрати відповідну літературу, скласти репертуарний список з творів, які є в бібліотеці, упорядкувати їх в порядку зростання складнощів, враховуючи фактурні, темпо-ритмічні та інші характеристики.

Вже на початку занять слід звернути увагу студента на різницю в методиці сольного та ансамблевого виконання. Багатьом студентам зовсім невідома складна галузь акомпанементу, невідомі і закони гри в ансамблі. Їм дуже складно відмовитись від відчуття себе солістом. Тому інший соліст – чи то співак, чи інструменталіст – спочатку заважає тому, хто вперше стає концертмейстером. Потрібно привчити студента слухати і чути свого партнера, суворо узгоджувати з ним свої дії і побажання, навчити бачити і чути всі рядки твору – нотні і текстові – та сприймати їх як одне ціле, як маленьку партитуру. Студенти повинні звикнути не відокремлювати у свідомості фортепіанну партію як щось самостійне.

Робота над супроводом спрямовується на реалізацію наступних вимог:

- досягнення правильного співвідношення голосів і розподілу звучності;
- уточнення динаміки та тембрової характеристики звучання під час переходу від вступу до виконання акомпанементу;
- оптимальне співвідношення динаміки, темпу, нюансів виконання партії супроводу з характером звучання солюючого голосу, ансамблю чи хору.

В залежності від обдарованості та технічної підготовки студента застосовуються різні методи роботи. Шляхи тут численні, але незмінне одне правило: у процесі навчання матеріал акомпанементу слід розташовувати в міру зростання складнощів. Навчити студента координувати свої дії з партнером можна тільки пропонуючи йому для початку твори з достатньо легкою фортепіанною фактурою, у значній мірі звільнюючи його від турботи про неї. Така поступовість закладає необхідний фундамент для успішної роботи в майбутньому.

У педагогічній практиці найбільш поширеною є робота зі шкільним хором, а саме тому студенту необхідно оволодіти навичками спілкування з різними хоровими колективами. Майбутній вчитель повинен вміти показати хорову партитуру на фортепіано, провести розспівування хору, вміти задати йому тон. Піаністу-концертмейстеру необхідно постійно слідкувати за жестом диригента, якщо він є. На жаль, практика свідчить, що в багатьох школах немає і диригента, і концертмейстера. Тому всю роботу виконує одна людина, яка виступає і в ролі піаніста, і в ролі диригента, і в ролі вчителя музики.

Поєднання гри та диригування потребує застосування таких прийомів керування співом учнів, як показ вступу та узяття дихання, знімання звука рухом голови, диригування однією рукою, вільною від виконання акомпанементу та ін. На думку Е.Кубанцевої, така форма виконання потребує добре розвинутого вміння розподіляти увагу на велику кількість об'єктів: на зорове сприймання партії соліста, супроводу, партитури, на слуховий контроль власного виконання і співу учнів, на здійснення координації рухів, на емоційне створення музичного образу [4].

Концертмейстерські завдання включені в програму предмета „Робота з хором” на третьому освітньо-кваліфікаційному рівні. Студенти шостого курсу працюють з курсовим хором першого курсу парно. Перший виконує роль диригента, інший – роль концертмейстера та навпаки. Це сприяє вихованню творчої самостійності та наближає процес професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Однією з форм роботи в концертмейстерському класі є читання з аркуша – виконання незнайомого твору без попереднього розучування, у темпі з відтінками, які відповідають змісту музики. Для професійної діяльності вчителя ці вміння є надзвичайно важливими. Суттєву роль у їх набутті може відігравати природна швидкість реакції. Музикант, який не володіє такою реакцією, за рахунок наступних програвань, навпаки, зуміє реалізувати свої слухові уявлення, проявити виконавську волю та досягнути високої майстерності виконання [6, с.38]. Професор К.Мострас вважає, що читання з аркуша мобілізує учня, заострює його музичний слух, розвиває почуття ритму, здатність швидко орієнтуватися у складному музичному завданні [7].

Під час читання з аркуша зусилля студентів повинні спрямовуватися в першу чергу на розпізнавання в нотному тексті та поступове відтворення довершених музичних побудов – мотивів, фраз, речень. Тільки гра фразами здатна надати процесу читання осмисленість, внутрішню логіку й емоційне забарвлення.

Другою істотною умовою є вміння грати, не дивлячись на руки. Тільки за цієї умови забезпечується безвідривне, без зупинок і затримок, логічне розгортання звукової дії.

Третя умова передбачає вміння охоплювати поглядом загальну конфігурацію мелодичних малюнків, спрямованість їх руху, різноманітні акордові стереотипи (тризвуки, їх обернення тощо). Зникає необхідність розпізнавання кожної окремої ноти, забезпечується швидкість і якість читання музики.

Навички читання з аркуша важливі і в майбутній діяльності. Часом практична діяльність вимагає від вчителя-концертмейстера вміння працювати швидко й оперативно. І саме володіння навичкою читання з аркуша допомагає в цьому. Впевненість і точність у виконанні нового твору сприяє скороченню підготовчого етапу. Та й концертмейстер, який добре володіє цією навичкою, скоріше поповнює свій репертуар новими творами [6, с.38].

Майбутня робота випускників музично-педагогічних закладів містить чимало творчих проявів, які безпосередньо пов'язані з творчістю, з необхідністю використання музично-творчих умінь: імпровізація, володіння технікою підбору й грою на слух, робота з хором і солістами на уроках музики, проведення концертних заходів з використанням музичного матеріалу, що лунає з теле- та радіоефіру [1, с.98].

Стимулом музичного і піаністичного розвитку учня, його фантазії, слуху, орієнтування в гармонії, фактурі є вміння підбирати на слух. На жаль, ця ділянка роботи – одна з найбільш запущених в системі виховання музиканта. „Цілком зрозуміло, що навчання підбору на слух може здійснюватись за умов розвиненого музичного слуху та його складових: внутрішнього, звуковисотного, ладового, мелодичного, гармонічного й тембрового”, – відмічає Н.Василенко-Несіна [1, с.99].

Інтенсифікація процесу музичного навчання базується на певних засадах, зокрема, заняття потрібно проводити систематично; використовувати чіткі за формою зразки навчального матеріалу (невеликі за обсягом твори з власного навчального репертуару студента або відомі дитячі чи популярні пісні тощо); обов'язково проводити аналітичний розбір дидактичного матеріалу (усвідомлювати елементи музичної мови, їх будову, напрямок руху мелодії, характер її ритмічного малюнку, фактури та ладо-гармонічної функціональності супроводу. Одним з варіантів навчального матеріалу для підбору на слух є використання вокальної музики: відомих дитячих, народних або популярних пісень. Пов'язані зі словом, вони легше запам'ятовуються та відтворюються голосом. Нарешті пісня, пройшовши крізь усі періоди становлення жанру, зберегла найбільш характерні популярні тональні й модуляційні звороти [1, с.100].

Основою роботи повинен бути цілеспрямований тренінг. Викладач повинен систематично включати підбирання на слух до занять в класі і для самостійної роботи. Студенти значно легше оволодівають підбиранням мелодій, в той час, як їх гармонізація, створення акомпанементу викликає ускладнення. Практика доводить, що систематична робота в цьому напрямку сприяє оволодінню цими навичками. Для їх розвитку необхідні такі умови: по-перше, викладач сам повинен порівняно легко підбирати на слух, по-друге, в процесі навчання необхідно орієнтувати студентів на внутрішнє відчуття гармонічної основи акомпанементу. Не можна внутрішні слухові уявлення замінити пошуковим блуканням по клавіатурі, що виявляються нерідко безплідними. По-третє, вчити відбиранню музики доцільно на основі вільного володіння студентами основними типами акомпанементу [8, с.66].

Процес підбору на слух споріднений з вирішенням завдань з гармонізації мелодії згідно з правилами гармонії, однак манера, стиль виконання фактури мають бути трактовані вільно. Вирішення проблеми обирання фактурного викладу залежить виключно від музичного характеру пісні. Домінуючою ланкою в роботі музиканта є точність вибору типу акомпанементу: „гармонічна підтримка”, „акордова пульсація”, „гармонічні фігурації”, „чергування басу та акорду”; „акомпанемент мішаного типу”. В процесі опанування типами фактур доцільно використовувати нескладний виклад одного певного типу. Вивчення акомпанементів мішаного типу слід розпочинати після ознайомлення з попередніми супроводами [1, с.101].

Підбрану на слух музику корисно програвати у різних тональностях. Транспонування, у свою чергу, виховує вміння швидко орієнтуватись у фактурі нотного тексту музичного твору.

Г.Падалка, аналізуючи проблеми підготовки студентів до педагогічної діяльності, відмічає, що великої уваги заслуговує засвоєння умінь аранжувати і адаптувати музичні твори. Ці вміння дозволяють вчителю значно розширити власний виконавський репертуар і той, що виконуватимуть школярі. Часом цікаві, близькі дітям за настроєм твори не можуть бути включені до творчої виконавської програми через те, що не співвідносяться з вокально-хоровими навичками дитячої

аудиторії. Іноді твори, які вчитель хотів би продемонструвати дітям, недосяжні його виконавським можливостям. Творчий процес адаптування повинен будуватись на дотриманні таких принципів:

1) принцип збереження художнього змісту, заснований на глибокому розумінні і збереженні стилевих особливостей творчості композитора;

2) принцип рельєфного виділення мелодії із загальної фактури. Необхідність додержання цієї вимоги пов'язана з дифузністю дитячого музичного сприймання;

3) створення зручної для виконання інструментальної фактури. Важливо пам'ятати, що незмінними в процесі перекладення залишаються характер художнього образу і такі засоби музичної виразності, як мелодія, гармонія, лад, метр, ритм, темп, динаміка, артикуляція, фразування. Зміненню підлягає фактурний виклад [8, с.66].

Висновки... Отже, ці форми музичної діяльності є елементами загального творчого процесу. Вказані уміння і навички мають безпосереднє відношення не лише до музичної діяльності. Вони тісно пов'язані з педагогічною практикою випускників, є необхідною умовою реалізації завдань естетичного виховання школярів на уроці, в позакласній роботі. Підбирання на слух, аранжування, імпровізація вимагають від студентів гнучкого мислення, вибору найкращих варіантів, що сприяє творчому розвитку майбутніх вчителів [8, с.66–67].

Проблеми формування концертмейстерських якостей у студентів музично-педагогічних факультетів є сьогодні дуже актуальними, адже особливістю професійної діяльності майбутнього вчителя музики є реально існуюча багатомірність, що зумовлює необхідність вирішення різноманітних творчих завдань, пов'язаних з музичним виконанням.

Подальша розробка проблеми проведеного дослідження полягає, на нашу думку, у пошуку ефективних шляхів опанування такими конкретними формами творчої діяльності в концертмейстерському класі, як музична імпровізація, підбирання музики на слух тощо.

Список використаних джерел та літератури:

1. Василенко-Несіна Н. А. Формування музично-творчих здібностей майбутнього вчителя музики / Н. А. Василенко-Несіна // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / [ред. кол. О. П. Щолокова та ін.]. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 4. – 176 с.
2. Калугіна Т. Зародження концертмейстерської спеціальності у вітчизняних музичних закладах дожовтневого періоду / Т. Калугіна // Укр. музикознавство: Республ. міжвідомчий науково-метод. збірник / [ред. кол. : Котляревський І. А. та ін.]. – К. : Муз.Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 27–33.
3. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. Крючков. – Л. : Музгиз, 1961. – 72 с.
4. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс : учеб. пособие / Е. И. Кубанцева. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 192 с.
5. Майкапар С. Годы учения / С. Майкапар. – М. : Музгиз, 1938. – 60 с.
6. Молчанова Т. О. Мистецтво піаніста-концертмейстера : навч. посіб. / Т. О. Молчанова. – Львів : ДМА, 2001. – 216 с.
7. Мострас К. Система домашних занятий скрипача: Методический очерк / К. Мострас. – М. : Музгиз, 1956. – 56 с.
8. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
9. Толковый словарь живого великорусского языка / [сост. В. Даль] – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. 1. – 700 с.

Анотація

И.В.Каленик

Актуальные проблемы формирования концертмейстерских качеств в процессе овладения курсом „Концертмейстерский класс” у студентов музыкально-педагогических факультетов

В статье освещаются актуальные проблемы формирования концертмейстерских качеств будущего учителя музыки. Подчеркивается, что их решение будет способствовать повышению качества учебного процесса, воспитанию творческой личности будущего специалиста.

Ключевые слова: концертмейстерские качества, музыкальная деятельность, „Концертмейстерский класс”.

Summary

I.V.Kalenyk

Issues of the Day of Forming of Concertmeisters Qualities at the Capture of Course of „Koncertmeysterskiy Class” for the Students of Musically-Pedagogical Faculties

The issues of the day of forming of concertmeisters qualities of future music master are lighted up in the article. It is marked that their decision will be instrumental in upgrading educational process, education of creative personality of future specialist.

Keywords: concertmeysterskiy qualities, musical activity, „concermeister class”.

Дата надходження статті:

„26” січня 2011 р.

Модель управління якістю професійної підготовки студента у вищому мистецькому навчальному закладі

У статті висвітлений один з аспектів дослідження проблеми моделювання якості професійної підготовки фахівця у мистецькому навчальному закладі. Послідовна реалізація основних компонентів моделі управління якістю професійної підготовки студента складає основу процесу формування базових компетенцій студентів музичних спеціальностей.

Ключові слова: управління, професійна підготовка, вищий мистецький навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Підготовка кваліфікованих спеціалістів нового покоління є одним із стратегічних напрямів розвитку сфери вищої професійної освіти. Саме в останні роки у зв'язку з впровадженням нових державних освітніх стандартів виникає нагальна потреба у створенні ефективного інструментарію управління якістю підготовки фахівців у мистецьких освітніх установах. Це говорить про те, що якісна професійна підготовка повинна не тільки задовольнити запити споживачів мистецьких освітніх послуг, але і розглядатися як чинник соціальної захищеності людини в нових соціально-економічних умовах.

Під якістю підготовки спеціаліста в спеціальній літературі розуміється:

- ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що пред'являються до нього як до фахівця, професіонала [6, с.49];
- результативність діяльності конкретного освітнього мистецького закладу чи системи професійної освіти в цілому [8, с.37].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сучасні дослідження в галузі музичної педагогіки показують, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів є багатосторонньою системою, що об'єднує самостійні, але взаємопов'язані і взаємообумовлені складові елементи педагогічного процесу. Провідними вченими розглянуті різні аспекти професійної підготовки студентів-музикантів (Е.Б.Абдулін, Л.Г.Арчажнікова, І.М.Немикіна, Г.М.Ципін та ін):

- розроблена професіографічна концепція викладача і досліджений комплекс знань, умінь і навиків у його теоретичній, методичній та практичній підготовці [2];
- розкриті питання методологічної підготовки викладача початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів як сфери діяльності, пов'язаної з виявленням, аналізом і узагальненням теоретичних основ, що є фундаментом даної професії [1];
- виявлено можливості формування аналітичних умінь і розвиток інтелектуально-творчих здібностей студентів на основі засвоєння комплексу узагальнених понять [4].

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття основних компонентів моделі управління якістю професійної підготовки студента вищого мистецького навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... На сьогодні можна констатувати суттєві досягнення у сфері професійної підготовки майбутніх викладачів-музикантів. У той же час цю тему не можна вважати вичерпаною [2; 9].

Проаналізувавши практику діяльності вищого мистецького навчального закладу, можна стверджувати, що вирішення проблеми якості підготовки фахівця в даній сфері вирішується складно. Причин цього кілька:

- різний рівень початкової музичної підготовки у вступників до вищих мистецьких навчальних закладів;
- недостатня кількість навчальних годин, відведених галузевим освітнім стандартом на освоєння фахових дисциплін;
- структура професійної підготовки включає обмежене коло дисциплін, які не повною мірою відповідають комплексному характеру професійної діяльності і т.д.

Таким чином, практичне оволодіння механізмами управління якістю підготовки студента до цих пір є ключовою проблемою, яка потребує від викладача не тільки професійних знань, а й конкретних навичок у цій області. У зв'язку з цим ефективність управління якістю підготовки студента вимагає ретельного вивчення, осмислення і використання в сучасних освітніх умовах практики діяльності інших мистецьких навчальних закладів.

Звертаючись до поняття „якість професійної підготовки студента” і аналізуючи його складові, ми прийшли до висновку, що якість у цій галузі є дією багатьох факторів, серед яких першорядне значення мають якість підготовки абітурієнтів та їх мотивація на подальшу професійну діяльність.

Рівень знань абітурієнтів характеризує можливість досягнення якості їх підготовки з точки зору зовнішніх і внутрішніх ресурсів, які перетворюються у процесі підготовки в „кінцевий продукт” (фахівці для сфери музичної освіти). Оцінка якості підготовки абітурієнтів як початкового „матеріалу” необхідна для подальшого порівняння того, що вийшло після закінчення вищого мистецького навчального закладу з тим, що було на вході.

Практичний досвід роботи дозволив виявити, що на сьогодні співвідношення кількості місцевих та іногородніх абітурієнтів скоротилася на користь перших, що пояснюється високою конкуренцією серед початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів даної спрямованості.

Проаналізувавши літературні джерела в сфері підготовки майбутніх спеціалістів в галузі музичного мистецтва, можна стверджувати, що в абітурієнтів не сформовані в достатній мірі базові компетенції, пов'язані з професійною діяльністю.

Основна причина низького рівня базових компетенцій студентів спостерігається в недостатній увазі до проблеми управління якістю професійної підготовки на рівні початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. виправити таке становище, компенсувавши деякі прогалини в музичній освіті студента, можна за рахунок впровадження в освітній процес вищого мистецького навчального закладу моделі управління якістю професійної підготовки фахівця.

Термін „модель” ми застосовуємо в загальноприйнятому значенні як „узагальнене відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвідношення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричні знання про нього” [5, с.104]. При побудові моделі управління якістю професійної підготовки були враховані вимоги, що висуваються до моделей: по-перше, вона повинна відображати ступінь цілісності процесу або явища, по-друге, містити умови його протікання, по-третє, вона повинна бути структурно доцільною [3].

Розроблена модель орієнтована на майбутнього фахівця як суб'єкта підготовки й припускає певні зміни у досягненні якісно нового рівня сформованості базових компетенцій, пов'язаних з професійною діяльністю: теоретичних, виконавських і особистісних.

Структура моделі управління якістю професійної підготовки представляє собою ряд відносно самостійних блоків (цільовий, структурно-змістовний, функціональний, результативний, умови реалізації моделі). Взаємодія і взаємозв'язок перерахованих блоків є необхідною передумовою раціонального управління якістю професійної підготовки студента у вищому мистецькому навчальному закладі.

Моделювання процесу підготовки здійснюється зверху вниз по ієрархічних сходах, виходячи з мети управління якістю професійної підготовки як головного системотворчого компонента.

Цільовий блок пов'язаний з плануванням якості як результату підготовки спеціалістів. Він реалізується через постановку стратегічної мети управління якістю. Цілепокладання в професійній підготовці студентів представляє собою єдність двох груп цілей: зовнішніх і внутрішніх.

Зовнішні цілі зафіксовані в державному освітньому стандарті вищої освіти. Вони складають основу системи цілей, спрямовану на підготовку компетентних спеціалістів у сфері освіти.

Внутрішні цілі орієнтовані на задоволення особистісних потреб студентів, які складаються з ряду складових:

- розуміння майбутнього професійного статусу і призначення;
- усвідомлення ролі дисципліни, що вивчається, у подальшій професійній діяльності;
- інтересу до предмета;
- потреби в накопиченні і розширенні меж компетенцій предмета, що вивчається.

Важливим в управлінні якістю професійної підготовки, на наш погляд, є той факт, що внутрішні і зовнішні цілі повинні співвідноситися між собою.

Таким чином, стратегічна мета управління якістю професійної підготовки студента визначена як підготовка компетентного фахівця для сфери музичної освіти.

Структурно-змістовний блок пов'язаний із затвердженням структури та змісту основної програми підготовки. У нашому випадку під структурою розуміється власне система професійної підготовки студента, яка складається з дисциплін предметної підготовки.

Функціональний блок зводиться, в свою чергу, до процесу реалізації вищезазначених цільового та структурно-змістовного етапів. Функціонування системи управління якістю професійної підготовки здійснюється за допомогою управлінських дій (функцій), що застосовуються викладачем.

Якість управління професійною підготовкою виражається ступенем прояву в діяльності викладача управлінських функцій: чим повніший їх прояв, тим більш ефективною буде робота з управлінням якістю.

Управління якістю розбивається на три узагальнені функції управління [7].

Так, стратегія управління якістю професійної підготовки на уроці конкретизується через функції цілепокладання, діагностику, планування якості.

Механізм управління якістю здійснюється за допомогою функцій організації та мотивації студента.

Функції зворотного зв'язку розкриваються через контроль і оцінку якості, аналіз результатів уроку.

Виділені функції утворюють управлінський цикл, тобто послідовну реалізацію управлінських дій викладача з метою приведення системи професійної підготовки студента в якісно новий стан.

Результативно-корекційний блок як необхідна частина процесу управління якістю підготовки студента відображає сформованість теоретичних, виконавських і особистісних компетенцій студента.

Розглядаючи формування компетенцій студента як показник якості підготовки студента-музиканта, який вимагає безперервності і поступовості, були виділені його основні рівні: рівень адаптації, рівень освоєння, рівень застосування, рівень трансляції, рівень творчості. Кожен з представлених рівнів взаємодіє з попереднім і наступним, відображаючи динаміку формування компетенцій студента при переході з рівня на рівень. При цьому два останніх рівня сформованості базових компетенцій (трансляції і творчості) визнані достатніми для досягнення якості професійної підготовки студента.

Умови реалізації моделі розглядаються як комплекс спеціально створених засобів, необхідних для ефективної управлінської діяльності. В якості умов реалізації моделі управління якістю професійної підготовки студента-музиканта були виділені:

- мотивація студента до професійної діяльності як необхідний компонент для створення системи професійної підготовки;
- організація взаємодії з метою встановлення позитивного зворотного зв'язку у взаєминах педагога і студента і досягнення ситуації довіри, співпраці у процесі професійної підготовки;
- створення морально-психологічного комфорту на занятті, який сприяє саморозкриттю і самореалізації студента у професійній діяльності;
- індивідуальна траєкторія підготовки студента для реалізації індивідуального і диференційованого підходу до процесу професійної підготовки.

Висновки... Таким чином, управління якістю професійної підготовки студентів у вищому мистецькому навчальному закладі як цілеспрямований, планомірний процес формування базових компетенцій студента за допомогою організованого комплексу управлінських дій включає проходження наступних етапів:

- планування якості як результату підготовки фахівця, яка реалізується через постановку стратегічної мети управління якістю;
- встановлення структури та змісту підготовки, що розглядається в робочих програмах і навчально-методичних комплексах з предметів професійної підготовки;
- процес реалізації цільового та структурно-змістовного блоків управлінських функцій, які застосовуються викладачем на занятті (цілепокладання, діагностика, планування, організація, мотивація, контроль і оцінка якості);
- визначення ефективності управління якістю підготовки за рівнем сформованих базових компетенцій студента (теоретичних, виконавських та особистісних);
- виконання умов реалізації моделі управління якістю професійної підготовки;
- оцінка відповідності процесу і результатів діяльності поставленій меті, виявлення позитивних і негативних моментів;
- порівняння реальних результатів управління якістю професійної підготовки з очікуваними та їх коригування у випадку, якщо результат не відповідає сконструйованій моделі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки / Э. Б. Абдуллин. – М. : МИРОС, 1992. – 72 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Немыкина И. Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки : учеб. пособие / И. Н. Немыкина. – Свердловск : СГПИ, 1988. – 64 с.
5. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация ; словарь-справочник / В. М. Полонский. – М. : Владос, 1995. – 236 с.
6. Синцова Л. К. Качество образования как основа эффективной профессиональной деятельности специалиста // Профессиональное образование в регионе: основные направления и качество подготовки специалистов / под ред. Л. Р. Гусяковой, Л. К. Синцовой, М. М. Попковой. – Барнаул-Шумановка, 2000. – 168 с.
7. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы / А. И. Субетто. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1991. – 196 с.
8. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

9. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетей, 2001. – 320 с.

Аннотация

В.П.Кашперский

Модель управления качеством профессиональной подготовки студента в высшем учебном заведении искусства

В статье раскрыт один из аспектов исследования проблемы моделирования качества профессиональной подготовки специалиста в высшем учебном заведении искусства. Последовательная реализация основных компонентов модели управления качеством профессиональной подготовки студента составляет основу процесса формирования базовых компетенций студентов музыкальных специальностей.

Ключевые слова: управление, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение искусства.

Summary

V.P.Kashpers'kyi

Model Quality Management Training Students in a Higher Art Educational Establishment

The article highlights one aspect of the problem of modeling the quality of professional training in higher art educational establishment. Consistent implementation of the basic components of the model of quality management training student is the basis of the formation of basic skills of students musical skills.

Keywords: management, professional training, higher art educational establishment.

Дата надходження статті:

„25” березня 2011 р.

УДК 371. 133. 008. 2 + 372. 4 (045)

А.О.КАЩУК,

методист

(м.Хмельницький)

Теоретичні засади розробки механізмів управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів

Розглянуто питання механізму управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Розкриті суть поняття „механізм управління”, його специфіка і структура.

Ключові слова: практична підготовка, управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів, механізм управління.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах створення гнучкої та мобільної системи підготовки фахівців педагогічної освіти в контексті Болонського процесу все більшого значення надається питанням розробки нових підходів до підвищення якості та ефективності взаємодії усіх учасників педагогічного процесу у вищій школі України. Саме управління якістю професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників початкової школи набуває пріоритетного характеру. Оскільки результативне функціонування будь-якої системи неможливе без чітких механізмів, то найважливішим завданням сьогодні вбачаємо розробку та впровадження механізмів, що забезпечували б якість управління нею та були побудовані на базі сучасних технологій управління.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням управління вищою школою переймалися такі науковці, як Б.А.Гаєвський, В.М.Галузинський, М.В.Євтух та ін. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі знаходять своє відображення погляди вчених з питань психолого-педагогічних закономірностей, методів, функцій управління соціально-педагогічними системами та принципів керівництва ними (Є.С.Березняк, В.І.Бондар, Ю.А.Васильєв, Ю.А.Конаржевський, В.І.Маслов, А.М.Моїсєєв, М.М.Поташнік, М.В.Черпінський, Г.В.Щокін та ін.), моделей та механізмів управління освітніми системами, комплексами (В.Г.Балашов, Н.П.Глотова, А.Ю.Заложнев, Д.А.Новіков та ін.). Існує достатня кількість досліджень, присвячених вивченню питанням практичної підготовки майбутніх учителів (О.О.Абдуліна, А.Д.Бондар, К.М.Дурай-Новакова, А.П.Петров, В.К.Розов), організації різних видів педагогічної практики у вищих навчальних закладах (Л.В.Боріков, М.А.Жидкоблінов, Н.В.Казакова, Г.М.Коджаспіров, М.К.Козій, П.С.Решетніков). Дослідженням питань сутності, специфіки, структури механізмів управління займалися такі вітчизняні та російські вчені, як Г.В.Атаманчук, В.Г.Афанасьєв, В.Г.Балашов, А.Ю.Заложнев, В.Н.Іванов, Г.І.Мостовий, Н.Р.Нижник, Д.А.Новіков та ін.

Все ж, проблема управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів залишається актуальною, адже досі:

– наявні протиріччя між змістом сучасної педагогічної освіти та вимогами школи, суспільства, держави до особистісних якостей та рівня компетентності випускника;

- існує невідповідність механізму здійснення керівництва педагогічною практикою в системі неперервної освіти світовим тенденціям загалом та європейським освітнім реформам зокрема;
- слабка матеріально-технічна база та недостатнє науково-методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх педагогічних працівників початкової освіти;
- не розроблені наукові та науково-методичні основи діагностування якості практичної підготовки педагогічних кадрів.

Формулювання цілей статті... Метою статті є вивчення та розкриття змісту поняття механізму управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів у теорії.

Виклад основного матеріалу... Ключовим поняттям для теорії управління є поняття механізму управління – сукупності правил, процедур і методик прийняття рішень [2–4]. Адже однією з основних причин невдалої реалізації тих чи інших прогресивних ідей, починаючи від законодавчого рівня і закінчуючи розпорядженнями осіб на керівних посадах в конкретних організаціях, є відсутність відповідних механізмів управління. Якщо у законах чи то розпорядженнях мова йде про те, що потрібно зробити, то за умов наявності чіткого механізму управління можна знайти відповідь, як досягнути мети.

На сьогодні існує велика кількість варіантів трактування даного поняття. С.У.Гончаренко, О.С.Дубинчук, І.А.Зязюн, І.Л.Лікарчук, В.К.Майборода, А.О.Молчанова визначають механізм управління як спосіб організації управління з притаманними йому формами, методами, засобами, що відповідає кожній історичній добі [8, с.184].

Є.М.Хриков розглядає механізм управління в якості цілісної системи, яка включає в себе форми, засоби, методи, принципи управління та забезпечує діяльність керованої системи [11, с.363].

На думку В.Г.Афанасьєва, механізмами управління є практичні засоби, заходи, важелі та стимули, за допомогою яких органи управління можуть вплинути на будь-яку систему з метою досягнення цілей та вирішення окреслених завдань [1, с.234].

Аналіз праці Ю.А.Тихомирова „Механизмы управления в развитом социалистическом обществе” дозволив визначити, що механізм управління – це спосіб організації та функціонування управління, який полягає у створенні, розвитку управлінської системи, висуванні обґрунтованих цілей [10, с.49]. Такий погляд поділяє й А.М.Омаров, який дає характеристику механізму управління як способу не лише організації, а й забезпечення функціонування управлінської підсистеми [7, с.49].

Відповідно до чотирьох основних функцій управління Н.П.Глотова, Д.А.Новіковим було виділено такі чотири загальні класи його механізмів – механізми планування, механізми організації, механізми стимулювання (мотивації) і механізми контролю [6, с.59–61]. Розкриємо суть визначених механізмів стосовно процесу управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів.

Механізми планування:

- механізми розподілу обмежених ресурсів між окремими напрямками підготовки спеціалістів, складовими усього процесу практичної підготовки;
- механізми активної експертизи (спрямовані на адекватну оцінку експертами-спеціалістами певних параметрів у тих чи інших галузях, визначення необхідно рівня ресурсного забезпечення педагогічної практики, ступеня впливу окремих ресурсів на її якість);
- конкурсні механізми (для впорядкування структурних підрозділів вищого навчального закладу, визначення переможців і т.д.);
- механізми взаємовигідного обміну ресурсами між окремими елементами системи.

Механізми організації:

- механізми „затрати-ефект” (дозволяють визначати пріоритетні заходи і проекти);
- механізми агрегування (використовуються для отримання більш повної інформації про керовану систему або окремий процес, його етап);
- механізми оптимізації (застосовуються для скорочення тривалості окремих етапів процесу практичної підготовки);
- механізми призначення (дають можливість визначати ефективний розподіл відповідальності між учасниками управління процесом практичної підготовки).

Механізми стимулювання:

- механізми стимулювання за індивідуальні результати для подальшого прийняття дій суб'єктами управління в інтересах керуючого органу;
- механізми стимулювання за окремі результати колективної діяльності (зادля стимуляції структурних підрозділів вищого навчального закладу);
- механізми уніфікованого стимулювання, засновані на єдиних принципах заохочення діяльності усіх без виключення учасників системи управління практичною підготовкою майбутніх фахівців зі спеціальності „Початкове навчання”.

Механізми контролю:

- механізми комплексної оцінки;
- механізми узгодження (дають можливість прийняття узгоджених, компромісних експертних рішень);
- механізми попереджувального самоконтролю (для здійснення корекційних заходів на ранніх етапах у разі відхилення результатів дій від запланованих);
- багатоканальні механізми (передбачають використання процедур прийняття рішень декількома каналами: керівними органами вищого навчального закладу, методистами відділу педагогічної практики, викладачами, студентами тощо);
- механізми страхування (перерозподіл ризику між суб'єктами управління);
- компенсаційні механізми (орієнтовані на попереджувальну компенсацію відхилень результатів від плану).

У дослідженні Д.А.Новікова „Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения)” базові механізми управління визначаються як практично значимі деталізації загальних формальних завдань управління соціально-економічними системами. Він виокремлює такі основні завдання, що можуть вирішуватись в процесі оптимізації та управлінні будь-якими системами: моніторинг і прогнозування; формулювання цілей і планування; генерація, оцінка та вибір варіантів подальших дій; формування та/або зміна складу системи; розподіл ресурсів; мотивація учасників управління; контроль і оперативне управління. Науковець визначає групи механізмів, покликані на вирішення окреслених завдань: механізми комплексної оцінки, експертизи, оперативного управління, фінансування, стимулювання, розподілу ресурсів і конкурсні механізми [5, с.34–48]. Д.А.Новіков подає таблицю, у якій показує вищезазначені завдання та механізми у взаємодії. Якщо на їх перетині є знак „+”, цей механізм потрібно використовувати для виконання даного завдання, якщо „•” – його можна використовувати, якщо „-”, – даний механізм практично не використовується (див. табл.1) [5, с.35].

Таблиця 1

Завдання та механізми управління

Завдання / Механізми	Комплексної оцінки	Експертизи	Конкурсні	Розподілу ресурсів	Фінансування	Стимулювання	Оперативного управління
Моніторинг і прогноз	+	+	-	-	-	-	-
Формулювання цілей і планування	+	+	-	-	•	-	-
Генерація, оцінка і вибір подальших дій	+	+	•	•	•	•	-
Формування складу системи	•	•	+	+	•	+	-
Розподіл ресурсів	•	•	+	+	+	•	•
Мотивація учасників системи	-	-	•	•	+	+	•
Контроль оперативне управління	-	-	•	+	+	+	+

Є.І.Сахарчук під організаційним механізмом розуміє цілісну систему дій щодо реалізації управління підготовкою спеціалістів у педагогічному вищому навчальному закладі [9, с.63]. За такого розуміння управлінські впливи зі сторони керівників всіх рівнів полягають у створенні благоприємних зовнішніх та внутрішніх обставин для ефективної діяльності керівників педагогічної практики, студентів й решти суб'єктів управління практичною підготовкою. Змістовну характеристику такого механізму автор вбачає у наступних діях:

- вивчення запитів зацікавлених сторін: держави, суспільства, студентів, вищого навчального закладу (створення Центру моніторингу якості підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, завданнями якого будуть: організація систематичного вивчення поглядів роботодавців, викладачів, студентів з питань якості підготовки спеціалістів у закладі; розробка технології збору, обробки, аналізу, оцінки, прогнозування інформації; створення умов для формування у вищій школі спілки викладачів і студентів, заснованої на бажанні покращити якість підготовки фахівців; організація регулярних колективних обговорень результатів моніторингу; представлення рекомендацій та пропозицій щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців тощо);

- проектування вимог до випускника (усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу цілей, цінностей практичної підготовки, професійних інтересів);
- співставлення вимог з можливостями вищого навчального закладу і корекція на цій основі цільових, змістових і технологічних компонентів практичної підготовки;
- вибір освітньої парадигми, на основі якої буде побудований освітній процес;
- вибір критеріїв, за якими буде визначатись рівень підготовки майбутніх спеціалістів;
- розробка і реалізація моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців.

Висновки... Останнім часом протиріччя у вищій освіті надають дедалі більшої актуальності розробці нових підходів до підвищення якості та результативності спільної діяльності усіх учасників процесу практичної підготовки. Ми щоразу переконуємося у необхідності звернення до теорії управління для вирішення певних проблем. Адже тільки вмотивована, орієнтована на досягнення конкретних цілей, побудована на загальнопедагогічних принципах управлінська діяльність не буде здійснюватись спонтанно і хаотично. Вирішення даної проблеми вбачаємо у розробці і впровадженні якісних механізмів управління процесом практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зміст поняття яких можна розкрити через сукупність цілей, принципів, методів, прийомів, засобів, форм, стимулів управління педагогічною практикою. Результатом таких дій можемо спрогнозувати досягнення достатньо високого рівня якості педагогічної освіти, підвищення конкурентоздатності випускників педагогічних вищих навчальних закладів, забезпечення наступності практичної підготовки на всіх рівнях, видання методичної літератури для всіх учасників управління практичною підготовкою студентів з питань ефективного керівництва педагогічною практикою в умовах модернізації освіти тощо, створення моніторингу якості практичної підготовки тощо.

Можемо зробити висновок про те, що дана проблема не знайшла ще достатнього висвітлення у психолого-педагогічній літературі та наукових працях і потребує подальшого ретельного дослідження.

Список використаних джерел та літератури:

1. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
2. Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 1997. – 188 с.
3. Бурков В. Н. Модели и механизмы теории активных систем в управлении качеством подготовки специалистов / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : ИЦ проблем управления качеством подготовки специалистов, 1998. – 157 с.
4. Бурков В. Н. Теория активных систем: состояние и перспективы / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 1999. – 128 с.
5. Новиков Д. А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) / Новиков Д. А. – М. : ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
6. Новиков Д. А. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М. : Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.
7. Омаров А. М. Социальное управление: некоторые вопросы теории и практики / Омаров А. М. – М. : Мысль, 1980. – 269 с.
8. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. : за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Сахарчук Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е. И. Сахарчук // Университетское управление : практика и анализ. – 2004. – № 3(31). – С. 63–67.
10. Тихомиров Ю. А. Механизмы управления в развитом социалистическом обществе / Ю. А. Тихомиров. – М. : Наука, 1978. – 236 с.
11. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. – / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Аннотація

А.А.Кащук

Теоретические подходы к разработке механизмов управления практической подготовкой будущих учителей начальных классов

Рассмотрен вопрос механизма управления практической подготовкой будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях. Раскрыта суть понятия „механизм управления”, его специфика и структура.

Ключевые слова: *практическая подготовка, управление практической подготовкой будущих учителей начальных классов, механизм управления.*

Summary

A.O.Kashchuk

Theoretical Approach to the Elaboration of the Mechanism in Practical Training Management for Future Teachers of the Primary School

There has been analyzed a question about the mechanism of practical training management for future teachers with a degree „Elementary education” in higher educational establishments in an article. Also the concept of management mechanism, its specific character and structure have been defined.

Key words: *practical training, practical training management, mechanism of management.*

Дата надходження статті:

„16” лютого 2011 р.

Використання інтерактивних методів навчання в процесі формування професійно-моральних цінностей магістрантів вищої економічної школи

У статті розглянуто основні умови використання інтерактивних методів навчання у процесі морального виховання магістрантів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання і виховання, професійно-моральні цінності, умови професійного саморозвитку.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає основні напрями трансформації вітчизняної освіти в сторону особистісного розвитку, задаючи нові орієнтири гуманістичного спрямування. Тому педагогічні основи розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності, в тому числі економічної, є необхідною умовою базової підготовки, котра дозволить йому ефективно вирішувати конкретні людські проблеми в різноманітних виробничих ситуаціях й успішно самореалізуватись.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження свідчить, що окремі її аспекти вивчалися: принципи професійного саморозвитку досліджували Я.Коменський, І.Песталоцці, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський; теоретичні та практичні розробки у галузі інтерактивних методів та технологій навчання: В.Гузєєв, Н.Мурадова, О.Пометун, Л.Пироженко, Є.Полат.

Формулювання цілей статті... Метою статті є спроба обґрунтування основних умов використання інтерактивних методів навчання, які спричинюють професійний саморозвиток магістрантів економічного ВНЗ у процесі формування професійно-моральних цінностей.

Виклад основного матеріалу... Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто професійного саморозвитку, самовдосконалення. На думку В.О.Сухомлинського, школа має бути не коморою знань, а середовищем думки. Тоді предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини. Я.А.Коменський зазначав: „Якщо навчання дається дитині важко, то в цьому передусім винні методи, якими її навчають” [4, с.273]. Це положення не втратило своєї активності й значимості і в наш час.

Система підготовки сучасних економістів в умовах ступеневої освіти, переходу її на ринкові відносини повинна бути спрямована насамперед на розвиток нестандартного економічного мислення, національної ментальності та духовності, формування культурних цінностей ведення бізнесу, етики ділового спілкування, толерантності та особистісного самовизначення. Тому особливою функцією економічного ВНЗ є формування особистості фахівця, його моральної і професійної позиції. Саме цю мету переслідує організатор навчально-виховного процесу, котрим є викладач. Місія викладача вищої школи початку ХХІ ст. не тільки озброїти студента – майбутнього фахівця – необхідними знаннями, уміннями і навичками у певній професійній сфері, але й, що вкрай важливо, розвинути в молодій людині такі важливі для подальшого професійного й особистісного зростання професійно-моральні риси, як цілеспрямованість, відповідальність, гуманізм, патріотизм, дисциплінованість, самостійність, стриманість, ввічливість, професійну мобільність, здатність до прийняття оптимальних рішень в екстремальних умовах, самокритичність, порядність, гідність.

Для формування професійно-моральних цінностей нами використовувались інтерактивні методи навчання і виховання. Термін „інтерактивний” прийшов до нас із англійської і має значення „взаємодіючий”. „Inter” – це взаємний, „act” – діяти. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу. Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учасників до навчально-виховного процесу. Студент виступає „суб'єктом” навчально-виховного процесу, виконує творчі завдання, вступає у діалог з викладачем. Основними методами цього навчання є: самостійна робота, проблемні й творчі завдання, питання студентів до викладача і навпаки, що розвивають творче мислення. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: „Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня” [2, с.4]. За визначенням О.Пометун та Л.Пироженко: „Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове

навчання в співпраці)...” [7, с.7], де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

Залучаючи студентів до діяльності, ми скеровували їх на пізнання світу і себе в ньому і, дозуючи допомогу, реалізовували важливий принцип виховання: „Допоможи мені, щоб я зробив це сам”. Виходячи з таких думок, найголовніше відчуття вихованця – це відчуття успіху, власної перемоги, досягнутої кропіткою працею розуму. Тому, на лекційних, семінарських і практичних заняттях студенти були активними учасниками навчально-виховного процесу. Кожне заняття – у тренінговій формі (системна сукупність активних методів навчання: дискусія, мозковий штурм, презентації, кейс-метод, сюжетно-рольові ігри, метод коучингу, захисти навчально-методичних проєктів, розроблених у програмі Power Point, експертне оцінювання професійно-моральних цінностей при захисті індивідуального навчально-дослідного завдання, що виконувалося у вигляді мікровикладання, розв'язування педагогічних задач, моральних дилем тощо) передбачало використання нових методик, цікавих підходів і технологій, максимального залучення слухачів до активної науково-пошукової діяльності, повного включення у творчий процес, де вони виступали не лише повноправними учасниками паритетної взаємодії з викладачами, а й співавторами наукового дійства.

В процесі психолого-педагогічної підготовки магістрантів ми дотримувалися низки принципів інтерактивної взаємодії, а саме: 1. Принципу активності. (Для досягнення поставлених цілей кожен учасник повинен брати активну участь у процесі спілкування та активно взаємодіяти з іншими). 2. Принципу відкритого зворотнього зв'язку. (Обов'язкове висловлення думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань). 3. Принципу експериментування. (Активний пошук студентами нових ідей та шляхів вирішення поставлених завдань). 4. Принципу довіри в спілкуванні. 5. Принципу паритетності (рівності позицій).

Надзвичайно важливим етапом впровадження інтерактивного навчання було створення такого освітньо-виховного середовища, яке б забезпечувало особистісно зорієнтований підхід до навчально-виховного процесу, а саме: формування позитивної установки на діяльність, оптимізація мислення, пам'яті, уваги, створення ситуації успіху, проблематизація матеріалу, заохочення, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, створення ситуації взаємодопомоги. Саме в груповій діяльності виявлялась палітра відносин (турбота про інших, толерантність, співчуття, співпереживання тощо). Задля трансформації „Я – реального професійного” в бажане, ідеальне, необхідно було створити певні педагогічні умови, які б спричинили забезпечення професійного саморозвитку. Спираючись на результати аналізу наукової літератури [6, с.11], ми виокремили наступні: 1. Досягнення єдності в розумінні сутності й особистісної значущості процесу саморозвитку для його основних учасників. 2. Оновлення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології. 3. Формування сприятливого для професійного самовдосконалення соціально-психологічного мікроклімату в студентській аудиторії. 4. Готовність випускників ВНЗ до психолого-педагогічної творчості і саморозвитку в межах виконуваної професійної діяльності. На переконання деяких дослідників значну роль у підвищенні такої готовності грає саморефлексія студентів [1], [3], [5], їхня здатність орієнтуватися не лише на результат своєї праці і шляхи досягнення мети, а й на самого себе як субекта своєї діяльності. 5. Педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням магістрантів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Визначальне значення у розвитку моральних відносин мала діяльність, яка потребувала від студентів виявлення ціннісного ставлення до людини, поваги до людської гідності, милосердя, доброти. Організована нами діяльність була спрямована на те, щоб не примусити, а спонукати студентів до моральних дій, учинків, до розв'язання конфліктів без суперечок, виявлення турботи, здатності визнати власну провину, вибачитись. Таким чином створювались умови для виявлення індивідуальності.

Отже, включення студентів в інтерактивну діяльність моделює стосунки, сприяє нагромадженню морального досвіду взаємодії, утвердженню прав особистості, вибору доцільних форм гуманного ставлення до людини, поглиблення й розширення самосвідомості молоді, утвердження значущості кожної людини. Проведені опитування, анкетування, бесіди зі студентами свідчать про те, що вище означені педагогічні умови використання інтерактивних методів навчання у процесі морального виховання магістрантів сприяють якісній підготовці магістрантів, їхньому особистісному і професійному саморозвитку, розвитку духовного потенціалу, високого рівня культури, і формування відповідно до цього знань, норм та цінностей майбутнього професіонала.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Сучасний навчально-виховний процес підготовки майбутніх економістів у вищому навчальному закладі вимагає якісно нового підходу до формування та розвитку професійно-моральних рис фахівця-економіста. Важливою умовою формування професійно-моральних цінностей студентів, майбутніх

магістрів, є створення в студентській групі відповідного виховного середовища, яке стимулює самоаналіз та сприяє корекції моральних поглядів та орієнтацій. Суттєву роль у формуванні сприятливого виховного середовища відіграє стиль педагогічного спілкування викладача, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій викладача та студентів, взаємну активність, відкритість, готовність прийняти точку зору партнера. Формування професійної культури та потенціалу її саморозвитку у підготовці фахівця економічного профілю уможливорює ефективність завдяки вартісно збагаченим заняттям інтерактивними методами навчання і спеціально організованій педагогічній взаємодії навчально-виховної діяльності ВНЗ.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3–26.
2. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6.
3. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов // Избранные психологические труды. – М. ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 400 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – М., 1982. – Т. 1. – 656 с.
5. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
6. Паштов Т.З. Психолого-педагогические условия саморазвития студентов-будущих учителей в системе университетского образования : автореф. дис. на соискания степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. З. Паштов. – Владикавказ, 2007. – 21 с.
7. Пометун О. Интерактивні технології навчання: теорія і практика / Пометун О., Пироженко Л. – К., 2002. – 136 с.

Анотація

О.Е.Коваль

Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования профессионально-нравственных ценностей магистрантов высшей экономической школы

В статье рассмотрены основные условия использования интерактивных методов обучения в процессе нравственного воспитания магистрантов высших учебных заведений экономического профиля.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения и воспитания, профессионально-нравственные ценности, условия профессионального саморазвития.

Summary

O.Ye.Koval'

Using Interactive Teaching Methods in the Formation of Professional and Moral Values Higher Economic Graduate School

The article reviews the basic conditions for the use of interactive teaching methods in the moral education of undergraduates in higher education institutions.

Keywords: interactive teaching methods and education, vocational and moral values, terms of professional self-development.

Дата надходження статті:

„17” січня 2011 р.

УДК 371.11(477)

О.П.КОВАЛЬСЬКА,

здобувачка

(м.Київ)

Правова освіта як важлива складова навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: управлінський аспект

Розглядається правова освіта як складова системи освіти в цілому та навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі, розкриваються шляхи здійснення правоосвітньої та правовиховної роботи з учнями у загальноосвітньому навчальному закладі, завдання та алгоритми діяльності керівників щодо управління цим процесом..

Ключові слова: освіта, право, правова освіта, правове виховання, управління правовою освітою учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Становлення Української незалежної держави та формування громадянського суспільства вимагають від освіти вирішення питань навчання і виховання майбутніх громадян України, здатних жити в правовій державі, дотримуватись закону.

Сьогодні на шляху оновлення та реформування освіти є незаперечні успіхи, однак мають місце і негативні тенденції до зниження авторитету школи, сім'ї, зростання кількості правопорушень, злочинності серед неповнолітніх, бродяжництва.

З'ясовуючи причини цих негативних проявів серед учнів, одними із об'єктивних факторів, на думку фахівців, є низька професійна спроможність педагогічних колективів, відсутність подекуди ефективної системи правової освіти, епізодичне управління правоосвітньою роботою або недостатня ефективність існуючої системи профілактики правопорушень, неухвага до випадків порушень учнями правил поведінки, дисципліни, пропуску занять, відсутність педагогічного керівництва процесом самовиховання учнів, намагання уникнути складних проблем попередження антигромадських проявів, безсистемність проведення юридичного всеобучу батьків тощо.

Головною метою системи правової освіти є створення умов для формування особистості громадянина України, якому притаманні правова культура, усвідомлення цінності свобод і прав людини.

Тому однією з проблем, що ставить перед системою сучасної освіти сьогодні, це сприяти становленню активної позиції учнів щодо реалізації прав і свобод людини, надати основні знання, сформувавши мотивацію та вміння, необхідні для реалізації прав і свобод людини.

Проте, як свідчить аналіз літературних джерел, у науці недостатньо приділено уваги питанню правової освіти учнів та її ефективному управлінню у загальноосвітньому навчальному закладі і тому ця проблема потребує подальших досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Сьогодні багато науковців, педагогів, психологів звертаються до проблеми визначення психолого-педагогічних засад правової освіти та правового виховання учнів. У науковій літературі різні аспекти управління ЗНЗ досліджують В.Бондар, Б.Гаєвський, В.Гуменюк, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Ю.Конаржевський, О.Кузьміна, В.Лазарев, В.Маслов, Н.Островерхова, Є.Хриков, Т.Шамова та ін.

Питанням правової освіти учнів присвячено праці О.Аграновської, Л.Баліна, П.Баранова, О.Бойка, В.Головченко, М.Кейзерова, В.Котюка, В.Кригера, В.Оксамитного, О.Скакуна, В.Тищенко, М.Цвік.

Проблема ефективності правовиховного процесу є предметом досліджень таких вчених, як І.Бех, І.Зязюн, Г.Васянович, В.Оржеховська та інших, які пов'язують ефективність виховання з розвитком нашої цивілізації ХХІ століття і з управлінням виховними системами.

Питання формування правової культури учнів досліджують В.Дубровський, В.Юва, Л.Твердохліб, М.Фіцула; здійснення соціальної роботи з учнями девіантної поведінки розглядають А.Дробницька, В.Лютій, П.Соломенцев, Т.Федорченко, К.Шендеровський тощо.

Дослідженнями неправомірної поведінки „важких” підлітків та неповнолітніх правопорушників займаються С.Виготський, В.Войтко, В.Галузинський, М.Євтух, К.Єгошев, Е.Єрмаков, З.Зайцева, Л.Кацинська, А.Ковалев, І.Козубовська, М.Кривко, Г.Миньковський, І.Невський, В.Процюк, Т.Раєвська, А.Тарас, А.Тузов та інші.

Формулювання цілей статті... З огляду на викладене, варто зазначити, що окреслена нами проблема не була предметом окремого наукового дослідження, проте є надзвичайно актуальною та потребує подальших наукових розробок. Тому метою даної статті є відстежити розробленість проблеми набуття учнями правоосвітніх знань у ЗНЗ, проаналізувати сутність зазначеного поняття, здійснити аналіз вивчення різних аспектів зазначеного питання науковцями.

Виклад основного матеріалу... В умовах розбудови незалежної Української держави значно актуалізується потреба у правовій освіті усіх членів суспільства, незалежно від віку і професійної діяльності. Пошук шляхів і засобів правової освіти та виховання учнів становить нині одну із найактуальніших проблем педагогічної науки та шкільної практики. Успішне вирішення цих завдань вимагає від керівників, педагогів, усіх організаторів навчально-виховного процесу в школі високої професійної компетентності, педагогічної та методологічної майстерності, розуміння місії педагога в державотворчих процесах, чітко визначеної громадянської позиції.

Правова освіта є складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних заходів, спрямованих на дотримання Конституції України, Декларації про державний суверенітет України, Національної доктрини розвитку освіти України, Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”.

Указом Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992/2001 було затверджено Національну програму правової освіти населення [7], яка передбачила подальше створення необхідних умов для набуття широкими верствами населення правових знань та навичок у їх застосуванні, забезпечення доступу громадян до джерел правової інформації, а також визначила основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації. Метою Програми стало підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення, набуття громадянами необхідного рівня правових знань, виховання у них поваги до права. Зазначена Програма визначила правову освіту населення як комплекс заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття громадянами правових знань та навичок у їх

застосуванні, необхідних для реалізації ними своїх прав і свобод, а також виконання покладених на них обов'язків.

Крім того, у Програмі зазначається, що правова освіта є складовою частиною системи освіти і має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства [7].

Завдання правової освіти полягає в тому, щоб наділити учнів необхідним для життя обсягом правових знань, що сприятиме їх гармонійному входженню у правове поле своєї країни і міжнародного співтовариства, забезпечить мир, злагоду, повагу та взаєморозуміння між різними соціальними, етнічними спільнотами людей; виховання правової культури в учнівській молоді, формування шанобливого ставлення особистості до гуманістичних цінностей суспільства і держави, до людей, природи, права та закону.

Визначаючи причини негативних проявів в учнівському середовищі, можна зазначити, що одним із суб'єктивних факторів, який так чи інакше знижує коефіцієнт корисної дії превенції, – є низька професійна спроможність деяких педагогічних колективів, відсутність подекуди ефективної системи управління правоосвітньою та правовиховною роботою, недостатня ефективність існуючої системи профілактики правопорушень, неувага до випадків порушень учнями правил поведінки, дисципліни, пропуску занять, відсутність педагогічного керівництва процесом самовиховання учнів, намагання уникнути складних проблем попередження антигромадських проявів, безсистемність проведення юридичного всеобучу для батьків [5, с.4].

Вирішальна роль у розв'язанні цих проблем належить керівникам і полягає в ефективній організації правоосвітньої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням методичної, кадрової, інформаційної, матеріальної забезпеченості освітньої установи на основі позитивного досвіду успішних у цьому напрямку педагогів, навчальних закладів та досвіду інших держав.

Проаналізуємо терміни та поняття, пов'язані з темою, зокрема, такі, як „освіта”, „право”, „правова освіта”, „правове виховання”, „правова культура”, „правова свідомість”. Як відомо, під освітою розуміють процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань та як результат цього процесу – досягнення певного рівня освіченості [3, с.13]. Право розглядається як система наявних у даному суспільстві правових доктрин і цінностей та сформована, на цій основі, система загальнообов'язкових правил поведінки, встановлених або санкціонованих державою [9, с.215].

На підставі узагальнень різних визначень права, заслуговують на увагу такі дефініції: право – це принцип формальної рівності людей у суспільних відносинах; право – це загальна і необхідна форма свободи у суспільних відносинах людей; право – це загальна справедливість [8, с.484]. Правова освіта – один з головних елементів формування системи духовних і матеріальних цінностей у сфері функціональних прав та правової свідомості населення, яка є складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення її мети [4, с.702]. Вона включає в себе урочну та позаурочну систему набуття учнями знань, роботу з педагогічними кадрами, зв'язок з батьками, представницьку і соціальну функцію школи та зону відпочинку учнів на території школи.

На думку С.Бігуна, правова освіта має бути безперервною й розпочинатися у дошкільних навчальних закладах, де діти отримують початкові знання про норми поведінки, установки щодо їх дотримання, виховується повага до батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку тощо. А продовжуватися правова освіта повинна в загальноосвітніх навчальних закладах двома шляхами, перший – загальний, яким рухається більшість учнів, другий – спеціальний, або профільний, який надає можливість учням поглиблено вивчати право [2].

Відповідно до Держстандартів у початковій школі елементи правової освіти мають інтегруватися у предмети інваріантної складової. Зокрема, на думку фахівців, включатися у зміст курсу „Я і Україна” (1-3 клас), „Етика” (5-6 клас), „Людина і світ”, „Історія України”, „Всесвітня історія”, „Економіка”, „Географія”. Нещодавно у школах започатковано вивчення курсу „Практичне право” (Street Law) для учнів 8-х класів. У 9-10-х класах традиційно обов'язковим є вивчення курсу „Основи правознавства”, що є стрижнем формування правової освіченості школярів. У старшій профільній школі рекомендується вивчення низки курсів за вибором, зокрема, „Права людини”, „Історія держави і права України”, „Історія держави і права зарубіжних країн”, „Міжнародне гуманітарне право”, „Злочини проти особи”, „Злочини проти власності”, „Екологічне законодавство” тощо, які мають на меті ознайомити учнів з головними постатями та подіями процесу утвердження демократії, прав людини [2].

Правова освіта органічно поєднана з правовим вихованням, яке реалізовується через різні форми пропаганди права, прищеплення поваги до законів, свідомого їх виконання і спрямоване на формування у громадян належного рівня правової свідомості та правової культури [4, с.702].

Позаурочна система правоосвітньої та правовиховної роботи в закладі передбачає проведення просвітницьких та виховних заходів; роботу дитячих об'єднань „Барвінчата”, „Добрики”, „Скаути”, „Волонтерський рух”; діяльність учнівського самоврядування; діяльність класних керівників; соціальний захист учнів; роботу з обдарованими учнями; превентивну роботу з школярами, схильними до правопорушень; психологічний супровід, роботу гуртків, секцій, клубів за інтересами; зв'язки з громадськістю.

Як засвідчує практика, серед проблем, які найчастіше визначають у виховній роботі, є проблема неправомірної поведінки учнів, низький рівень їх культури та виховання, незгуртованість класного колективу, байдужість батьків до навчання і виховання дитини. Велику допомогу у даному напрямку надає методичне об'єднання класних керівників та робота творчих груп з правоосвітньої та правовиховної роботи, де завжди знайдуться ті, хто зможе дати мудру пораду чи поділитися досвідом.

Доцільно один раз в семестр проводити анкетування чи тестування з визначення рівня правової вихованості та правової освіти учнів. Це дасть змогу побачити результативність правоосвітньої та правовиховної роботи, виявити слабкі місця і спланувати подальшу діяльність.

При плануванні правовиховної роботи обов'язково слід передбачати розділ „Захист дитини”, де будуть сплановані заходи соціальної допомоги дітям-сиротам, дітям, що залишилися без опіки батьків, та дітям, які не мають належних умов для виховання в сім'ї, надання матеріальної допомоги, безплатного харчування, забезпечення спортивною формою, підручниками тощо. Актуальним тут буде і соціальний захист обдарованих учнів, які не мають належних умов для розвитку в сім'ї.

Для проведення правовиховної роботи з учнями необхідно застосовувати найрізноманітніші форми: правова студія, рольова гра, тренінг, семінар-практикум, круглий стіл, брейн – ринг, диспут, КВК, гра, практикум, правовий турнір, години спілкування, анкетування, тестові завдання для вивчення особистості учня, заняття з батьками, засідання клубу „Довіра” тощо.

Показниками успішної діяльності з правового виховання учнів є динаміка зростання рівня вихованості школярів, організованості і згуртованості учнівського колективу, висока мотивація пізнання, тенденція до підвищення якості знань, активність учнів у позаурочній діяльності, гуртковій роботі, зменшення кількості правопорушень, активна участь батьків у виховному процесі, захищеність та комфортність умов перебування кожного вихованця в класі, в школі.

Узагальнюючи вищезазначене, пропонуємо алгоритм діяльності щодо здійснення правоосвітньої та правовиховної роботи з учнями:

1. Узгодження плану правоосвітньої роботи з нормативно-правовими документами, річним планом виховної роботи школи, Концепцією виховної роботи закладу, виховною системою школи.

2. Планування правовиховної роботи відповідно до індивідуальних особливостей та групових потреб учнів, рівня їх вихованості, аналізу результатів, прогнозування та проектування правоосвітньої і правовиховної діяльності.

3. Використання активних форм проведення правоосвітньої та правовиховної роботи з учнями: правова студія, правовий турнір, круглий стіл, клуб „Довіра”, брейн-ринг тощо.

4. Тісна співпраця адміністрації школи, педагога-організатора, психолога, соціального педагога щодо змін у соціальному статусі учнів, консультативна робота з батьками, індивідуальна робота з учнями, організація служби захисту дітей, тісний зв'язок з дитячими та молодіжними організаціями, культурно-освітніми та позашкільними установами.

Одним із визначальних шляхів підвищення результативності правового виховання молоді є організація змістовного дозвілля, розширення мережі гуртків, клубів за інтересами, проведення екскурсій, походів, організація подорожей, збільшення кількості спортивних секцій.

У напрямку здійснення правоосвітньої роботи у ЗНЗ важливим є розгляд цих питань на засіданнях педагогічних рад, методичних об'єднань, кафедр, семінарах, конференціях, практикумах, консиліумах; індивідуальна робота педагогів з питань самоосвіти.

Будь-який вагомий результат педагогічної діяльності впливає на становлення і розвиток молодої людини, а нагромадження нових досягнень, цінностей веде до підвищення загального рівня культури суспільства. Цю думку підтверджує видатний педагог-новатор Ш.О.Амонашвілі „Школу реформує вчитель, але він же її і деформує. Оновлюється вчитель – отже, оновлюється школа. Деградує вчитель – отже, деградує школа. А що відбувається зі школою, те відбувається і з суспільством” [1, с.11].

Успішне здійснення правоосвітньої роботи з учнями неможливе без підтримки та розуміння з боку їх батьків. Зв'язок з батьками учнів має бути заснований на суб'єкт-суб'єктних відносинах між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Для цього у школах слід організувати школи молодих батьків, консультанти для батьків, батьківські правові всеобучі; проводити тематичні вечори, ігри, диспути, екскурсії, КВК, традиційні шкільні заходи на правову тематику.

Не менш важливою для успішної правоосвітньої діяльності є зона відпочинку учнів на території школи, яка повинна забезпечити психологічний комфорт та сприятливий мікроклімат. Важливе значення тут відіграє благоустрій шкільної території; впорядкування ігрових майданчиків, площадок,

куточків відпочинку; наявність зони відпочинку для різновікових груп; озеленення шкільної території, квітників; кольорове оформлення шкільних приміщень; періодична переорієнтація інтер'єрів шкільних приміщень. Ситуація здійснення з учнями правоосвітньої роботи вимагає проведення кваліфікованого вивчення якості правовиховної роботи, результати дослідження якої мають бути ретельно опрацьовані і враховані в індивідуальній роботі з кожним учнем, з кожною сім'єю.

Передові українські педагоги другої половини XIX – початку XX століття, спираючись на ідеї високого гуманізму, вже тоді шукали відповідь на питання, як правильно навчати і виховувати дітей, якою має бути освіта. Найкомпактнішу відповідь на нього знаходимо у творах С.Русової, яка писала, що „ на всіх ступенях шкільного навчання потрібно навчати так, щоб діти були щасливі – щасливі тим, що вони в осередку любові, тим, що мають змогу задовольняти свою природну рухливість, творити те, що наростає в їх умі, почувати себе з кожним шкільним днем свідомішими, самостійнішими. Діти з самого початку мають користуватися волею і разом з тим розуміти суспільну силу закону й коритися йому не з ляку перед карою, не з поневолення повагою учителя, але на підставі суспільної товариської умови, на підставі свідомого визнання її користі для суспільного групового життя [6, с.55].

Це, в свою чергу, вимагає чіткої системи управлінської діяльності, впровадження особистісно орієнтованих технологій, інтерактивних форм навчання і виховання. Необхідно особливу увагу зосередити на первинній та вторинній превенціях, посилити роль і значення сім'ї у формуванні правомірної поведінки учнів, забезпечити наступність у правовиховній роботі між різними ланками освіти.

Ефективною передумовою підвищення профілактичної роботи є взаємодія установ освіти, органів внутрішніх справ, управлінь і відділів у справах молоді, сім'ї та спорту, закладів та установ культури, комісії у справах дітей, громадських організацій. Дуже важливо, щоб ця взаємодія була послідовною і системною, щоб кожен з учасників навчально-виховного процесу прагнув до утвердження і розвитку правової держави [5, с.5]. Правова освіта учнів повинна стати основою життєтворчості громадянина - патріота України. Адже подолати правовий нігілізм, розвинути високу правову культуру неможливо без зусиль сучасної школи, системи освіти в цілому, що базується на загальнолюдських правових цінностях, а саме: вихованні поваги до прав людини й основних свобод, піднесенні культури прав людини, утвердженні людської гідності та вартісності особистості.

Висновки... Із вищезазначеного можемо зробити висновок, що проблема правової освіти учнів є досить актуальною і має відображення у працях науковців, керівників ЗНЗ, педагогів, працівників освіти. Питання становлення, розвитку та управління шкільною правовою освітою в Україні не були об'єктом окремого наукового дослідження, хоча деякі аспекти цієї проблеми досліджувалися українськими науковцями. Вважається, що за умови системного управління реалізацією концептуальних положень правової освіти учнів у загальноосвітньому навчальному закладі можна ефективно вирішувати дану проблему.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Амонашвили Ш. А. – М. : Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000. – 32 с.
2. Бігун С. Правова освіта населення – не лише знати, але й вміти : [електронний ресурс] / Бігун С. – Режим доступу : <http://www.yur-gazeta.com/oarticle/1258/>
3. Волкова Н. П. Педагогіка : [посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2002. – 576 с. – (Альма-матер).
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Іова В. Ю. Правове виховання та правовий захист учнів : навч.-метод. посіб. / Іова В. Ю., Красномоветць Л. В. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. – 200 с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. – К., 1997. – Ч. 2. – С. 43.
7. Національна програма правової освіти населення. – Указ Президента України від 18 жовтня 2001 року №992/2001.
8. Причепій Є. М. Філософія / Причепій Є. М. – К. : Академія, 2001. – С. 575.
9. Юридичні терміни. Тлумачний словник / [В. Г. Гончаренко, П. П. Андрушко, Т. П. Базова та ін. ; за ред. В. Г. Гончаренка]. – К.: Либідь, 2003. – 320 с.

Аннотація

О.П.Ковальська

Правовое образование как важное составляющее учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учебном заведении: управленческий аспект

Рассматривается правовое образование как составляющая системы образования в целом и учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учебном заведении, раскрываются пути осуществления правообразовательной и правовоспитательной работы с учащимися в общеобразовательном учебном заведении, задачи и алгоритмы деятельности руководителей по управлению этим процессом.

Ключевые слова: образование, право, правовое образование, правовое воспитание, управление правовым образованием учащихся.

Summary

O.P.Kovalska

Legal Education as an Important Component of Educational Process in General Educational Institution: Managerial Aspect

Legal education as component part of educational process in general and educational process in general educational institutions is studied. The ways of feasibility of educational and legal work with the students at general school, tasks and algorithms of the managers activity as for management of this process are revealed.

Key words: education, law, legal education, legal upbringing, management of the legal training of students.

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 354.233:159.9(075.8)

В.М.КОЖЕВНИКОВ,

кандидат історичних наук,

(м.Львів)

Особливості психологічної підготовки військовослужбовців Збройних Сил США, Великої Британії, Німеччини

У даній науковій роботі проведено аналіз психологічної підготовки військовослужбовців розвинутих держав світу.

Ключові слова: збройні сили, психологічні особливості, психологічна підготовка, психологічні служби, навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Досвід війн та збройних конфліктів переконує в тому, що підрозділ більш стійкий в бою, якщо складається з людей, які пройшли відповідну професійну та психологічну підготовку і мають досвід діяльності в екстремальній обстановці. В такому підрозділі сильніша довіра, товариство, дружба, упевненість один в одному, вища узгодженість в загальній бойовій роботі, ніж в підрозділах, що формувалися незадовго до активних бойових дій і не мали достатньої згуртованості. Тому в арміях провідних країн світу особлива увага звертається на психологічну підготовку, яка розглядається як важливий фактор боєздатності армії.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати особливості психологічної підготовки військовослужбовців Збройних Сил США, Великої Британії, Німеччини.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження... Військове керівництво США приділяє значну увагу психологічній підготовці особового складу. Під час останніх досліджень було виявлено фактори, які негативно впливають на морально-психологічний стан американських солдатів: зверхність у ставленні до противника; переоцінка власних сил; любов до комфорту; можлива втрата ініціативи, якщо бойові дії розвиваються „не за планом”; прояви расизму; зловживання алкоголем, наркотиками; сексуальні домагання до жінок-військовослужбовців.

У зв'язку з цим в США для вивчення проблем психологічної підготовки створено спеціальні наукові установи, а саме: науково-дослідницький інститут армії з поведінкових і соціальних наук; центр з вивчення людських ресурсів ВПС; дослідницька організація з людських ресурсів армії; центр з вивчення і розвитку особового складу ВМС; лабораторія біодинаміки ВМС; психологічна служба агентства з національної безпеки; армійський дослідницький інститут ім. У.Ріда; лабораторія з вивчення і розвитку управління, науки та передових технологій та інші.

В кожному виді збройних сил США розгорнуті психологічні служби, де зайнято біля 8000 дипломованих військових і цивільних спеціалістів (психологів і соціологів). Ці установи займаються проблемами психологічного забезпечення всіх сфер життєдіяльності військовослужбовців армії США, морально-психологічного впливу на війська і населення дружніх, нейтральних і союзних держав і противника [6]. Також вони навчають офіцерів методиці психологічної підготовки, опрацьовують її зміст і здійснюють постійний контроль.

Під психологічною підготовкою американські психологи розуміють процес прищеплення особовому складу здатності ефективно виконувати бойові завдання в умовах сучасної війни, витримувати будь-які фізичні та психічні навантаження [5]. Найточніше окреслив мету психологічної підготовки військовий соціолог Рігг у книзі „Бойова підготовка військ”: „Привчати солдатів до диявольської атмосфери вогню і смерті, домогтися, щоб вони почувалися серед вогню, диму як у звичайній обстановці і просто воювали” [4].

У процесі психологічної підготовки всі умовності зведено до мінімуму, а елементи ризику – до максимуму. Наприклад, 1995 року під час шестиденних навчань від переохолодження загинули

чотири військовослужбовці, які протягом кількох годин форсували болото по груди у воді; ще чотирьох вдалося врятувати.

Важливого значення надається формуванню у військовослужбовців агресивних якостей. Це здійснюється на основі „Теорії каналізації” жорстокості Н.Діксона. З його точки зору, психологічна підготовка неминуче відстає від змін у матеріальних засобах ведення війни і тому не може забезпечити формування необхідних психічних якостей солдата. Єдиною якістю, спроможною „заглушити” інстинкт самозбереження, страх смерті, є агресивність та жорстокість стосовно противника. З цією метою в спеціальних центрах використовуються кінофільми, що знайомлять військовослужбовців із стресовими бойовими ситуаціями, детально демонструють „технології” вбивств.

Важливим елементом системи психологічної підготовки є підготовка офіцерів. У військових коледжах майбутні командири обов'язково отримують знання з психології та психіатрії, які дозволяють в подальшому посідати лідерські позиції, не допускати серед підлеглих проявів страху чи паніки [4].

Проблеми психологічної підготовки (поведінка солдата під час бойових дій) досліджували психологи і соціологи Є.Шілз, М.Яновіц, С.Москос, Р.Габріел, П.Севідж, С.Стауффер, Х.Сервін та інші. Коротко їхні погляди можна звести до таких постулатів: а) здатність солдата вести тривалі бойові дії визначається його рівнем стресостійкості, спроможністю переборювати негативні психологічні стани в бою; б) бойовий дух американського солдата прямо залежить від стилю військового управління; в) активність солдата в бою безпосередньо залежить від міжособистісних відносин у його підрозділі. Ці вихідні положення визначили основні напрямки, принципи і вимоги до психологічної підготовки в американській армії.

Основні напрямки психологічної підготовки: формування ґрунтовних знань та уявлень про бойові дії; формування переконаності, готовності до самопожертви, подвигу заради перемоги; підвищення рівня професійних та бойових навичок, умінь; підвищення рівня психічної і фізіологічної витривалості; формування довіри до командирів, настановлення на беззаперечне виконання бойових наказів; виховання благонадійності та лояльності до політики держави; навчання основним прийомам психотехніки для зниження рівня психічних травм; формування образу ворога та вкорінення у свідомість ідеї морального обґрунтування будь-яких дій щодо ворога під час бою.

Принципи психологічної підготовки: активний вплив на всі сфери психіки солдата; реалізм у навчанні; поступове та безперервне підвищення психічних і фізичних навантажень; диференційований підхід до військовослужбовця залежно від роду військ, спеціальності, кліматичних та географічних умов ведення бойових дій.

Вимоги до психологічної підготовки: а) вона має бути всебічною, що припускає використання максимуму можливостей для формування необхідних бойових якостей; б) натуральність, відтворення умов, що реально відповідають бойовим; в) системність, досягнення логічності і послідовності в організації і проведенні спеціальних заходів. Імпровізація допускається тільки на окремих заняттях; г) ефективність. Необхідно домагатися усвідомлення, які саме якості мають бути сформовані; д) психологічна підготовка повинна носити індивідуальний характер. Відповідність умов психологічної підготовки і рівня якостей, що формуються, можливостям використання сучасної військової техніки і озброєння.

Британський військовий психолог Н.Коупленд у книзі „Психологія і солдат” висунув тезу: „Коли боротьба набирає затяжного характеру, результат її визначає моральна, а не фізична сила”. Вчений виокремлює такі фактори, що обумовлюють успішну діяльність військовослужбовця: індивідуум повинен вірити в себе; армія повинна вірити в свого командира; армія повинна вірити в свою державу; армія повинна сприймати мету війни [3].

Окрім того, Н.Коупленд визначив такі основні умови успішної психологічної підготовки особового складу: дисципліна є основою морального стану військ, її мета – досягти виконання завдань та зробити підкорення звичкою; примус повинен бути замінений розкриттям усіх позитивних якостей воїна; особистий приклад командира та індивідуальність солдата – особливо важливі для армії; почуття братерства і високий моральний дух кожного воїна і нації в цілому – вершина військової взаємодії. „Народ, який не має бойового духу, не може вигравати війни протягом століть” [3].

Проаналізувавши досвід частин спеціального призначення Великої Британії, сформованих чи не вперше у світі, морський піхотинець Н.Армстронг узагальнив вимоги до розвідника. Це – хороший зір та бездоганний слух. Солдат не повинен легко збуджуватися. Професійно важливі риси розвідника – терплячість, сміливість та наполегливість, кмітливість і правдивість. Н. Армстронг радив відбирати особовий склад для цих підрозділів серед мисливців, землемірів та лісорубів [1].

Часи змінилися, і зараз призовник зобов'язаний пройти комп'ютерне тестування та співбесіду з офіцером-психологом на перевірку знань з граматики, основ математики, уміння логічно мислити, визначення рівня ерудиції та пам'яті, кмітливості. Після цього рекрута чекає загальний підсумковий

тест і медичний тест на психологічну сумісність. Після виконання цього базисного блоку відсів складає в середньому 45% особового складу [7].

Елітні підрозділи у Великій Британії комплектуються тільки з добровольців. Командування підкреслює, що служба в таких підрозділах почесна і романтична, вона забезпечує всебічну підготовку. Відбір курсантів складається з п'яти етапів, що передбачають серію спеціальних тестів на перевірку розумових здібностей, фізичної витривалості, наполегливості, кмітливості, готовності до виконання завдань в особливих умовах. Обов'язковим є визначення коефіцієнту інтелекту та психологічної придатності.

Незважаючи на застосування високотехнологічної зброї, успішний результат сучасного бою, як і раніше, значною мірою залежить від поведінки солдата в бою. Наголошується, що військовослужбовці різних національностей по-різному діють у бойових ситуаціях. Як відзначали західні військові психологи ще в першій половині ХХ століття, бойовий дух солдата багато в чому визначається його національними характеристиками і способом життя. Те, що прийнятно для одних, може виявитися зовсім неприпустимим для інших.

Варто усвідомити, що бойовий дух воїна формується під впливом кількох факторів: загальнокультурного, до якого відносять етнопсихологічні особливості військовослужбовця, рівень освіти, наявність бойового досвіду і рівень підготовки; психологічних особливостей особистості (фізичний стан, переконаність у своїй правоті, довіра до командування, товаришів по службі, озброєння і військової техніки); особливостей військової ситуації – наступ чи оборона, інтенсивність і тривалість бойових дій, якість тилового забезпечення, кількість втрат [2].

Фельдмаршал Б.Монтгомері вважав, що позитивні якості притаманні кожній людині. Вони підтримують в людях почуття власної гідності, допомагають переборювати страх і втому. Ці якості безпосередньо пов'язані з такою якістю, як совість, але її не слід плутати з поняттям „підготовка солдата”. Психолог С.Лабач припустив, що на стан воїна в бою впливають три групи факторів: загальні, особистісні і бойові [7].

Британські військові психологи провели аналіз військових операцій, здійснених британською армією в 1942, 1944 та 1982 роках. Операція на о.Мальті 1942 року. На початковому її етапі (оборонному) британські війська не змогли нічого протиставити бомбардуванням фашистських „Люфтваффе”, відтак їх охопило почуття безпорадності і безнадії. Моральний дух упав, частка стресових втрат склала більше 25%.

Висадка в Нормандії (1944 р.) проводилася в зовсім інших умовах. Моральний дух британського десанту був відносно високим протягом шести-семи тижнів, а частка стресових втрат не досягала 20%. Фолклендська кампанія 1982 року була успішною, моральний дух військ виявився досить високим. Незважаючи на кількісну перевагу збройних сил Аргентини, впевненість атакуючих у своїй правоті, висока підготовка офіцерів і солдатів обумовили те, що кількість стресових втрат не перевищила 10% загального числа втрат.

Узагальнивши отримані дані, британські психологи дійшли висновку, що чим вищий моральний дух військ, тим менше стресових втрат, і навпаки. Хороша бойова підготовка, впевнене командування і злагодженість дій сприяють поліпшенню психологічного стану особового складу. Для досягнення цього психологи пропонують методи зміцнення морального духу особового складу збройних сил, які ґрунтуються на традиціях британської армії.

На думку військового спеціаліста Е.Дітнера, найважливішими завданнями психологічної підготовки в збройних силах Німеччини є: 1) подолання страху та недопущення паніки. Узагальнивши спостереження за фізіологічними змінами в організмі військових, німецькі вчені дійшли висновку, що у 90% особового складу в бойовій обстановці страх викликає яскраво виражені зміни в організмі; 2) встановлення та зміцнення позитивних взаємовідносин серед військовослужбовців у невеликих групах – основа бойового духу та психологічної стійкості військ; 3) безперервне та впевнене управління (оцінюючи командира, солдати віддають перше місце його умінню керувати – 56%, мужності – 30%). Методами підвищення морально-психологічної стійкості німецькі фахівці вважають: підвищення фізичної готовності особового складу, підвищення рівня навченості, поліпшення управління та зміцнення внутрішньогрупової злагодженості [7].

Існують фактори та елементи, що формують стереотип поведінки солдата, зведені психологами до „зірки хоробрості”, центром якої є довіра до командування і товаришів по службі. Загальний курс підготовки особового складу спеціальних підрозділів бундесверу становить три роки. Перший етап – психологічний відбір, під час якого кандидати проходять чотиритижневий психологічний тест: перевірка реакції, зібраності, кмітливості, розвитку інтелекту, а також тест на рівень загальнокультурного розвитку.

Після цього призначаються 90-годинні навчання, які називають „ситом”. Тут перевіряється готовність кандидатів до виживання в екстремальних умовах, здатність долати труднощі при нестачі їжі та практично без сну. При цьому здатність воїнів переборювати негаразди та діяти спільно з

іншими в складі невеликої групи оцінюється протягом усього часу, командир тренується разом з підлеглими. Але, враховуючи те, що в підготовці спеціальних підрозділів Німеччини та розвитку їх системи навчання брали участь інструктори США, в цілому їх системи психологічної підготовки схожі.

При спільних діях німецькі солдати мають достатній рівень психологічної згуртованості. Особливо це проявляється у критичних ситуаціях, коли виникає небезпека для життя. Ця якість національного характеру, яка підвищує бойовий дух, може виражатися у формі стійких дій підрозділів, що часто компенсують слабкі особисті якості та недостатню підготовку окремих солдатів. За оцінкою західних експертів, наскільки німецькі солдати сильні у групових діях, настільки ж вони слабкі та безініціативні кожен окремо.

Отже, психологічна підготовка організується в армії США під час бойової та фізичної підготовки, Великобританії – у процесі формування військово-професійних знань, навичок і вмінь в спеціально відведений час, бундесвері ФРН – в ході злагодження військових підрозділів і частин.

Висновки... Проведений аналіз змісту психологічної підготовки у збройних силах зазначених країн НАТО дозволяє зробити висновок, що у системі психологічної підготовки чітко виокремлюються наступні напрямки: формування і розвиток у військовослужбовців високих професійних якостей; позитивної мотивації до військової служби; виховання у особового складу почуття патріотизму, вірності національним цінностям; формування навичок виживання у полоні і підготовка до ведення тривалих бойових дій в екстремальних умовах; заняття з фізичного виховання особового складу. Особливостями психологічної підготовки є: наявність відповідного апарату практично у всіх структурах організаційної побудови збройних сил; розгалуженість і суворо підпорядкованість різних служб та органів; наявність у розпорядженні органів управління психологічною підготовкою потужної матеріальної і фінансової бази та висококваліфікованих кадрів; чітко визначені ідейно-теоретичні та методологічні основи психологічної підготовки; комплексний підхід до вирішення завдань; нерозривне поєднання навчання і виховання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Армстронг Н. Использование местности снаружи и разведка / Н. Армстронг. – М. : Воениздат, 1947. – 240 с.
2. Гарбуз А. Служба капеланов в армии Великобритании / А. Гарбуз // Заруб. воен. обозрение. – 1998. – № 6. – С. 6–9.
3. Коупленд Н. Психология и солдат / Н. Коупленд. – М. : Воениздат, 1991. – 91 с.
4. Кузьмин А. А. Война со страхом / А. А. Кузьмин // Солдат удачи. – 1997. – №5–6. – С. 20–22; 23–27.
5. Кузьмин А. А. Психологическая подготовка солдат империалистических армий к войне / А. А. Кузьмин // Зарубежное военное обозрение. – 1975. – № 7. – С. 17–23.
6. Литвиновський С. Ю. Морально-психологічне забезпечення підготовки та ведення бойових дій : навч.-метод. посіб. / Литвиновський С. Ю., Попович О. І., Савінцев В. І., Стасюк В. В. – [вид. II, доповн.]. – К. : ВГІ НАОУ, 2002. – Ч. I. – 207 с.
7. Монидов С. Комплектование вооруженных сил Великобритании рядовым составом / С. Монидов // Заруб. воен. обозрение. – № 1. – 1997. – С. 23–25.

Аннотация

В.Н.Кожевников

Особенности психологической подготовки военнослужащих Вооруженных Сил США, Великобритании, Германии

В данной научной работе проведен анализ психологической подготовки военнослужащих развитых государств мира.

Ключевые слова: *вооруженные силы, психологические особенности, психологическая подготовка, психологические службы, обучение.*

Summary

V.N.Kozhevnikov

Features Psychological Preparation Armed Forces of the United States, Britain, Germany

This research work analyzes the psychological training of the military-developed countries.

Keywords: *military, psychological attributes, psychological training, psychological services, training.*

Дата надходження статті:

„10” квітня 2011 р.

Контроль у навчанні читання оригінальних художніх текстів на старшому етапі мовних вищих навчальних закладів

У статті висвітлено особливості контролю вмінь читання на старшому ступені мовних вищих навчальних закладів та визначено шляхи контролю сформованості відповідних умінь. Запропоновано диференційований підхід до об'єктів контролю в контрольних післятекстових вправах.

Ключові слова: контроль, компетенція в читанні, старший етап навчання, контрольні вправи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтеграція України в загальноєвропейський освітній простір вимагає підвищення якості підготовки фахівців у галузі мовної освіти. Складовою частиною системи навчання іноземних мов у мовному вищому навчальному закладі є визначення та оцінювання рівня сформованості комунікативних навичок і вмінь. Розвиток комунікативної компетенції в читанні на старшому етапі пов'язаний із необхідністю здійснювати контроль за формуванням відповідних умінь. Однак доводиться визнати, що проблема контролю вмінь читання оригінальних художніх текстів на старшому етапі належить до числа найменш розроблених у сучасній методиці навчання іноземних мов. Зазначені обставини зумовлюють *актуальність* даної статті.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити особливості контролю вмінь читання на старшому ступені мовних вищих навчальних закладів та визначити шляхи контролю сформованості відповідних умінь.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання контролю вмінь читання досліджували такі науковці як О.Б.Бессерт, Т.О.Вдовіна, А.Д.Климентенко, А.В.Комишева, І.І.Меркулова, Р.Г.Мильман, А.А.Миролюбов, Т.П.Нифака, О.П.Петрашук та інші. У своїх роботах дослідники вивчали різні види, форми та засоби контролю вмінь читання у відповідності з об'єктами контролю. Проте традиційні форми контролю вмінь читання (відповіді на запитання, переказ, постановка запитань до прочитаного тексту, тестування тощо), до яких звертається більшість дослідників, на старшому ступені навчання часто виявляються недостатньо надійними для визначення рівня успішності формування комунікативної компетенції в читанні, оскільки на старшому етапі першочергове значення має розуміння естетичного та соціокультурного потенціалів ХТ [4, с.56–71]. Тому об'єктами контролю мають бути естетичне враження від прочитаного та вміння розуміти естетичний потенціал ХТ.

Виклад основного матеріалу... Контроль вмінь читання оригінальних ХТ на старшому етапі передбачає контроль з боку викладача і взаємоконтроль студентів повноти розуміння ХТ та глибини проникнення в його зміст [2; 5]. Нагадаємо, що повнота і глибина розуміння передбачає розуміння предметно-логічного, образного, ідейного змісту ХТ та його композиційної структури, а отже, має застосовуватися диференційований підхід до об'єктів контролю. Контролю підлягають, *по-перше*, рівень сформованості *загальнотекстових* умінь, які зумовлюють *повноту* розуміння ХТ: 1) уміння виділяти в тексті його окремі елементи: основну думку, смислові віхи, ключові слова, найбільш суттєві факти; факти/деталі, які ілюструють, підтверджують або роз'яснюють основну думку тощо; 2) уміння узагальнювати, синтезувати окремі факти; виділяти головне і другорядне; поєднувати факти в смислові єдності, встановлюючи між ними зв'язок; прогнозувати на смислому рівні; 3) уміння співвідносити окремі частини тексту у відповідності до однієї теми; групувати факти/події в логічній, хронологічній або іншій послідовності, яка відрізняється від їх послідовності в тексті; групувати факти за окремою ознакою; визначати зв'язок між фактами, подіями, явищами; *по-друге*, рівень сформованості *специфічних* умінь, які зумовлюють *глибину* розуміння ХТ: 1) уміння вивести судження, зробити висновок на основі фактів, які містяться в тексті; встановити ідею/задум автора; передбачати можливий розвиток викладеного; 2) уміння оцінити викладені факти/зміст в цілому; 3) уміння розуміти підтекст та інтерпретувати ХТ [1, с.78–82]. Розуміння повноти й глибини драматичних творів зумовлює їхня специфіка, що вимагає від студента *спеціальних* умінь: 1) уміння порівняння й аналізу, що дає можливість аналізувати мовлення персонажів і таким чином визначати їхній внутрішній світ, соціальний стан, життєву позицію тощо; 2) уміння розуміти авторську позицію, яка відображена в специфічних лінгвостилістичних засобах драми (авторські ремарки, мова і пісні дійових осіб тощо); 3) уміння синтезувати, групувати і узагальнювати окремі факти, що зумовлено структурою драматичного твору; 4) уміння аналітичного сприйняття, що дає можливість розуміти підтекст та прогнозувати на рівні розуміння предметного і смислового змісту ХТ.

Завдання в контрольних вправах спрямовані на перевірку розуміння естетичної та соціокультурної інформації ХТ і є тим самим *засобом контролю* за діяльністю студентів по вилученню

експліцитної та імпліцитної інформації з ХТ. Ця контролююча функція вправ перетворює їх в засіб управління діяльністю мислення шляхом оцінки *результатів діяльності читання*. Контрольні вправи застосовуються після читання студентами оригінального ХТ та виконуються у такій послідовності: вправи на розуміння теми ХТ, його основної інформації, а також інформації, закодованої у підтексті. Пропонуються вправи на аналіз ХТ (розуміння його структури і лінгвістичних засобів), а також вправи, спрямовані на інтерпретацію лінгвістичних засобів на основі прочитаного тексту ХТ. Післятекстові контрольні вправи неоднорідні за своїм змістом. Як ми з'ясували, *розуміння ХТ (його смислової інтерпретація)* відбувається в чотири етапи: 1) розкриття предметно-логічного змісту; 2) розкриття образного змісту; 3) розкриття композиції; 4) розкриття ідейного змісту ХТ. Смислова інтерпретація ХТ проходить за такою схемою: від загального охоплення ходу подій ХТ через цілеспрямований аналіз лінгвістичних одиниць ХТ до більш глибокого розуміння змісту, тобто до з'ясування ідейного й естетичного змісту ХТ і, нарешті, до розгляду змісту ХТ в цілому у поєднанні з його лінгвістичною формою. Тому в контрольних післятекстових вправах має бути відображено диференційований підхід до об'єктів контролю. Комунікативні установки на перевірку розуміння ХТ визначаються залежно від об'єкту контролю та організаційних форм роботи з ХТ. Застосовуються переважно рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні комунікативні, рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, які забезпечують, по-перше, *контроль розуміння предметно-логічного змісту ХТ*. Крім того, ці вправи забезпечують перевірку *рівня розуміння ХТ*.

Для перевірки розуміння *предметно-логічного змісту ХТ* використовуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні комунікативні вправи, які спрямовані на: заміну виділених у реченні лінгвістичних одиниць синонімічними; пошук ключових слів; пошук в тексті певних лінгвістичних одиниць та визначення їхньої функції в тексті; пошук в тексті лінгвістичних одиниць одного тематичного поля; пошук змістових помилок в скороченому викладенні епізоду/сцени, що забезпечує точність розуміння предметного змісту ХТ; розуміння експресивної організації ХТ на мовному рівні; переказ / інсценування окремих частин твору з попередньою логічною систематизацією інформації ХТ; визначення уривків, що сподобались або не сподобались, що сприяє зацікавленості студентів та формуванню певного ставлення до ХТ та власної думки щодо нього тощо. *Метою застосування умовно-комунікативних вправ на контрольній оціночній стадії є перевірка загальнотекстових та специфічних умінь читання*: визначення смислових віх тексту (наприклад, ключових слів, що відіграють роль тематичних ланцюжків) для уточнення та розгортання теми тексту, визначення способів зв'язку між окремими реченнями та абзацами тексту як засіб розкриття змісту ХТ, пошук в тексті лінгвістичних одиниць одного тематичного поля, з'ясування логічної послідовності подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Перевірка розуміння студентами *на рівні образного змісту ХТ* передбачає смислову інтерпретацію лінгвістичних засобів на основі прочитаного тексту та інтерпретацію фактичного змісту ХТ. Контроль підлягає вмінню співвіднести окремі частини тексту, встановити між ними зв'язки, усвідомлення сюжету, тощо. Розуміння на цьому рівні ґрунтується на розкритті композиції тексту з метою вилучення основної фактологічної інформації і передбачає розуміння не тільки того, *про що* йдеться в тексті, але й *як, якими засобами* це досягається. Завдання для контролю розуміння на рівні образного змісту ХТ спонукають читачів до аналізу та синтезу, стимулюючи операції, необхідні для розуміння прочитаного. Для контролю розуміння ХТ на рівні образного змісту пропонуються такі види вправ: вправи на пошук в ХТ лінгвістичних засобів вираження авторської оцінки зображуваних подій; розуміння функції специфічних лінгвістичних засобів та розуміння імпліцитного авторського коментарю; відповіді на запитання, вправи на вирішення проблемних питань; вправи на розуміння образного змісту ХТ. Такі завдання не тільки виконують функцію контролю розуміння, але й полегшують розуміння естетичної та соціокультурної інформації ХТ, сприяють проникненню в ідейний задум автора і виникненню діалогу з ХТ.

Для перевірки розуміння *ідейного змісту (головної ідеї) ХТ* використовуються проблемні мовленнєві завдання, які базуються на припущенні, здогадці, судженні, умовиводі, критичному мисленні, міркуваннях щодо причинно-наслідкових зв'язків. На рівні розуміння головної ідеї ХТ дуже важливим є розуміння *підтексту*, який міститься в лінгвістичних засобах ХТ, тому ми пропонуємо такі вправи: вправи, спрямовані на перевірку розуміння лінгвістичних засобів вираження характеристики дійових осіб, авторської оцінки подій і персонажів тощо, які забезпечують розкриття підтексту. Ці вправи спрямовані на вирішення проблемних питань, сприяють розвитку логічного мислення студентів, вимагають від них виконання таких операцій як узагальнення, вирішення логічних та психологічних завдань. Вправи містять емоційно-спонукальні та асоціативно-порівняльні завдання, які формують ставлення до дійових осіб у порівнянні з іншими дійовими особами з урахуванням їх характеристики автором та іншими дійовими особами. При цьому

допускаються протилежно різні трактування ХТ. [3, с.8–9]. Це сприяє розумінню естетичного та соціокультурного потенціалів ХТ та передбачає оперування смисловою інформацією ХТ, вилучення імпліцитної інформації ХТ, забезпечує проникнення в ідейний задум автора і виникнення діалогічних стосунків з ХТ. Оскільки процес розуміння головної ідеї ХТ передбачає здатність до інтерпретації лінгвостилістичних засобів, перед викладачем постає завдання організувати процес навчання таким чином, щоб студенти вміли не лише сприймати наявну в ХТ експліцитну та імпліцитну інформацію, але й мали змогу висловлювати свою думку з приводу прочитаного, обмінюватися думками та ідеями тощо

У процесі перевірки використовується не лише контроль з боку викладача, але й взаємоконтроль студентів під час роботи в парах та малих групах. Формою контролю є тестові завдання. Критерії оцінювання забезпечують перевірку розуміння предметного змісту ХТ, розуміння на рівні смислу та розуміння головної ідеї ХТ. Крім того, при оцінюванні необхідно враховувати рівень розвитку естетичної потреби студентів в читанні: *низький* (студент виявляє поверховий інтерес до розвитку подій, не зважає на авторський підтекст, не замислюється над причинами пробуджених переживань, відтворює предметний зміст ХТ, не вміє переносити набуті навички в інші ситуації та на інші художні твори); *достатній* (студент проявляє інтерес до пізнання життєвих ситуацій та людських взаємин, які втілені в ХТ, вміє застосовувати асоціативні зв'язки між явищами ХТ та власним життєвим, культурним, літературним досвідом, проте не завжди може застосувати здобуті знання для доведення власної точки зору. Це свідчить про недостатньо глибоке проникнення в художню тканину твору та сприйняття його адекватно авторському задумові); *високий* (творчий рівень) (студент демонструє поглиблений всебічний інтерес до ХТ, що зумовлює адекватне розуміння форми, змісту, підтексту, а отже, головної ідеї художнього твору, виявляє сталий інтерес до художніх образів, здатність до смислової інтерпретації ХТ, до співпереживання уявному героєві, проявляє спроби створити власний художній твір).

Оцінка виконання завдань здійснюється на підставі трьох груп *критеріїв*, визначених з опорою на зміст навчання читання на старшому ступені: точність розуміння, повнота розуміння і глибина розуміння ХТ, що корелює з розумінням змісту, розумінням смислу та розумінням головної ідеї ХТ та задуму автора та забезпечується розвитком загальнотекстових, специфічних і спеціальних умінь студента. Для перевірки рівня сформованості *загальнотекстових умінь* використовуються тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, спрямовані на розуміння інформації на мовному рівні та на рівні змісту, в яких оцінюється правильність / неправильність відповіді. Для перевірки рівня розвитку *специфічних умінь* студентам пропонується дати письмові відповіді на запитання. Для оцінки виділено такі *критерії*: розуміння сюжету, визначення місця подій, визначення та оцінка головних героїв, розуміння авторської оцінки подій і персонажів, розуміння головної ідеї ХТ, прогнозування на смислому рівні, визначення стилю ХТ та розуміння стильової специфіки, розуміння компонентів естетичного та соціокультурного потенціалів, виникнення асоціацій. Визначення рівня сформованості умінь студентів оперувати літературознавчими, лінгвостилістичними, естетичними та соціокультурними знаннями пов'язані з параметрами, які характеризують як план смислу, так і план вираження. В плані смислу враховуються всі елементи оціночного тексту студентів, а саме: їхнє особистісне ставлення до прочитаного, асоціації, які виникають в процесі читання, оцінка ХТ, оскільки умінь оцінити текст та виразити своє ставлення до нього є важливим критерієм глибокого розуміння повідомлення. У плані вираження враховуються повнота відповіді, вміння прокоментувати свою думку, пов'язати прочитане з життєвим і літературним досвідом, вдале використання мовних засобів, наявність експресивних конструкцій. Для перевірки сформованості *спеціальних умінь* читання пропонується дати письмові відповіді на тестові запитання відкритого типу. *Критеріями оцінювання* рівня розвитку спеціальних умінь є: розуміння структури ХТ, розуміння характерів персонажів на основі їхнього мовлення, розуміння змісту ХТ, вираженого у підтексті.

Висновки... У процесі контролю умінь читання на старшому ступені застосовується диференційований підхід до об'єктів контролю; оцінка виконання завдань здійснюється на підставі трьох груп критеріїв, визначених з опорою на зміст навчання читання на старшому ступені; відповіді на тестові запитання передбачають творчість читача стосовно ХТ, тому критерієм оцінювання має бути успішне виконання, а також має враховуватись вміння прокоментувати свою думку. Запропонований підхід до перевірки розуміння оригінального ХТ на старшому етапі забезпечує не лише контроль рівня сформованості комунікативної компетенції студентів у читанні, але й сприяє поглибленню наявних та формування нових, більш складних умінь читання, а також формування вміння здійснювати смислову інтерпретацію ХТ, розвиває творчу активність студентів в процесі навчання читання. *Подальше дослідження* проблеми контролю умінь читання на старшому ступені мовних вищих навчальних закладів буде спрямоване на пошук найбільш раціональних шляхів тестового контролю та практичну розробку тестів для контролю умінь читання ХТ на старшому етапі навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2000. – 254 с.
2. Журавлева Л.С. Обучение чтению : (На материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 97 с. – (2-е изд., перераб. и доп.).
3. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка : [учеб. пособ.] / Евгений Давыдович Матрон. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 296 с.
4. Нифака Т. П. Обучение эстетико-стилистическому анализу художественных текстов: (старший этап языкового вуза, английский язык) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Т. П. Нифака. – К., 1992. – 192 с.
5. Фоломкина С. К. Текст в учебном процессе / [отв. ред. С. К. Фоломкина] // Сб. науч. тр. – М. : Москов. пед. ин-т ин. яз. им. Мориса Тореза, 1987. – 152 с.

Анотація

Л.Г.Кожедуб

Контроль в обучении чтению оригинальных художественных текстов на старшем этапе языковых вузов

В статье освещены особенности контроля умений чтения на старшей ступени языковых вузов и определены пути контроля формирования соответствующих умений. Предложен дифференцированный подход к объектам контроля в контрольных послетекстовых упражнениях.

Ключевые слова: контроль, компетенция в чтении, старший этап обучения, контрольные упражнения.

Summary

L.G.Kozhedub

Study Checking in Reading Original Literary Texts at the Senior Stage of Language Educational Institutions

This article is about features of the skills checking of reading at the senior stage of language educational institutions and identification of ways to check the level of relevant skills forming. The article suggests the differentiated approach to the object of checking in exercises arranged after text reading.

Keywords: control, competence in reading, the senior stage of learning, checking exercises.

Дата надходження статті:

„8” грудня 2010 р.

УДК 371 (045)

С.М.КОЛЕСНИКОВА,

старший викладач

(м.Хмельницький)

Інтеграція як дидактичний засіб оновлення змісту освіти в початкових класах

Проаналізовано поняття інтеграції в історичному контексті; показано рівень інтеграції змісту предметів природничого циклу, розглянуто деякі аспекти використання інтеграції як одного із принципів навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: інтеграція, суть інтеграції, рівні інтеграції.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Оновлення змісту освіти є визначальною складовою змін в освітньому просторі України. Тому одним із стратегічних завдань такого оновлення є орієнтація на інтеграцію, тобто пошук нових підходів для цілісного розуміння та пізнання світу. Загальними теоретичними засадами визначення нового змісту шкільної освіти є впровадження нових інформаційних технологій, гуманізація, інтеграція та диференціація навчання. Відомо, що учні початкових класів сприймають навколишній світ цілісно. Із вступом до школи ця цілісність руйнується через непереборні кордони між окремими предметами. Помітити зв'язок між предметами допоможуть інтегровані знання, інтегровані курси, які об'єднують навколо певного поняття чи теми різномірні знання. Крім того, що інтегровані уроки сприяють гармонійному розвитку особистості, актуальність інтеграції, як педагогічної проблеми обумовлена змінами в сфері науки і виробництва, які вимагають підготовки фахівців високого рівня.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема інтеграції в різні часи займалися: І.Д.Зверев, П.М.Ерднієв, В.М.Коротов, В.М.Максимова, С.М.Лисенкова, М.М.Скаткін, В.Ф.Шаталов, О.Я.Савченко, Л.В.Тарасов та ін.

Формування цілей статті... Метою статті є висвітлення ролі інтеграції змісту навчального матеріалу в процесі навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... На сучасному етапі розвитку і становлення держави України мета освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, а перед школою стоїть складне і відповідальне завдання – формування людини нового типу, здатної гармонізувати стосунки людини і природи, сприйняти світ цілісно у всіх його проявах, стояти на сторожі збереження Життя.

Інтеграція – важлива умова прогресу сучасної педагогічної науки, що сприятиме прогресу цивілізації в цілому. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об'єкти та явища життя, а їх більш чи менш широкі

єдності. Таким чином інтеграція як вимога об'єднання у ціле якихось частин чи елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створити в учнів цілісну картину світу. Суттєвими ознаками інтеграції є:

- Взаємодія різнорідних, до цього розрізнених, в чомусь відмінних один від одного елементів, частин, фрагментів. На основі інтеграції наявних різнорідних елементів зароджується якісно нове явище. На основі взаємодії різнопредметного знання, що інтегрується, забезпечується об'єднання часткового знання в загальне, що систематизує окремі ознаки, окремі поняття, окремі категорії за рахунок операцій групування, класифікації, типізації;

- В процесі інтеграції здійснюються кількісні та якісні перетворення взаємодіючих елементів, які сприяють становленню цілісності. Об'єднанню елементів в цілісність сприяють акти синтезу, асиміляції та взаємодії. Звідси випливає така логіка пізнання: з певної цілісності виділяється елемент для його вивчення (синтез), після чого він повертається в цілісність (асиміляція), вступаючи з іншими елементами в певні стосунки (взаємодія). Утворена цілісність шляхом синтезу, асиміляції та взаємодії в умовах вивчення нового елемента, присвоює його собі, чим попередня цілісність збагачується, розвивається у якісно нову цілісність. Від однієї цілісності на рівні теми, розділу навчального предмета до іншої (іншої галузі) – такий шлях інтеграції міжпредметного чи міжциклового знання;

- Процес інтеграції різних навчальних дисциплін має свою логіко-змістову структуру, яка виникає на базі родовидової подібності і визначається шляхом порівняння, групування і класифікації. В працях сучасних філософів (Н.Р.Ставської, М.Г.Чепікова) показано, що така інтеграція відбувається за допомогою єдиної основи різнорідних елементів знання, пошуку і обґрунтуванню критеріїв, об'єднання різних множин у певну цілісність;

- Інтегрування змісту навчальних дисциплін має навчальну структуру. В ній можна виділити відносно відокремлені і, разом з тим, сопідлеглі між собою компоненти, яким в цілісності притаманні нові якісні і кількісні характеристики. Вони являють собою укрупнення або ущільнення дидактичних одиниць, засвоєння яких приводить до формування укрупнених (загальних) способів дії, які дають можливість практично формувати загальнопредметні уміння.

Отже, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілитися у навчальні предмети у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Це можливо в разі конструювання інтегрованих навчальних курсів, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес.

Однак реалізація ідеї створення інтегрованих навчальних курсів виявляється досить складною. По-перше, слід визначитися, яким чином методично представляти дитині цілісну картину світу. Спочатку необхідно виявити її межі, рівні, складові компоненти, загальну структуру, оскільки ми маємо справу з фактом вікових психологічних особливостей школярів у засвоєнні тих чи інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети, потрібно скорегувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. Іншими словами, цілісну картину світу ми маємо спроектувати у систему понять і фактів, які б були сприйнятними (у дидактично оформленому вигляді) у кожному навчальному предметі і, більше того, у методичних розробках уроків за темами, що вивчаються. Тут ми бачимо деякі різночитання у підходах науковців.

Перше, на що треба дати чітку відповідь – що таке цілісна картина світу у філософському, а особливо у психологічному баченні? Наголосимо, що світ, про який у людини має сформуватися певне уявлення, це світ різноманітних матеріальних утворень (явищ, речей, об'єктів) та світ людської психіки. Однак при цьому важливо визначитися, з чого починати ознайомлювати дитину з навколишнім світом. На це не має чіткої відповіді, а загальні наукові постулати типу: „У краплині води відбивається весь океан”, не дають можливості визначитися. Тому первинним об'єктом наукового пізнання має бути, певна річ, предмет, явище чи їх сукупність. Саме вони мають виступати тим центром, який породжуватиме у суб'єкта навчання цілісність пізнання дійсності.

Наголосимо, що якраз цілісність, як структурна організація речей, і цілісність, як спосіб її осягнення суб'єктом є визначальною характеристикою інтегрованого підходу. Згідно з ним Всесвіт у цілому і кожний об'єкт зокрема мають складну внутрішню будову. Для їх осягнення треба вичленити певні частини, компоненти, елементи та різноманітні зв'язки між ними (ієрархічні, просторові, причинно-наслідкові, управлінські тощо). Завдяки цим зв'язкам і відповідній взаємодії компонентів той чи інший предмет не виявляється простою сумою своїх складових частин. Кожен предмет як цілісність має так звані інтегративні властивості, якими не володіють всі його компоненти, якщо їх розглядати сумарно.

Вирішальна роль у відсутності цілісного розуміння учнями предметів та явищ належить тому підходу, який традиційно склався у нашій пізнавальній культурі. Наука, яка прагнула пізнати глибинні закони та закономірності навколишнього світу, змушена була диференціюватися, вичленивши окремі предмети пізнання. Так, фізика розкриває фізичні закони світобудови, хімія – хімічні, біологія – біологічні і т.п. Такий методологічний підхід був прямо перенесений у побудову освітнього процесу: навчальні дисципліни однозначно відповідали певним наукам, які вивчались без

врахування внутрішньої цілісності властивих їм понять. Інтегрувати ж самостійно ці розрізнені знання в самостійну систему учень об'єктивно не може, тому й говорити про якийсь цілісний науковий світогляд немає сенсу.

Процес формування цілісного наукового світогляду на основі використання інтегрованих навчальних курсів буде методично оптимальним за умови розвитку і доцільного використання можливостей наочно-образного і понятійного мислення школяра, в ході розв'язання навчально-пізнавальних задач.

Інтеграція змісту навчальних дисциплін сприяє підвищенню наукового рівня навчання, бо забезпечує природні зв'язки між виучуваними процесами і явищами оточуючого світу, розкриваючи його матеріальну єдність. Ця єдність розвиває діалектичне і системне мислення учнів, сприяє формуванню гнучкості розуму, вмінню переносити і узагальнювати знання з різних предметів і наук. Наукові дослідження (В.В.Мортук) звертають увагу на те, що проблема єдності знань (інтеграції) історично не є новою. Ще древні мислителі: Платон та Аристотель, Демокрит та Епікур не просто накопичували окремі факти знань про природу, але й намагались збагнути зв'язки між цими фактами та явищами у природі. Ідея єдності знань чітко простежується у працях Е.Канта, Г.Гегеля, Л.Фейєрбаха, М.Ломоносова, Д.Менделєєва, К.Цюлковського, І.Павлова, А.Ейнштейна та багатьох інших видатних вчених світу, які належали як до різних філософських, так і до різних наукових шкіл і напрямків.

Наука ХХ ст. йшла в напрямку все більш об'єктивного відображення єдності світу. Вона набувала властивостей цілісного, синтетичного, інтегрального характеру. В 20-ті роки минулого століття П.П.Блонський закликає вивчати в школі синтетичний предмет батьківщинознавство, або, точніше, людинознавство. Ідеї П.П.Блонського підтримала Н.К.Крупська і їх стали втілювати в життя. Інтеграція була покладена в основу комплексних програм, які склались в 20-х роках. На жаль, як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори розвитку радянської держави не сприяли становленню інтегративних міждисциплінарних курсів. А постанова 1931 року ЦК ВКП(б) „Про початкову та середню школу” засудила комплексні та проектні програми і поставила вимогу проводити заняття на основі суто предметного викладання, що на багато років пригальмувало розвиток інтегративної ідеї в освітньому просторі радянської держави. В той час в більшості зарубіжних країн характерною рисою початкової школи стало навчання за інтегрованими курсами. Так, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в „мистецтво мовлення”, відомості з історії, географії, громадянської освіти – у суспільствознавство, відомості з хімії, біології, астрономії – у природознавство. Досвід впровадження таких курсів засвідчує, що їх методика вимагає від фахівця високого професіоналізму, ерудиції, отже і серйозної ґрунтовної підготовки фахівців.

В Україні останнім часом є велика кількість спроб розробити методику викладання інтегрованих курсів. Так, наприклад, експериментальна модель „Екологія та діалектика” Л.В.Тарасова та Т.В.Тарасової, адаптована для початкової школи, намагається розв'язати ряд важливих завдань: реалізує раннє формування багатьох природничих понять, дає уявлення про цілісну картину світу та місце людини в ньому, забезпечує пропедевтику наступного вивчення природничих предметів, показує їх взаємозв'язки з іншими циклами навчальних дисциплін. О.Я.Савченко вказує, що одним із напрямків методичного оновлення викладання у початкових класах є інтеграція навчального матеріалу з кількох предметів, які об'єднані навколо однієї теми. В.П.Тименко пропонує орієнтовну програму інтегрованого курсу для 1-4 класів сільських шкіл „Художня праця”. На даний час початкові класи в школах України мають можливість працювати згідно програм інтегрованих курсів навчання „Музика і співи” та „Художня праця”.

Висновки... Таким чином, можна вважати, що інтеграція є однією із складових оновлення змісту навчального матеріалу в початковій школі та підвищення рівня підготовки учня до навчання у середніх і старших класах.

Проблемами інтеграції в різні часи займалися багато вчених. А зараз настав час науковцям та їх об'єднанням (кафедрам, інститутам) зайнятися створенням інтегрованих курсів природничих наук, їх апробацією та впровадженням інтеграційних технологій у роботу звичайних шкіл та шкіл з поглибленим вивченням ряду предметів, що забезпечить в учнів цілісність сприйняття навколишнього світу, а це, в свою чергу, поліпшить можливість інтегрування молодого людини в суспільний простір: обрати потрібну професію, реалізувати себе як особистість.

Досягнення таких цілей педагогічної освіти, як цілісний розвиток особистості, підвищення рівня фундаментальної й професійної підготовки, можливе за умови впровадження інтеграції у навчально-виховний процес початкової та вищої школи. Інтеграція – важлива умова прогресу сучасної педагогічної науки, що сприятиме прогресу цивілізації в цілому. Але недостатня розробка теоретичних положень для всіх типів навчальних закладів не дає можливості запроваджувати комплексний інтегративний навчальний план у різних навчальних закладах.

Однією з причин такого стану є неповна опрацьованість дидактичних основ інтеграції для різних циклів навчальних дисциплін в умовах реформування освіти.

У вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовувалася б система професійної природничої підготовки у вищих навчальних закладах в умовах інформаційного суспільства. З огляду на це актуальною є проблема підготовки вчителя-природознавця, що є компетентним в галузі сучасної природничої науки, яка переходить на вивчення нанонаук і формування нанотехнологій; готового до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 229 с.
2. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природничої освіти в початковій школі / О. А. Біда // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 35–37.
3. Вашуленко М. С. Навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім світом за інтегрованим підручником „Горішок” : метод посіб. / М. С. Вашуленко та ін. – К. : А.С.К., 2000. – 160 с.
4. Ільченко В. Р. Інтеграція змісту освіти / В. Р. Ільченко // Рідна школа. – 1993. – № 7. – С. 49–50.
5. Светловская Н. М. Особенности интегрированного обучения в начальной школе / Н. М. Светловская // Начальная школа. – 1985. – № 8. – С. 54–58.

Анотація

С.М.Колесникова

Интеграция как дидактическое средство обновления содержания образования в начальных классах

Проанализированы понятия интеграции в историческом контексте; показан уровень интеграции содержания предметов естественного цикла, рассмотрены некоторые аспекты использования интеграции как одного из принципов обучения учащихся начальной школы.

Ключевые слова: интеграция, суть интеграции, уровни интеграции.

Summary

S.M.Kolesnikova

Integration as Didactic Means of Renewal of the Content of Education in Primary School

The notion of integration in historic context has been analyzed, the level of integration of content of the subjects of natural cycle has been shown, some aspects of using integration as one of the principles of education of primary school pupils have been studied.

Key words: integration, essence of integration, levels of integration.

Дата надходження статті:

„1” квітня 2011 р.

УДК 81'1:37.026(045)

Я.А.КОСТИН,

кандидат педагогічних наук

(м.Тернопіль)

Педагогічна мислєдіяльність як основна складова навчання іноземної мови студентів ВНЗ

Висвітлено нові вимоги як у сфері педагогічних наук, так і в області навчання іноземних мов (лінгводидактики), беручи до уваги нові соціально-економічні перетворення в країні та реформи в системі освіти. Учням та студентам необхідно ефективно, якісно і в короткий термін засвоїти (практично оволодіти) новою для них іноземною мовою, вивчити кілька іноземних мов. Відповідно, нами охарактеризовано зміни у сучасній педагогічній мислєдіяльності та обґрунтовано необхідність створення сприятливих психолого-дидактичних умов, які повинні максимально сприяти вирішенню зазначених завдань.

Ключові слова: педагогічна мислєдіяльність, лінгводидактика, модульно-розвивальна система навчання, дидактичні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, це також запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Враховуючи інтеграцію України у західний світ, сміливо можна сказати, що без знання іноземної мови студент, тобто майбутній спеціаліст, буде мати недостатню кваліфікацію. Вищі навчальні заклади України зацікавлені у підготовці спеціалістів, які володітимуть іноземними мовами не тільки на рівні їх спеціалізації, але й у більш широкому форматі. Тому вчителі завжди шукають ефективніші методи навчання студентів іноземним мовам. Тут враховуються швидкість навчання, мотивація, зацікавленість і результативність. Вчитель під час навчання студентів намагається не тільки знайти спільну мову з ними, а й зробити все можливе, щоб студенти були вмотивовані достатньо.

Методи навчання (в даному контексті) – це упорядковані способи взаємодії вчителя та студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Метод навчання виступає інструментом діяльності вчителя для виконання керівної функції у навчально-виховному процесі.

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік педагогічного впливу. Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної *мети* конкретного методу.

Метою вивчення іноземної мови насамперед є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять їм реалізувати їх знання та уміння для розв'язання конкретних завдань в реальних життєвих ситуаціях.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження... Хотілося б зазначити, що традиційна педагогіка, причому як теоретична, так і суто практична, не справляються із своїм головним завданням – переорієнтувати людство у своїй життєдіяльності, починаючи з другої половини ХХ століття, від стратегії споживання до дбайливого творення – довкілля, культури, суспільного повсякдення, а відтак, від всезростаючого нагромадження матеріального достатку до переважання у життєдіяльності громадянина та суспільства в цілому гуманних і духовних цінностей. Укажемо принаймні на *дві фундаментальних проблеми*, котрі не спромоглася здолати уславлена працями найвидатніших достойників (Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоці, К.Д.Ушинський, Дж.Дьюї, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.) педагогіка.

Перша проблема. Сучасна педагогіка й донині не позбулася ілюзійного настановлення *егалітарної освітньої моделі* ведення шкільної справи, що сформульоване й практично аргументоване 370 років тому Я.А.Коменським: *створити в організованому груповому навчанні рівні можливості для всіх*. Середня чи вища школа як освітня організація становлять конвеєр і фабрику з відповідними атрибутами: вчитель (викладач) – учень (студент); порції навчального матеріалу з різних предметів чи дисциплін; регламентований навчальний час. У певному сенсі можна сказати, що не Г.Форд перший винайшов конвеєр, а набагато раніше Я.Коменський, тому що організував роботу школи як специфічної фабрики. Отже, вічна дилема між масовістю і закономірною втратою якості освітньої підготовки вирішена у нашій вітчизняній школі на користь усереднення та ігнорування особистих відмінностей.

Друга проблема. Сучасна педагогіка обслуговує егалітарну освітню модель. Державі потрібна масова освіта, а не індивідуалізована і тим більше індивідуальна, які є дорогими витратами. А це вказує на те, що педагогіка не наука, а *технічна дисципліна* (тут мається на увазі техніка як сукупність прийомів, навичок, що застосовуються у певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві). Причому головна особливість мови – *простота й однозначність*. Це означає, що мова педагогіки є побутовою, котру розуміють і приймають люди з найнижчими рівнями освіченості та розвитку свідомості. За нових цивілізаційних реалій розвитку людства цього явно недостатньо.

Ефект педагогічного впливу стосовно виховання, як відомо, позначається насамперед на зміні її суб'єктивних характеристик – потребах, установках, відношеннях, здібностях, емоційних реакціях, поведінці, діяльності, а найголовніше – свідомості. Якщо конкретизувати це положення до навчального процесу, то організуючі впливи шкільного оточення мають стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів психосоціального зростання особистості, спричинюючи формування у неї пізнавальних мотивів, соціальної компетентності, високих моральних якостей, творчого потенціалу, духовного самовдосконалення. Водночас щоденна шкільна практика переконує, що не всілякий навчальний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних змін. На жаль, багато вчителів неспроможні налагодити міжособистісне спілкування зі студентами. Звідси, власне, й походить певна неадекватність їхніх впливів віковим та індивідуальним характеристикам окремих вихованців.

Мета статті полягає у необхідності висвітлення змін у сучасній педагогічній мислєдіяльності та обґрунтуванні важливості створення сприятливих психолого-дидактичних умов, які повинні максимально сприяти вирішенню зазначених вище проблем.

Отже педагогіка як витвір людського розуму, помноженого на енергетику практичного діяння, являє собою два неподільних виміри фактично одного соціокультурного явища: з одного боку, це *„теорія про шлях до ідеалу”* (М.М.Рубінштейн), тобто наука про мисленнєві конструкції того, як саме досягти найвищих зразків удосконалення людської природи в кожному громадянині, з другого – *особливе мистецтво*, тобто *унікальна практика* винятково вмілого застосування напрацьованого людством та самотужки здобутого кожним дорослим досвіду виховного впливу на навколишніх. Саме у цьому й полягає неперехідне значення педагогічної мислєдіяльності як науки і мистецтва, інтегральна суть яких зводиться до майстерного вживання різноманітного знання в конкретних проблемних ситуаціях взаємодії педагога-наставника і вихованця-наступника. Звідси, власне, виникла і була підтримана *ідея педагогічної мислєдіяльності*, котра має свою архітектуру і сутність.

У системі сучасного соціогуманітарного знання педагогіка сьогодні являє собою не лише професійну діяльність, а й *соціокультурну стратегію* взаємодії між поколіннями – дорослими, молоддю, підлітками чи дітьми. Вагомість майстерного володіння цією стратегією визначається двома чи не наймасштабнішими формами комунікації – у системах „батьки – діти” і „вихователь –

вихованці”. Звідси очевидно, що високий ступінь розвитку педагогічної мислєдїяльностї потрібний будь-якій людинї незалежно вїд її професїйної приналежностї та освїченостї, а тим бїльше у тих сферах суспїльного виробництва, де головними є мїжлюдські взаємини (сїм’я, освїта, полїтика, охорона здоров’я, дозвїлля, державне управлїння тощо).

Крїм того, вивчаючи форми, методи, механїзми і засоби педагогічної взаємодїї важливо те, що і психологїя, і педагогїка – методологїчно спорїдненї науки, адже кожна виявляє те, як *уреальнити* бажане, досягнути ідеалу – повного розквїту і самореалїзацїї особистостї. Бїльше того, на наш погляд, методологїчна органїзацїя психологїї, педагогїки і соцїологїї як сфер людського буття є єдиною, що й об’єднує їх пїд вивїскою „соцїогуманїтарнї науки”.

Як не парадоксально, але саме наявнїсть *багатоманїття педагогїчних концепцїї, методів та індївїдуальних практик* є засадничою умовою розвитку педагогїки, який вїдбувається завдяки актуалїзацїї рїзних форм комунїкацїї – дискусїї, суперечки, зїткнення, обговорення.

Взаємодоповнення щонайменше трьох складових – *педагогїчної дїяльностї, педагогїчної взаємодїї-комунїкацїї і педагогїчного мислення*, котрї й інтегруються, за принципом кватерностї К.Г. Юнга [15], у четверту, метасистемну органїзованїсть – власне *педагогїчну МД*.

Очевидно, що рїзні системи педагогїчного знання, так чи інакше вїдображаючи об’єкт педагогїчної дїяльностї, органїзуються довкола рїзних предметів вивчення, дослїдження. Звїдси *закономїрна багатопредметнїсть педагогїки* як науки особливого мистецтва впливу на людину. Предмет пїзнання, як вїдомо, – це *закономїрнїсть, процес або чїтко визначений змїст чи виявлена якїсть*, у яких реальнїсть постає перед дослїдником. Вїн не виявляється, а формулюється людською думкою. Якщо прийняти до уваги ідеали й завдання педагогїки, зорїєнтованої на розвиток і творення, то *предметом новїтньої педагогїки має бути педагогїчна мислєдїяльнїсть як сфера утримання і добування нових зорганїзованостей мислення і дїяльностї, вїдтворення і збагачення самого свїту МД у формах практичного мислєдїяння, думки-комунїкацїї і чистого педагогїчного мислення*.

Це оновлений погляд на *педагогїчну дїяльнїсть*, основними функцїями якої стануть проектування, органїзацїя, рефлексїя і керївництво розвитковим перебїгом як основоположних процесів творення.

Людина є об’єктом педагогїчної дїяльностї, але „людина” самодостатньо не існує, людина живе і дїє у свїті. Тому *об’єктом педагогїчної дїяльностї є людина у свїті*, що пїдкреслює органїзуючу роль педагогїки стосовно соцїуму. Слушно виокремити *чотири типи педагогїчного ставлення до свїту*: збереження, вїдродження, розвитку і творення. Одним із прикладів науково-методологїчної розробки *педагогїки творення* є запропонованї нами *концепцїя іновациїної системи модульно-розвивального навчання* [6] і *теорїя освїтньої дїяльностї* [3; 4; 5; 6; 10; 11; 12], що дослїджують таке складне явище психолого-педагогїчного практикування як *творення (рос. – созидание)*.

Якїсна мовна пїдготовка студентів неможлива без використання сучасних освїтнїх технологїй. Їх ефективнїсть можна побачити на прикладї застосування *модульно-розвивальної системи навчання* щодо навчання іноземним мовам, яка створює необхідну сукупнїсть сприятливих дидактичних умов взаємодїї вчителя і учня, тим самим добиваючись фантастичних результатів.

Перевагою модульно-розвивального навчання є практичне забезпечення синхронностї перїодів розвитку іновациїно-освїтньої дїяльностї та етапів здїйснення науково-дослїдницької дїяльностї педагогїчного колективу. Зважаючи на зазначене взаємодоповнення процесів оптимального введення новацїї у конкретну дидактичну систему і поетапного нагромадження експериментальних умов роботи навчально-виховного закладу, нами здїйснене групування дидактичних умов взаємодїї вчителя і учнів за іновациїної системи модульно-розвивального навчання (рис. 1). У пїдсумку одержано чотири групи зазначених умов – розвивально-педагогїчнї, програмово-методичнї, органїзацїйно-психологїчнї та науково-експертнї, що в сукупностї вїдображають цїлїсну картину експериментально-новацїйних змїн в іновациїному програмово-методичному забезпеченнї розвивальної взаємодїї вчителя і учнів як засобу їхнього прискороеного психосоцїального розвитку. Таке твердження логїчно випливає із цитати академіка О.Я.Савченко, яка зазначає, що першї (дидактичнї умови) автономно не дїють, а впроваджуються у практику через навчальний змїст [9]. У концепцїї модульно-розвивального навчання останнїй диференцїюється на психолого-дидактичний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлїнсько-технологїчний. Зокрема, першїй задається нормативно для вчителя і учня до кожного етапу цїлїсного модульно-розвивального процесу;

вїн є вїдмїнним стосовно ситуативних та особистїсних параметрів навчальної взаємодїї. Другий знаходить вїдображення в державних навчальних програмах і планах, затверджених Мїнїстерством освїти і науки України пїдручниках, посїбниках, словниках, задачниках тощо. Третїй являє собою шестикомпонентну систему іновациїйних програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання. Четвертий інтегрує органїзацїйнї, управлїнськї та самоосвїтнї схеми життєдїяльностї експериментальної школи і знаходить системний формовиває у іновациїному клїматї.



Рис. 1 Групи дидактичних умов розвивальної взаємодії учителя і учнів за експериментальної системи модульно-розвивального навчання

Висновки... Отже, розвивальна педагогічна взаємодія вчителя та групи учнів науковими засобами описує зміст оптимальних взаємовпливів учасників навчання один на одного, є чинником зростання їхніх внутрішніх позитивних настановлень, здібностей, домагань. Зазначені взаємовпливи забезпечують відкритий, гуманно насичений, сприятливий психодидактичний клімат, інтеграцію та

координацію соціально-рольових функцій і дій кожного учасника полівмотивованих взаємостосунків. Вони природно доповнюються процесами самовпливу і самотворення, долучаючи до модульно-розвивальної взаємодії нові задатки і спроможності учня й у такий спосіб прискорюючи його психосоціальний розвиток і культурну зрілість.

Список використаних джерел та літератури:

1. Грязнова Ю. Б. Введение в педагогическую мысль / Ю. Б. Грязнова. – Тольятти : Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1997. – 30 с.
2. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; [пер. з нім. та приміт. І. Бурковського]. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с.
3. Костін Я. А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання / Ян Анатолійович Костін ; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Ін-т ЕСО, 2005. – 62 с.
4. Костін Я. Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання як інноваційна система / Ян Костін // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 11–15.
5. Костін Я. А. Модульно-розвивальна технологія вивчення іноземної мови / Ян Костін // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3 (102). – С. 54–60.
6. Костін Я. А. Групи дидактичних умов педагогічної взаємодії вчителя і учня за етапами розгортання загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання: Вітакультурний млин методологічний альманах. – Тернопіль : ТНЕУ, 2008. – модуль 8. – С. 28–31.
7. Никитин В. А. Идея образования или содержание образовательной политики / В. А. Никитин. – К. : Оптима, 2004. – 205 с.
8. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М. : Дело, 2003. – 160 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
10. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [моногр.] / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
11. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій / А. В. Фурман. – Тернопіль : ТНЕУ, 2006. – 86 с.
12. Фурман А. В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології / А. В. Фурман // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 23–27.
13. Фурман А. В. Идея професійного методологування : [моногр.]. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
14. Фурман А. В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
15. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренесанс, 1991. – 264 с.

Аннотація

Я.А.Костін

Педагогическая мысль как основная составляющая обучения студентов ВУЗа иностранному языку

Отражены новые требования как в сфере педагогических наук, так и в области обучения иностранным языкам (лингводидактики), принимая во внимание новые социально-экономические превращения в стране и реформы в системе образования. Ученикам и студентам необходимо эффективно, качественно и в короткий срок усвоить (практически овладеть) новым для них иностранным языком, выучить несколько иностранных языков. Соответственно, нами охарактеризованы изменения в современном педагогическом мышлении и обоснована необходимость создания благоприятных психолого-дидактических условий, которые должны максимально способствовать решению отмеченных задач.

Ключевые слова: педагогическая мысль, лингводидактика, модульно-развивающая система обучения, дидактические условия.

Summary

Ya.A.Kostin

Pedagogical Thinking as Basic Constituent Part of Students' Teaching To Foreign Language

New requirements are reflected as in the field of pedagogical sciences so in the area of studies of foreign languages (lingvodidactics), taking into account new socio-economic transformations in the country and reforms in the system of education. Pupils and students must effectively, at high quality and in a short period of time to learn (almost master) a new foreign language, learn several foreign languages. Accordingly, it is described changes in modern pedagogical thinking and grounded the necessity of creation of favourable psychologic-didactic terms, which should assist in solving this problems.

Keywords: pedagogical thinking, lingvodidactics, module-developing system of studies, didactics terms.

Дата надходження статті:

„7” квітня 2011 р.

Взаємозв'язок естетичного і екологічного виховання як необхідна складова всебічного розвитку особистості

В статті розкривається сутність екологічного виховання школярів з урахуванням взаємозв'язків екологічного і естетичного виховання як необхідної складової всебічного розвитку особистості. Розглядається можливість естетико-виховного впливу в процесі навчання і виховання на формування чіткої громадянської позиції щодо ставлення до оточуючого середовища.

Ключові слова: естетичне і екологічне виховання, особистість, ставлення до природи, екологічна культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Екологічна освіта школярів – одне з найважливіших завдань суспільства у справі охорони природи. Особливу відповідальність за глибоке, ґрунтовне та повноцінне екологічне навчання і виховання державою покладено на загальноосвітні школи. Культивуація нової свідомості по відношенню до природи – процес тривалий, він напряду пов'язаний з екологічними, соціальними й іншими умовами життя суспільства. У обстановці погіршення екологічної ситуації в країні, зниження життєвого рівня, відсутності стійких етичних орієнтирів, домінування споживацької психології, обмеженого швидкою вигодою без довгострокового прогнозу, в атмосфері байдужості і потурання, безкарності за екологічні правопорушення, сформувані нове розуміння людини, особливо молоді, своїх обов'язків перед природою непросто. І все-таки загальноосвітня школа покликана вже сьогодні проявити наполегливість у вихованні нового покоління, якому властиво особливе бачення світу як об'єкта її постійної турботи.

У наш час ще не з'явилося значних узагальнюючих праць, які з'єднували б сучасні дані ряду наукових дисциплін у розгляді сутності, змісту, форм і методів цілеспрямованого педагогічного впливу на виховання морально-естетичного ставлення до природи (тобто саме взаємозалежного ставлення до природи), однак є багато конкретних публікацій, що присвячені окремим аспектам цієї проблеми. Успіх вирішення завдань екологічного навчання і виховання школярів залежить від формування їх естетичної культури. Саме цим аспектам проблеми і присвячена ця публікація.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Різні аспекти проблеми естетичного виховання досліджувалися у роботах Л.Акулової, О.Алавідзе, В.Бутенка, Н.Бутенко, Д.Джолі, І.Зязюна, Л.Коваль, А.Комарової, В.Корнієнко, Н.Крилової, Ю.Крупника, Є.Лановенка, Ю.Поршневої, І.Регейло, Л.Столовича, М.Тофтула, Г.Хуросвілі та ін. Єдиної думки про структуру та загальні закономірності функціонування складових цього поняття поки що немає. Але погляди вчених сходяться на тому, що основними його складовими є естетична свідомість і естетична діяльність. Естетична культура є одним із найвагоміших результативних джерел виховання, яке впливає на розгортання інтелектуальних та емоційно-вольових процесів розвитку учня.

За останні роки проблема посилення екологічного навчання й виховання висвітлювалася у працях вітчизняних науковців і педагогів Л.Білик, Т.Вайда, М.Дробноход, Н.Єфименко, С.Іващенко, В.Крисаченко, М.Колесник, І.Костицька, С.Лебідь, Н.Лисенко, Л.Лук'янова, Г.Марченко, О.Мітрасова, Н.Назарук, Р.Науменко, Л.Немець, Т.Нінова, Н.Негруца, О.Плахотнік, Л.Різнюк, С.Сапожников, С.Совгіра, В.Скутіна, А.Степанюк, В.Танська, І.Удовиченко, С.Шмалей, М.Швед, В.Червонецький, особлива увага звертається на формування мотивів дбайливого ставлення школярів до природи (Т.Баранова, Н.Ігнатовська, Л.Клімова, О.Колонькова, Г.Кондратенко, О.Крюкова, О.Лазєбна, В.Маршицька, Д.Попова, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, М.Роганова, А.Степанюк, Г.Тарасенко). Родоначалником екологічної освіти і виховання вважається А. Дістервег, який вважав, що природа є суттєвою складовою справжньої освіти, засобом морального і інтелектуального виховання. „Знати природу, – стверджував А.Дістервег, – це не тільки її загальне відчуття, але й знання її фактів і законів” [1]. А Ж.-Ж.Руссо у праці „Еміль” вперше сформулював концепцію „природного” виховання, яке передбачало природовідповідне, тобто урахування віку дитини, формування її на лоні природи, підкреслюючи вирішальне значення природи як виховного фактору [2]. Сучасні проблеми взаємодії суспільства й природи поставили ряд нових завдань перед школою. Необхідно реально допомогти так підготувати покоління, яке навчається в школі, щоб подолати наслідки негативних впливів на навколишнє середовище й оптимізувати їх надалі. Це завдання відбите в матеріалах Міжурядової конференції ЮНЕСКО, у Тбілісі (1974 рік).

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити сутність екологічного виховання школярів з урахуванням взаємозв'язків екологічного й естетичного виховання на основі розгляду можливостей естетико-виховного впливу в процесі навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу... На основі розробки наукових уявлень і узагальнення передового досвіду склалася характеристика естетичного виховання в сучасній загальноосвітній школі як цілеспрямованого процесу формування творчої активної особистості, здатної з позицій доступного їй розуміння ідеалу сприймати і оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві, підготовленої до того, щоб жити, творити за законами краси [3]. Таке визначення достатньо повно відповідає і завданням формування розвиненого естетичного ставлення до природи як необхідного елементу загальної, естетичної і екологічної культури сучасної людини. Екологічне виховання формує певні навички поведінки людини в природному середовищі. І тільки осмислена поведінка в природі у відповідності з отриманими знаннями і навичками є свідченням екологічної культури особистості. Воно здійснюється за допомогою впливу на свідомість в процесі формування особистості з метою розвитку соціально-психологічних установок і активної громадянської позиції [4]. Виховуване школою естетичне ставлення учнів до навколишнього світу, людей, праці, до мистецтва повинно виявлятися і збагачуватися у взаємозв'язках з природою, в поведінці і діях, що спрямовуються на її збереження. Сприйняття, оцінка, турбота про естетично цінні ландшафти, об'єкти живої і неживої природи є не лише важливими мотивами спілкування сучасної людини з природою, її споглядання, але і активним чинником формування її дієво-гуманістичної позиції і культури поведінки. Тому розвиток навичок і потреб школярів в естетичному сприйнятті оцінки природних явищ в художніх враженнях, що збагачують духовно-змістовні мотиви ставлення до природи, стимулює формування спрямованості школярів на природоохоронну активність їх екологічної культури. „Екологічне виховання як елемент в системі виховання спрямоване на всебічний розвиток школяра, становлення його як трудівника, громадянина, розумного споживача” [5]. При цьому підкреслюється значення естетичних потреб, оцінок, ставлення до природи в розвитку екологічної відповідальності школяра.

В умовах сьогодення екологічна культура є запорукою розвитку і збереження людини та суспільства в цілому, необхідним елементом відродження держави. Саме тому формування екологічної культури людини, гармонії її стосунків із природою є пріоритетними напрямками виховання державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”), концепції екологічної освіти України, концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти [6].

Формування екологічної культури неминує стикається з естетичним вихованням особи. Потрібно відзначити взаємовплив двох планів виховних дій: по-перше, це комплексна дія на формування ставлення школярів до природи в єдності екологічних, етичних і естетичних компонентів; по-друге, власне естетичне виховання в широкому сенсі з метою формування у школярів естетичного ставлення до дійсності взагалі і до природи зокрема.

В сукупності обидва плани здійснюються засобами „природного вмісту” навчального пізнання і мистецтва, впливу найприроднішого середовища, конкретних природних явищ, об'єктів, їх матеріальних властивостей, а також дією естетичних властивостей трудової і творчої діяльності, що спрямована на природні об'єкти.

Педагогічна думка високо оцінює роль природи у формуванні всебічно розвиненої особистості. Методологічною основою формування екологічної культури є вчення про єдність природи й суспільства, історичний взаємозв'язок й соціальна обумовленість ставлення людини до природи, про досягнення повної гармонії у цих стосунках. В узагальненому вигляді світогляд людини включає систему наукових знань про природу й суспільство, а також і переконання в їх нерозривному зв'язку й взаємодії. Це дозволяє людині здійснювати свою діяльність, узгоджуючись із законами природи в плані як особистих вчинків, поведінки, дії, так і суспільно значущого трудового життя.

Проблема вивчення природи й формування в школярів ставлення до неї є предметом вивчення ряду наукових дисциплін педагогічного профілю. Створено навчально-методичну літературу з питань організації з школярами спостережень за природою, проведення екскурсій, постановки дослідів в „зеленій лабораторії під відкритим небом”, у куточках живої природи й т.п.

Однак, якщо раніше навчальна й практична робота учнів носила певною мірою вплив духу „підкорення” природи, прагнення „боротися з її силами”, нестримного використання її багатств як „невичерпної комори”, то з позиції сучасного розуміння культури ставлення до природи ці помилки не повинні повторитися.

Починаючи з 1960-х років підсилюється природоохоронний аспект шкільного навчання й виховання: видаються закони про охорону природи, шириться позитивний досвід шкіл з цього питання. Його характерні риси: громадсько корисна спрямованість роботи учнів з охорони об'єктів і комплексів природи й відтворенню її багатств; обумовленість змісту діяльності місцевими природними умовами й соціально-економічними потребами (краєзнавчий принцип); взаємозв'язок практичної роботи з нагромадженням і розширенням знань про природу; різноманіття видів діяльності й форм її організації в рамках позакласних і позашкільних занять учнів (гуртки, добровільні організації, учнівські бригади, клуби, табори і т.д.); розвитку творчої активності і самостійності учнів при

виконанні громадсько корисних справ; усвідомлення їх суспільної цінності й значущості; взаємозв'язки з формами естетичного, трудового й інших виховань. Виникає необхідність підводити учнів до усвідомлення свого місця в природі як її складової частини. У цьому зв'язку необхідно якомога раніше розвинути добрі, позитивні почуття дитини до всього живого й разом з тим пробудити у неї відчуття цінності власного життя, її унікальності й причетності до навколишнього світу.

Виховання дбайливого ставлення до природи повинно вирішувати завдання формування у дітей естетичного сприйняття, оцінок і думок, смаку і ідеалу, що має на увазі розвиненість сприйнятливості до краси і виразності об'єктивних природних явищ, а також розуміння цінності, унікальності кожного з них. Особлива роль тут належить мистецтву, яке в своїх „природних” жанрах і образах відображає різноманіття стосунків найбільш тонкими і впливовими засобами.

Для педагогів, що ведуть виховну роботу з школярами на основі природної краси, необхідні глибоке розуміння характеру суспільних стосунків людини до світу, знання і конкретні уявлення про завдання і шляхи формування етичних, дієво-гуманістичних і естетичних оцінок природних об'єктів, про різновиди людської діяльності в природі, а також про особливості становлення особистої духовно-змістовної позиції ставлення до природи як до об'єкта соціальної і естетичної цінності. Видатний педагог В.О.Сухомлинський писав: „Уявлення про прекрасну суспільну людину, про піднесене і величне в її думках, почуттях, переживаннях ми формуємо в дитини з перших днів її перебування в школі. Це уявлення ми наповнюємо плоттю і кров'ю – живими прикладами високоморальної поведінки та вчинків” [7].

Природа має бути розкрита не лише як матеріальне середовище людського існування, але і як духовне, таке, що входить в об'єкти наукового і художнього пізнання, а також як матерія, предмет і знаряддя його життєдіяльності. Адже людина формує матерію за об'єктивними законами краси і за соціальними нормами ставлення до природи, у тому числі естетичними, визначається суспільними потребами. Відомий учений-психолог С.Л.Рубінштейн торкається взаємообумовленості прекрасного і його віддзеркалення людиною: „... прекрасна природа, а не лише переживання, сприйняття людини. Це не її власна об'єктивна властивість, але це якість, яка характеризує природу в певній системі зв'язків і стосунків, тій, в яку включена людина” [8].

Та все ж спочатку – це „здатність бачити естетичне, прекрасне в природі, чутливість до нього” [8]. Без розвиненої здатності естетично-етичного сприйняття неможливе цілісне уявлення і сутнісне пізнання природного об'єкта, явища як естетичного, характерного, досконалого у своєму роді. Без цього неможлива його правильна оцінка не лише з позицій вибірково-смакових стосунків, але також і вирішення певних пізнавальних, трудових, творчих завдань, які стоять перед людиною.

Вміст естетичного бачення окрім віддзеркалення основних плотських характеристик явища передбачає милування його матеріальними властивостями, емоційно-естетичне переживання виразності і цілісності явища, його конкретних деталей. У естетичному баченні в безпосередній формі виступають найважливіші особливості людської діяльності – наочна загальнозначуща характеристика явища, естетична, емоційно-оцінна ставлення до явища як вираження людського способу світосприйняття. Відсутність здатності естетичного бачення природних об'єктів позначається на неповноцінності екологічної свідомості особи. Формування естетичного ставлення базується на здатності естетично оцінювати багатообразні форми матеріальних явищ, їх плотському сприйнятті властивостей. А.І.Буров звертав увагу на те, що в ставленні людини до світу „суб'єктивна сторона має не менше значення, ніж об'єктивна – наявність елементів краси в самій дійсності. Людина дістала можливість осягнути красу дійсності лише тоді, коли вона стала суспільною істотою” [9]. Ця суб'єктивна сторона виявляється надзвичайно важливою у вихованні в шкільному віці естетичного ставлення до дійсності, до природи. Вона формується у взаєминах з іншими людьми, в спілкуванні з мистецтвом, в осмисленні життєвого досвіду, в емоційних переживаннях.

Методологічною базою формування в педагогічному процесі відчуття природи, що є основою екологічної й естетичної свідомості людини, є теорія відбиття, що ставить у єдиний зв'язок і послідовність почуттєвого й абстрактно-логічного пізнання, звернена в остаточному підсумку знову до практики, тобто почуттєвої предметної діяльності людини. Надзвичайно важливе збереження цього принципу в єдності естетичного й екологічного виховання й навчання школярів. Дисгармонія почуттєвих і абстрактних, раціоналістичних інформацій у процесі розвитку особистості негативно позначається на результатах її розвитку та поведінки особистості, її взаєминах з навколишнім світом, людьми, на системі ціннісних орієнтацій.

При дефіциті почуттєво-природних вражень у міського школяра й при їхньому надлишку в сільського школяра формується певним чином неповноцінне ставлення до природи. В обох випадках воно позбавлене емоційно-особистісного забарвлення й не несе відбиття сприйняття природи як значущої цінності, хоча причини його виникнення протилежні. Із цього випливає висновок про необхідність спеціально організованого виховного впливу в умовах провідного виду діяльності школярів – навчального пізнання й в інших видах і формах їх діяльності.

Безпосередня практична діяльність школярів в природі при необмежених в часі й просторі можливостях створює сприятливі умови для значного і стабільного формування екологічної культури (її інтелектуального, ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компоненти) школяра, тобто формує новий тип мислення і дій щодо навколишнього середовища. В зв'язку з цим засвоєння учнями знань про природу набуває реального сенсу в повному розумінні цього слова, стає засобом досягнення мети екологічного виховання [10].

Розглядаючи можливість впливу на ставлення дітей до природи, слід особливо відмітити, що автоматично бажане ставлення звичайно не формується, так як воно не виникає й при впливі природи на дітей. Адже й краса природи, на жаль, не вберігає її від руйнівних дій людей, від засмічення, нанесення шкоди живим організмам. Без педагогічної участі не відбувається стійкого закріплення й переносу естетичного ставлення в план поведінки, дій, спрямованих на збереження, гармонію елементів навколишнього середовища. Адже естетичні оцінки, естетичне сприйняття повинні супроводжуватися й трудовими суспільно корисними діями, і умовами, формами відпочинку, подорожей, і навіть навчальним пізнанням природних явищ.

Педагоги, методисти, що спрямовують пізнавальну й виховну діяльність школярів, повинні звертатися до комплексних взаємозв'язків, взаємодій людських проявів ставлення до природи, її краси й цінності, до відбиття різних граней природи, формувати її цілісне осмислення як складного, багатоелементного об'єкта, у якому усе закономірно сполучається й залучене в процеси життя (це ставлення як до живої, так і до неживої природи), це можливо тільки при постійному акцентуванні взаємозв'язків різних форм відбиття й оцінки природи людини.

Збагачуючи запас сенсорно-гармонійних вражень дитини, ми розбудовуємо її оцінні здатності й готуємо до майбутніх контактів і майбутньої поведінки в природі. Тим самим дається основа для становлення ціннісних орієнтацій особистості, її морально-естетичної позиції.

У результаті впливу на формування естетичних емоцій, суджень, на активізацію творчої діяльності естетичного характеру в школярів стосовно природи виникає перенесення їх емоційно-позитивного налаштування й на інші види діяльності, що включає природні об'єкти: навчальну, пізнавальну, трудову. У цьому процесі відбувається й становлення компонентів, істотних для екологічної культури, що підкреслює значення естетичних мотивів в екологічній діяльності особистості.

Слід підкреслити морально-естетичну сторону ставлення особистості до природи і її вплив на особистість. Природа – невичерпне й вічне джерело краси. Морально-естетичне ставлення до природи збагачується її відображенням у художніх образах літератури й мистецтва, з якими знайомляться школярі. Таким чином, не можна відокремити естетичне виховання від екологічного. Справді гуманні почуття розвиваються як продовження тих відносин, які людина встановлює між собою й природою. Усе духовне життя людини тісно пов'язане із природою й це визначає використання природи як засобу, а формування гармонійного ставлення до неї виступає як одне із завдань екологічного-естетичного виховання. Бездумне, жорстоке ставлення до природи, прагнення тільки до найближчої вигоди, споживацтво – антигуманні.

Гуманістична сутність відповідальності школярів за стан навколишнього середовища припускає єдність пізнавальної й практичної діяльності школярів з поліпшення природи рідного краю, творення, а не споживання в діяльності особистості тут є першочерговим. Необхідне безпосереднє спілкування школяра із природою, оволодіння навичками правильної поведінки в природі, комбінація навчальної й трудової, суспільної діяльності з облагороджування навколишнього природного середовища.

Проблема еколого-естетичного виховання і освіти існувала та існуватиме впродовж розвитку суспільства. Правильне виховання бережливого ставлення дозволить надалі запобігти багатьом екологічним проблемам людства. Саме в шкільному віці дитина отримує основи систематичних знань; тут формуються і розвиваються особливості її характеру, волі, естетичної зовнішності. Якщо у вихованні дітей пропущено щось істотне, то ці пропуски з'являться пізніше і не залишаться непоміченими. Тому цей процес повинен бути безперервним, послідовним, щоденним.

Перед педагогами, вихователями стоять актуальні завдання вдосконалення форм навчальної та позанавчальної діяльності школярів, направлені на формування культури ставлення до природи відповідно до вимог нашого суспільства. Цілісний, всебічний розвиток особистості школяра на всіх вікових етапах включає, зокрема, формування гармонійних взаємостосунків з навколишнім середовищем, правильних ціннісних орієнтацій по відношенню до природи, а також високої активності в поведінці, суспільно корисній праці, творчості. Все це має важливе суспільне значення як в майбутній професійній діяльності випускників школи, так і в повсякденному житті.

Проблема формування естетичного ставлення до природи – лише одна із сторін комплексного виховання культури підрастаючого покоління. Але в її рішенні стикаються такі істотні напрями виховної роботи, як формування науково-матеріалістичного світогляду в навчальному процесі, освоєння скарбів національної і світової культури, збагнення багатств рідної природи, оволодіння

шляхами їх примноження, творче перетворення природного середовища, природних матеріалів, художньо – естетична діяльність, внесення посиленої трудової участі в збереження і підтримку природного середовища.

Виховання естетичного бачення природи, творчого ставлення до неї будитиме у школярів відчуття відповідальності за збереження кожного її об'єкта і явища як неповторної цінності і тим самим сприятиме збереженню природного середовища.

Естетичне забарвлення мотивів ставлення до природи підвищує цінність навколишнього середовища для особистості, тим самим створюючи основи зміцнення дбайливого, гуманного ставлення до живої природи, до всіх природних елементів. Необхідно розвивати відчуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, уміння розуміти та цінувати красу й багатство рідної природи.

Широкі перспективи відкриваються перед педагогами в творчих пошуках шляхів і форм виховання багатогранного відповідального ставлення до природи.

Завдання кожного вчителя – надати школярам в своїй галузі інформацію про естетичну картину світу і сформувати у кожного дієве гуманістичне етично–естетичне ставлення до природи. Вирішення цього завдання передбачає систему прийомів, форм, методів організації виховної дії:

систематичний огляд в змісті занять естетичних властивостей і естетичного вигляду матеріальних природних явищ, які вивчаються (як вчителем, так і учнями);

розширення форм і методів активізації на уроці естетичних оцінок і проявів ставлення до об'єктів природи;

узагальнюючі заняття, бесіди, лекції, а також самостійні роботи учнів старших класів, присвячені сумісному розбору індивідуального ставлення, оцінок, думок про естетичні властивості даної сторони дійсності і естетиці її наукового відображення;

проведення спільно з викладачами інших дисциплін природничо–наукового, а також і художньо–гуманітарного циклу уроків, лекцій, конференцій;

проведення заходів, що виявляють результати розвитку ставлення до природи: конкурсів творів, творчих робіт, зборів, конференцій, класних журналів на всіх етапах шкільного навчання, проведення диспутів в старших класах і тому подібне;

поєднання урочних і позаурочних видів роботи з естетичного освоєння природи;

розвиток і пропаганда самими школярами ідеї захисту природи, її краси і відновлення завданих їй збитків в місцевих умовах, підготовка текстів і плакатів, що містять вислови великих людей про природу, проведення ранків, вечорів і т. д.;

залучення всіх школярів до суспільно корисної і трудової діяльності.

На всіх етапах свого розвитку дитина осягає навколишній світ і з погляду його краси, естетики. Дуже багато що залежить від того, наскільки на цьому шляху нададуть їй підтримку дорослі.

Висновки... Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що між екологічним і естетичним вихованням існує міцний, взаємозалежний зв'язок, який передбачає необхідні умови для всебічного розвитку особистості, а також її чіткої та виваженої громадянської позиції щодо оточуючого її середовища. Вивчення даного питання не обмежується цією статтею, а потребує детального подальшого опрацювання, зокрема варто дослідити різноманіття взаємозв'язків екологічного і естетичного виховання та їх реалізації у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; сост. В. А. Ротенберг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения : в 3-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с франц., сост. И. Е. Верцман]. – М. : Госполитиздат, 1961. – 851 с.
3. Естетичне виховання учнів. Реферат [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14495/>
4. Соціальна екологія (Лекції) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://books.br.com.ua/7161>.
5. Фазин А. В. Воспитание красотой / А. В. Фазин. – М., 1980. – 138 с.
6. Карюк З. П. Методика екологічного виховання учнівської молоді в навчальних закладах / З. П. Карюк // Розвиток біологічної освіти в Україні : матеріали всеукр. наук.-метод. конф. (Мелітополь, 26–27 верес. 2006 р.). – Мелітополь, 2006. – С. 84–89.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 539 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // В кн.: Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
9. Вильсон Р. Экологическое образование в неразрывной связи с общим воспитанием детей с раннего возраста / Р. Вильсон // Играя, обучаемся. – 1999. – Вып. 1.
10. Пустовіт Г. П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах і школах / Г. П. Пустовіт. – К., 1996. – 86 с.

Анотація
Г.И.Котлярчук

Взаимосвязь эстетического и экологического воспитания как необходимая составляющая всестороннего развития личности

В статье раскрывается сущность экологического воспитания школьников с учетом взаимосвязей экологического и эстетического воспитания как необходимой составляющей всестороннего развития личности. Рассматривается возможность эстетико-воспитательного воздействия в процессе обучения и воспитания на формирование четкой гражданской позиции по отношению к окружающей среде.

Ключевые слова: эстетическое и экологическое воспитание, личность, отношение к природе, экологическая культура.

Summary
H.I.Kotlyarchuk

The Relationship of the Aesthetic and Ecological Education as an Essential Component of the Comprehensive Development of Personality

The essence of ecological education of schoolboys taking into account interrelations of ecological and esthetic education as essential component comprehensive of the development of personality is revealed in the article. In the article it is considered possibilities of estetiko-edukational influence in the course of training reveals to formulation estetic and ekologikal education and tse relation to the nature of the person.

Key words: esthetic and ecological education, the person, the relation to the nature, ecological culture.

Дата надходження статті:

„18” березня 2011 р.

УДК 811.161.2'276.6:34 (045)

М.Й.КРИСЬКІВ,

кандидат педагогічних наук
(м.Тернопіль)

Культура мовлення як умова успішного спілкування

У статті викладено основні теоретичні положення про формування компетенції мовленнєвої особистості, здатної до спілкування у процесі професійної діяльності. Докладно описано види мовленнєвої діяльності в усній і писемній формі – сприйняття і продукування висловлювань, передумови успішного спілкування, а також необхідні якості мовлення.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, мовленнєва культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасній лінгвістиці, лінгводидактиці, психології мовлення трактується як діяльність.

Розуміння мовлення як виду діяльності, що підлягає законам, які характеризують будь-яку практичну діяльність, є особливо близьким до завдань формування мовленнєвої компетентності. Такий підхід здійснюється в психолінгвістичних дослідженнях, що мають за мету розкрити всю сукупність (точніше, взаємодію) факторів, які керують формою і частково змістом мовленнєвого висловлювання, розглянути співвідношення лінгвістичних і психологічних одиниць, понять і категорій [15, с. 57].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Розуміння мовлення як виду діяльності вперше було висловлене Л. Виготським [5] і розроблене в працях із психолінгвістики О.М.Леонтьєвим [12], О.О.Леонтьєвим [14]. Це вища психічна функція людини, вона має складну структуру та багаторівневу організацію і тому вивчається різними науками – лінгвістикою, психолінгвістикою, психологією. Проте й у поняття „мовленнєва діяльність” часто вкладається різний зміст. Одним із найбільш повних можна вважати визначення І.Зимньої: „Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовний) процес видачі та сприймання сформульованої мовними засобами думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування” [9, с.121]. Інформація передається та сприймається у звукових (говоріння та аудіювання) та графічних (письмо та читання) знаках, що являють собою реалізацію мови, яка зберігається в нашій свідомості.

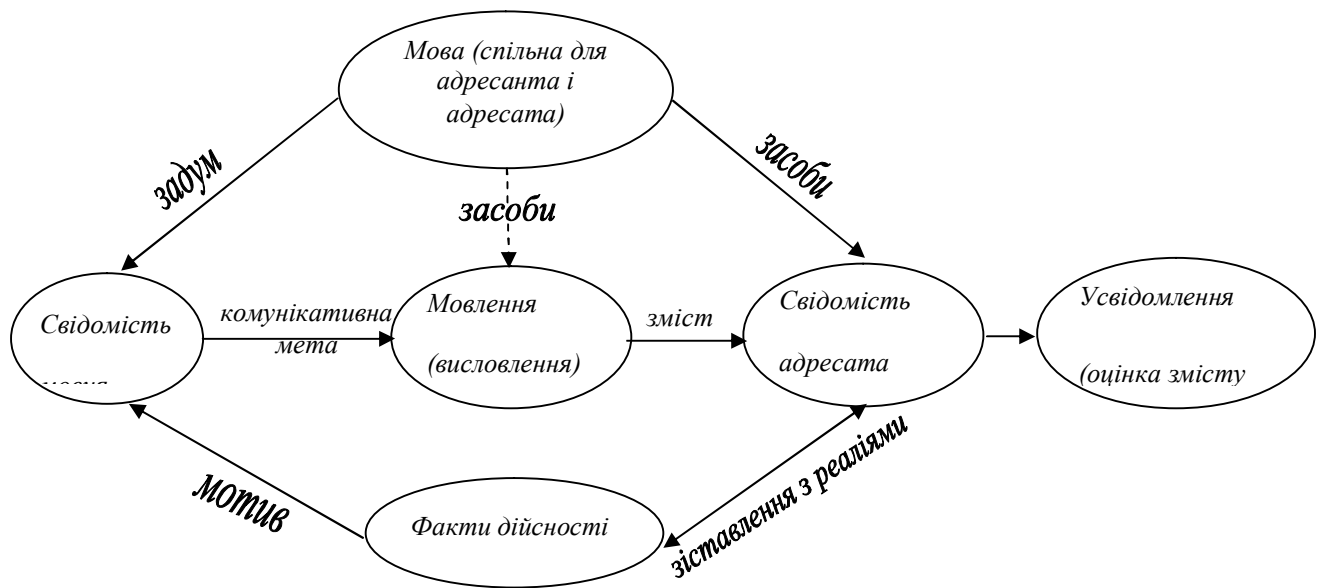
Виклад основного матеріалу... Функціонально мовлення характеризується як процес. Основні його функції: комунікативна (здійснення процесу спілкування), пізнавальна (здійснення процесів пізнання), емотивна (вираження почуттів), естетична (творення художніх образів), волюнтаривна (спонукання до певних дій). Але майже завжди мовлення здійснюється в умовах контакту між

людьми. Говоріння „для себе”, як вияв внутрішнього стану мовця – все-таки виняток із загального правила. Навіть писемне мовлення, яке відбувається у відсутності адресата, розраховане на читача, на його сприймання. Отже, процес спілкування, по суті, зводиться до контакту між мовцем і адресатом.

У зв'язку з цим Б.Головін виділив п'ять етапів процесу мовної комунікації:

- 1) дійсність – свідомість людини-мовця;
- 2) свідомість мовця – мова;
- 3) мова – мовлення;
- 4) мовлення – свідомість адресата;
- 5) свідомість адресата – дійсність [7, с.32].

У поєднанні всіх чинників процесу спілкування його можна показати за допомогою схеми.



Модель процесу мовної комунікації

Події і явища навколишньої дійсності викликають у людини певні думки і почуття та бажання висловити їх, поділитися з кимось своїми міркуваннями. Отже, у неї появляється мотив для висловлювання, комунікативна мета. Для реалізації задуму мовець мусить мати наявними у своїй пам'яті необхідний запас виражальних мовних засобів, з-поміж яких він вибирає найбільш придатні для досягнення мети. Використовуючи їх у певних формах, у потрібній послідовності, він надає їм відповідної звукової чи графічної форми і створює усне чи писемне висловлювання. Адресат, сприймаючи звуки або графічні знаки, на основі свого запасу мовних засобів розшифровує переданий адресантом зміст, зіставляє його з реаліями дійсності, погоджується або не погоджується з автором повідомлення. Останній етап при сприйнятті монологу відбувається у внутрішньому мовленні, фіксується у глибинній пам'яті. В умовах діалогу ролі почергово змінюються: бажання висловитися виникає в адресата, він стає адресантом і продукує власне висловлювання, підтримуючи або заперечуючи щойно сприйняте, а той кому, належить попередня репліка, стає адресатом.

Мовлення може бути ефективним (між адресантом і адресатом досягається взаєморозуміння) або неефективним (адресат не сприйняв суті переданого мовцем повідомлення).

Розвиваючи ідеї Л.Виготського, психологи Н.Жинкін, І.Зимня, А.Леонтьєв, А.Лурія стверджують, що мовлення у своїй комунікативній функції може бути діяльністю як самостійною, так і такою, що супроводить інші види діяльності, в т.ч. і професійної. Ця теорія взята використовується психологією навчання і дидактикою (Б.Коротяєв, Л.Маркова, М.Скаткін), лінгводидактикою (Н.Бакеева, М.Дем'яненко, А.Зикеев), зокрема й методикою розвитку мовлення (Л.Варзацька, М.Вашуленко, В.Капінос, М.Львов, В.Мельничайко, М.Стельмахович, М.Пентилюк та ін.).

Як бачимо, концепція „породження мовлення” виходять із двох позицій: 1) системи мови; 2) мовленнєвого механізму. Цим визначається її актуальність і для нашого дослідження.

Як відзначає О.О.Леонтьєв, для того, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна володіти низкою умінь: 1) швидко орієнтуватися в умовах спілкування; 2) правильно планувати своє мовлення, вибирати зміст акту спілкування; 3) знайти адекватні засоби для вираження цього змісту;

4) забезпечувати зворотній зв'язок. Без будь-якого з цих умінь спілкування не буде ефективним [13, с.33].

Для формування мовленнєвої діяльності людині необхідно оволодіти засобами та способами реалізації кожного з її видів. Такими видами мовленнєвої діяльності є сприймання й породження мовлення.

Сприймання – мовленнєва діяльність, характерна для того, хто слухає або читає, тобто сприймає й усвідомлює звукове мовлення (слухання) або сприймає й усвідомлює графічний текст (читання). Г.Костюк називає сприйманням процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, що діють у даний момент на аналізатори людини, у тому числі й почуттєві [11, с.144]. Емоційне сприймання тексту включається в процеси слухання і читання як найважливіша його складова – без нього неможливе розуміння і навіть подальше відтворення.

Сприймання характеризується індивідуальною своєрідністю. Деякі особи відзначаються точністю сприймання, у сприйманні ж інших – більше моментів суб'єктивного характеру, деякі з них, розповідаючи про сприйняте, в основному говорять про своє ставлення до сприйнятого.

Слухання як вид мовленнєвої діяльності характеризується кількома фазами. Перша фаза – спонукально-мотиваційна – значною мірою залежить від діяльності іншого учасника спілкування (викладача, оратора). У цьому плані слухання є начебто вторинним у комунікативній діяльності.

Однак пасивного сприймання мовлення недостатньо для повноцінного його осмислення. Тому друга – аналітико-синтетична – фаза діяльності передбачає обробку мовленнєвого повідомлення: розуміння або нерозуміння як внутрішній результат думки. На цьому базується результат слухання – формування і можливість вираження слухачем ставлення до почутого. Необхідність розуміння слухачем мовленнєвого повідомлення з метою вираження власної думки з цього приводу припускає продуктивне осмислення мовленнєвого повідомлення, зіставлення всіх компонентів його викладу. Це потребує миттєвої аналітико-синтетичної обробки всього матеріалу й утримання його результатів в оперативній пам'яті слухача. Необхідність виразити свою думку означає підключення до процесу слухання підготовчих фаз процесу говоріння і, безпосередньо, розуміння того, що і як говорити. Цей момент фіксує начебто „паралельність” слухання та початкових фаз власного говоріння, які здійснюються у внутрішньому плані.

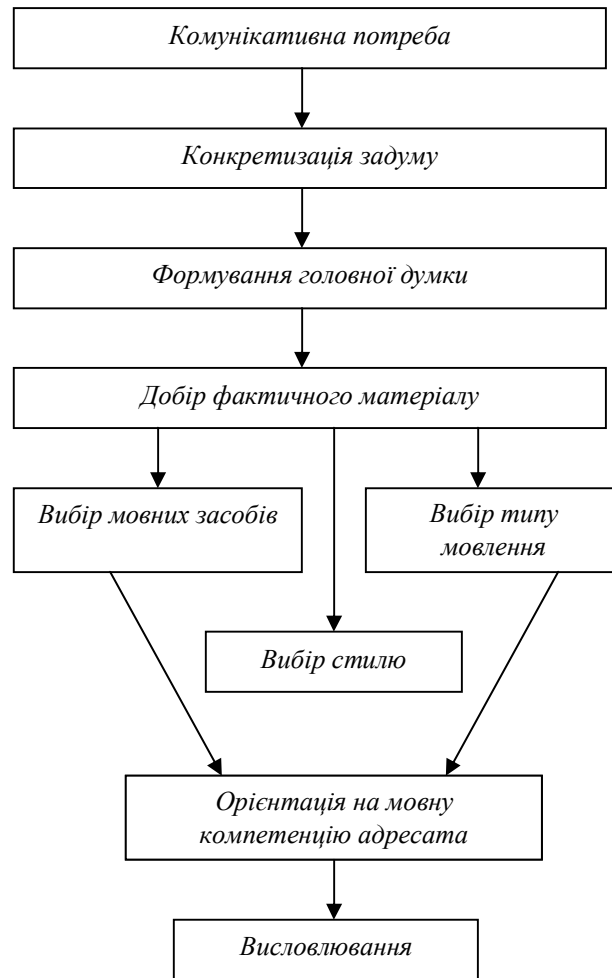
Вищий рівень розуміння характеризується передусім умінням виявити основний смисл висловлювання, його головну думку, незалежно від того, сформована вона мовцем чи подана в підтексті. Тому часто поряд із терміном „слухання” активно використовують термін „розуміння”. Слухання й розуміння, за аналогією до зарубіжної методики, сьогодні називають „аудіюванням”.

Важливу роль у навчальному процесі відіграє і *читання*. Уміння швидко й свідомо читати є однією з найнеобхідніших умов формування мовленнєвої компетентності. І навпаки, причиною недостатнього рівня культури мовлення є, як стверджує Н.Бабиш, те, що „окремі мовці не володіють навичками швидкого і осмисленого читання” [2, с.9]. На думку О.Гойхмана та Т.Надеїної, у процесі комунікації (як процесі обміну інформацією) уміння швидко й раціонально читати є однією з найнеобхідніших умов ефективності спілкування [6, с. 56–63]. Читання є своєрідною підготовкою до користування виражальними засобами мови для висловлення у подальшому власної думки.

Отже, без вироблення навичок рецептивного мовлення (читання чи аудіювання) не відбувається ні подальше відтворення сприйнятого, ні використання виражальних засобів для породження висловлювань.

Породження мовлення (продуктивне мовлення) – це мовленнєва діяльність того, хто передає свої думки вголос (говоріння) або за допомогою графічних знаків мови (письмо). Породження мовлення багатьма психологами (Л.Виготським, М.Жинкіним, О.Леонтьєвим, І.Зимньою, С.Рубінштейном та ін.) ототожнюється з процесом породження тексту, складною аналітико-синтетичною діяльністю, до якої входять операції розчленування предмета висловлювання на ряд складових елементів у тексті, їх випереджувальний синтез. Досліджуючи психологічні механізми мовлення, Н.Жинкін зазначає, що процес мовлення – „це живий механізм, який постійно перебудовується. Його формування, перебудова та запуск відбуваються в результаті обміну повідомленнями. Це необхідно і достатньо для того, щоб накопичувались елементи відбору і сформувалася здатність проводити акт відбору” [8, с.152].

Процес породження висловлювань можна змоделювати схемою.



Модель породження висловлювання

Звідси впливає думка про те, що для успішного формування мовленнєвої компетентності студентів необхідно активізувати у людини психологічні механізми породження мовлення, у процесі якого й формуватимуться уміння відбору виражальних засобів мови для висловлення певної думки. Особливо важлива така здатність для процесу усного (монологічного) мовлення, в ході якого доводиться одночасно виражати певний зміст і добирати засоби вираження наступних частин висловлювання.

Спілкування, яке у науковій літературі розглядається як „процес взаємозв'язку та взаємодії суспільних об'єктів (класів, груп, особистостей), у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, здібностями, уміннями та навичками, а також результатами діяльності, одна з необхідних і загальних умов формування і розвитку суспільства й особистості”, здійснюється за допомогою мови і в процесі мовлення [19, с.153].

Спілкування виникає лише за певних умов, основними з яких є наявність двох партнерів, потреби у спілкуванні, мотивів спільної діяльності, доступних для співрозмовників засобів, передусім мовних. Взаємне пізнання і взаємний вплив людей є обов'язковим елементом будь-якої діяльності.

Від того, як люди відображають та інтерпретують вигляд, поведінку та оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії, а також результати, які вони одержують у процесі спільної діяльності [4, с.5]. Спілкування вважається успішним, якщо обидві сторони реалізували свої цілі або досягли взаєморозуміння, консенсусу.

У процесі спілкування здійснюється обмін інформацією (комунікативний аспект), обмін знаннями та ідеями (інтерактивний аспект), досягнення взаєморозуміння співрозмовників (перцептивний аспект) [1, с.376]. Як зауважує М.Каган, „тонка структура соціальної взаємодії визначається самими партнерами, саме від них – від їх потреб, цілей, розуміння ситуації залежить, ставляться вони один до одного як до суб'єктів, як до цілей чи як до засобів” [10, с.27].

Кожен учасник спілкування сприймає ситуацію по-своєму, вважає своє сприйняття правильним, але й мусить рахуватися з поглядом партнера і на цій основі обирати лінію поведінки, тональності своїх висловлювань.

У різних ситуаціях офіційного спілкування юристові доводиться усвідомлено вибирати і тональність розмови, і стиль поведінки, і оптимальні мовні засоби.

Тому й розрізняють стилі спілкування:

- авторитарний – намагання нав'язати партнерові свої погляди;
- консультативний – увага до партнера, прагнення у чомусь допомогти;
- партнерський – підкреслена рівноправність у розв'язанні завдань.

Уміння спілкуватися, здатність до комунікації є запорукою успішної діяльності у будь-якій сфері стосунків як особистого, так і громадського життя.

Для досягнення успіху у спілкуванні комуніканти мусять добре володіти мовою, дотримуватися літературних норм, мати достатній запас виражальних мовних засобів, тобто виявляти належну мовно-мовленнєву компетенцію, культуру мовлення.

Проблеми мовленнєвої компетентності широко представлені в публікаціях вітчизняних (О.Біляев, А.Богущ, С.Єрмоленко, Л.Мацько, М.Пентилюк, В.Скалкін, Л.Скуратівський, Л.Струганець, Г.Шелехова та ін.) і зарубіжних (Р.Белл, О.Божович, А.Василевич, М.Вятютнев, Н.Гез, Д.Ізаренков, І.Резниченко, Д.Слобін, В.Ульріх, Д.Хаймс, Н.Хомський) дослідників. Причому запропоновані авторами наукові визначення дуже близькі, швидше уточнюють і доповнюють одне одного, ніж суперечать одне одному.

Формування мовленнєвої компетентності полягає в оволодінні мовленнєвими вміннями й навичками на основі засвоєння мовленнєвознавчих понять, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності, а також виражальних засобів мови, що функціонують на всіх рівнях її структури, та правил їх уживання. Мовленнєва компетентність людини виявляється у всіх видах мовленнєвої діяльності – сприйнятті чужих (аудіювання і читання) та продукуванні власних (говоріння і письмо) висловлювань.

До загальнокомунікативних умінь, необхідних як у навчальній, так і в професійній діяльності, належать здатність усвідомити тему, головну думку і зміст прочитаного або почутого, структуру сприйнятого висловлювання, осмислити тему і головну думку, зібрати і систематизувати матеріал для побудови майбутнього тексту, побудувати його в певній композиційній формі, у відповідному ситуації стилю. Наявність усіх необхідних умінь дозволяє констатувати *мовленнєву культуру* людини.

У лінгвістичних працях культуру мовлення визначають як „сукупність комунікативних якостей, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання” [18, с.31]; володіння нормами мови, уміння використати мовні засоби у відповідності з метою і змістом мовлення [17, с.119].

Поняття „культура мовлення” охоплює два ступені засвоєння літературної мови. Перший з них – правильність – це дотримання норм літературної мови, порушення яких визнається за помилку. Другий, вищий ступінь – мовленнєва майстерність – передбачає вибір з можливих варіантів того, що краще за інші відповідає ситуації спілкування. Тут уже йдеться про чистоту (відсутність ненормативних елементів), точність (відповідність реаліям життя), логічність (відповідність законам мислення), дієвість (спрямованість на зміну думок чи поведінки адресата), доступність (позбавленим перешкод для сприйняття), доцільність (відповідність умовам спілкування), виразність (здатність вплинути на емоції адресата, викликати інтерес) тощо [16, с.16]. Оволодіння такими комунікативними якостями мовлення вимагає тривалої напруженої праці, вимогливості до себе, постійної уваги до своїх висловлювань. Але тільки так людина може сформуватися як мовна особистість. Цим терміном у сучасній мовознавчій та лінгводидактичній літературі прийнято називати мовця, який „досконало знає мову, усвідомлено творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної культури як духовну серцевину її, користується мовою, як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних й емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві” [18, с.38].

Саме такими ми хотіли бачити у майбутньому своїх сьгоднішніх студентів, а згодом висококваліфікованих фахівців у різних сферах суспільного життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посіб. для студ. ун-тів / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1982. – 200 с.
5. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
6. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учебн. для вузов / Гойхман О. Я., Надеина Т. М. ; под. ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ННФРА–М, 1997. – 272 с.
7. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1980. – 336 с.
8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 222 с.
10. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 280 с.
13. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. II. – 318 с.
14. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Москва-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 95 с.
15. Леонтьев А. А. Психолингвистика / А. А. Леонтьев. – Л. : Наука, 1967. – 118 с.
16. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посіб. для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1984. – 223 с.
17. Русский язык. Энциклопедия / [гл. ред. Ф. П. Филин]. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
18. Струганец Л. Культура мови: Словник термінів / Л. Струганец. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 87 с.
19. Философский энциклопедический словарь / [редкол. : С. С. Аверичев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

Аннотация

М.И.Крыськив

Культура речи как условие успешного общения

В статье изложены основные теоретические положения о формировании компетенции речевой личности, готовой к общению в процессе профессиональной деятельности. Подробно описаны виды речевой деятельности в устной и письменной форме – восприятие и продуцирование высказываний, условия успешного общения, а также необходимые качества речи.

Ключевые слова: *речь, речевая деятельность, речевая культура, речевая компетентность, речевая культура.*

Summary

М.У.Крыськив

Culture of Speech as a Condition of Successful Education

The article deals with the main theoretical principles of the personality speech competence formation who is able to communicate at the process of professional occupation. The types of speech occupation in oral and written form including perception and production of sayings, reasons of successful communication and necessary principles for speech are identified.

Key words: *speech, speech occupation, speech competence, speech culture.*

Дата надходження статті:

„5” квітня 2011 р.

УДК 37.014 (045)

Б.С.КРИЩУК,

викладач

(м.Хмельницький)

Внесок товариства „Просвіта” у становлення системи дошкільного виховання на Поділлі (1918–1920 рр.)

У статті здійснено аналіз становлення системи дошкільного виховання на Поділлі в 1918-1920 рр. та окреслено участь подільських просвітян у цьому процесі. Вказано на діяльність подільської „Просвіти” та її співпрацю з іншими культурно-освітніми інституціями і місцевою владою щодо організації освіти та виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *товариство „Просвіта”, дошкільне виховання, Поділля, дитячі садки, захоронки, А.Животко, товариство імені Песталоцці.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Історико-педагогічні дослідження у нових умовах, в умовах державної незалежності України, набувають все більшої вагомості. На думку провідних науковців Національної академії педагогічних наук України, „осмислення, реконструкція історико-педагогічного процесу, пізнання його закономірностей є необхідною умовою розвитку педагогічної науки і практики” [14, с.7]. До основних проблем історико-педагогічних досліджень на сьогодні відносять розвиток національної школи, етнокультурні засади розвитку освіти, дитинство як об’єкт історико-педагогічного знання, генезу теорії та практики освіти і виховання й ін. [14, с.7].

Особлива увага сьогодні звертається на дослідження розвитку освіти та культури в період Української революції (1917–1920 рр.). Як зазначає О.В.Сухомлинська, „за роки існування Української держави було сформовано національну шкільну політику, з’явилися перші контури національної системи освіти й виховання. Українські педагоги працювали над науково-методичним забезпеченням

навчально-виховного процесу в школі – створювали національні підручники, працювали над упровадженням українознавства, народознавства, краєзнавства в педагогічний процес” [16, с.11].

Саме тому актуальним є вивчення культурно-освітньої діяльності різноманітних товариств, організацій, спілок, які своїм завданням ставили поширення освіти та культури серед широких верств населення. Не виключенням є товариство „Просвіта”, котре здійснювало широку культурно-просвітницьку діяльність.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Аналіз джерельної бази засвідчив, що діяльність товариства „Просвіта” як в Україні, так і на Поділлі, є актуальною науковою проблемою. Зокрема, питанням функціонування „Просвіт” в Україні присвячені праці Л.Бадеевої, Р.Гарата, О.Германа, С.Зворського, І.Зуляка, Г.Кучерова, О.Лисенка, О.Малюти, Н.Опанасенко, О.Яцини. Діяльність товариства „Просвіта” на Поділлі стала предметом спеціальних наукових розвідок В.Лозового, Г.Кучерова, В.Мацька, Є.Назаренка, Є.Сохацької та ін.

Окремі аспекти розвитку системи дошкільного виховання на Поділлі та участі у ньому сільських „Просвіт” в 1917–1920 рр. розкрито у статті Г.Кучерова [13]. Як зазначає автор, на відміну від західної Європи та США, у царській Росії рівень розвитку дошкільного виховання у сільській місцевості було зведено до мінімуму, зокрема, в Україні нараховувалось всього 47 дитячих садків [13, с.33]. Справа організації дошкільного виховання на Поділлі розкривалася й безпосереднім учасником та організатором освіти дітей дошкільного віку, просвітянином А.Животком на шпальтах періодичної преси – у виданнях „Село” [5], „Трудова громада” [6] та ін.

Питання ж розвитку освіти, і дошкільного виховання зокрема, на сьогодні потребує більшої уваги, оскільки це дасть змогу забагати новими знаннями історико-педагогічну науку.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття внеску товариства „Просвіта” у становлення системи дошкільного виховання на Поділлі (1918–1920 рр.).

Виклад основного матеріалу... Про важливість організації системи дошкільного виховання та участі у ньому „Просвіт” наголошувалось у резолюції освітянського з’їзду, що відбувся в м. Київ 20–23 вересня 1917 р.: „При всіх „Просвітах” потрібно заснувати „Рідні хати” (Народні дома). При кожній „Рідній хаті” повинен бути дитячий садок. Для підготовки юнацтва до роботи в дитячих захистках, треба в Києві та на місцях позаводити курси дошкільного виховання” [7, с.4]. Окрім цього, варто зауважити, що справа організації дошкільного виховання знайшла своє відображення і в статутах товариств „Просвіта” Поділля досліджуваного історичного періоду, в яких зазначалося, що товариства відкривають дитячі садки, захистки, організують різноманітні дитячі вечори. На думку провідного діяча та організатора дошкільного виховання на Поділлі в окреслений період, члена товариства „Просвіта” А.Животка, „дитячі садки” – це той шлях, який веде до виховання свідомого громадянства, до виховання і закладання глибокого почуття любови до рідного краю, до рідного люду” [7, с.5].

Товариство „Просвіта” та місцева подільська влада приділяли велику увагу розвитку початкової та середньої, вищої освіти. Окрім цього, вони докладали значних зусиль щодо становлення системи дошкільного виховання на Поділлі. Так, у Кам’янці-Подільському спільними зусиллями створили перший в Подільській губернії дитячий садок. В.Б.Стецюк наводить слова сучасника досліджуваних подій: „Дітей одвідує садок в середньому – 30 душ. В більшості це – діти бідноти. При садкові діти отримують чай з хлібом і гарячий сніданок... Садок не перериває своєї роботи й на зиму. А щоби дати можливість дітям найбіднішої родини одвідувати садок взимку, Управа постановила видати на взування і одіж дітей 2500 карб.” [15, с.161]. Таким чином, відвідування дитячих дошкільних закладів було доступним навіть для дітей незаможних верств населення.

Здійснюючи заходи з дошкільного виховання, просвітяни Поділля звертали увагу на важливість ознайомлення з передовим педагогічним досвідом зарубіжжя та видавництво власними силами підручників, дитячих книжок і часописів, підтримку місцевої ініціативи створення дошкільних закладів. За їхніми планами, в кожному повіті Поділля необхідно було відкрити щонайменше по 3 дитячих садки й по 5 захоронок. Така кількість дитячих закладів забезпечила б мінімальні потреби населення [11, с.43].

Позитивним є те, що дошкільна освіта впроваджувалася не лише в Кам’янці-Подільському, а й у селах губернії. Так, подільська „Просвіта” у кількох найближчих селах відкрила дитячі садки, а в Кам’янці-Подільському – передшкілля. Щоб забезпечити ініціативу знизу для підготовки ґрунту на місцях, на вчительських курсах читалися реферати про потребу та форми дошкільного виховання. Вчителям було доручено провести бесіди з батьками, зокрема матерями дітей, щодо залучення до дошкільного виховання [17]. З метою покриття витрат на утримання дошкільних закладів „Просвіти” влаштовували вистави, гуляння, концерти. Окрім цього, просвітянам вдалося частково вирішити й досить гостру на той час проблему – проблему дитячого харчування. Важливо відмітити, що у справі дошкільного виховання досить гостро стояло питання забезпечення навчального процесу дошкільників необхідною літературою, одним із шляхів розв’язання якого був збір пожертв від громадянства.

Великого державного значення справі дошкільного виховання надавав однойменний відділ при Подільській губернській народній управі, який на підставі постанови Земського зібрання від 22 квітня 1918 р. розпочав здійснювати систему заходів щодо організації дошкільного виховання на Поділлі. Управа вважала за необхідне працювати у тісному зв'язку з товариством „Просвіта”, головною метою співпраці визначаючи заснування дитячих садків, захоронок та ін., де могли би діти розвиватись як з боку фізичного, так і з боку морального [3]. У контексті цього відділ дошкільного виховання звернувся до просвітян з метою з'ясувати, який погляд товариство „Просвіта” має на працю в напрямі дошкільного виховання; що зроблено і чи маєтсья на думці зробити щось в цьому напрямі; чи має „Просвіта” які-небудь кошти для заснування дитячих садків чи захоронок; чи вживались заходи, щоб роз'яснити селянам чи громадянам про значення дошкільного виховання і чи планує товариство „Просвіта” заснувати такий дитячий садок; яке відношення до цього селян і т.п. Загалом, українську владу досліджуваного періоду цікавило питання створення певних типів дошкільних закладів. У цей час передбачалося функціонування дошкільних закладів двох типів: 1) садок; 2) захисток. У першому з них діти перебували протягом 2,5 годин щодня. У другому – протягом „цілого робочого дня матері” [13, с.34].

Одним із чільних діячів „Просвіти”, який доклав чи не найбільше зусиль до становлення системи дошкільного виховання в краї, був Аркадій Петрович Животко. Дослідник його біографії Ю.Калічак позиціонує А.Животка як „одного із фундаторів національного дошкільного виховання” [10, с.139], що не є перебільшенням і його ім'я, безперечно, можна ставити поряд із іменами провідних діячів в галузі дошкільного виховання. Видатний педагог і організатор освіти в Україні С.Русова уважно стежила за діяльністю та публікаціями свого колеги на педагогічну тематику, часто відгукуючись на них своїми рецензіями, та порівнювала українського вченого з Й.Песталоцці, називаючи А.Животка „відомим педагогом, що всією щирою любов'ю до дітей нагадує великого швейцарського педагога” [18, арк.3].

Педагогічний досвід А.Животка, за твердженням Ю.Калічака, є актуальним і в теперішніх умовах розвитку українського дошкільня” [10, с.140]. Так, на думку А.Животка, який був не лише талановитим педагогом, організатором освіти, а й чудовим методистом, „серед приладів, що до виховання, серед тих засобів, через які ми мусимо провадити виховання, найважливіше місце займають дитячі книжки” [8]. З метою більш ефективного дошкільного виховання дітей, він радив для використання батьками такі: *Білоусенко О. Баю-баю.* – Читанка для маленьких дітей; *Дід та баба.* – Казочка; *Дзель-бом.* – Збірник віршів, пісень для дітей дошкільного віку; *Коваленко Г. Рідна хата.* – Збірничок для маленьких діток; *Мальовані казки:* 1) ріпка, 2) Коза дєреза, 3) Кривенька Качечка, 4) Читанка, 5) Кобзарик; *Мітрусь.* – Книжка діткам для розваги; *Казки:* 1) Чижикове весілля, 2) Як гриби зібрались воювати; „*У неволі*”. – Казка-переказ; *Мамін-Сібіряк.* „*Ворона і канарик*”. – Казка; „*Півник і Курочка*”. – Казка; „*Рябі Вівиці*”. – Казка; *Іван Франко. Казки:* 1) Лис Микита, 2) Лисичка кума”, 3) Вернигора, 4) „Іжак та заяць”; *О.Білоусенко.* – Переробка казки Колобок; *Тодосів. Півник та Курочка.* – Казка; *Дитяча Розвага.* – Збірник ігор, руховок, співів для дітей дошкільного віку [8].

Важливим аспектом діяльності дошкільних установ було питання формування патріотизму та національної свідомості. Важлива роль у цьому процесі відводилась товариству „Просвіта”. О.Животко зазначала, що „приклад де яких сел показує, що кинуте в землю зерно не загинуло даром, і за короткий останній час рідне Поділля починає покриватися „дитячими садками” (Кам'янець, Жванець, Баговиці). Звичайно, ці „садки” не довго б проіснували, як би „Просвіти” поруч з другими установами не прийшли їм на допомогу, що до утримання. ...Але мало улаштувати дитячий садок, обов'язок „Просвіт” є пильно стежити за національним напрямком виховання, утворити найкращі умови для духовного розвитку дітей” [9]. Окрім цього, авторка наполягала на улаштуванні майданів, літніх селянських захистків, ясел як одного із шляхів, що нівелює негативний вплив на виховання дошкільника з боку вулиці та, іноді навіть, і сімейного оточення [9, с.9].

Досить непогано дошкільне виховання здійснювалося і в селах губернії. Зокрема у с.Баговиця Кам'янець-Подільського повіту дитячий садок було відкрито в листопаді 1918 р. Найбільшу роль у його відкритті відіграло товариство „Просвіта” [1, с.23]. Батьки дітей ставилися до дитячого садка надзвичайно позитивно, оскільки самі бачили, як розвиваються та виховуються їхні діти. Цікавими були форми роботи з дошкільнятами: „Діти приходячи до садку, розповідають як то кожного дня їх старші брати та сестри просять розповісти нову казочку, чи то віршик, який вони вивчили в садку. Заслуховуються такими оповіданнями про проведений день та оповіданнями своїх діток і батьки. В садку діти займаються співами, малюванням, ріжними іграми, ліпкою, виробами ріжними, як з паперу, так і з дерева, вчать легенькі віршики, старші вчать потроху рахувати та читати, оповідають казки, які діти переймають і під час переводять до ігр” [1, с.23-24].

Систему дошкільного виховання охоплювали й заходи, приурочені до відзначення пам'яті видатних українців. Так, відділ дошкільного виховання Подільської губернської народної управи у своєму заклику „До дитячих садків, дитячих захистків, притулків та Т-в „Просвіта” просив усіх, хто близько стоїть до дітей (дитячі садки, захистки і т.д.), а також всі громадські організації вжити всіх

заходів, аби свято Тараса Шевченка було відсвятковано і дітьми, для того необхідно було влаштувати читання, вечірки, концерти, урочисті походи дітей зі співом і т.д. Важливу роль у цьому відводилося товариству „Просвіта” [2].

Коли на початку червня 1919 р. у Кам'янці-Подільському утвердився центр Української Народної Республіки, розпочалася активна діяльність уряду, в тому числі і міністерства освіти УНР. На цей час перед міністерством освіти стояли такі завдання: 1) дерусифікація шкіл на Поділлі; 2) вироблення для шкіл такої програми, яка б відповідала новим вимогам педагогіки та життя; 3) забезпечення школи українськими підручниками; 4) поглиблення праці на полі дошкільного виховання та позашкільної освіти” [12, с.166]. У справі позашкільної і дошкільної освіти урядові структури продовжували працювати у тісному контакті з органами місцевого самоврядування та громадськими культурно-освітніми інституціями. Так, у кінці березня 1919 р. відбулося друге зібрання Губернської народної ради в справі організації дошкільного виховання на Поділлі [4]. Питання виховання дітей було у полі зору і загальнодержавних органів влади. У січні 1919 р. в Києві розпочав роботу Всеукраїнський з'їзд діячів позашкільної освіти і дошкільного виховання, на якому міністр освіти І.Огієнко у своєму виступі сказав про необхідність усіма способами підтримувати дошкільне виховання як галузь освіти, він зазначив також, що дошкільне виховання „мусить стати на шлях державно-громадський, а працівники дошкільних закладів мають бути прирівняні до державних службовців” [13, с.34]. Таким чином, не лише місцева влада, а й загальнодержавні органи управління всіляко намагалися сприяти розвитку системи дошкільного виховання в Україні. З приходом радянської влади справа організації дошкільних закладів не припинилася.

Варто зазначити, що весною 1919 р. зусиллями А.Животка та працівників відділу дошкільного виховання, які заручились підтримкою народної управи, у Кам'янці-Подільському запрацювали перші на Поділлі місячні курси дошкільного виховання, куди зараховували осіб із середньою освітою та випускників учительських семінарій. З перших днів тут навчалось 18 слухачів, але свідоцтва про їх закінчення 16 червня 1919 р. отримали лише 11 осіб, з яких шестеро одразу ж приступили до роботи з дітьми. Програма курсів складалася з лекцій на такі теми: „Історія дошкільного виховання”, „Сповідання”, „Забави” (лектор А.Животко), „Головні засади дошкільного виховання” (С.Русова), „Ручна праця” (С.Блехер), „Співи” (І.Москвичів). Окрім того, для слухачів курсів проводилися практичні заняття в дошкільних установах [11, с.46].

Висновки... Таким чином, проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що товариство „Просвіта” Поділля відіграло важливу роль у становленні системи дошкільного виховання на Поділлі в 1918–1920 рр. Окрім участі у відкритті закладів дошкільного виховання, просвітяни прагнули у процесі виховної роботи з дітьми формувати патріота, прищеплювати риси українця, формувати ментальність українця, і вважали, що це дасть найкращі плоди саме з раннього дитячого віку, а діти є тим самим ґрунтом, основою, на якому виросте здорова, вільна країна.

Перспективи подальших досліджень... До перспектив подальших досліджень відносимо розкриття ролі товариства „Просвіта” у відкритті початкових та середніх навчальних закладів на Поділлі, а також внесок подільських просвітян у процес організації освіти неписьменних та боротьбу за поширення україномовного навчання на теренах подільського краю.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дитячий садок в с. Баговиці Кам'янецького повіту на Поділлі // Село. – 1919. – № 7. – 19 лютого. – С. 23–24.
2. До дитячих садків, дитячих захистків, притулків та Т-в „Просвіта” // Село. – 1919. – № 8. – 24 лютого. – С. 7–8.
3. До товариств „Просвіта” // Село. – 1919. – № 9. – 4 березня. – С. 7.
4. Дописи // Життя Поділля. – 1919. – 1 квітня. – № 86. – С. 4.
5. Животко А. Біля дитини / Аркадій Животко // Село. – 1918. – №№ 34–35. – 19 вересня. – С. 8–10.; Животко А. Просвіта і діти / Аркадій Животко // Село. – 1918. – №№ 38–39. – 5 жовтня. – С. 3–5.; Животко А. Що читати нашим дітям / Аркадій Животко // Село. – 1918. – №№ 40–41. – 15 жовтня. – С. 8.; Животко А. Що таке дитячі захоронки / Аркадій Животко // Село. – 1919. – № 8. – 24 лютого. – С. 5–7.
6. Животко А. З життя Товариства ім. Пестальоці / Аркадій Животко // Трудова громада. – 1919. – № 40. – 17 серпня; Животко А. Дитяча праця / Аркадій Животко // Трудова громада. – 1919. – № 67. – 24 вересня; Животко А. Т.О.Д.У. / Аркадій Животко // Трудова громада. – 1919. – № 19(104). – 12 листопада.
7. Животко А. Просвіта і діти / А. Животко // Село. – 1918. – №№ 38–39. – 5 жовтня. – С. 3–5.
8. Животко А. Що читати нашим дітям / Аркадій Животко // Село. – 1918. – №№ 40–41. – 15 жовтня. – С. 8.
9. Животко О. Роля „Просвіт” у дошкільному вихованню / Олександра Животко // Село. – 1919. – № 6. – 15 лютого. – С. 7–9.
10. Калічак Ю. Педагогічна діяльність Аркадія Животка на Поділлі / Юрій Калічак // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Серія : Педагогіка. – 2010. – Вип. 21. – С. 139–151.

11. Коваль В. В. Аркадій Животко: Кам'янецькі сторінки біографії / В. В. Коваль // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2007. – Т. 10 : Матеріали шостого круглого столу „Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – С. 40–50.

12. Коваль В. В. Кам'янець-Подільське товариство дошкільного виховання ім. Песталоцці (за матеріалами періодичних видань 1919 року) / В. В. Коваль // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2002. – Т. 2. – С. 141–146.

13. Кучеров Г. Дошкільне виховання та участь у ньому сільських „Просвіт” Поділля (1917–1920 рр.) / Геннадій Кучеров // Хмельниччина: Дивокрай. – 2006. – № 1–2. – С. 33–35

14. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні / упорядники І. Ю. Регейло, Л. М. Смола ; відп. за випуск В. І. Луговий, М. І. Бурда. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 47 с.

15. Стецюк В. Б. Земства та „Просвіти” Правобережної України в період національно-демократичної революції 1917–1920 рр. / В. Б. Стецюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Історичні науки. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – Т. 15 : На пошану професора Л. В. Баженова. – С. 159–165.

16. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

17. Центральний державний архів-музей літератури і мистецтв України. – Ф. 39 (Фонд Шувальової (Пашенко) Олімпіади Михайлівни). – Оп. 12. – Спр. 12.

18. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – Ф. 3560. – Оп. 1. – Спр. 63. – Арк. 1–124.

Анотація

Б.С.Кришчук

Вклад общества „Просвита” в становление системы дошкольного воспитания на Подолье (1918–1920 гг.)

В статті здійснено аналіз становлення системи дошкільного виховання на Подольє в 1918–1920 гг. і определено участие подольских просветителей в этом процессе. Указана деятельность подольской „Просвиты” и ее сотрудничество с другими культурно-образовательными учреждениями и местной властью в плане организации образования и воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: общество „Просвита”, дошкольное воспитание, Подолье, детские сады, захоронки, А.Животко, общество имени Песталоцци.

Summary

B.S.Kryshchuk

Contribution of the Society „Prosvita” into the Formation of Pre-School Education in Podillia (1918–1920)

The analysis of formation of the system of pre-school education in Podillia in 1918–1920 is done in the article, participation of Podillia enlighteners in this process is determined. Activity of Podillia „Prosvita” and its cooperation with other cultural and educational institutions and local authorities in terms of organization of education and upbringing of preschool children is indicated.

Keywords: society Prosvita, pre-school education, Podillia, kindergartens, „zakhoronky”, A.Zhivotko, society named after Pestalozzi.

Дата надходження статті:

„4” березня 2011 р.

УДК 910.1 (078)

В.І.КУДИРКО,

проректор

(м.Дніпропетровськ)

Картографічні поняття про умовність карт в шкільному курсі загальної географії

У статті розглядаються проблеми вивчення в школі мови карти – умовних знаків як елемента людської культури та особливості вироблення в учнів уміння бачити за умовними позначеннями реальну дійсність. Автор аналізує традиційні підходи щодо формування картографічних понять про умовність карт в шкільних курсах географії і пропонує нові підходи до удосконалення змісту та методики їх вивчення.

Ключові слова: умовні знаки, мова карти, картографічні поняття, способи картографування, географічний образ території, картографічна освіта.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Використання умовних знаків – головна властивість, яка відрізняє карту від багатьох інших графічних моделей, таких, наприклад, як аеро- і космічні знімки, панорами, пейзажі. Знаки на карті – це елементи зображення, що сприймаються зором, які умовно представляють процеси і явища оточуючого світу, їх місце розташування, якісні і кількісні характеристики, структуру, динаміку і т.п. Знакова система, яка включає умовні знаки, способи зображення, правила їх побудови, вживання і читання, становить мову карти. За висловом О.М.Берлянта, мова карти – видатний винахід людства, вона є важливим елементом людської культури і цивілізації. В усі часи мова карти не тільки забезпечувала зберігання і передачу

просторово-часової інформації, але і відіграла роль спільної мови в науках про Землю і суміжні з ними галузі знань [1].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Огляд існуючої джерельної бази з даного питання засвідчує про досить великий інтерес як науковців, методистів так і вчителів-практиків до проблеми сприйняття учнями карти через умовно-знакову систему. Дослідження в цьому напрямку проводились відомими вченими А.Асланішвілі, М.Баранським, О.Берлянт, О.Лютим, М.Малаховим та ін. У вітчизняній методиці викладання географії (зокрема К.Матусевичом, С.Трегубою) описані прийоми і запропоновані системи завдань для роботи із легендою карти, спеціальні вправи з читання карти, які знайшли продовження в змісті та навчально-методичному апараті сучасних підручників з географії.

Виклад основного матеріалу... Разом із тим, проблема формування картографічного образу території через просторову комбінацію картографічних знаків у методичній літературі висвітлена, на наш погляд, не достатньо. Картографічний образ лежить в основі картографічної інформації, яка, по суті, є результатом сприйняття цього образу читачем карти. Щоб підкреслити значення питання, зазначимо, що картографічний образ створюється всіма географічними засобами: формою знаків, кольором, відтінком кольору, внутрішньою структурою, просторовою комбінацією, їх взаємним розташуванням. Крім того, картографічні образи поділяються за складністю, за ступенем точності, за методичними властивостями. Не менш важливим є питання про інформаційну ємність картографічного образу. Спеціальними дослідженнями доведено, що інформаційна ємність карти в десятки і сотні разів перевищує інформаційну ємність друкованого тексту [3]. Але всі ці переваги картографічного зображення можуть стати доступними учням лише за умови їх розкриття в навчальному процесі з географії.

Інтенсивні розробки в області мови карти привели до формування особливої мовної концепції в теорії картографії, згідно з якою картографічне зображення розглядається як особливий текст. Інакше кажучи, карта є зображення, яке створене на мові карти. О.М.Берлянт підкреслює, що справедливим сьогодні є твердження про те, що мова карти – це форма існування картографії [2].

Методика фізичної географії правомірно вимагає щоб учні вміли „бачити” за умовними позначеннями на карті реальну дійсність. В.Буданов підкреслює, що необхідно вчити учнів читаючи карту бачити місцевість такою, якою вона є насправді, вчити їх подумки заселяти її живими істотами і наповнювати рухами. В.Грузинська висуває вимогу, щоб в навчанні географії карта пов'язувалась із живими враженнями, щоб об'єкти на ній співставлялись з зображенням ландшафтів різних місцевостей. В процесі формування уявлень важливим є, як відмічає В.Грузинська, щоб учні здійснювали уявну подорож за картою з описом місцевості. Н.Студенцов піднімає дуже важливе, на наш погляд, питання про великі труднощі у сприйнятті учнями генералізації через умовні позначення об'єктів на карті. Для їх подолання слід застосовувати спеціальне пояснення вчителя із використанням великомасштабних карт. Автор підкреслює, що багато явищ взагалі неможливо „бачити” за картою, як, наприклад, температуру, яка виражена ізотермами, тобто символічним позначенням. Для того, щоб ізотерми ввійшли до складу конкретного образу, автор пропонує опосередкований шлях через образ спекотного дня своєї (для учня) місцевості, підкреслюючи важливу роль слова в формуванні образу. В психологічних роботах Т.Корман, О.Кабанової-Меллер відмічається велика роль уявлення при засвоєнні географії з допомогою карти. Під умовністю географічних карт слід розуміти, що весь їх зміст передано умовними символами (умовними знаками), що різними способами зображення на карті виражені результати переробки інформації про оточуючу дійсність.

Вивчення способів картографування є дуже важливою складовою картографічної освіти учнів. Тільки розуміючи суть кожного способу, учень зможе зрозуміти всі особливості явища, які намагаються передати на карті картографи. І навпаки, незнання суті способу може призвести до неправильного тлумачення особливостей об'єкта чи явища, а зрештою і до неправильного формування географічного образу території. При незнанні суті способу картографування не допоможе навіть уважне вивчення легенди карти з повним набором умовних знаків. Навіть найпростіший умовний знак виражає різні особливості явища в залежності від способу картографування. Наприклад, при способі ізоліній кожна лінія є геометричним місцем точок з визначеною числовою величиною. При віддаленні від лінії в обидва боки пропорційно відстані зменшується і величина значення. Зовсім інша справа при застосуванні способу якісного фону. Тут лінія ніякого кількісного навантаження не несе, а тільки відділяє один район від іншого. Якщо застосований спосіб картограми, то лінії розділяють ділянки, на яких різна середня інтенсивність явища. Такі ж міркування можна висловити і щодо позамасштабних та площадних знаків. Саме тому вивчення умовних знаків не може замінити вивчення способів картографічного зображення.

На нашу думку, питанням картографування об'єктів і явищ у курсах шкільної географії потрібно приділити більшу увагу. Зокрема, аналіз нині діючих підручників з курсу загальної географії засвідчує, що їх зміст не відповідає вимогам основних принципів відбору навчального матеріалу і не

дозволяє повноцінно оволодіти картографічними поняттями про умовність карт. Зазначимо, що програма з загальної географії для загальноосвітніх закладів у змісті містить питання про „способи картографічного зображення”. Проте, слід зауважити, що автори підручників по-різному трактують такі поняття, як „способи картографічного зображення” та „картографічні способи зображення”. Загальноприйнятими, спрощеними версіями тлумачення цих понять є такі: під „способами картографічного зображення” розуміють способи перенесення сферичної поверхні Землі на площину, а під „картографічними способи зображення” – способи зображення об’єктів та явищ на картографічних творах. У вимогах до навчальних досягнень учнів у цій же програмі зазначені лише вимоги до знань умовних знаків, які учень має назвати. Способи картографування об’єктів і явищ не згадуються і, як наслідок, автори підручників не висвітлюють це питання у змісті підручників. Із чотирьох досліджених нами підручників, які рекомендовано МОН України, лише в одному автори (В.М.Бойко, С.В.Міхелі) описують кілька способів зображення об’єктів і явищ на карті. В інших підручниках автори подають статті про способи картографічного зображення земної поверхні з матеріалом про способи перенесення сферичної поверхні на площину, картографічні проекції та спотворення на картах. Умовні знаки автори описують відірвано від характеристики способів картографування об’єктів та явищ, часто зовсім про це поняття не згадуючи. Нагадаємо, що згідно з класичною класифікацією картографічних понять, поняття про картографічні способи зображення відноситься до поняття четвертого порядку і без засвоєння якого не можна переходити до формування понять п’ятого та шостого порядку. Зазначимо, що поняттям шостого порядку є, наприклад, поняття „ізотерми”, без розуміння учнями якого годі й надіятись про повноцінне оволодіння цілого ряду тем в курсах фізичної географії. Отже, ми вважаємо, що поряд із поняттям „умовні знаки”, до програми (як у зміст так і вимоги до навчальних досягнень учнів) потрібно внести поняття про картографічні способи зображення об’єктів та явищ. Адже умовні знаки всіх трьох груп (позамасштабні, лінійні, площадні) виражені на картах явищ, при картографуванні яких обов’язково застосований один із способів картографування. На наш погляд, не може повноцінно замінити вивчення способів картографування знайомство із окремими конкретними типами та видами географічних карт, яке передбачене програмами шкільних курсів географії.

Можна дискутувати про кількість способів зображення об’єктів і явищ, які потрібно вивчати шестикласникам в курсі загальної географії (загальна кількість близько двох десятків), але відсутність цих питань у програмі та підручниках, на наш погляд, є серйозною дидактичною і методичною помилкою. За висловом Г.Грюнберга, значення способів картографування для розуміння карт можна порівняти із значенням алфавіту для оволодіння грамотою або музичним тоном для створення мелодії. Як невеликим набором букв і нот можна на папері виразити думку чи передати в музичних образах почуття, так і обмеженим набором способів картографування можна відобразити на карті велику кількість природних і соціально-економічних явищ [3]. Нам потрібно мінімізувати вплив протиріччя між кількістю способів картографування, які застосовуються на навчальних картах з яким працюють учні, та кількістю способів, з якими учні знайомляться згідно з програмою на теоретичному рівні. Ми вважаємо, що пропонувані нами зміни щодо вивчення способів картографування у курсі загальної географії зроблять заняття більш ефективними і сприятимуть кращому засвоєнню учнями такого поширеного в науці і практиці картографічного методу пізнання дійсності.

Аналіз програм і підручників всіх курсів шкільної географії засвідчує, що основний акцент у вивченні способів картографування зміщується у курси географії материків, географії України. Безумовно, ми визнаємо необхідність врахування вікових особливостей учнів, їх можливостей щодо засвоєння певної кількості і певного рівня складності понять, але без якісних і кількісних змін змісту програми саме курсу загальної географії, процес формування об’єктивного образу території в учнів шостого класу (та і старших класів) буде досить проблематичним. За нині діючою програмою шкільного курсу загальної географії питання умовності географічних карт розглядаються в розділі „Земля на плані та карті”. Хоча на вивчення цього розділу географії шостого класу виділено більше часу, ніж на картографічні питання в інших шкільних курсах, зміст матеріалу обмежується знайомством із умовними знаками та такими способами зображення рельєфу на картах, як відмітки висот, спосіб горизонталей, пошарового розфарбування. Вивчення умовних знаків, що застосовуються на планах місцевості, топографічних і дрібномасштабних картах, переслідує в цьому курсі чисто практичні цілі – навчитись розпізнавати за умовними знаками географічні об’єкти, які зображені на цих картографічних зображеннях. Набір умовних знаків для вивчення визначається не програмою, а автором того чи іншого підручника та легендою карт, які використовуються. В методичній літературі досить добре описані прийоми запам’ятовування умовних знаків – від простого читання карти, топографічного диктанту до різноманітних вправ з використанням ІКТ, педагогічних програмних засобів. Разом з тим, нам видається за необхідне акцентувати увагу на найбільш складних моментах у системі формування картографічних понять, пов’язаних із умовністю плану та карти. Наприклад, основу способу горизонталей складають власне горизонталі. Горизонталь не можна показати на

місцевості, оскільки це уявна лінія, що утворюється від пересікання топографічної поверхні Землі площиною, паралельною рівневій поверхні. Через складність і абстрактність поняття шестикласників не потрібно знайомити із науковим визначенням, яке відображає і суть і походження терміна „горизонталі”. Але в учнів потрібно обов’язково сформулювати уявлення про найважливішу властивість горизонталі – лінії, всі точки якої мають однакову абсолютну висоту. Варто почати із пояснення самого терміна „горизонталь” – від горизонтальності її розташування (вздовж лінії горизонту). Потім можна перевірити знання учнями терміна „горизонтальне положення”, поставивши питання: чи є горизонтальною кришка учительського столу? Які ще предмети у класі мають горизонтальні лінії? Де в природі можна зустріти горизонтальні площини? Після цього можна перейти до демонстрації розбірної моделі горба.

Знайомлячи учнів із способом пошарового розфарбування (гіпсометричним) для зображення рельєфу на фізичних картах, потрібно застерегти учнів від буквального розуміння „східців” між ділянками суші, що зафарбовані різними відтінками якогось кольору. Пошарове розфарбування дає більшу наочність зображенню рельєфу, але часто учні сприймають межу між сусідніми ділянками як лінію, яка на місцевості виражається або урвищем або ділянкою з різкою зміною висоти. Щоб таке помилкове уявлення про територію не сформувалося в учнів корисно виконати вправи на читання фізичної карти та складання профілю вздовж певного напрямку.

Іншим прикладом проблемного характеру сприйняття умовності картографічного зображення може бути сприйняття учнями за дрібномасштабними картами населених пунктів. Нагадаємо, що шестикласники зі способом зображення міст пунсоном знайомляться під час вивчення теми „Народи і держави” в кінці навчального року. У підручнику цьому питанню присвячено менше трьох стрічок. А питання, на наш погляд, заслуговує більш ретельного вивчення. Відомо, що кожен із зображених на шкільних картах населених пунктів має свої, відмінні від інших розміри, планові обриси, планування та інші індивідуальні особливості. На тих самих картах, включаючи і історичні, всі населені пункти зображуються у вигляді стандартних позамасштабних знаків – пунсонів, які, зрозуміло, „приховують” зазначені вище особливості. Стандартні позначення приховують і справжнє планове положення окремих міст по відношенню до найближчої річки, берега моря і т.п. Подібні порушення відбуваються через умовність пунсонів, розміри яких часто перевищують дійсні розміри відповідних міст. Всі ці особливості в зображенні на картах населених пунктів, на жаль, для учнів залишаються не з’ясованими, що і позначається на їх засвоєнні за картами.

Висновки... Проте, не дивлячись на ряд недоліків в формуванні картографічних понять, а відповідно і картографічного мислення в цілому, ми можемо казати, що випускник школи має можливість в певній мірі оволодіти мовою карти. Процес стане ефективнішим, якщо наші рекомендації щодо формування картографічних понять про умовність карт будуть враховані при корегуванні змісту шкільних географічних курсів та їх методик. Це відноситься як до того елемента карти, який утворює умовні знаки (значки, точки, ізолінії, лінійні і площадні знаки і т.д.), так і до того, який формується з допомогою географічних назв і складає, так би мовити, „словниковий фонд” карти. Обидва ці елементи, разом взяті, сприяють також формуванню необхідних картографічних уявлень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берлянт А. М. Карта рассказывает : пособие для учителей / А. М. Берлянт. – М. : Просвещение, 1978. – 144 с. ; ил.
2. Берлянт А. М. Образ пространства: карта и информация / А. М. Берлянт. – М. : Мысль, 1986.
3. Грюнберг Г. Ю. Картографические понятия в школьной географии : пособие для учителей / Г. Ю. Грюнберг. – М. : Просвещение, 1979. – 95 с., ил.
4. Корман Т. А. Уроки географии. (Психологические основы.) : пособие для учителей / Т. А. Корман. М. : Просвещение, 1968. – 80 с.
5. Кабанова-Меллер Е. Н. Обучение учащихся приемам работы с учебником и картой на уроках географии / Кабанова-Меллер Е. Н., Паремская Н. А. // В сб. Урок географии в школе. – М., 1967. – С. 134–149.
6. Новые взгляды на географическое образование : пособие ЮНЕСКО / [пер. с англ. ; под ред. В. П. Максаковского и Л.М. Панчешниковой]. – М. : Прогресс, 1986. – 463 с., 109 ил.

Аннотация

В.И.Кудырко

Картографические понятия об условности карт в школьном курсе общей географии

В статье рассматриваются проблемы изучения в школе языка карты – условных знаков как элемента человеческой культуры и особенностей выработки у учащихся умения видеть за условными обозначениями реальную действительность. Автор анализирует традиционные подходы к формированию картографических понятий об условности карт в школьных курсах географии и предлагает новые подходы к усовершенствованию содержания и методики их изучения.

Ключевые слова: условные знаки, язык карты, картографические понятия, способы картографирования, географический образ территории, картографическое образование.

Summary
V.I.Kudyrko

Cartographic Concepts of Conditional Card in School Course of General Geography

The problems of learning in the school language cards – symbols, as part of human culture and characteristics of developing students' ability to see beyond the symbols of reality. The author examines the traditional approaches to the formation of cartographic concepts about the conventions of maps in geography school courses and offers new approaches to improve the content and methodology of their study.

Key words: symbols, language maps, cartographic concepts, ways of mapping, geographic image of the territory, cartographic education.

Дата надходження статті:

„6” квітня 2011 р.

УДК [378.6.007.2.042]–029:3(045)

О.Є.КУЛИК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Сприятливе соціально-психологічне середовище як умова творчої самореалізації майбутніх інженерів

У статті розглянуто питання створення та підтримання сприятливого соціально-психологічного середовища в навчально-пізнавальному процесі. Проаналізовано теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних науковців, у яких розкривається сутність соціального простору, об'єктивних та суб'єктивних чинників та факторів сприяння творчій самореалізації майбутніх інженерів.

Ключові слова: соціалізація, соціальна взаємодія, мікросередовище, творча самореалізація

Постановка проблеми у загальному вигляді... У ХХІ ст. визначальним чинником розвитку стають: рівень розвитку людського потенціалу країни, якість інституціонального середовища, динаміка підвищення якості життя і створення умов, що сприяють розвитку адаптаційних можливостей людини у швидко мінливому світі. Результати досліджень доводять, що політику соціально-економічного розвитку соціально орієнтованої держави повинні очолювати не економічні, а людські пріоритети, чинники, що формують середовище життєдіяльності і розвиток людського потенціалу, а також нові соціальні критерії оцінки розвитку національної економіки і суспільства.

Представники різних напрямів науки доходять згоди, що ХХІ ст. повинно стати століттям формування середовища, що адекватне розвитку творчого потенціалу кожної людини; створення умов, необхідних для стійкого розвитку людського потенціалу. Розв'язання глобальних проблем суспільства залежить від того, який тип людини буде сформований цим суспільством, яким виявляється рівень його індивідуальної свідомості, характер та широта міжособистісних зв'язків, міра залученості до соціального життя. Найважливішою соціальною функцією вищої школи є функція формування особистості гуманістичного типу, фахівця як поінформованої людини, справжнього інтелектуала, здатного не тільки професійно, але й творчо підходити до розв'язання завдань соціального й професійного змісту в їхній органічній єдності. Культурно-творча місія вищої педагогічної освіти зараз передбачає створення умов для вільного й творчого розвитку особистості кожного студента. Тенденція переходу від школи, спрямованої на консервацію середовища (як мікро-, так і макро-), до школи, яка прагне до перетворення середовища, інтеграції виховних сил суспільства, мікросередовища та виховних потенцій школи (педагогів, батьків, учнів), яка спирається на духовно-інтелектуальні, виховні потенції сім'ї як головного інституту в соціалізації особистості.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз теоретичних підходів до розкриття проблеми створення та підтримання сприятливого соціально-психологічного середовища у навчальному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Проблема створення та підтримання сприятливого соціально-психологічного середовища для студентів у навчальному процесі розглядаються у працях багатьох науковців. Дану проблему досліджували М.І.Сметанський, П.І.Підкасистий, Н.Е.Щуркова, О.В.Діденко, А.Н.Кагальник, Е.Е.Яцишин, В.В.Радул, К.Роджерс, Д.Фрейберг, Л.І.Рувинський, А.Н.Свиридов, І.П.Краснощок, Г.С.Никифоров та інші. Ці учені розглядали соціальний простір як місце, де розгортається будь-яке життєве явище і для кожної дії існує свій відповідний простір і певне середовище. К.Роджерс в ході детальних досліджень доводив, що в умовах безпечного, підтримуючого середовища кожна людина може пройти шляхом самовідкриття, самооцінки і самокерованого учіння [8, с.15]. Ця теза стосується як творчої самореалізації викладача, так і творчої самореалізації студента і є актуальною в наш час. Людина розвивається в контексті

сімейного, соціального і національного оточення. На особистість впливають однолітки, родичі й інші дорослі, з якими вона спілкується, а також організації, громадські об'єднання навчальні заклади і різні референтні, творчі та групи вільного спілкування, до яких вона належить. На людину впливають засоби масової інформації, культурне середовище, в якому вона росте, події, що відбуваються в світі, природні умови. Не менш важливе завдання – забезпечити поступовий перехід дитини зі світу дитинства до дорослого світу, зі світу його власної природи у світ соціальності й культури. Тут необхідно пам'ятати, що між природою і соціумом лежить культура, яка об'єднує їх і знімає протиріччя між природним і соціальним початками в людині. Природне входження дитини в соціальне життя здійснюється через культуру. Входження індивіда в соціальні стосунки, яке здійснюється шляхом засвоєння соціального досвіду і його відтворення у діяльності і спілкуванні, називається соціалізацією [5]. Завдяки їй індивід стає членом суспільства, засвоюючи необхідний досвід та соціальні ролі, тобто набуває здатності спілкуватись і взаємодіяти з іншими людьми.

Поведінка людини зумовлена її досвідом, який, у свою чергу, утворюється під впливом навколишнього середовища. Звідси випливає, що дослідження навколишнього середовища необхідне як для розуміння якісних змін особистості студентів, так і цілісної особистості взагалі. Між природним середовищем й індивідом завжди міститься середовище існування людини, вплив якого значно важливіший. Це людське середовище складається із інших індивідів, організованих у групи, тобто суспільства, й характерного способу життя цієї групи, тобто культури. Тому більшість стереотипів поведінки зумовлені взаємодією людини із суспільством та культурою. Так, наприклад, Р.Лінтон стверджує: „Здатність інтегруватися в єдину конфігурацію елементів поведінки, частина з яких слугує задоволенню індивідуальних потреб, а інша задовільняє соціальні потреби; навчатися й передавати ці конфігурації як ціле є умовою існування людської спільності. Сприймаючи ці конфігурації й фіксуючи їх як навички, індивід готується зайняти певне становище в суспільстві й виконати роль, що відповідає цьому статусу” [4, с.85].

Основне поле діяльності вихователя – у створенні культурного середовища розвитку особистості дитини й наданні їй допомоги в знаходженні свого місця в культурі (виборі цінностей, середовища життєдіяльності й способів культурної самореалізації у ній). Для здійснення цього завдання необхідний педагог нового типу – соціально зрілий, з високим рівнем власної самореалізації, здатний ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, забезпечити корекцію її індивідуального розвитку, допомогти пристосуватися до життя і здійснювати акти творчої самореалізації та життєвого самовизначення. Соціальна взаємодія передбачає координацію (поєднання) дій учителя, учнів, колег, а також їхніх поглядів. Культура соціальної взаємодії забезпечує обмін думками, питаннями, коментарями та поясненнями. Отже, педагогічна культура виступає як детермінувальний фактор розвитку особистісної самореалізації майбутнього фахівця, забезпечує зіставлення різних поглядів і структурування дій та вчинків учителя.

Справедливо вважається, що результатом творчої самореалізації педагога є створення творчої особистості. У процесі дослідження соціальної зрілості вчительських кадрів професора В.В.Радул розглядав самореалізацію як один із критеріїв соціальної зрілості особистості вчителя. Так, В.В.Радул вважає, що „самореалізація – процес, який передбачає усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплених у визнанні цих досягнень іншими” [7, с.25]. У процесі самореалізації вчитель оволодіває оточенням, іншими людьми (колегами, вихованцями). Найбільш важливим у цьому процесі є вміння вчителя оволодіти собою, своїми здібностями, інтересами, потребами, цілями. Перш ніж оволодіти своїми здібностями, необхідно знати, які вони. Усвідомлення вчителем свого „Я” з усіма його особливостями – одна із функцій самореалізації. Результат усвідомлення завжди включає в себе оцінку особистісного свого „Я”. Щоб забезпечити творчу спрямованість всього педагогічного процесу, у навчальному закладі доцільно пропрацювати питання створення умов для перетворення педагогічної праці в постійний творчий пошук, де сам процес і результат діяльності є розв'язком складних завдань. К. Роджерс та Дж. Фрейберг як фактор позитивного впливу на успішну творчу самореалізацію студентів виділяють соціально-педагогічну позицію викладача. Останній створює в аудиторії клімат довіри, сприятливий для посилення інтересу студентів до навчання та прояву творчих здібностей, допомагає захочувати самих себе, зміцнювати впевненість у собі, своїй самооцінці [8, с.30–31].

Виходячи з уявлень про взаємодію особистості та мікросередовища в процесі професійного самовдосконалення, Л.І.Рувинський у структурі цього явища виділяє, з одного боку, чинники, що характеризують безпосередньо суб'єкта: демографічні характеристики особистості; індивідуально-психологічні якості; характеристики в процесі професійної підготовки; ціннісні орієнтації особистості. З іншого боку, він зауважує чинники, що характеризують виробничі обставини, в яких реалізується безпосередній розвиток особистості: рівень організації праці; можливість забезпечення високого рівня змістовності праці, творчого характеру діяльності; можливість професійно-кваліфікованого і посадового зростання; відносини в колективі; систему матеріального і морального стимулювання;

громадське життя колективу; умови праці; побутові чинники [9, с.47]. Аналіз різних підходів до дослідження чинників, що впливають на професійне самовдосконалення, дозволяє узагальнити їх і виділити серед них об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних чинників належать суспільні, соціальні, економічні умови, що характеризують структуру розвитку суспільства, держави, – їх можна віднести до макросередовищних. До другої групи об'єктивних чинників входять фактори мікрогрупи, що відображають безпосередні умови навчальної діяльності та спілкування у ВНЗ і побутового контактного середовища. Серед об'єктивних чинників найбільше значення мають педагогічний вплив, соціально-психологічний клімат у навчальних колективах і здійснення реальної професійної діяльності (залучення до виконання науково-дослідних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, стажування та практика на підприємствах тощо). Серед суб'єктивних чинників, що впливають на процес професійного самовдосконалення, поряд із професійною спрямованістю і мотивацією найбільше значення мають адекватність самооцінки, адекватність уявлення про професійну діяльність, наявність професійного ідеалу, володіння прийомами і методами самовдосконалення. Одним з найважливіших суб'єктивних чинників є професійна складова [1].

Мікросередовище як організаційне утворення являє собою розподіл стандартизованих способів поведінки студента в часі, в просторі й соціальному вимірюванні як у багатомірно структурованій сукупності типових соціальних взаємин. З допомогою поняття середовища виникає можливість показати на прикладі протиріччя між суспільним ідеалом і вимогою розглядати середовище як ціле. Мікросередовище не зрозуміле без дієвої присутності людської істоти. Середовище передбачає онтогенетичне становлення кожної особистості. А отже, тільки від особистості залежить, чи відкриє вона для себе зміст цього становлення, чи ні, зрозуміє чи ні сутність своєї життєдіяльності. Під мікросередовищем ми розуміємо елемент соціального середовища загалом, що охоплює безпосереднє оточення студента, надає вирішальний вплив на формування й розвиток його особистості. Під впливом активності особистості середовище змінюється, перетворюється, і в процесі цих перетворень змінюється сама особистість. А це, на нашу думку, досягається за умови створення та існування позитивної атмосфери в навчальному закладі, яка й формує соціально-професійне середовище життєдіяльності майбутнього фахівця. Адже саме середовище надає вирішальний вплив на формування й розвиток особистісної самореалізації студентів на основі усвідомлення ними значення своєї професійної діяльності, свого призначення, прагнення жити у взаємодії із оточенням, довкіллям, здатних до активних дій. При переході особистості студентів від нижчого рівня особистісної самореалізації до вищого змінюються рівні співвідношення особистості та середовища. Якісні та кількісні зміни рівнів соціального самовизначення студентів сприяють зростанню їхнього новаторства, оперативності в управлінні здатністю швидко реагувати на зміни, передбачати їхні наслідки, створювати нові технології і замінювати їх новітніми. Розвиваючи соціальне самовизначення засобами педагогічної культури в особистості майбутнього фахівця, започатковується тенденція зростання свідомих творчих ініціатив у всіх сферах діяльності та спілкування; здатність раннього залучення дітей до творчості; прагнення фахівців до вдосконалення протягом усього життя; розширення каналів і сфер спілкування між людьми, і насамперед духовного міжособистісного спілкування та обміну світоглядними й етичними цінностями.

У напрямку співвідношення особистого (індивідуального) та соціального у науковій літературі виокремлюють самотрансценденцію як самореалізацію, тобто розкриття власних здібностей, прагнення „виявити себе зовні”, тобто, реалізувати в реальних діях та вчинках. Особистість майбутнього фахівця не є простим відтворенням його соціального оточення. Кожна людина індивідуальна. Студент на основі власної особистісної самореалізації з усіма характерними для неї якостями сам здійснює дієвий вплив на характер середовища, де він життєдіє, розкриває власні здібності, прагне „виявити себе зовні”, тобто реалізувати в реальних діях та вчинках.

Кожна академічна група, факультет, навчальний заклад як організаційне утворення є певною сукупністю ролей. Ми спробуємо проаналізувати лише студентську академічну групу. За допомогою своїх ролей студенти, які входять до складу навчальної академічної групи, вступають у систематичні стосунки один з одним і реалізують покладені завдання щодо здобуття професії. Зв'язки між ролями, які виконують студенти, і самими студентами досить складні. У період вступу до вищого навчального закладу й розподілу в академічні групи студенти виявляють особисті інтереси та потреби, прагнення, соціальні установки. Так, одні з них зорієнтовуються на виконання громадських доручень, інші зорієнтовують свою навчально-пізнавальну діяльність у науковому напрямку, а ще інші стають учасниками різноманітних художніх та спортивних колективів. Унаслідок усього цього академічна група вже є більшим утворенням, ніж просте функціональне об'єднання студентів, вона стає мікросередовищем життєдіяльності особистості, тобто різновидом соціальної групи. Якщо участь членів академічної групи в громадській і науково-дослідній діяльності має соціально-значущий характер, то інші члени групи, які до такої участі не залучені, також орієнтуються на суспільноцінну діяльність згідно зі своїми інтересами й уподобаннями, а відповідно і сприяють формуванню своєї особистісної

самореалізації [3].

Нами було визначено основні фактори сприяння творчій самореалізації майбутніх інженерів, що діють всередині навчальних процесів. Назвемо їх внутрішніми. Але існують також і фактори зовнішні, які, у свою чергу, впливають на успішність реалізації творчих здібностей студентів. Серед таких факторів, які ми можемо назвати умови життя в сім'ї, наявність необхідної інформаційно-джерельної бази, відповідних умов навчальної діяльності, обмеженість у часі, який необхідний для прояву творчої самореалізації. Підтвердження своїй гіпотезі ми знаходимо у працях Урбан Ліссман та Л.Б.Ермолаєвої-Томіної, які, на відміну від інших дослідників, що приділяли увагу лише вивченню позитивних факторів, визначають фактори негативного впливу на процес творчої самореалізації: нетерпимість до надзвичайних ідей, увага до помилок (через нашу орієнтацію лише на успіх), тиск стереотипів (співпадіння, однаковості), відчувається через сильну орієнтацію на стандарти, надмірний акцент на ролях статей (дівчата та хлопці зацікавлюються на певних ролях, відомих з їхнього досвіду), надмірне занурення у спеціалізацію, що перешкоджає загальній освіті; система контролю та оцінки (примусове оцінювання – причина і наслідок тиску успішністю та конкуренцією), 80-ти хвилинне заняття (перешкода спонтанному обговоренню студентами речей, які їх зацікавили), академічна група на навчальний рік (ніяких змін або переміщень протягом навчального року), система дисциплін, дуже великі групи за визначеними нормативами (в них неможливе ані індивідуальне сприяння, ані нівелювання студентів), перенасичення робочими навчальними програмами (вони занадто об'ємні та односторонньо дисциплінарно-наукові); специфічні перешкоди викладачів: тиск стереотипів, авторитарний (переважно) стиль, авторитарна система правил, насмішка та іронія викладачів, тверді та непорушні принципи викладача, надмірний акцент на успішність, вимоги достовірності та недостатня відкритість, нетерпимість до ігрової поведінки, нехтування осіб, які не відповідають загальноприйнятим нормам; позаінституціональні фактори: несприятливий вплив з боку батьків, перевищення суспільної пропозиції над попитом на засоби пасивного проведення вільного часу, можливість посередніх подій та переживань як наслідок життя у місті, керованість життя, вимогливість суспільства до поведінки особистості, перенасичення інформацією, батьки самі блокують розвиток у своїх дітях, наших майбутніх студентах, самостійності, сміливості, потреби у подоланні труднощів, ініціативності, сублімуючи їх слухняністю, ласкавою поведінкою, виконання доручень батьків [10].

Також Л.Ермолаєва-Томіна виділяє зовнішні фактори, що сприяють актуалізації творчого потенціалу. До таких факторів відносяться:

1. Диференціація форм спілкування, яка розвиває відчуття диференційованої чутливості.
2. Наявність зразка для наслідування, що дає можливість вільно проявляти фантазії та розвивати сміливість та самостійність суджень.
3. Очікування дорослих, тобто створення певного максимально наближеного до ідеального образу студента, до якого батьки і викладачі намагаються „підтягнути” останнього. А студент, у свою чергу, має перспективи розвитку і чітко визначені цілі такого розвитку та самореалізації.
4. Включення у соціально та індивідуально значущу необхідність, яка спрямована на самоусвідомлення необхідності стати творчою особистістю, оскільки від цього залежить добробут і процвітання рідної країни. Ми б назвали це фактором патріотичності. Для реалізації цього фактору нам потрібно докорінно змінити систему вимог до розвитку інтелекту та творчості у навчальних закладах, щоби виховувати у студентів потребу у творчій самореалізації як необхідного чинника у кар'єрному зростанні. А у професійній діяльності необхідно вводити тест на творчість, який буде своєрідним пропуском для отримання бажаної посади [2, с.193–195].

Зі свого боку, ми насмілюємося не погодитися з Урбан Ліссман [10] та Л.Б.Ермолаєвою-Томіною [2] щодо визначення вказаних вище деяких факторів як суто негативних. Ми вважаємо, що кожний фактор може впливати як негативно, так і позитивно в залежності від того, в якій мірі він проявляється у процесі творчої самореалізації майбутніх фахівців. Якщо викладач або соціальне оточення зневажає творчі обдарованості особистості, тоді фактор соціального середовища буде виконувати негативний вплив, оскільки буде гальмувати реалізацію творчих здібностей людини. Якщо ж суспільство буде всіляко сприяти прояву творчості особистості, тоді фактор соціального середовища впливатиме на потрібні нам процеси лише позитивно. Таким чином, фактор соціального середовища існує, але не як суто негативний, а як змінний в залежності від свого прояву.

Нам слід докорінним чином передивитися свої позиції щодо розвитку дитини, учня, студента, молодого співробітника. Ми маємо надати йому максимальний простір та максимальні можливості для висловлення своєї точки зору, для реалізації нестандартних методів та прийомів рішення навчальної чи професійної задачі, не карати їх за помилковість, а намагатися разом з ними розібратися, у чому виникає помилковість і які варіанти є більш прийнятними. Лише таким чином ми виростимо нову генерацію творчих фахівців, які складуть майбутню еліту української нації.

Висновки... Підсумовуючи проаналізовані вище думки, підходи інших науковців, ми хотіли б підкреслити, що навчальний процес конструюється, розміщаються і розвивається в суспільстві і в певному соціальному оточенні. Засвоюючи соціальний досвід і відтворюючи його у діяльності, індивід здійснює входження у соціальні стосунки. Ця соціалізація триває все життя. Важлива роль у цьому процесі відводиться викладачу – соціально зрілому, з високим рівнем власної самореалізації, здатному забезпечити корекцію індивідуального розвитку студента, допомогти пристосуватись до певних соціальних умов і навчитись здійснювати акти творчої самореалізації та життєвого самовизначення. Важливим елементом мікросередовища є студентська академічна група як зразок соціальної взаємодії на навчальному рівні і як спосіб входження в майбутню професійну діяльність. Вплив соціальних факторів на творчу самореалізацію майбутніх фахівців може бути як негативним, так і позитивним. Важливими факторами, що впливають на активізацію творчої самореалізації майбутніх фахівців є: педагогічні професіоналізм та майстерність викладача, використання технологій, які розвивають творчість, креативність педагогічної взаємодії, впровадження педоцентристської гуманістичної педагогіки тощо; індивідуальні задатки до отримання знань, розвитку творчих здібностей, характер і темперамент особистості, самостійність, нестандартність та самооцінка діяльності, розуміння необхідності творчої самореалізації тощо; вплив батьків, оточення, професійні взаємовідносини, руйнування соціальних норм і правил стосовно стереотипів поведінки та діяльності особистості у суспільстві тощо; взаємозв'язок студента та закладу, в якому він навчається, впровадження розвитку творчості як необхідного програмного компонента навчання і виховання, відхід від стереотипізації відношення до результатів навчальної діяльності студента, відхід від традиційної системи оцінювання тощо.

Таким чином, реалізація наведених вище факторів активізації творчої самореалізації майбутніх інженерів дозволить нам виховати фахівців із нестандартним типом мислення, без страху зробити помилку, здатних вчасно реагувати на зміни у суспільстві та конкурентоздатних на сучасному ринку праці, тобто таких, яких вимагає від освіти сучасне суспільство і роботодавці у першу чергу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Діденко Олександр Васильович. – Хмельницький, 2003. – 193 с.
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов / Людмила Борисовна Ермолаева-Томина. – [2-е изд.] – М. : Академический Проект : Культура, 2005. – 304 с. – („Gaudeamus”).
3. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Інна Петрівна Краснощок. – Кіровоград, 2002. – 20 с.
4. Линтон Р. Личность, культура и общество / Р. Линтон // Личность. Культура. Общество. – 2001. – Т. 3, вып. 1(7). – 309 с. – С. 68–86.
5. Педагогіка : навч. посіб. / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Вінниця : „Книга-Вега”, 2003. – 416 с.
6. Педагогіка : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [Краевский В. В., Меньев А. Ф., Полонский В. М., Щуркова Н. Е. ; под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
7. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / Радул В. В. – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.
8. Роджерс К. Свобода учится / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
9. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Рувинский Л. И. – М., 1984. – 156 с.
10. Lissmann U.. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung [Електронний ресурс] / Urban Lissmann. – Режим доступу : <http://www.teachsam.de>.

Аннотация

Е.Е.Кулык

Благоприятная социально-психологическая среда как условие творческой самореализации будущих инженеров

В статье рассмотрены вопросы создания и поддержания благоприятной социально-психологической среды в процессе учебно-познавательной деятельности. Проанализированы теоретические положения отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрывается сущность социального пространства, объективных и субъективных составляющих, а также факторов активизации творческой самореализации будущих инженеров.

Ключевые слова: социализация, социальное взаимодействие, микросреда, творческая самореализация

Summary

O.Ye.Kulyk

Favorable Social-Psychological Environment as a Condition for Creative Self-Realization in Future Engineers

The questions of creation and maintains of favorable social-psychological environment in educational-cognitive process are considered. The theoretical foundations of native and foreign scientists are analyzed in which the essence of social space, promotion objective and subjective factors of creative self-realization of future engineers are revealed.

Key words: socialization, social interaction, microenvironment, creative self-realization.

Дата надходження статті:

„28” грудня 2010 р.

Самостійна робота студентів як фактор ефективної підготовки фахівців з прикладної математики

В статті висвітлюється роль самостійної роботи в підготовці фахівців з прикладної математики. Представлено модель організації самостійної роботи та зазначені умови ефективності самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота студентів, підготовка фахівців з прикладної математики, модель.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміни, що відбуваються в економіці України, зростання обсягів інформації, теоретичних і практичних знань і вмінь, необхідних фахівцю, вимагають нового підходу до підготовки фахівців. Нині зростає потреба в фахівцях, які здатні швидко орієнтуватись при зміні ситуації, вірно оцінювати зміни, що відбуваються, та приводять інколи до зовсім нових явищ. Тому підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності має не тільки озброювати їх теоретичними знаннями, але й покликана передбачати інтелектуальний розвиток особистості, гнучкості мислення, заохочувати прагнення до опанування наукової та додаткової літератури [6, с.28]. Цьому сприяє правильно організована та систематично здійснювана самостійна робота.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання організації самостійної роботи студентів розглядали в своїх роботах А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Бондар, В.Козаков, І.Лернер, О.Мороз, П.Підкасистий, Н.Сагіна, П.Сікорський, М.Скаткін та інші.

Формулювання цілей статті... Мета статті: висвітлити роль самостійної роботи студентів у підготовці фахівців з прикладної математики.

Виклад основного матеріалу... В умовах суспільно-економічних змін в Україні перед вищою школою постало завдання підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців. Необхідно вдосконалювати підготовку фахівців, урахувавши кон'юктуру ринку праці та світовий досвід. Але щоб бути освіченою людиною, кваліфіковано виконувати ту чи іншу роботу вже сьогодні, а тим більше в майбутньому, людині не достатньо закінчити ВНЗ. Теперішній час потребує суспільства, яке постійно навчається. Таким чином, освітній процес повинен бути динамічним процесом, що притаманний людині та продовжується все його життя, сприяючи підвищенню професійної компетентності. А вища освіта – це лише складова процесу реалізації неперервної освіти.

Ефективність підготовки фахівців залежить від ряду факторів [4], одним з яких є самостійність у набутті знань. Сьогодні неможливо студентів у ВНЗ озброїти всіма знаннями, вміннями і навичками, котрі їм будуть необхідні для подальшої роботи. Але навчати їх самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати активних, творчих людей – актуальне завдання [6, с.6]. Невід'ємною частиною підготовки фахівця є самостійна робота студентів. Саме самостійна робота студентів, як зазначає А.Кузьмінський [3, с.309], є однією з найважливіших складових, що формують фахівця сучасного рівня, оскільки самостійна робота формує навички самостійної діяльності взагалі, що є конче необхідним у будь-якій професійній діяльності, виробляє здатність самостійно приймати відповідальні рішення, знаходити оптимальний вихід зі складних ситуацій. Тобто, самостійна робота формує самостійність не тільки як сукупність вмінь та навичок, але й як рису характеру, що досить актуально для сучасного висококваліфікованого фахівця. Тому, для досягнення високого рівня фахової підготовки студентів, необхідно вирішити два основних завдання: забезпечити можливість одержання студентами фундаментальних фахових знань та змінити підхід до організації самостійної роботи студентів.

В умовах інформаційного суспільства та впровадження кредитно-модульної технології навчання відбувається принципова зміна організації освітнього процесу: зменшується аудиторне навантаження, зростає частка самостійної роботи студентів. Нині вона складає 50-60% навчального навантаження студента. Тому саме правильна організація самостійної роботи студентів стає дуже вагомим чинником у процесі підготовки фахівців.

В.Петрук [6] характеризує самостійну роботу студентів як навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити задачі, планувати власну діяльність та здійснювати її. Студентам необхідно самим активно здобувати знання різними шляхами: працювати з підручником, додатковою літературою, науковими першоджерелами тощо. Вміння вчитися означає вміння самостійно осягати таємниці навколишнього світу, володіти здатністю перетворювати світ, робити його досконалішим. „Це загальне вміння містить такі їх види: раціональне використання часу; здатність пошуку потрібної інформації; робота з довідковою літературою (підручниками, довідниками, журналами, персональними комп'ютерами тощо); виділення головного, суттєвого в прочитаному та

складання конспекту; доведення розпочатої справи до кінця” [6, с.54]. Саме вміння самостійно працювати, осмислювати та засвоювати навчальний матеріал та застосовувати свої знання на практиці є передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності.

Проте цих навичок майбутні студенти в школі в достатній мірі не здобувають. Це підтверджують і наші дослідження, проведені зі студентами факультету прикладної математики та комп’ютерних технологій Хмельницького національного університету. Так, за результатами опитування 25% першокурсників визнає, що не вміє самостійно працювати. Що, в свою чергу, впливає і на процес адаптації першокурсників до у мов навчання у ВНЗ, і на успішність їх навчальної діяльності.

Тому основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь та навичок сама по собі, а розвиток здібностей до самостійного здобування знань, вміння навчатися самому [5, с.172]. Лише ті знання, до яких студент прийшов самостійно, через власну думку, діяльність і досвід, стають дійсно міцним надбанням; лише самостійний пошук істини розширює фахові знання, допомагає набутти стабільних кваліфікаційних умінь, крім того, самостійно надбані знання є більш оперативними, вони стають особистою власністю, розвивають інтелектуальні риси, увагу, спостережливість, критичність. Досліджуючи проблему самостійної роботи, вчені звертають увагу на тісний взаємозв’язок самостійної роботи студентів і ефективності їх професійної підготовки. Вони вважають, що рівень організації самостійної діяльності значно впливає на формування у студентів стійкого інтересу до навчальних дисциплін, на ступінь їх пізнавальної активності та на процес оволодіння як відповідним інформаційним змістом, так і фаховими знаннями, вміннями, навичками [6, с.60].

Відомо, що більшість студентів не планує свою діяльність і відкладає виконання самостійної роботи на кінець семестру, а потім починає робити все відразу і за браком часу матеріал вивчається формально, відсутнє його глибоке розуміння, логічна стрункість та системність [5, с.173]. Тобто, самостійності теж необхідно навчати, озброюючи студента методами та прийомами ефективної самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Навчити студента самостійно працювати – складний і багатогранний процес. Формувати вміння самостійної роботи слід з перших днів перебування студентів у ВНЗ. „Молоді люди, у яких сформовані навички самостійної роботи, активніше й ефективніше засвоюють необхідний навчальний матеріал, краще підготовлені до майбутньої праці, до самоосвіти, більш кваліфіковано вирішують проблеми, що стоять перед суспільством” [6, с.56].

Характер самостійної роботи студентів поступово змінюється під час навчання у вищому навчальному закладі. Так, на молодших курсах вона здебільшого спрямована на поглиблення вивчення окремих навчальних дисциплін, а на старших курсах самостійна робота набуває науково-дослідного та творчого характеру.



Рис.1. Модель організації самостійної роботи

Як показує наш педагогічний досвід, значна частина самостійної роботи під час вивчення фундаментальних та професійно спрямованих дисциплін у студентів напряму „прикладна математика”, здійснюється через виконання домашніх завдань, домашніх контрольних та

розрахункових робіт, написання рефератів, виконання курсових робіт, студентських наукових робіт та кваліфікаційних (дипломних) робіт. Як правило, більшість із зазначених видів робіт виконується автономно і результати роботи не використовуються у подальшому. На нашу думку, більш ефективною була б модель організації самостійної роботи для студентів напряму „прикладна математика”, представлена на рис.1 [2, с.13].

Оскільки значна частка самостійної роботи стосується вивчення саме фахових дисциплін, така модель, на нашу думку, забезпечує ефективну організацію самостійної роботи при підготовці фахівців з прикладної математики. Згідно із запропонованою моделлю, основою всієї самостійної роботи студентів напряму „прикладна математика” є малооб’ємні форми, а саме: домашні завдання, домашні контрольні роботи, розрахункові роботи та реферати, які входять в більш об’ємні форми: курсові роботи, студентські науково-дослідні роботи. Останні в свою чергу стають елементами кінцевої форми самостійної роботи: кваліфікаційна (дипломна) робота. Але іноді деякі малооб’ємні форми самостійної роботи можуть безпосередньо ставати елементами кваліфікаційної (дипломної) роботи [1, с.114]. Така організація самостійної роботи, на нашу думку, забезпечує не лише наступність, а й взаємозв’язок всіх етапів підготовки фахівця.

Висновки... Отже, самостійна робота є важливим фактором ефективної підготовки фахівців. На якість самостійної роботи впливає багато чинників, зокрема: рівень базових знань та вмінь; вміння раціонально розподіляти час для виконання самостійної роботи; вміння чітко поставити собі завдання та наполегливість в його розв’язанні. А для її успішності та ефективності необхідне виконання певних умов:

- якісне планування навчального процесу;
- правильне співвідношення аудиторної та самостійної роботи;
- методично правильна організація роботи студента в аудиторії та поза нею;
- забезпечення студента необхідними методичними матеріалами;
- врахування індивідуальних здібностей студентів під час визначення завдань для самостійної роботи;
- зрозумілий студенту алгоритм виконання завдання, знання студентом способів та методів його виконання;
- чітке визначення викладачем термінів виконання та форм звітності;
- контроль за організацією та ходом самостійної роботи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бендера І. Мотивація індивідуальної самостійної роботи студентів / І. Бендера // Дидактика професійної школи. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 158–163.
2. Зелений В. І. Роль самостійної роботи в системі неперервної підготовки фахівців з прикладної математики / В. І. Зелений, О. Я. Кучерук // Збірник наук. праць № 50. Серія : Педагогічні та психологічні науки / Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. – С. 11–13.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Кучерук О. Я. Факторний аналіз підготовки фахівців з прикладної математики у вищій школі / О. Я. Кучерук // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : зб. наук.-метод. праць ; гол. ред. В. І. Тишук. – Рівне : РВВ РДГУ, 2008. – Вип. 11. – С. 14–17.
5. Маслова К. І. Про організацію самостійної роботи студентів молодших курсів / К. І. Маслова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2003. – Т.1 : Теорія та методика навчання математики. – С. 172–173.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : [моногр.] / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

Анотація

О.Я.Кучерук

Самостоятельная работа студентов как фактор эффективной подготовки специалистов по прикладной математике

В статье раскрывается роль самостоятельной работы в подготовке специалистов по прикладной математике. Представлена модель организации самостоятельной работы и определены условия эффективности самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, подготовка специалистов по прикладной математике, модель.

Summary

O.Ya.Kucheruk

The Students' Individual Work as Factor of the Effectual Training Specialists in Applied Mathematics

The important role of the students' individual work in the training specialists in applied mathematics is exposed in the article. The model of the organization of the students' individual work is represented. The conditions of the effectiveness of the students' individual work are determined.

Key words: students' individual work, training specialists in applied mathematics, model.

Дата надходження статті:

„25” лютого 2011 р.

Інтертекстуальне прочитання філологічних праць Василя Зборовця

У статті вперше досліджується творча спадщина українського філолога Василя Степановича Зборовця в інтертекстуальному дискурсі. Лінгвістична теорія інтертекстуальності дозволяє підсилити дослідницький потенціал традиційної лінгвістики тексту та вийти на новий, комплексний рівень досліджень, розглядаючи активне існування тексту у тісному зв'язку з людським фактором у мові, когнітивними та комунікативними процесами. Запропонована стаття моделює багатовекторність відносин подібності та відмінності, що складає мовну та літературознавчу синхронію.

Ключові слова: *інтертекст, паратекст, дефініція, мовна система, літературознавство, давня література, сюжетно-оповідальний твір.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Досі ім'я українського філолога, на жаль, проскрибовано „*terra incognita*” – його спадщина перебуває поза увагою дослідників. Лише син В.Зборовця – доктор мистецтвознавства, професор – Іполит Зборовець спромігся надрукувати дві статті „Закоханий в рідну мову” [1] та „Народна творчість як джерело пісень В.С.Зборовця” [2]. Вважаємо, що двох публікацій для України замало, аби досягнути наполегливу працю науковця в ділянці української філології.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити авторську літературо- та мовознавчу позицію спільного й відмінного в окремих дефініціях тексту, а найпаче літературному творі „Слово про смерть та рицаря доброго й славного”, а саме: вихід за межі тексту, відношення „текст – тексти – система” через архітекст й прототекст; цією публікацією намагаємося привернути увагу краєзнавців задля глибшого дослідження життєвого й творчого шляху подолянина.

Виклад основного матеріалу... Закцентуємо, науковці вважають, що інтертекстуальність (фр. *intertextualite* – міжтекстовість) – міжтекстові співвідношення літературних творів. Полягає у: 1) відтворенні в літературному творі конкретних літературних явищ інших творів, більш ранніх, через цитування, алюзії, ремінісценції, пародіювання та ін.; 2) явному наслідуванні чужих стилевих властивостей і норм (окремих письменників, літературних шкіл, напрямів) – йдеться про всі різновиди стилізації. Юлія Крістева дає таке визначення: „Текстова інтеракція в межах того ж тексту” (Фатеева Н. А. *Інтертекст в мире текстов: Контрапункт інтертекстуальності.* – М.: Комкнига, 2006). Зміст поняття інтертекстуальності розширюється: спільне у всіх дефініціях – вихід за межі тексту, відношення „текст – тексти – система” (система поєднання, композиційна, мовна система). Для такого відношення необхідним є поняття „архітекст” і „прототекст”. Архітекст є логічним поняттям текстової сукупності в дистрибутивному розумінні, прототекст – це більш ранній текст. Розрізняють такі види інтертекстуальності: генетична, що завважає лише і прото-, і архітексти, які брали участь у виникненні літературного твору; інтенціональна – свідомо спланована; іманентна – визначена чи навіяна самим літературним твором; рецепційна – та, яка може бути виявлена емпірично різними реципієнтами. Проявляється інтертекстуальність в таких ситуаціях: текст вказує (прямо чи опосередковано) на свій прототекст („Енеїда” І.Котляревського – на „Енеїду” Вергілія, „Дума про братів неазовських” Ліни Костенко – на народну думу „Втеча трьох братів із города Азова, з турецької неволі”); прототекст ліквідує неясності семантичного порядку (назва трьох романів „Поховайте та вставляйте”, „Кайдани порвіте”, „І вражою злою кров'ю волю окропіте” Степана Любомирського (Любомира Рихтицького) є уривками цитат з вірша „Заповіт” Тараса Шевченка); прототекст збагачує чи модифікує семантичне й естетичне сприйняття тексту („Олеся” О.Купріна тощо).

Отже, в ширшому розумінні інтертекстуальність охоплює не лише художні тексти, а й літературно-критичні, театральні вистави, музичні твори, твори образотворчого та кіномистецтва [3]. Поняття „інтертекстуальність” уведено до наукового обігу Юлією Кристевою. Її праці генетично пов'язані з дослідженнями Михайла Бахтіна. Вони тепер стали основоположними в літературі постмодернізму. Таким чином, теорія інтертекстуальності модифікує дослідження тексту та засобів вербалізації всіх його міжтекстових стосунків. У цьому сенсі моделі теорії інтертекстуальності перетинаються з дискурсом лінгвістики, зокрема, сучасної лінгвістики тексту та лінгвістичної стилістики, оскільки саме лінгвістика визначила текст як один з пріоритетних об'єктів дослідження. Дискурс атрибує значення упорядкованого письмового, зчаста мовного, повідомлення окремого суб'єкта. Відтак лінгвістична теорія інтертекстуальності дозволяє підсилити дослідницький потенціал традиційної лінгвістики тексту та вийти на новий, комплексний рівень досліджень, розглядаючи активне існування тексту у тісному зв'язку з людським фактором у мові, когнітивними та комунікативними процесами. Отже, наше дослідження моделює багатовекторність відносин подібності

та відмінності, що складає мовну синхронію, – в цьому й виражається новизна запропонованої статті. Насамперед зупинимося на життєписі В.Зборовця, формуванні його національного світогляду.

1. Кам'янецька доба. Василь Степанович Зборовець народився 7 березня 1889 року в с.Гаврилівці Кам'янець-Подільського району в багатодітній родині (9 дітей). Як свідчить І.Зборовець, батьки майбутнього вченого були заможними: мали 6 га землі, на якій важко працювали і батьки, і діти. Василь рано виявив здібності до знань. Після закінчення учительської семінарії 1907 року витримав ще й іспит у Хотинському міському училищі, отримавши звання педагога початкових класів. Вчителював на селі, брав активну участь у діяльності Подільського товариства „Просвіта”. В роки Першої світової війни пішов на фронт. Дослужився до прапорщика. А в період національно-визвольних змагань боровся за незалежну Україну у військах П.Скоропадського, згодом – С.Петлюри. Коли в Кам'янці-Подільському постав український університет, незважаючи на те, що за плечима мав 30 прожитих літ, записується слухачем, а потім стає студентом філологічного відділу. Коли в листопаді 1920 року більшовики остаточно взяли в руки владу, Зборовець продовжує навчання уже в Інституті народної освіти. Отримує диплом філолога 1923 року.

Під час навчання активно проявив себе на українській культурній ниві. Ще до 1914 року він захопився фольклором, збирав українські народні пісні, прислів'я, приказки, афоризми. Упорядкував, очевидно разом з Олександром Дорошкевичем, й надрукував у двотомному збірнику „На всякий випадок життя” (К., 1917) [4]. Під час навчання пройшов змістовні студії з педагогіки С.Русової. Софія Федорівна звернула увагу на здібного студента, як голова товариства, не лише залучає Василя Зборовця до громадської праці, а й призначає секретарем Кам'янецького українського товариства шкільної освіти [5]. В університеті також захоплено слухає лекції Ю.Сіцінського, В.Претра, І.Огієнка, Л.Білецького, С.Гаєвського, М.Драй-Хмари, О.Поповича М.Плевака, Й.Оксіюка, І.Любарського, М.Грінченка та інших науковців. Потоваришував із просвітянами братами Полікарпом та Володимиром Герасименками, Федором й Антоном Шумлянськими, творчо співпрацював з письменниками М.Годованцем, В.Поліщуком, В.Свідзінським, І.Липою, Л.Черняхівською, В.Самійленком, С.Черкасенком... Дописував до журналу „Село”, пробував сили в поезії. Словом, під час навчання у вузі остаточно сформувався його національний світогляд, і він вирішив решту життя повністю присвятити науковому осягненню й розвою української філологічної науки.

У 1923 році до Києва перебирається письменник і науковець Михайло Драй-Хмара. Просвітяни-науковці Юхим Філь, Володимир Герасименко, Василь Зборовець, Марія Недужа-Соколова, Федір Шумлянський сфотографувалися на згадку зі своїм улюбленим професором слов'янознавства (світлина зберігалася в сімейному архіві літературознавця В.Герасименка) [6]. Після того, як 2 вересня 1923 року за №2308 В.Зборовець одержав Свідоцтво про закінчення Кам'янець-Подільського ІНО, розпочав активну дослідницьку діяльність. Його зараховують до аспірантури при науково-дослідній кафедрі економіки та історії Поділля (секція мови). Відтак бере участь в наукових експедиціях, працює в архівах та книгозбірнях. За завданням Ю.Філя (секретар наукового товариства) друкує матеріали про роботу кафедри [7]. Залишається нез'ясованим питання переїзду науковця до Харкова. На той час він мав сина Анатолія (1914 року народження). З дружиною офіційно шлюбу не брав. Очевидно дружина-росіянка не поділяла поглядів чоловіка. Виїхала на батьківщину. Отож В.Зборовець влітку 1926 року перебрався до столиці, де буяли наукові й творчі інтереси, куди його, мабуть, кликали В.Свідзінський, Т.Масенко, М.Пилинська, М.Степняк (працював у журналі „Червоний шлях” під керівництвом П.Тичини). У цьому ж журналі в 12 числі за 1927 рік Василь Зборовець друкує статтю „Шкільні роки Коцюбинського”.

2. Харківська доба. Оскільки в кам'янецькій газеті „Червоний кордон” 1926 року надруковано інформацію В.Зборовця про наукове товариство, то логічно виходить, що місто над Смотричем він покинув 1926 року. Саме цього року він починає працювати викладачем української мови Харківського інституту народної освіти (сучасний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди). Під керівництвом професора Л.А.Булаховського підготував підручник „Загальний курс української мови” (Х., 1929). Процес оновлення лексики советської доби вимагав наукового осмислення й потрактування. Василь Зборовець береться за таку нелегку справу. Лексичний матеріал збирав повсюди, з різних джерел. А ще ж 1928 року завершує працю, яка залишилася в рукописові, аналізує мову повісті „Слово о смерти и рыцаре добром и славном” (назву витлумачено в оригіналі. Ми подаємо власний переклад відповідно до сучасного правопису. – В.М.). Літературну пам'ятку давньої доби знайшов 1922 року в архіві колишньої Подільської семінарії (автор вказує, що тепер вона перебуває в бібліотеці Кам'янець-Подільського ІНО „в купі з різними стародруками й давніми рукописами українськими”). Очевидно, в добу масового атеїзму цей рукопис знищено, бо мої пошуки в науковій бібліотеці імені В.Вернадського нічого втішного не принесли. Тому дослідження Василя Зборовця є не лише раритетом, а й цікавим з точки зору історичної вітчизняної літератури, друкарства, лексикографії та палеографії (історія письма, його еволюція). Харківському періоду належить праця В.Зборовця „Нариси з сучасної української літературної мови” (зберігається в родинному архіві І.В.Зборовця). Про останню Іполит

Зборовець у листі до мене пише: „Вам краще було б ознайомитися de vise. Обсяг великий. Писав батько переважно олівцем, багато додатків, інтерполяцій. Папір у такому стані, що зробити якісний ксерокс важко” [8].

Наукову працю філолога обірвала сталінська репресивна машина. Василя Зборовця заарештували в Харкові 3 лютого 1933 року за традиційною статтю 54-11 і 54-13 Карного кодексу УРСР. Що ж передувало цьому? Обмова, як ланцюгова реакція. 27 серпня 1929 року в Кам'янці-Подільському заарештовано Євгена Григоровича Кондрацького (нар.1886 року в с.Маліївці). Виявляється, що він був нишпоркою (інформатором) Кам'янецького окружного відділу ГПУ. Так ось, під тиском слідчих він наговорив і на Ю.Філя, і на Ю.Сіцінського. А про Зборовця завважив: „Весной 1919 года я был избран председателем Каменецкого товарищества „Просвіта”, а 1920 года за бездеятельность я был от председательства отстранен и в новое правительство не вошел”. А далі заарештований інформатор свідчив, що „лектор Зборовец Василь встретил меня 24 или 25 года и сказал, что в Каменце основано научное общество, как филия ВУАН. Пригласил меня вступить. Дважды был на собраниях (доклад Полонского по химии и В.Герасименко о Кармалюке)” [9]. Тоді ж 25 серпня 1929 року також був заарештований колишній член Подільської Просвіти Йосип Петрович Кобилянський (1888 р.н.), учитель Китайгородської школи. В застінках ГПУ він змушений був визнати (чи не під диктовку): „То обстоятельство, что во главе Каменецкого университета стоял Огиенко, не могло отразиться на жизни и деятельности университета и вообще на его облике... Вокруг этой группы организовывались студенты, которые всецело поддерживали политику Огиенко. К этой группе студентов относятся: Павлюченко, Герасименко (два брата), Кульчицкий, Годзинский, Несеровский, Шумлянский Федор, Шумлянский Антон, Зборовец Василь, Филь и другие” [10]. Це був політичний донос і увертюра до арешту В.С.Зборовця. Гепеушники чекали слухного часу.

...Дев'ять місяців мордували, вибивали свідчення проти відомих людей, проти мовознавця Л.Булаховського. Нікого не обмовив і себе не визнав винним. Гепеушники били Зборовця, а він їм показував шрами від коси і серпа, мовляв, я ж не лише можу перо тримати в руках, а й виходець із села, ось шрами від важкої праці – серпа і коси. Нічого „путнього” не довідавшись, все ж цербери сталінської системи 1 жовтня оголосили судовий вирок – три роки ув'язнення у виправно-трудовому таборі ОДПУ. „Почесне” заслання відбував у місті Лодейне Поле (колишня Олонецька губернія) – став полоненим Свирського табору №864. Оскільки знав добре латинську мову, то працював помічником аптекаря. У 1935 році Василя Зборовця звільнили.

Морально й фізично принижений, повернувся до Харкова, де на нього чекала дружина Ганна Володимирівна Случановська (1902 – 1979), з добре відомого роду Капністів. Случановські – збіднілі дворяни. Професор Іполит Зборовець розповідає, що „знайомство батька з матусею відбулося у Харкові на курсах української мови для радянських службовців, де він викладав”, себто в період українізації.

Після заслання Зборовця не згадували публічно, бо ж він „сидів”. Доповіді подавав у вигляді тексту, друкованого машинописом. До збірників не включали. Табу. А все ж наприкінці 30-х йому вдалося влаштуватися викладачем Осипенківського (Бердянського) педінституту на Запоріжжі, там працював і під час війни, до 1943 року. Почався наступ червонозоряних бійців. Знесилений пробирається до рідних Гавриловець. Далі на Захід не рушає, стався мікроінсульт. Він ще викладає українську мову і літературу в місцевій школі. Та сили поволі покидали його. Зазнавши холодного і голодного Сибіру, принижень, 18 грудня 1944 року мовознавець і просвітянин Василь Зборовець відійшов у небуття. Похований у рідному селі.

Дружина перебралась з маленьким Іполитом до Жванця. Там і пішов у перший клас. Згадує: „...щодо моєї української мови. Це рідні Гаврилівці й українська школа в містечку Жванець, вплив села. Крім того, усі мої тітоньки і дядечки з боку татан були українофіли, патріоти, шанували все українське, співали народні пісні. Тому не дивно, що і я змалку співав „Реве та стогне Дніпр широкий” і навіть танцював „Гречаники” [11].

„Слово про смерть та рицаря доброго й славного” в оцінці В.Зборовця. Важко говорити про літературний текст, не маючи його перед очима. Але зішлемося на дослідження автора. За його визначенням цей літературний рукописний текст (82 аркуша) належить до пам'ятки XVII, а то й початку XVIII століття. Визначив його за півуставним письмом, що наближається до скоропису. Пам'ятку відносить до південно-українського походження. З рукописом працювали студенти, зокрема М.Сотник. На його дипломну роботу писав рецензію М.Драй-Хмара. Отже, В.Зборовець для історії залишив ще один важливий факт, який потребує ретельного опрацювання архіву Кам'янецького ІНО тих років. І то буде важливим завданням не лише для сучасних студентів-філологів, а й аспірантів.

Чи можна повість віднести до житійної літератури? Цього слід досягти завдяки сучасному літературознавству й зокрема дослідження через інтертекстуальність. Ми віднаходимо в літературному творі конкретні літературні явища інших творів, більш ранніх, через цитування, алюзії, ремінісценції; прочитуємо оприявлене наслідування чужих стильових властивостей і норм (окремих письменників, літературних шкіл давньої доби і ближчого XIX століття) – йдеться про

різновиди стилізації. Так, сам В.Зборовець вказує на праці проповідника Антонія Радивиловського, посилаючись на М.Марковського, на його розвідку про мову пам'ятки (К., 1894), на „Лексикон” Памва Беринди (закликає реципієнтів до дослідження цієї праці З.Веселовською – Записки ВУАН, кн.13-14. – К., 1927), до „Ключа Разуменія” І.Галятівського в дослідженні І.Огієнка (Варшава, 1910), а також „Граматики” М.Смотрицького й праць Павла Житецького (К., 1882). Аби атрибутувати пам'ятку як житійну літературу, автор дослідження посилається на Жданова і Гудзія (Жданов „К літературной истории русских изданий”. – К., 1882; Н.Гудзій. – РФВ, 1910. – №3.).

В.Зборовець, дослідивши тексти згаданих авторів, резюмує, що „образи життя і смерті здаються реальніші й наочніші. Поруч із „рицарем” виступає нова фігура, хлопець, що супроводить скрізь цього „рицаря”. Отже, пізніші тексти цієї повісті – це лише інтерпретації. Кожен переписувач вносив до повісті свої елементи [12, с.8–9]. Тому її дослідник читав не в оригіналі, а переписаною можливо вчетверте.

Безумовно, твір належить до книжної літератури. Житійна література групується за характером героїв: во славу церкви і творців монастирів; ієрархів руської церкви – митрополитів: Олексія, Іони, Петра, Пилипа, життя князів Олександра Невського, Бориса і Гліба, Всеволода-Гаврила Псковського, Дмитра Донського, Михайла Олександровича Тверського, Михайла Всеволодовича Чернігівського, князя Феодора, княгині Ольги тощо.

Висновки... Таким чином, застосовуючи герменевтичну методологію, можна констатувати, що В.Зборовець очевидно натрапив не на „життя святих”, а на повість, що носить легендарно-казкові, міфологічні мотиви (образ рицаря) з елементами місцевих переказів того часу, а саме XVII століття і пізніше доопрацьованих переписувачами у наступному столітті. Чудеса, засновані на місцевих легендах, життєвий шлях людей-страждальців, пов'язувалися тоді з подвигами. Однак досліджувана В.Зборовцем повість за літературним характером, вважаємо, – це яскраво виражений сюжетно-оповідальний твір. Щодо лінгвістичного дослідження тексту, орфографічні та морфологічні його особливості, то тут В.Зборовець, як спеціаліст, розкошує. І справді, він довів, що мова повісті вказує на те, що вона написана в Україні і є пам'яткою культури українського народу XVII віку. Своїм дослідженням філолог збагатив давню українську літературу, яка належить до особливого типу літератур і яку йменуємо середньовічною. Праця Василя Зборовця переконливо ілюструє, що вона (література), постійно розвиваючись, змінювалася, виробляла свою жанрову систему, обумовлену характером середньовічного мислення як авторів, так і реципієнтів, а також атрибутує нерозривний зв'язок її з релігією, філософією, історією, фольклором, великою залежністю стилю твору від жанру.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зборовець І. В. Закоханій в рідну мову / І. В. Зборовець // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Х.: ХДАДМ, 2009. – Вип.17. – С.47-56.
2. Зборовець І. В. Народна творчість як джерело пісень В. С. Зборовця / І. В. Зборовець // Культура України : зб. наук. праць. – Х.: ХДАК, 2000. – Вип. 7 (Мистецтвознавство). – С. 263–269.
3. Див.: Словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/muxj6.html>.
4. На всякий випадок життя. Народні приказки та прислів'я / упорядкували В. С. та О. Д. – К.: Час, 1917. – Кн. 2. – 128 с.
5. Державний архів Хмельницької області (ДАХО). – Ф. Р 6. – Оп. 1. – Спр. 151. – Арк. 10.
6. Просвіта в духовно-культурному піднесенні України : зб. наук. праць. – Хмельницький : Просвіта, 2005. – С. 39–40.
7. Зборовець В. Кам'янець-Подільська науково-дослідна кафедра у 2-му півріччю 1923 р. / Василь Зборовець // Червоний шлях. – 1924. – № 3–4. – С. 273–276; Зборовець В. В науковому товаристві / Василь Зборовець // Червоний кордон. – 1926. – 4 квітня.
8. Лист І. В. Зборовця до В. Мацька від 27 грудня 2010 року. Лист зберігається в архіві автора.
9. ДАХО. – Фонд реабілітованих. – Спр. П10134. – Арк.102.
10. ДАХО. – Фонд реабілітованих. – Спр. П17745. – Арк. 26.
11. Лист І. В. Зборовця до В. Мацька від 22 грудня 2010 року.
12. Зборовець В. Мова повісті „Слово о смерти и рыцаре добром и славном” / Рукопис. – 40 с. Посилаємося на ксерокопію. Оригінал зберігається в архіві І.В.Зборовця. Тут принагідно складаю щире подяку професорові Іполиту Васильовичу Зборовцю за надіслані матеріали, що склали основу моєї наукової публікації.

Анотація

В.П.Мацько

Интертекстуальное прочтение филологических трудов Василия Зборовця

В статье впервые исследуется творческое наследие украинского филолога Василия Степановича Зборовця в интертекстуальном дискурсе. Лингвистическая теория интертекстуальности позволяет усилить исследовательский потенциал традиционной лингвистики текста и выйти на новый, комплексный уровень исследований, рассматривая активное существование текста в тесной связи с человеческим фактором в языке, когнитивными и коммуникативными процессами. Предлагаемая статья моделирует многовекторность отношений сходства и различия, что составляет языковую и литературоведческую синхронии.

Ключевые слова: интертекст, паратекст, дефиниция, языковая система, литературоведение, древняя литература, сюжетно-повествовательное произведение.

Summary
V.P.Mats'ko

Intertextual Reading of Philological Works of Vasyl' Zborovets'

In the article for the first time creative heritage of Ukrainian philologist Vasyl' Stepanovych Zborovets' in intellectual discourse is studied. Linguistic theory of intertextuality allows to intensify research potential of traditional linguistics of the text and reach new, complex level of research, considering active existence of the text in close connection with the human factor in language, cognitive and communicative processes. The offered theory models multi-vectority of the relations of resemblance and difference, that makes language and literary synchrony.

Key words: *intertext, paratext, definition, system of language, literature study, ancient literature, topic-narrative work.*

Дата надходження статті:

„15” лютого 2011 р.

УДК 37.018.4+37.03 (045)

Л.А.МАШКІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Концептуальні засади вальдорфської педагогіки

У статті висвітлено концептуальні засади вальдорфської педагогіки, розкрито загальнодидактичні принципи функціонування вальдорфських шкіл. Показано систему використання Штейнер-педагогіки у вітчизняній початковій школі.

Ключові слова: *вальдорфська педагогіка, Р.Штейнер, принципи вальдорфської школи.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Використання ідей і здобутків зарубіжної гуманістичної педагогіки може сприяти розв'язанню актуальних для сучасної вітчизняної школи соціально-педагогічних завдань розробки та послідовного втілення гуманної освітньої парадигми. Ефективне використання зарубіжного досвіду передбачає не пряме його запозичення з використанням готових результатів, а відбиття передових гуманістичних ідей у педагогічній національній свідомості, соціальної та культурної інтеграції вітчизняної та світової педагогіки, врахування специфіки і особливостей системи освіти України, а отже, адаптації зарубіжних ідей і підходів до національної школи, до вітчизняної культури в цілому.

Одним із джерел визначення сучасної стратегії розвитку освіти є аналіз світового педагогічного досвіду гуманістичної орієнтації, зокрема вальдорфської (Штейнер-) школи, яку ЮНЕСКО визнало школою ХХІ століття, завдяки тому, що вона на практиці реалізує цілі й ідеали гуманістичної педагогіки.

Вальдорфська школа органічно поєднує в собі вимоги певного суспільного середовища та інтереси, потреби особистості в індивідуальній творчості, самовизначенні й самореалізації. Саме тому в розвинутих країнах світу, де суспільна думка поставила педагогічні питання в центр соціальних проблем, кількість вальдорфських шкіл неспинно зростає й за останні 20 років збільшилася втричі.

Виходячи з унікальності та неповторності людини, Штейнер-педагогіка в практичній діяльності органічно поєднує принципи гуманізації та гуманітаризації освіти з принципом соціальної спрямованості процесу виховання й навчання, що дає можливість розкрити індивідуальні обдарування людини та зробити їх соціально плідними [3].

Вивчення теорії Штейнер-педагогіки необхідне з точки зору перспективи входження й інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору. Орієнтація нашої країни на участь у формуванні загальноєвропейського педагогічного простору повинна базуватися на позиції конструктивного діалогу із Заходом. Визначення перспектив розвитку освіти в Україні в контексті гуманістичних європейських і світових тенденцій повинно відбуватися за умови врахування особливостей нашого суспільства, тих специфічних завдань, які стоять перед освітою України на сучасному етапі, збереження та використання досягнень вітчизняної педагогічної думки, організаційних форм і методів, що склалися історично. Тобто вивчення досвіду Штейнер-школи педагогічно доцільне, але його необхідно здійснювати в контексті національної педагогічної теорії та практики.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз сучасної наукової літератури вказує на наявність досліджень з особливостей вальдорфської педагогіки, її змісту, методики, організації навчально-виховного процесу в Штейнер-школах (Н.Абашкіна, І.Брохман, О.Гребенщикова, О.Юнова, І.Нільсен, А.Пинський, Л.Родіонова та ін.).

Заслугує на увагу дослідження О.Іонові щодо психологічних питань вальдорфської школи у контексті модернізації української освіти. Але у сучасних виданнях недостатньо інформації щодо концептуальних засад вальдорфської педагогіки, умов системної реалізації ідей і принципів Штейнер-педагогіки в освітньому процесі нашої держави [3].

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити концептуальні засади вальдорфської педагогіки, показати систему її використання у вітчизняній початковій школі.

Виклад основного матеріалу... Вальдорфська педагогіка – це міжнародний культурно-освітній рух, пов'язаний з ім'ям Рудольфа Штейнера. Нині число так званих вільних вальдорфських шкіл (або антропософських шкіл Р.Штейнера) у світі наближається до 500. Найбільше розповсюдження вони одержали у Німеччині, Голландії, Швеції, Великій Британії, Австрії, США. Є школи в Африці, Південній Америці, Японії та інших країнах. Вальдорфська педагогіка представлена також сотнями дитячих садків; вона безпосередньо пов'язана з оригінальним лікувально-педагогічним напрямом, заснованим Р.Штейнером. За рубежом вальдорфській педагогіці присвячена значна кількість публікацій: статті загальнопедагогічного змісту, психологічна та медична література, інформаційні часописи для батьків. Постійно видаються журнали і серії книг; серед найвідоміших західнонімецький журнал „Мистецтво виховання” та серія „Вчення про людину і виховання”. На жаль, у вітчизняних виданнях література з вальдорфської педагогіки досить обмежена [1].

Початок вальдорфській педагогіці було покладено у 1919 році Рудольфом Штейнером. Р.Штейнер (1861-1925) – відомий німецький громадський діяч, вчений, філософ і педагог, засновник нового духовно-наукового руху – антропософії, що в дослівному перекладі з грецької означає „мудрість про людину”. Як показало дослідження, створена Р.Штейнером на початку ХХ сторіччя антропософськи зорієнтована духовна наука, яка є фундаментом філософії виховання для вальдорфської школи і розглядає світ і людину у вигляді єдиного органічного цілого, була підготовлена багатомісячним розвитком філософської думки. Ідея про людину як мікрокосм, що відображає в собі макрокосм, стійко відтворюється протягом всієї історії людської культури з самого початку її існування й належить до найбільш фундаментальних положень філософського, теоретико-пізнавального та художнього типів духовної культури [4].

Базуючись на органічному синтезі космічних процесів і основних напрямів розвитку людини й людства – психофізіологічному, соціальному, освітньо-культурному, науково-технічному та ін., – Р.Штейнер відходить від однобічного підходу до людини, властивого багатьом концепціям, що дають уявлення про людину лише як про істоту, яка є продуктом спадкових факторів, або ж про таку, що визначається переважно впливом оточуючого середовища або тільки духовним принципом, і формує образ людини як єдності трьох взаємозумовлених аспектів особистості –біологічного (фізично-тілесного), психічного (душевного) і духовного. І тільки розвиток усіх аспектів у кожній фазі життя є запорукою гармонійного розвитку і його підсумком, законними свідченнями якого є фізичне здоров'я, розсудливість і душевний спокій, людське щастя й задоволення життям [6].

Важливим у антропофілософській теорії й практиці, з психолого-педагогічної точки зору, є акцент на найважливіше значення для всього життя людини процесів виховання й навчання, які визначають благополучність або неблагополучність людини в дорослому житті як з тілесного, так і з душевно-духовного боку. На відміну від широко відомих уявлень про кожний наступний віковий період як такий, що впливає з попереднього, Р.Штейнер підкреслює, що наслідки розвитку в дитинстві можуть проявлятися при досягненні людиною, наприклад, 20 чи 30 років або в ще більш зрілому віці.

Реальне пізнання людини та законів її тілесно-душевно-духовного розвитку є фундаментом побудови дидактики й методики вальдорфської школи, їхньої орієнтації на цілісний всебічний гармонійний розвиток особистості дитини відповідно до законів людської природи та особливостей вікового становлення [6].

Перша вальдорфська школа була заснована в Німеччині (Штутгарт) у 1919 році, метою якої було забезпечення освітою всіх дітей, незалежно від їх соціального походження. Основним завданням вальдорфської школи є не одержання дитиною освіти як суми знань і вмінь, а виховання людини, яка орієнтована на оточуючий світ, сприйнятлива до нового, здатна здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього. Головним принципом і девізом вальдорфської педагогіки є свобода, але свобода не в значенні асоціальності. Вальдорфська школа не орієнтує дітей у напрямку того чи іншого світогляду, а допомагає їм вільно і плідно самовизначитись, тверезо і відповідально усвідомити реалії сучасного світу.

В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління: всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів, яка збирається традиційно у четвер після занять. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В житті навчального закладу постійну участь беруть батьки. Існує ініціативна група, яка чітко уявляє собі картину освітнього процесу у школі, знає суть і об'єм своєї діяльності у батьківських групах та комітетах. У справі заснування і підтримки школи ентузіазм батьків має не

менше значення, ніж ентузіазм учителів. У спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях вирішуються питання будівництва, зв'язків з державними організаціями, проведення спільних свят тощо [4].

При всьому розмаїтті практичних форм Штейнер-шкіл, що зростають з національного коріння і мають національні особливості й специфіку, за своєю суттю вони багато в чому схожі, бо орієнтують свою діяльність на загальнолюдські цінності й на пізнання дитини, на систему соціофілософських і загальнопедагогічних принципів.

Соціофілософські принципи – це сукупність базових ідей, втілення яких забезпечує при вихованні та навчанні реалізацію пріоритету свободи людини, тобто діяльність школи, яка гармонійно сполучає вимоги суспільного середовища до зростаючого покоління і потреби особистості у світоглядному, соціальному, професійному самовизначенні в контексті культурного усвідомлення індивідуальної свободи і відповідальності.

Основними шляхами реалізації цих принципів є функціонування школи як соціального організму, невіддільного від національної культури та умов життя народу, на основі спільної взаємопогодженої діяльності педагогів, учнів, батьків, громадськості; автономність школи у вирішенні основних економічних, правових, педагогічних завдань; неконфесійність, світськість, відкритість системи освіти як прагнення до інтеграції в світові освітні структури.

Загальнопедагогічні принципи, створюючи теоретичну і практичну базу реалізації вільного виховання на основі втілення в освітню практику пріоритету людинопізнання, забезпечують послідовність і безперервність процесу виховання й навчання, всебічну розвивальну освіту, виховуюче навчання, постійну динаміку освітнього процесу і об'єднують три взаємопов'язані групи принципів: принцип цілісності педагогічного процесу, принцип особистісно-орієнтованого підходу до дитини, принцип постійного випереджального розвитку системи освіти. Останній принцип вимагає, щоб, не створюючи нову систему, освіта постійно внутрішньо перетворювалась і оновлювалась через змінювання змісту з урахуванням результатів і перспектив розвитку науки і цивілізації, можливостей людини і потреб суспільства, через зміни форм і методів навчання, зумовлені інноваційними процесами, тощо [2].

В ідейно-теоретичному аспекті принципи вальдорфської школи погоджуються з основними підходами у вітчизняній освіті, спрямованими на реалізацію нагальних для сучасної системи виховання й навчання цілей і завдань гуманістичної педагогіки. У той же час саме для Штейнер-школи є характерним те, що гуманістичні ідеї реалізуються в процесуальному плані, відбиваючись у навчальних планах і програмах, у методиках викладання та організації функціонування шкільного організму.

Найбільш перспективним є використання ідей Штейнер-педагогіки при навчанні молодших школярів, оскільки початкова ланка найменш вразлива з огляду наукових досліджень. З іншого боку, вальдорфські підходи на початковому ступені навчання можуть сприяти вирішенню актуальних для вітчизняної системи освіти завдань, пов'язаних з поступовим переходом початкової школи на 4-річний термін навчання і розробкою та впровадженням адекватних форм і методів освіти шестиліток.

Базуючись на системі вальдорфських принципів, визначено основні вимоги до початкової освіти вітчизняної школи, які спрямовані на реалізацію прогресивних ідей Штейнер-педагогіки: органічний зв'язок процесу виховання і навчання з національними історичними, соціокультурними особливостями та традиціями українського народу, його мистецтва, звичаїв, фольклору тощо; організація тісної взаємодії педагогів, батьків, учнів; пріоритет людинознавства в освітньому процесі, що дозволяє здійснювати цілісний підхід до педагогічного процесу, який забезпечує наступність і безперервність освіти, всебічний розвиток дитини, виховуюче навчання, з одночасною орієнтацією на особистість учня.

Виходячи з того, що механістичне перенесення зарубіжного досвіду не може забезпечити успішності педагогічного процесу вітчизняної школи, що вальдорфська педагогіка, виступаючи основою для педагогічної творчості, повинна бути адаптована до існуючої системи освіти, розкрито науково-методичні засади реалізації ідей Штейнер-педагогіки в умовах національної школи. Це дозволило науковцю О.Іоновій розробити модель сучасної початкової школи, яка інтегрує вітчизняні гуманістичні традиції та ідеї, принципи вальдорфської школи; створити алгоритм системної організаційно-педагогічної діяльності з використання ідей Штейнер-педагогіки в навчально-виховному процесі вітчизняної початкової школи [3].

Важливим компонентом цієї системи є мотиваційно-ціннісний, який передбачає комплексну роботу з формування мотивації цілеспрямованої діяльності суб'єктів вальдорфського освітнього процесу (педагогів, батьків, дітей) на основі ціннісних соціальних і особистісних орієнтацій, що значною мірою визначає успішність педагогічного процесу, збереження духовно-педагогічної ідентичності Штейнер-педагогіки, формування творчої атмосфери, довірливих стосунків між учителями і школярами, педагогами й батьками, родиною та школою;

Змістовно-підготовчий етап системи спрямований на розробку програм навчання педагогів і їхню підготовку до роботи за вальдорфськими методиками, науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (розробка планів і програм навчання й виховання учнів на принципах Штейнерпедагогіки, тематичних і поурочних планів, відбір форм і методів проведення педагогічного процесу, навчальної літератури для школярів, складання розкладу занять); забезпечення матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу.

Процесуальний етап, який забезпечує за допомогою ретельно відібраних методів, засобів, форм педагогічно доцільні взаємини вчителя з учнями, всередині вчительського колективу, а також тісну взаємодію школи з батьками та громадськістю. Так, діяльність учителя з організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачає її органічний зв'язок з організацією інших видів розвивальної діяльності.

I, нарешті, аналітико-результативний етап, що забезпечує оцінювання рівня ефективності навчально-виховного процесу, його оперативне корегування з метою узагальнення й розповсюдження отриманого позитивного досвіду в освітній практиці сучасної школи.

Зміст шкільної освіти полягає у єдності обов'язкових предметів з диференційованою системою курсів за вибором. При вступі до 1-го класу необхідно пройти перевірку на „шкільну зрілість”. Вона включає відбір на: навчальну компетентність (вміння зосередитись на справі й витримувати певне навантаження); моторну компетентність; мотиваційну компетентність (інтерес та бажання до навчання); соціальну компетентність (здатність до контактів, вміння адаптуватись, слідувати за правилами поведінки) [5].

У класичній вальдорфській школі навчання триває 12 років; ті, хто бажає вступити до університету, закінчують ще 13-й „абітуріентський” клас. До речі, відсоток вальдорфських випускників, що вступають до вищих навчальних закладів, у середньому не нижче, а подекуди й вище аналогічного показника серед випускників звичайних державних шкіл. Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є так званий класний учитель. Він викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) всі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). При цьому немає підручників і методик, весь навчальний матеріал виступає перед учителем як єдине ціле, що поступово ним розгортається й формується. Відсутній жорсткий навчальний план, оскільки він, на думку вальдорфських педагогів, у кожному конкретному випадку повинен вичитуватися з конкретної концепції дитини [6].

Висновки... Вальдорфська педагогіка являє собою цілісну педагогічну систему, яка має свій світоглядний фундамент, свою філософську, психологічну, соціологічну, етичну, естетичну основу, завдяки чому переосмислюються і якісно наповнюються базові педагогічні поняття: виховання, його сутність, цілі, завдання, зміст, форми та методи навчання тощо. Вальдорфська школа як практична реалізація одного з найважливіших імпульсів духовно-наукового людинознавства – антропософії – в соціальній сфері будується на концепції Р.Штейнера, у центрі якої стоять ідеї про сутність людини, її онтогенез, про закони розвитку людини та суспільства в контексті гуманізації.

Антропософськи зорієнтоване уявлення про людину визначає сутність педагогічного процесу як засобу цілісного гармонійного розвитку дитини згідно з передумовами й спонукальними мотивами, властивими її віку. Вільний, природний розвиток як вихідний пункт процесу виховання й навчання ставить перед школою, поряд з передачею соціального досвіду дорослими та засвоєнням його дітьми, мету – надати можливість особистості кожної людини розкрити свої індивідуальні обдарування та зробити їх соціально плідними.

Як свідчить аналіз джерел, в основі головних ідей вальдорфської педагогіки лежать загальнолюдські ідеали добра, краси, істини, цілісності знання, синтез науки, мистецтва, моралі, що співзвучне найкращим досягненням світової та вітчизняної педагогіки й узгоджується з поглядами видатних мислителів, вчених, педагогів від античності до сучасності.

Аналіз філософсько-психологічних, педагогічних основ вальдорфської школи, генезис та модифікації використання ідей Р.Штейнера в різних країнах світу, процесів становлення і розвитку вальдорфського руху, його ролі в світовому культурно-освітньому просторі дозволили визначити головні пріоритети Штейнер-школи – пріоритет свободи людини і пріоритет людинопізнання в освітньому процесі – та сформулювати і обґрунтувати систему взаємопов'язаних соціофілософських і загальнопедагогічних вальдорфських принципів, які забезпечують реалізацію гуманістичних ідеалів.

Перспективи подальших розвідок... Подальших розвідок вимагає розробка проблеми використання гуманістичних ідей вальдорфської педагогіки в практиці роботи загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів України.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 114-129.
2. Іонова О. М. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня / О. М. Іонова // Рідна школа. – 1999. – № 7-8. – С. 37-40.

3. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е. Н. Ионова. – Харьков : Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
4. Краних Э. М. Свободные вальдорфские школы / Э. М. Краних. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.
5. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1994. – 80 с.
6. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 128 с.

Аннотация

Л.А.Машкина

Концептуальные основы вальдорфской педагогики

В статье освещены концептуальные основы вальдорфской педагогики, раскрыты общепедагогические принципы функционирования вальдорфских школ. Показано систему использования Штейнер-педагогики в отечественной начальной школе.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, Р.Штейнер, принципы вальдорфской школы.

Summary

L.A.Mashkina

Conceptual Bases of Waldorf Pedagogies

Conceptual bases of Waldorf pedagogies are elucidated in the article, general pedagogical principles of Waldorf schools functioning are revealed. The system of Steiner pedagogies usage at the domestic primary school is shown.

Key words: Waldorf pedagogies, Rudolf Steiner, principles of Waldorf school.

Дата надходження статті:

„1” квітня 2011 р.

УДК 37.036–057.874:78(045)

В.Ф.МЕТЕНЬКО,

викладач

(м.Хмельницький)

Розвиток творчих здібностей школярів на уроках музики через виконання творчих завдань

Публікація присвячена проблемі розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку в умовах загальної середньої освіти. У роботі розглянуто деякі методичні підходи та практичні рекомендації щодо вдосконалення розвитку творчих здібностей школярів на уроках музики.

Ключові слова: творчі здібності, пізнавально-пошукова діяльність, імпровізація, інтерпретація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розробка нових педагогічних технологій у навчанні і вихованні на сучасному етапі розвитку освіти зумовлена соціальним замовленням суспільства школі, пов'язаним з необхідністю формування засобами мистецтва естетично і емоційно розвиненої, висококультурної, творчої особистості [1].

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавально-пошукових та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, а також позитивних якостей характеру (систематичності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети) [4].

Слід підкреслити, що розвиток творчої особистості, її якостей та індивідуальних особливостей має здійснюватись на основі інтенсивного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, щоб одне сприяло інтенсифікації другого. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загальноосвітніх знань, можна говорити про самостійне створення ними різноманітних, оригінальних, творчих продуктів [3].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Ґрунтовне з'ясування такої складної проблеми, як розвиток творчих здібностей дітей різного віку, містять дослідження у галузі музикознавства, музичної педагогіки і психології (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, Н.Ветлугіна, К.Головська, С.Рубінштейн, К.Станіславський, Б.Теплов, Б.Яворський), а також теоретично-експериментальні роботи та художня педагогічна практика окремих сучасних вчених й досвідчених педагогів (Н.Аніщенко, Н.Біюк, Г.Тарасенко, Г.Ригіна, Н.Терент'єва, Г.Падалка, О.Щолокова) тощо.

Проте аналіз музикознавчої й психолого-педагогічної літератури засвідчив, що до сьогодні ще недостатньо досліджені й класифіковані різні засоби педагогічного стимулювання художньої пізнавально-пошукової діяльності школярів на уроках музики, зокрема, творчі завдання.

На думку автора творчі завдання (як один із стимулів до творчості), рекомендовані для впровадження в процес музичного навчання і виховання, можуть збуджувати творчу активність школярів, позитивно впливати на розвиток їх творчого потенціалу.

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування на уроках музики певної системи творчих завдань, виконання яких у практичних діях сприятиме ефективному розвитку творчих здібностей школярів.

Виклад основного матеріалу... Уроки музики – широке поле для творчості учнів, яка виявляється у різних видах художньої діяльності [5].

Так, у музичному сприйманні – як надзвичайна спостережливість, уміння підмітити незвичайне, неповторне, простежити динаміку розвитку музичних образів і т.п., в оцінюванні – у багатстві уявлень, незвичайності асоціацій, прагненні до самостійної оцінки, оригінальних обґрунтувань тощо; у процесі виконавської діяльності: хоровому, сольному співі, грі на музичних інструментах, музичних іграх, рухах під музику – як потреба у власній інтерпретації мелодій; у власне творчій діяльності учнів – як створення ними музичних образів на основі засвоєних знань.

Для розвитку творчого потенціалу школярів у художній діяльності необхідно розвивати такі творчі здібності:

- пізнавальний інтерес до музики;
- творчу уяву і образно-асоціативне мислення;
- хист до інтерпретації та імпровізації.

Дослідити і змоделювати процес розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку надзвичайно важко, оскільки він ускладнюється об'єктивними чинниками: у дітей ще не набутий значний життєвий і художній досвід; вони не володіють достатнім запасом знань та мисленнєвими операціями, необхідними для їх пошуку; творчий акт відбувається позасвідомо і в кожному випадку індивідуально [2].

Отже, на переконання автора, для успішного розвитку творчих здібностей школярів необхідними є різні засоби педагогічного стимулювання пізнавально-пошукової художньої діяльності учнів:

I. Евристична бесіда – форма навчання, побудована на запитаннях і відповідях, коли учитель не повідомляє учням знання, а логічно побудованою системою запитань спонукає їх на основі вже здобутих знань, спостережень, досвіду підходити до нових висновків.

II. Ігрові форми роботи, які сприяють переведенню звичайних навчально-виховних завдань в розряд творчих. На уроці музики іграми, які найбільше сприяють розвиткові в учнів творчих здібностей, є сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі.

В сюжетно-рольових іграх підготовка до ролі дає дітям можливість пофантазувати, створюючи конкретний образ самостійно. Беручи участь в таких іграх, учні розширюють знання, набувають акторських, виконавських навичок, досягають характер героя, перевтілюючись у нього, набувають здатності мислити, відчувати й говорити так, як мислить, відчуває й говорить герой.

Проблемно-методичні ігри передбачають нестандартні ситуації, що вимагає від учнів самостійного творчого розв'язання проблеми (наприклад: „Що стане, коли мажорну п'єсу „Нова лялька” П. Чайковського виконати у мінорі?” тощо).

III. Творчі завдання – система самостійних (частково самостійних), пізнавально-пошукових завдань, спрямованих на закріплення в учнів пошукових мисленнєвих операцій та на тренування і розвиток їх творчих здібностей у практичних діях (у художній діяльності).

Автор публікації звертає найбільшу увагу на такий вагомий стимул до творчості, як творчі завдання, і рекомендує застосовувати у процесі музичного навчання і виховання на уроках музики різноманітні творчі завдання відповідно до такої класифікації:

1. Творчі завдання, виконання яких сприяє розвитку: а) ритмічного відчуття; б) ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху; в) художньо-образних уявлень й виконавських здібностей у процесі співу та гри на музичних інструментах.

2. Творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, через виконання яких формується і розвивається художнє сприймання, оригінальне асоціативне мислення, емоційно-почуттєва сфера.

Розглянемо докладніше деякі із цих завдань.

На думку автора, для розвитку ритмічного відчуття доцільно використовувати такі творчі завдання:

1. Придумати слова у заданому ритмі. Наприклад: П І П І – сніг іде цілий день.

2. Створити ритмічну відповідь на ритмічне запитання вчителя.

3. Створити ритм, схожий на марш (під нього можна крокувати, на танець, наприклад, вальс або польку (можна танцювати), на пісню-коліскову).

4. Придумати певну ритмічну послідовність, засвоїти її і відтворити у звучних жестах чи на ударних інструментах.

5. Створити ритмічний супровід до казки про Червону шапочку (який характер її кроків, коли вона йде спокійно, поспішає, біжить?). На шумових інструментах або за допомогою олівців відтворити ритм кроків.

Для розвитку ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху варто застосовувати такі творчі завдання:

1. Створити мелодію імені.

2. Придумати інтонації, звуки, які можна було почути у лісі, також інтонації героїв казок, з якими можна було зустрітися під час музичного „мандрування”.

3. Передати в інтонації різні почуття: сум, радість, упевненість, спокій тощо.

Для розвитку художньо-образних уявлень і виконавських здібностей у процесі сольного і хорового співу, також гри на музичних інструментах, зокрема, і дитячих, автор пропонує такі творчі завдання:

1. Проілюструвати оповідання, вірш або маленьку історію музично-шумовим супроводом, що містив би певний ритмічний малюнок.

2. Створити музичні ілюстрації до казки, запропонованої вчителем. Наприклад, під час розповіді „Про принцесу Гаму” учні мають придумати мелодію дзвонів, що сповіщають про наближення ночі, колискову пісню, веселий танок та ін.

3. В ситуації: „Якби я був композитором” визначити засоби виразності для передбачуваного твору (наприклад, „Сумний настрій”, „В акваріумі”, „Хо́да ведмедів”) і зобразити за допомогою музичних інструментів.

4. Створити мелодії на коротенькі тексти або рими, декілька разів проспівати їх, а потім перенести створені мелодії на інструменти (фортепіано, ксилофони, металофони).

5. Попередньо ритмізувати, а потім озвучити невеликий віршований текст, в якому присутні різні персонажі, що спілкуються. Вірш має бути співучим, образним, цікавим за змістом і легко піддаватися різноманітній ритмізації.

Формуванню і розвитку творчої особистості сприятиме розширення кругозору через усі існуючі інформаційні канали. Особливу увагу слід приділяти накопиченню музичних та позамузичних вражень, що має здійснюватись у різноманітних формах роботи, звичайно, якнайбільше – на уроках музики, а також і під час відвідування концертів, художніх виставок, у спілкуванні з природою тощо.

Як відомо, процесом накопичування вражень доцільно керувати, оскільки учні можуть одержати їх із різних і до того ж не завжди педагогічно цінних джерел. Тому у своїй роботі варто звертатись до найкращих зразків різних видів мистецтва, зокрема, музичного, використовуючи при цьому народну, класичну і сучасну музику.

У міру оволодіння знаннями і формування певних умінь і навичок поступово впроваджуємо творчі завдання художньо-естетичного спрямування, які мають бути, по-перше, комплексними, тобто охоплювати такі види мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво; по-друге – багатофункціональними, тобто не тільки забезпечувати дослідження поставленої дидактичної мети, а й сприяти формуванню і розвитку якостей і властивостей творчої особистості; по-третє, не вимагати для свого виконання великих часових затрат і не бути „прив'язаними” до певного програмового матеріалу; по-четверте, бути незвичайними і новими за своїм змістом.

Ознайомимось з прикладами творчих завдань художньо-естетичного спрямування.

1. Завдання „Піктограми настрою”.

Прослухати музичний твір, визначити настрій музики, піднявши картки (діти попередньо одержали картки із зображенням на них обличчя з мімікою: радість, сум, гнів, подив, увага, задумливість, тощо). Дидактичним матеріалом можуть бути твори з альбомів для дітей П.Чайковського, Р.Шумана, В.Косенка, М.Степаненка, Г.Саська та ін.

2. Завдання „Музичний портрет”.

Прослухати музичні фрагменти з балету К.Хачатурина „Чіполіно” і розповісти про характери Чіполіно, Сеньйора Помідора, Груші, Гарбуза. Створити музичні образи будь-якої дійової особи з балету.

3. Завдання на пластичну імпровізацію:

а) вибрати дійову особу із казки і створити її образ рухами, жестами мімікою тощо;

б) прослухавши музику К.Сен-Санса „Карнавал тварин” (без оголошення назви творів: „Слони”, „Осли”, „Кенгуру”), розказати, кого зображує музика, і рухами показати слона, ослика, кенгуру.

4. Музичні завдання з використанням різних видів мистецтва:

а) прослухавши музичний твір „Хвороба ляльки” П.І.Чайковського, відповісти, який колір найбільше підходить до цієї музики (червоний, зелений, рожевий, чорний чи інші, і чому?);

б) прослухавши музичний твір Е.Гріга „У печері гірського короля”, розповісти і намалювати, що діється у печері і чому музика звучить спочатку тихо, а потім голосніше, змінюється динаміка і темп?

В якості дидактичного матеріалу використовуємо такі музичні твори: „Веселий селянин”, „Дід Мороз” з „Альбому для юнатства” Р.Шумана, уривки з балетів „Лускунчик” П.Чайковського, „Горбоконики” Р.Щедрина, а також із сюїти „Пер Гюнт” Е.Гріга;

в) прослухавши фортепіанну п'єсу П.Чайковського „Осіньна пісня”, прочитати вірші про цю пору року, підготовлені учнями вдома, зобразити осінь-чарівницю у малюнках, а також порівняти власні малюнки з репродукцією картини І.Левітана „Осіньні ранок”.

Аналогічні завдання можна присвятити також й іншим порам року, використовуючи такі музичні твори: „Баркарола” М.Лисенка, „Пролісок. Квітень”, „Пісня жайворонка. Березень” П.Чайковського,

„Зима” з циклу „Пори року” А.Вівальді; репродукції картин: „Граки прилетіли” А.Саврасова „Велика річка” І.Левітана, „Весняний пейзаж” Ю.Кабіша, „Зима” В.Грабаря; вірші Л.Українки, М.Підгірянки, О.Олеся, Ф.Тютчева, О.Пушкіна, А.Фета, С.Єсеніна та ін.

Висновки... Особливість педагогіки мистецтва полягає в тому, що творчості навчити не можна; проте можливо і необхідно створювати педагогічні умови для пробудження й активізації в учнів творчих імпульсів, сприяти розвитку їх творчих здібностей та їх творчому самовираженню.

Отже, доцільно надавати дітям можливість вільного вибору творчих дій у практичній діяльності: дехто любить співати чи грати на музичних інструментах, хтось – складати вірші, казки, а ще хтось малювати або ліпити. Адже саме в процесі вільного вибору дитина зростає як особистість – в неї з'являється почуття дорослості, самостійності, зацікавленості в роботі, що дуже важливо для закріплення бажання займатися творчістю, для пізнання радості творення. Безперечно, чим раніше розпочати роботу з розвитку творчих здібностей у дітей різного віку, тим більше шансів, що їх творчі можливості не згаснуть, а сформуються і розвинуться, щоб виявитися згодом в усіх сферах діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI ст.”). – К. : Райдуга 1994. – 61 с.
2. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? / В. І. Барко, А. М. Тютюнников. – К. : Україна, 1991. – 79 с.
3. Козленко В. Н. Формування творчої особистості учня / В. Н. Козленко // Рідна школа. – 1999. – № 5. – С. 17–18.
4. Апраксіна О. О. Музика у вихованні творчої особистості / О. О. Апраксіна. – М. : Музика, 1975. – 176 с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

Анотація

В.Ф.Метенько

Развитие творческих способностей школьников на уроках музыки посредством выполнения творческих заданий

Публикация посвящена проблеме развития творческих способностей детей школьного возраста в условиях общего среднего образования. В работе рассмотрены некоторые методические подходы и практические рекомендации по совершенствованию развития творческих способностей школьников на уроках музыки.

Ключевые слова: творческие способности, познавательная-поисковая деятельность, импровизация, интерпретация.

Summary

V.F.Meten'ko

Development of Creative Abilities of Pupils at Music Lessons by Means of Performing Creative Tasks

The article deals with the problem of development of creative abilities of children of school age under the conditions of general secondary education. Some methodological approaches and practical recommendations as for improvement of development of creative abilities of pupils at music lessons have been studied.

Key words: creative abilities, cognitive-research activity, improvisation, interpretation.

Дата надходження статті:

„1” лютого 2011 р.

УДК 371.133:005.52:78.071.4”312”(045)

М.А.МИХАСЬКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Методологічні засади аналізу професійної діяльності педагога-музиканта на сучасному етапі

У статті розкривається специфіка методології як науки, аналізуються різноманітні парадигми методології педагогіки, обґрунтовуються методологічні засади педагогіки мистецтва та рівні методологічного аналізу, пов'язані з визначенням категорій і законів в контексті музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: методологія науки, методологія педагогіки, методологічні засади педагогіки мистецтва.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток особистості педагога – складний і суперечливий процес, на якому відбивається недостатня розробка методології вищої освіти, її науково-методичної бази, методики формування фахової компетентності та практичних засад професійної підготовки. Проблема полягає в тому, що слід формувати вчителя, здатного професійно, ефективно, переконливо і, водночас, творчо-самобутньо вирішувати фахові завдання з урахуванням вимог і потреб сьогодення.

У цьому зв'язку особливої актуальності набуває методологічна підготовка висококваліфікованого спеціаліста, фахівця своєї справи. Рівень наукового пізнання закономірностей розвитку науки, складових явищ педагогічної діяльності характеризує ступінь підготовленості вчителя до освітньої

роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної роботи. Сучасний вчитель музики має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування в навчально-виховному процесі.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У науковій літературі методологія педагогічної науки досліджувалася здебільшого в роботах М.Бахтіна, М.Бердяєва, І.Зязюна, М.Кагана, О.Лосева, В.Лугай та інших. Теоретичному осмисленню феномена методологічної культури вчителя мистецького профілю присвячуються праці Е.Абдуліна, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької та інших.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкриття специфіки методології науки, аналіз різноманітних парадигм методології педагогіки та методологічних засад педагогіки мистецтв. Автором обґрунтовуються рівні методологічного аналізу, пов'язані з визначенням категорій і законів в контексті музично-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Формування методологічної культури педагога-музиканта в системі вищої педагогічної освіти – складний, багатоплановий процес, який вимагає постановки, вивчення та рішення цілого ряду як конкретно-наукових, так і методичних проблем. В цьому зв'язку особливого значення набуває методологія науки як вчення щодо принципів будови, форм і способів наукового пізнання [10, с.797]. На сучасному етапі розвитку освіти вчені виділяють такі методологічні парадигми освіти: ліберально-раціоналістичну, культуроцентричну, глобально-історичну, традиційно-консервативну, раціоналістську, феноменологічно-гуманістичну. В інших підходах знаходимо об'єднання в такі групи: консервативно-просвітницьку, ліберально-раціоналістичну, гуманістично-феноменологічну, проєктивно-естетичну. Кожний з них передбачає розгляд педагогічних ідей на основі герменевтичного (тлумачу), синергетичного (хаос-порядок), акмеологічного (самовдосконалення) підходів.

Розглядаючи проблеми гуманізації освіти, С.Горбенко звертає увагу на необхідність зміни методологічної платформи, яка проголошує перехід до нової освітньої парадигми, що фіксує її у нових ідеях, поняттях та принципах. Якщо традиційна модель навчання базується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванню, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості навчання, трансляційній формі передачі інформації учителем і пасивності учнів, то гуманістичний підхід апелює до індивідуалізації та диференціації навчання і виховання, що передбачає використання особистісних підходів, програм розвитку і зорієнтований до радості вчення, до творчості [3].

Методологія педагогіки, на думку В.Шубинського, це визначена система норм, принципів теоретичної і практичної діяльності та знань про неї, а саме: проблем педагогічних знань, науки, тенденцій їхнього розвитку, логіки і методів досліджень, процесу пізнання, впровадження одержаних знань [11]. В.Орлов визначає педагогічну методологію як вчення про вихідні положення і способи наукового пізнання закономірностей розвитку психолого-педагогічної науки, складових явищ педагогічної діяльності, закономірностей розвитку дитини, апріорно-апостеріорних підходів у проведенні науково-дослідних робіт і розвитку конкретних освітніх проблем [7, с.25].

Педагогіка була й є сферою емпірики, в якій переважає значення практичного досвіду. У педагогічній діяльності, особливо у такій галузі, як мистецька освіта, велику роль відіграє природний нахил до обраної професії та наявність відповідних здібностей, що визначають успішність міжсуб'єктних відносин у системі „вчитель – учень”. Орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності, помічником у виборі її стратегії, тактики, цілей і напрямів виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука. Досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язано з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати спеціальні питання з широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій [9, с.9–10].

За визначенням Г.Падалки, методологічні засади в системі освіти – це узагальнені концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності. Провідними методологічними засадами в педагогіці мистецтва виступають: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа мистецької освіти; особистісно орієнтований підхід до мистецького навчання; забезпечення системності мистецького навчання [8, с.43].

Закономірності діалектичного підходу уможливають попарний розгляд проблем, що стосуються методологічного обґрунтування мистецького навчання. Звернення до розгляду проблем раціонального і емоційного опосередкування мистецького навчання, його об'єктивних і суб'єктивних важелів, свідомих і підсвідомих чинників у їх взаємодії і взаємозумовленості дозволяє на рівні теорії уявити собі цілісну методичну модель діяльності вчителя мистецького фаху [8, с.79].

Одними з перших склалися зв'язки педагогіки мистецтв з філософією, яка і сьогодні є необхідною умовою розвитку теорії та практики. Сучасні філософські ідеї стимулюють створення нових педагогічних концепцій, спрямовують педагогічний пошук і слугують засадами розвитку методології педагогіки мистецтв. Оскільки філософське знання передбачає осмислення місця людини в світі,

характеру її ставлення до явищ навколишньої дійсності, саме від філософської теорії, яка може бути матеріалістичною, феноменологічною, екзистенціальною тощо, залежить визначення сутнісних, цільових і технологічних характеристик освітнього процесу [9, с.14].

О.Рудницька говорить, що відносно педагогіки як науки філософія освіти відіграє роль методології, що становить систему принципів і способів організації теоретичної та практичної педагогічної діяльності. Вона конкретизує загальні характеристики педагогіки у певних історико-культурних умовах і виконує три типи функцій:

по-перше, філософія освіти визначає сенс педагогіки та її взаємозв'язок з іншими сферами людської діяльності, тобто розглядає цю галузь знань з погляду цінностей суспільства, культури, особистості;

по-друге, філософія освіти спрямовує перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, що виходить за межі власне філософського знання, але ґрунтується на вироблених філософією світоглядних та загально методологічних орієнтирах;

по-третє, філософія освіти акумулює концептуальні ідеї, пошуки, досягнення педагогічної науки та методи їх реалізації.

Означені аспекти філософської думки можна вважати вихідними для з'ясування змісту філософії мистецької освіти, що є похідною від філософії освіти та філософії мистецтва (естетики). За визначенням автора, філософія освіти – це визначення підходів до вивчення сутності, мети і цінностей освіти, її умов і форм виявлення у суспільстві. Отже, філософія мистецької освіти – це галузь філософії освіти, що осмислює сутність використання мистецтва з метою розвитку гуманістичної особистості, роль мистецької освіти у культурному житті суспільства, методологічні основи художньо-педагогічної діяльності [9, с.58].

Філософія мистецької освіти пояснює закономірності впливу мистецтва на людину та способи духовно-практичного осягнення художніх творів. Її завдання полягає у застосуванні методологічних, культурологічних, естетичних, мистецтвознавчих принципів для розкриття теоретичних моделей сутності, світоглядного значення та місця мистецтва у загальній системі людської культури і освіти [9, с.30].

Філософський – є вищим рівнем методологічного аналізу і пов'язаний з визначенням початкової методологічної бази на основі осягнення філософських категорій і законів в контексті проблеми, яка вивчається. Система філософських знань виступає в якості опори. Аналіз філософських категорій і законів допомагає окреслити правильну логічну стратегію науково-творчого пошуку, визначити його теоретичну і практичну значимість. Філософський рівень методологічного аналізу допомагає уявити в конкретному виразі роль тих загальнофілософських положень і категорій, які є найбільш значимими у науковому вивченні визначеної проблеми і можуть суттєвим чином допомагати її вирішенню [1]. За визначенням Л.Масол, філософський рівень методології включає загальні закони і категорії пізнання, зокрема художньо-образного (М.Бахтін, М.Бердяєв, Г.Гегель, М.Мамардашвілі, Г.Сковорода, П.Юркевич), діалектичну теорію взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ об'єктивної дійсності та відображення їх у культурі (М.Каган, Б.Кримський, Л.Левчук, В.Храмова); філософсько-естетичні положення феноменологічного (Е.Гуссерль, Р.Інгарден, О.Лосєв, М.Дюфренн) та герменевтичного (Х.Гадамер, М.Хайдеггер, Ф.Шлеєрмахер) розгляду проблеми пізнання художніх цінностей; положення філософії освіти (І.Зязюн, В.Лутай), зокрема інтерактивної (В.Аршинов, С.Клепко) [6, с.6–7].

Сутністю загальнонаукового рівня є звернення до знань різного характеру в наукових і художніх сферах. Порушення логіко-структурної послідовності в методологічному аналізі, пряме застосування філософських ідей і законів без урахування особливостей їх примінення в науковому пошуку значно знижує роль філософських знань, негативно впливає на якість роботи.

Особливого значення, наприклад для уроків музики, має висновок музичної науки щодо посилення ролі суб'єктивно-особистісного ставлення до музики і процесу її пізнання, щодо необхідності вияву кожним слухачем особистісного сенсу музичного твору. Музикознавство і теорія музики активно звертаються до вивчення методологічних проблем: специфічної сутності загальнофілософських категорій (категорія форми, змісту, об'єктивного і суб'єктивного), принципів (історизму, системності, розвитку), логічних дослідницьких методів (метод руху від абстрактного до конкретного, метод моделювання і прогнозування). Отримані нові знання розширюють методологічний арсенал і слугують основою для вирішення проблем музичної педагогіки [1].

Загальнонауковий рівень методології мистецької освіти охоплює принципи системного (В.Вернадський, М.Попович), синергетичного підходів (І.Пригожин, Г.Хакен, І.Стенгерс) тощо. Органічним є звернення до досягнень гуманістичної психології – сучасного теоретичного напрямку вивчення особистості. Згідно з цим напрямом, представниками якого є Е.Фромм, Г.Олпорт, Дж.Келлі, К.Роджерс та ін., сутність людини полягає в тому, що вона від природи здатна до самовдосконалення, внаслідок чого активно творить себе і постійно рухається у напрямку особистісного розвитку, творчості

та самодостатності, отже, стверджує ідеали гуманного ставлення до людини як найвищої цінності буття і створення всіх умов для її вільного розвитку [9, с.33].

І екзистенціалісти, і гуманістичні психологи підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Така теоретична побудова наближує систему їх поглядів до феноменологічного напрямку філософії. Центральне місце в ньому належить „Я-концепції”, що характеризує ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення, можливості досягнення „Я-ідеального” і в такий спосіб дає підстави для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на індивіда, якого можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив.

Для філософії мистецької освіти виняткове значення має вплив феноменологічних ідей на проблематику художньої творчості. „Дух незалежний, і в цій незалежності і лише в ній може бути розтлумачений істинно раціонально, істинно і радикальним чином науково” [4, с.201]. Ці досить відмінні одна від одної концепції об'єднує позиція щодо розгляду предметів такими, якими вони існують „в собі”, поза емпіричним змістом та різноманітною соціальною зумовленістю. Проголошуючи мистецтво найвищим типом пізнання, М.Дюфренн вбачав у ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства. На думку автора, поширення естетичного досвіду та звернення до мистецтва здатне повернути людину в природний стан.

Дедалі ширшого визнання у теорії та практиці мистецької освіти набуває феноменолого-діалектичний метод О.Лосева, який характеризує мету мистецтва не як відображення дійсності, її конкретне копіювання, а як вираження глибинної предметної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі, що є образом нової, іншої реальності, не тотожної звичній повсякденності [9, с.34].

Згідно з герменевтичною теорією (Ф.Шлейермахер, В.Дільтей, М.Гайдеггер, Г. Гадамер), пізнання індивідуального задуму митця не потребує від реципієнта перенесення в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою і через порівняння художнього образу з власним досвідом досягає духовний горизонт мистецького твору, досягає його образний сенс. Кожний слухач має власну версію розуміння його текстуального значення, спираючись на інтелектуальний та емоційний досвід.

Принципового значення для філософії мистецької освіти набуває й інтуїтивістська естетика (А.Бергсон, Б.Кроче), автори якої надають особливого значення інтуїції, що доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість людині не лише бачити світ, а й схоплювати глибини духовного, недоступні інтелекту [9, с.35].

Частковий рівень методологічного аналізу базується на використанні всієї маси знань, принципів та дослідницьких методів конкретної сфери – наукової чи художньої. Цей рівень аналізу ґрунтується на попередніх в логіко-змістовному плані дослідженнях, на принципах і методах філософської і загальнонаукової методології і є їх складовою частиною. Частковий рівень передбачає зворотній рух від конкретного (мистецька педагогіка) через особливе (суміжні галузі науки) до загального (філософія) [1].

Цей рівень методології об'єднує сукупність психолого-педагогічних теорій і концепцій. Закономірності національного виховання (Г.Ващенко, О.Вишневецький, П.Ігнатенко, В.Кузь, С.Русова, К.Ушинський) на сучасному етапі розвиваються у взаємодії з ідеями громадянського виховання у демократичному суспільстві (Й.Боришевський, О.Сухомлинська, І.Тараненко, К.Чорна). Положення зарубіжної гуманістичної психології (А.Маслоу, В.Франкл), наукові положення російських (Б.Ананьєв, Л.Божович, О.Леонтьєв, К.Платонов) та українських психологів (І.Балл, І.Бех, О.Кононко, Г.Костюк) націлюють навчально-виховний процес на особистісний розвиток учнів, формування у них гуманістичного світогляду та життєво важливих компетенцій відповідно до вікових особливостей.

Результати досліджень психології творчості (В.Андреев, В.Моляко, Я.Пономарьов, М.Холодна), спілкування і мислення (В.Біблер, Д.Богоявленська, О.Бодальов, А.Брушлинський, З.Калмикова, І.Якиманська), зокрема у площині художньої діяльності (Л.Виготський, О. Мелік-Пашаєв, В.Ражніков, А.Хаузен), відкривають нові перспективи для впровадження інноваційних ідей у методологію, теорію і практику педагогіки мистецтва. Теорія змісту освіти (С.Гончаренко, Л.Зоріна, В.Краєвський, В.Ледньов, І.Лернер, В.Оніщук, О.Савченко, М.Скаткін) та дидактичні розробки в галузі інтегративної освіти та інтерактивних технологій (Н.Бібік, В.Гузєєв, А.Данилюк, В.Ільченко, І.Козловська, А.Хутірський) створюють фундамент для екстраполяції розроблених положень у галузі мистецької освіти.

У сфері музично-художньої педагогіки ідеї інтеграції досліджувалися вченими на внутрішньооб'єктовому та міжпредметному рівнях (Л.Предтеченська, Н.Терентьєва, Л.Савенкова, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов), що може слугувати підґрунтям для подальших теоретико-методологічних пошуків. Ідеями методологічного характеру просякнуті музично-педагогічні дослідження (Е.Абдулін, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька,

В.Шацька, В.Школяр, Г.Ципін), які стимулюють становлення методології педагогіки мистецтва як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання та перетворення дійсності засобами мистецтва в освітньому просторі. Принципово важливого значення для методології музичної освіти мають результати новітніх наукових розробок у музикознавстві (М.Арановський, М.Бонфельд, О.Маркова, В.Медушевський, В.Москаленко, В.Назайкінський, Г.Орлов, О.Сокіл, В.Холопова, С.Шип, І.Юджін) [6, 6-8].

Висновки... Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють філософську множинність поглядів на функціонування мистецтва в соціумі, можна узагальнити, що інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства. Ядром філософських засад інтеграції є діалектика – метод пізнання світу на основі найзагальніших законів розвитку, наприклад, закону єдності й боротьби протилежностей. Диференціація, протилежна інтеграції, це процес змін, пов'язаний із виокремленням, відділенням частин цілого. Відповідно до цього закону у філософії освіти парні категорії „інтеграція – диференціація” розглядаються як двоединий процес, вони водночас і відносно самостійні, і тісно пов'язані, мовби переходять одна в іншу [5, 8].

Отже, наведені концепції, жодна з яких не претендує на „єдино вірну”, свідчать про існування різних методологічних підходів до розуміння сутності впливу мистецтва на особистість. Тому завданням філософії мистецької освіти є не акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абдулин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдулин. – М. : Прометей МПГУ им. В. И. Ленина, 1990. – 188 с.
2. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 154с.
3. Горбенко С. С. История гуманизации музыкальной освіти : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2007. – 348 с.
4. Гуссерль Е. Логические исследования / Е. Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск : Агенство Сагуна, 1994. – С. 175–353.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко]. – Х. : Веста ; Вид-во „Ранок”, 2006. – 256 с.
6. Масол Л. М. Вивчення музики в 1-4 класах : навч.-метод. посіб. для вчителів / Масол Л. М., Очаківська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О. – Х. : Скорпіон, 2003. – 144 с.
7. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [моногр.] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ПППО, 2002. – 270 с.
10. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 1600 с.
11. Шубинский В. С. Практическая значимость методологии педагогики / В. С. Шубинский // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С. 34–37.

Аннотація

М.А.Михаськова

Методологические основы анализа профессиональной деятельности педагога-музыканта на современном этапе

В статье раскрывается специфика методологии как науки, анализируются разнообразные парадигмы методологии педагогики, обосновываются методологические основы педагогики искусств, а также уровни методологического анализа, связанные с определением категорий и законов в контексте музыкально-педагогического образования.

Ключевые слова: методология науки, методология педагогики, методологические основы педагогики искусств.

Summary

М.А. Mykhas'kova

Methodological Bases of Analysis of a Pedagogue-Musician's Activity at the Modern Period

Specific character of methodology as a science is revealed in the article. Dierent paradigms of methodology of pedagogics are analysed. Methodological bases of pedagogics of art as well as the levels of methodological analysis connected with identifying of categories and laws within the context of music-pedagogical education are grounded.

Key words: methodology of science, methodology of pedagogics, methodological bases o pedagogics of arts.

Дата надходження статті:

„25” лютого 2011 р.

Професійна гуманітарна освіта в контексті загальноосвітніх тенденцій в сучасному освітньому просторі

У статті розглянуті особливості професійної гуманітарної освіти в Україні, притаманні їй як наслідок інтеграції в світовому освітньому просторі. Розглянуті підходи до гуманітарної освіти фахівців, які визначають її розвиток на сучасному етапі. Висвітлені основні загальноосвітні тенденції, які сформувалися внаслідок процесів глобалізації у світі, обговорювалися на всесвітніх форумах і вплинули на розвиток професійної освіти в Україні.

Ключові слова: професійна гуманітарна освіта, світовий освітній простір, неперервна професійна освіта, загальноосвітні тенденції.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Характерними ознаками сучасного соціокультурного простору є зростання комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності, що потребує від системи освіти орієнтації на формування умов, які б забезпечили підготовку покоління, здатного до співжиття і співпраці з іншими людьми й суспільними структурами.

Обравши шлях європейської та світової інтеграції, здійснюючи реформи в освітній галузі, Україна орієнтується на досягнення рівня найкращих світових стандартів. У Національній доктрині розвитку освіти проголошується орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти в Україні, кінцевою метою якої є посилення її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітніх просторах.

Сьогодні, на думку О.В.Сухомлинської, особливого значення набуває питання не лише про ціннісне виховання, але й про ціннісне навчання, кінцевим результатом якого є не лише знання, а й формування аксіологічного світогляду, що оперує ціннісними категоріями [9]. Своєю чергою, російський науковець М.Д.Никандров висловив думку, що „перше, що необхідно зробити для нашої освіти – це відновити в правах ідею всебічного розвитку особистості” [6, с.13]. Очевидно, що вирішення цих проблем є завданням гуманітарної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Згідно з визначенням, запропонованим С.У.Гончаренком, „гуманітарна освіта – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов’язаних з ними практичних навичок та вмінь” [4, с.77].

Поняття „світового освітнього простору” введено відомим російським дослідником світових освітніх систем Б.Л.Вульфсоном. Він характеризує його як „сукупність усіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і суспільних політичних організацій у різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, їх взаємовплив і взаємодію за умов інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасності” [3, с.3].

Серед основних історичних подій, які протягом цього десятиріччя визначають вектори світового історичного простору, – Болонський процес а також – Всесвітній саміт з питань сталого розвитку, який відбувся в Йоганнесбурзі, Південна Африка (2-4 вересня 2002 р.). Визначення ролі освіти в сучасному світі було провідним питанням Всесвітнього саміту з питань сталого розвитку. У доповіді Генерального секретаря в Економічній та Соціальній Раді ООН, проголошений на другій сесії Всесвітнього саміту, в 77 пункті зазначається, що „одним з ключових моментів сталого розвитку є освіта на всіх її рівнях”. Це, своєю чергою, „передбачає уведення до навчальних програм ... усього того, що може сприяти збалансованості економічних цілей та соціальних потреб. Освіта повинна мати міждисциплінарний характер і містити поняття й аналітичні інструменти з цілого ряду дисциплін” [10, с.12]. Очевидно, що в моделі освіти XXI століття, запропонованій на саміті, змінюються її функції та роль в суспільстві. Завданням освіти стає не лише транслявання знань, цінностей і культури від одного покоління до іншого, а й підготовка людини до розв’язання можливих ситуацій кризового характеру, перехід людства на шлях сталого розвитку.

Зміни, які відбуваються в освіті зарубіжних країн, пов’язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту. В першу чергу, це стосується створення нових освітніх стандартів, оновлення змісту й форм навчання. Метою таких змін є забезпечити перетворення здобутих навичок і вмінь на сталу професійну компетентність, що дало б змогу майбутнім фахівцям швидко реагувати на вимоги часу, сприяло б їхньому культурному зростанню. Знання, які повинна надавати освіта, необхідні людині для забезпечення її гармонійної взаємодії з сучасним технократично орієнтованим суспільством.

Болонська декларація проголошує саме такі ідеї. Це відображено, по-перше, у визнанні ступеневого характеру професійної підготовки. По-друге, актуалізоване значення неперервної освіти. Іншими значущими положеннями Болонської декларації є визнання академічної мобільності, яка дає можливості для міжнародної співпраці у галузі освіти і для формування єдиного технологічного

простору, а також – орієнтація освітніх стандартів на запити суспільства, яке швидко змінюється. Останнє положення передбачає розвиток механізмів та інструментів забезпечення якості освіти, систематичне узгодження освітніх програм з реальними вимогами ринку праці.

Проблеми та особливості розвитку неперервної професійної освіти в Україні та в світі в цілому знайшли висвітлення не лише в програмних документах, але й у працях науковців. Зокрема, В.А.Семиченко у монографії „Неперервна професійна освіта” висловив думку про те, що у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі чільне місце повинно відводитися таким цінностям освіти, як розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Вищий навчальний заклад повинен створити умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, залученні до загальнолюдських цінностей, в опануванні нормами гуманістичної високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

Освіта як соціальний інститут від самого початку була зорієнтована на потреби соціуму, на що вказує видатний педагог Г.Гесен у праці „Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії”. Визначаючи мету освіти, він наголошує на тому, що вона має бути „тісно пов’язаною з цілями життя певного суспільства... Життя визначає освіту і зворотному порядку – освіта впливає на життя... Особистість, її внутрішній світ та самосвідомість не існують і не можуть існувати поза системою суспільних відносин, способів життя... Людина – продукт суспільно-історичного розвитку і його суб’єкт” [1, с.23]. При зростаючій інформатизації суспільства та інтеграційних процесів у світі значно посилилася соціальна зумовленість освіти.

Формулювання цілей статті... За таких умов постає необхідність вирішення проблем гуманітарної освіти. На особливу увагу при цьому заслуговує професійна гуманітарна освіта, яку людина може отримати у вищому навчальному закладі. Це питання є особливо важливим „у період нівелювання фундаментальних культурних цінностей, загального зниження культурного рівня людства, що відбувається на тлі підвищення професійної та суспільної підготовки. Одним з головних завдань вищої освіти є збереження і подальший розвиток культури (країн, націй світу)...” [7, с.31]. Метою статті є висвітлення основних аспектів професійної гуманітарної освіти в Україні в контексті загальноосвітніх тенденцій в світовому освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу... Ще на початку ХХІ століття в Україні були розроблені і почали впроваджуватися в життя декілька освітніх концепцій, а саме: концепція української школи-родини, концепція демократизації українського виховання, концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України, концепція національної системи освіти. Вони були спрямовані на демократизацію громадянського суспільства з ринковою економікою, пріоритетами якої є цілісна особистість, державотворчо спрямована, етнонаціонально усвідомлена, з толерантним сприйняттям полікультурного простору, яка ставить на перший план відродження, розвиток та культивування неперехідних демократичних цінностей [2, с.15]. Зазначалось також, що система освіти в Україні має бути національною, гуманістичною, демократичною, інтелектуальною, високопрофесійною, цілісною, інтегративною, неперервною. Ці освітні концепції піднесли роль гуманітарної освіти в українському суспільстві, яке знаходилося в процесі переходу навчання й освіти від стану жорсткої зуніфікованості в умовах СРСР до утвердження в цій сфері якісно нових, властивих для вільних суспільств, демократичних принципів.

Конференції, які проводились під егідою ООН, проголосили необхідність упровадження в процес навчання таких універсальних питань, як проблеми прав людини, економіки та екології тощо. Обговорювались також основні якості, які мають бути притаманні Громадянину Світу, зокрема – уміння самостійно керувати своєю освітою; засвоєння філософії, що забезпечує різні підходи до явищ суспільного життя; уміння спілкуватися в громадянському суспільстві, в освітньому просторі, який не має кордонів. Нездарма як результат такої роботи, проведеної світовою спільнотою, програми гуманітарних наук по-різному представлені в різних моделях освіти, сплановані таким чином, щоб виробити у студентів критичне мислення, достатній рівень володіння навичками як усного спілкування, так і в письмовій формі, уміння критично ставитись до прочитаного, творче мислення, навички аналізу, достатній рівень володіння технічними засобами, допитливість у науковій сфері, уміння етично обґрунтувати свою думку тощо. Самі по собі ці навички не охоплюють усіх аспектів гуманітарної освіти, але вищі навчальні заклади пропонують тематично підібрані курси, сплановані таким чином, що вони охоплюють принаймні один з таких тематичних напрямів:

1. Свідоме ставлення до навколишнього середовища;
2. Значення технологічних процесів для людства та їх вплив на довкілля;
3. Свідоме ставлення до різноманітного ставлення людства.

Державні документи визначають головними завданнями розвитку освіти в Україні визнання людини як найвищої цінності суспільства, демократизацію освіти, багатоукладність і варіативність освіти, відповідність її світовому рівневі, забезпечення академічної та професійної мобільності

спеціалістів, встановлення нових форм державно-суспільного контролю за якістю освіти, впровадження державних гарантій соціального захисту учасників освітнього процесу.

Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини, має набути якісно нового значення. Вищий навчальний заклад повинен допомогти студентів усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

Спеціалізація при цьому виступає як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування й управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь. Вищий навчальний заклад повинен забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для опанування структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання [5, с.176].

Самостійна робота студентів є основним засобом опанування навчального матеріалу протягом часу, вільного від обов'язкових навчальних занять. Провідні фахівці стверджують, що „...ключ до поліпшення підготовки фахівця – в організації та забезпеченні самостійної роботи студентів, яка створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування власних поглядів і переконань та відповідальності” [8, с.12].

У вищих навчальних закладах професійна гуманітарна освіта забезпечується завдяки проходженню блоків дисциплін: фундаментальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також із різних видів практичної підготовки. Зміст навчання складається з нормативної та вибіркової частин. Як показує дослідження програм професійної підготовки фахівців з іноземної мови, проведене нами на основі документації, чинної в різних системах освіти, згадані блоки дисциплін присутні як в Українській системі підготовки фахівців, так і в моделях англомовних країн. Відмінності викликані особливостями історичного розвитку країн. Зміни, які відбулися в системі вищої освіти України за роки її незалежності, а саме – підготовка фахівців за ступеневою системою, надання студентським і викладацьким контингентам академічної мобільності в освітньому просторі, застосування інноваційних методів викладання, що є можливим завдяки можливості співпраці у світовому освітньому просторі, дозволили вітчизняній гуманітарній освіті повернутися до власних освітніх стандартів, які були започатковані ще Києво-Могилянською та Острозькою академіями.

Висновки... Отже, особливостями професійної гуманітарної освіти в сучасному освітньому просторі можна вважати її ступеневий характер, неперервність, диверсифікацію форм і методів освіти, збільшення студентських контингентів у часі й у просторі як результат впровадження концепції неперервної освіти; інтернаціоналізацію, яка поширюється завдяки новітнім технологіям. Професійна гуманітарна освіта в Україні зорієнтована на досягнення світових стандартів водночас зберігаючи надбання національної етнопедagogіки з метою формування гармонійно розвинутої особистості, спроможної органічно поєднувати свої права та інтереси з правами та інтересами середовища, нації, держави, орієнтуватися на найвищі загальнонародні та загальнолюдські права й культурно-естетичні цінності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андрущенко В. П. Культура. Ідеологія. Особистість / Андрущенко В. П., Губерський Л., Михальченко М. І. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.
2. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : [моногр.] / Р. А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
3. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–14.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 187 с.
6. Никандров Н. Д. Проблемы ценностей в современном обществе: Актовая лекция, прочитанная 18 ноября 1997 г. / Н. Д. Никандров / Санкт-Петербургский гуманитарный ун-т профсоюзов. – С.Пб., 1998. – 17 с.
7. Романовский О. О. Вища освіта: відповідність вимогам часу / О. О. Романовский // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 30–34.
8. Сметанський М. І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2000. – 179 с.
9. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О. В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. – К., 1999. – С. 3–8.
10. Урсул А. Всемирный саммит по устойчивому развитию: итоги, надежды, перспективы / Урсул А., Романович А. // Alma mater. – 2003. – № 4. – С. 3–13.

Анотація

И.В.Мищинская

Профессиональное гуманитарное образование в контексте общеобразовательных тенденций в современном образовательном пространстве

В статье рассматриваются особенности профессионального гуманитарного образования в Украине, характерные для нее в результате интеграции в мировом образовательном пространстве. Рассмотрены подходы к гуманитарному образованию специалистов, определяющие его развитие на современном этапе. Отображены основные общеобразовательные тенденции, которые сформировались в результате процессов глобализации в мире, обсуждались на всемирных форумах и оказали влияние на развитие профессионального образования в Украине.

Ключевые слова: профессиональное гуманитарное образование, мировое образовательное пространство, непрерывное профессиональное образование, общеобразовательные тенденции.

Summary

I.V.Mishchyns'ka

Professional Humanitarian Education within the Context of General Educational Tendencies in Modern Educational Space

The article deals with the peculiarities of professional education in the field of Humanities in Ukraine, which are peculiar to our system of education as a result of integration to the world educational society. The main approaches to educating specialists in this field that determine its development nowadays are presented in the article. The article highlights the main educational tendencies that were formed as a result of globalization processes in the world, discussed at the world forums, and influenced the development of professional education in Ukraine.

Key words: professional education in the field of Humanities, recurrent professional education, the world academic society, the main educational tendencies.

Дата надходження статті:

„19” листопада 2010 р.

УДК 82.3.161.2-054.72-09:371.3(045)

Т.А.МОЦНА,

викладач

(м.Хмельницький)

Використання творів письменників української діаспори на уроках літератури і у позакласній роботі зі школярами

У статті розкрито поняття „діаспора”, „позакласна робота”, „література”; проаналізовано твори письменників української діаспори; висвітлено роль використання творів письменників української діаспори у позакласній виховній роботі зі школярами; визначено умови підвищення ефективності використання творів письменників діаспори на уроках літератури і в позаурочний час.

Ключові слова: діаспора, позакласна робота, література.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сьогодні, коли дефіцит духовної культури усвідомлюється як одна з головних перешкод на шляху оновлення суспільства, духовний розвиток учнів виступає одним із найактуальніших завдань сучасної школи. Школа має зробити рішучий поворот до формування високоморальної особистості, а це неможливо без глибокого дослідження і впровадження в життя педагогічного набутку минулого, освоєння творчої спадщини видатних діячів науки, культури та освіти, доступ до якої тривалий час був закритий.

Після століть жорстокого цензурного контролю, коли усунуто всі політичні чи будь-які інші обмеження, наше мистецтво розвивається в умовах повної свободи творчого самовияву. Великих змін зазнає національна освіта, створюються нові підручники, у школах обов'язковим є вивчення української мови, історії, народознавства. Активно налагоджуються культурні зв'язки з закордоном, особливо з українською діаспорою, яка одержала змогу безпосередньо включатися в розбудову незалежної України.

Через видання або перевидання після багаторічних пауз та включення до шкільних курсів читачам повертається творчість письменників, раніше заборонених. Вони здійснили чималий вплив на розвиток української справи, сприяли розквіту національної літератури, театру, музики, поширенню серед населенням української діаспори писемності та освіти усіх рівнів, утворенню й розвитку вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ. Вони підняли рівень національної самосвідомості мільйонів українців, залучили їх до української культури, зробили патріотами своєї землі. Саме тому потрібно вивчати їх творчу спадщину, історію свого українського народу, поглиблювати міжнародні зв'язки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є статті науковців, які з різних причин проживали за кордоном: Д.Заставний, І.Крип'якевич, Н.Лерняк, А.Лотоцький, С.Рудницький, Б.Лончина, В.Янів, В.Шаян, М.Курапась, В.Маркус, Є.Федоренко, Б.Ясінський, В.Євтух, В.Троцанський, І.Русак.

До проблеми виховання підростаючого покоління в системі позанавчальної діяльності зверталися у своїх працях і пошуках видатні вчені-педагоги (К.Ушинський, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, С.Шацький, П.Блонський, М.Стельмахович та ін.), психологи і філософи Г.Костюк, І.Бех, І.Зязюн, О.Каларський, В.Шинкарук та інші.

У наукових дослідженнях вчених-методистів Н.Волошиної, М.Вашуленка, О.Савченко, О.Бандури, Т.Бугайко, В.Неділька, Є.Пасічника, Б.Степанишина підкреслюється, що пріоритетним у новому педагогічному мисленні завжди ставимо власне, українське, народне, національне. Осягнення й втілення загальнолюдської, планетарної педагогічної культури йде через рідну культуру й літературу.

Формулювання цілей статті... Визначити і довести важливість використання творів письменників української діаспори у позакласній виховній роботі зі школярами.

Вклад основного матеріалу... Українська література впродовж століть виконувала важливі завдання народу, була не тільки висловом найкращих думок, бажань, мрій і надій нації, а й вказувала на нові шляхи її розвитку і відкривала перед нею нові обрії.

Важливою складовою літератури є твори для дітей і підлітків, які великою мірою сприяють вихованню громадянської та національної свідомості, доброти, чесності, порядності, працелюбності. Можна сказати, що за виховання, за долю дітей відповідальні не тільки суспільство, батьки і школа, а й література.

Вчений-дослідник Є.Пасічник, досліджуючи проблеми виховання особистості на уроках української літератури, зазначає: „Людина, яка виростає байдужою до культурних надбань свого народу, морально і духовно зубожіє, в ній послаблюється кровний зв'язок з Батьківщиною. Тільки на ґрунті рідної літератури можна відкрити учням особливості національного світосприймання й національного характеру. Національна література нерозривно пов'язана з традиціями національної культури і є своєрідною історичною (художньою) пам'яттю народу” [3, с.39].

Науковець-дослідник Л.Куценко переконана, що література – важливе знаряддя патріотичного, морально-етичного виховання, дієвий засіб поглиблення знань з літератури і розвитку пізнавальних інтересів школярів та молоді. Вона радить викладачам літератури широко використовувати фольклор, ґрунтовні історичні дослідження у системі літератури, а також розглядати його важливою складовою позакласної роботи з літератури, зокрема наголошує, що до пошуку разом із учителем мають включатися учні [2, с.3–7].

Як науковці, так і викладачі-практики стверджують, що сучасний урок літератури неможливий без використання в навчально-виховному процесі великих резервів, закладених у позакласній роботі. Позакласна робота з літератури письменників української діаспори, письменників рідного краю, збагачуючи, доповнюючи роботу на уроці, формує високі духовні, моральні якості, виховує почуття патріотизму, гуманізму, розвиває естетичні смаки дітей початкових класів.

Вчитель літератури Г.Глухова в науково-методичному дослідженні „Позакласна робота як засіб піднесення ефективності уроку” переконує, що позакласна робота значно поширює творчі обрії вчителя й учнів, сприяє глибшому засвоєнню програмового матеріалу, ефективнішому проведенню уроків. Вона запевняє, що „добре спланована позакласна робота з літератури аж ніяк не перевантажує учнів. Навпаки, вона значно полегшує сприйняття і засвоєння матеріалу на уроках, породжує дух творчого горіння, допомагає учням працювати за покликанням, свідомо визначати свою життєву позицію. В процесі позакласної роботи вчитель має змогу глибше пізнати особистість кожного учня, виявити його психологічні можливості й особливості, правильно спрямувати його здібності, допомогти йому самовизначитися” [1, с.5]. І найцінніше те, що позакласна робота з літератури прилучає дітей до творчості, виховує їх морально, саме за допомогою і активною участю гуртківців складаються літературно-музичні композиції до уроків, позакласних виховних заходів, здійснюються інсценізації класичних творів української літератури, проводяться цікаві виїзні екскурсії, зустрічі з письменниками.

Унаслідок різних причин політичного та соціально-економічного характеру протягом багатьох років за кордонами України опинилися і нині живуть мільйони наших співвітчизників. Ця категорія людей дістала умовну назву „українська діаспора”.

Діаспора (з грецької – розпорошення, розсіяння) – це розсіяння по різних країнах народу, частина певної етнічної спільноти, що постійно проживає поза межами історичної батьківщини в іноетнічному чи інонаціональному середовищі на правах або зі статусом національно-культурної меншини, вона зберігає зв'язок зі своєю батьківщиною, національні традиції тощо [4, с.609]. Під українською

діаспорою розуміють усіх українців поза політичними кордонами України, які не втрачають духовий зв'язок з Україною.

Опинившись на чужині, діставши можливість вільного вибору тем для власної творчості, письменники багато зробили для поступу української культури, для збереження серед емігрантів пам'яті про їх національне коріння. Саме від українських культурних діячів в еміграції, зокрема від письменників, цивілізований світ дізнався про страшні кривди, що їх зазнав наш народ у ХХ столітті.

На нашу думку, твори письменників діаспори є важливим засобом виховання і навчання учнів школи; вони розширюють кругозір, дають досвід; виховують читацькі інтереси, читацьку самостійність, культуру читання. Книга діаспори дає знання, мудрість, – здатність свідомо оцінювати і справедливо судити про все оточуюче. Хороша книга – це завжди розумний, бажаний співбесідник. Виховати постійну потребу спілкуватися з книгою – завдання школи, бібліотечних працівників, сім'ї.

Як на уроках літератури, так і в позакласній та позашкільній роботі, вчителі повинні допомогти школярам зрозуміти самих себе, підняти їхню віру в себе, розвивати у них прагнення до істини. Але для цього учні мають багато читати, вчитися відбирати з глибинного моря книг найпотрібніші, найцінніші.

Проаналізувавши твори письменників української діаспори, ми зробили висновок, що вони виховують любов до Батьківщини, до рідної мови. Вчать дітей шанувати свою родину, вивчати і пам'ятати історію своєї країни (Л.Полтава „Три матусі”, Р.Купчинський „Мій край”, Г.Черінь „Прощай діброва”). Вчать учнів міркувати, допомагають їм зрозуміти, що не можна бути патріотом, не знаючи добре історії, культури свого краю, не розуміючи людей, які присвятили себе, свою творчість народові. Наші вихованці повинні зрозуміти, що повноцінна життєдіяльність особи можлива лише за умови невідривності її від свого народу, його долі, на основі традицій і духовних надбань нації (В.Мацьків „Роковини 22-го січня”, Р.Завадович „Галичина”, „Волинь”, „Наша Батьківщина”, Л.Храплива „Січневий вітер”, „Колись весною на Волині”). У творах письменників української діаспори глибоко оспівано картини природи рідної України (Ю.Клен „Осінь”, О.Лятуринська „Гіацинт”, „Фіалки”, К.Перелісна „Візерунки”, З.Когут „1933”, Л.Храпливої „Вишивані квіти”, Р.Завадовича „Маруся Богуславка”). Виховуючи у школярів любов до рідної природи засобами літератури діаспори, ми формуємо в них національну самосвідомість, любов до свого краю, людей, які збагачують рідну землю. Учні мають відчутти, що прекрасне в мистецтві – це не щось незвичайне, а насамперед те, що облягороджує людину, робить її духовно багатогою.

Великими, яскравими прикладами відданої любові до свого краю, народу є життєвий шлях і творчість О.Лятуринської, В.Вороскло, Л.Палій, З.Когут, Л.Далекої і багатьох інших видатних людей, які були змушені з різних причин покинути свою рідну землю. Тема любові до України, вболівання за долю народу, тяжкий біль і туга через розлуку з Батьківщиною – провідна тема творчості цих письменників.

Нині дедалі більша увага приділяється охороні пам'яток історії і культури. Змінилися погляди на місце і роль релігії в нашому житті (Р.Завадович „Святий Юрій”, „Великдень”, Ю.Шкрумеляк „Ісусова сорочка”, „Поможи нам, Боже”, „Молитва перед наукою”, Г.Черінь „Поздоровлення”, „У Свят-вечір”, „Радість”, О.Воропай „Свято Івана Купала”, В.Вовк „Дівчинка і Божа матір”, Л.Храплива „Одарочка малює”). Твори таких письменників української діаспори допоможуть учням розкрити очі на сучасний світ, складний і суперечний.

Творчість українських письменників-емігрантів вивчається в школі вже протягом кількох років, проте й досі програма орієнтує, переважно, на знайомство з окремими персоналіями, не акцентуючи увагу словесників на необхідності організувати виклад навчального матеріалу таким чином, щоб кожний митець сприймався саме в контексті історико-літературного процесу.

Ознайомлення школярів з творчістю представників української літератури в еміграції (Р.Завадовича, Т.Осьмачки, О.Лятуринської, Ю.Клена, В.Вовк, К.Перелісної та ін.) вже у початкових класах має неодмінно допомогти їм усвідомити, що літературний процес ХХ століття має такий феномен, який ми називаємо літературою української еміграції, що духовні цінності нашої національної культури створювалися не лише в Україні, а й поза межами рідного краю. Школярам, звичайно, недоцільно ґрунтовно вивчати особливості літературного процесу в еміграції, проте учителю все ж таки слід звернути увагу учнів принаймні на трагічні колізії історії України ХХ століття, що стали причиною еміграції багатьох наших співвітчизників.

Сьогодні у навчально-виховному процесі необхідно відшукати такі шляхи вивчення, що привели б учнів до усвідомлення єдності української культури, цінностей, які створювалися як на рідній українській землі, так і далеко за межами. А для того, щоб досягти цієї мети, слід подати для вивчення творчості письменників-емігрантів найважливіші відомості, пов'язані з історією літературного процесу України – розповісти школярам про періодизацію літературного процесу в еміграції, ознайомити їх із широким спектром активної діяльності українських письменницьких об'єднань, угруповань у різних країнах світу, розповісти про те, що вони нерідко ставали осередком

національної культури, відіграючи визначну роль у збереженні духовності тієї частини нашого народу, які волею долі опинилися далеко від Батьківщини. Такі орієнтири допоможуть надати вивченню теми значно більшої ґрунтовності та ефективності, у юнаків та дівчат не складатиметься уявлення, що література за межами Батьківщини творилася поодинокими самотніми постатями українських митців, творчість яких вивчається в шкільному курсі.

Для ефективності проходження навчально-виховного процесу в позаурочний час, вчителі мають використовувати різноманітні методи та форми навчання.

Кожен учитель повинен будувати свою роботу, враховуючи дуже багато факторів: тип заходу, його мету, емоційне навантаження, склад учнів класу, їх підготовленість, інтелектуальний рівень, мікроклімат колективу, особистість учителя тощо. І, зрозуміло, якою б досконалою не була розробка – її не можна, як універсальний інструмент, застосувати у різних класах. Весь матеріал вчитель має творчо опрацювати і вибрати те, що підходить до даного класу найбільше. Досвід підказує, що привнесення у будь-який захід цікавого пізнавального матеріалу, рольових ігор, сценки, віршів оживляє і забарвлює його. А особливо цінними такі форми роботи є у початковій ланці. Дитячі душі швидше відкриваються назустріч грі, мистецтву, поезії, ніж реагують на просте слово вчителя.

На основі вивчення та аналізу стану використання творів письменників діаспори нами було розроблено систему виховних заходів з ознайомлення дітей з творами письменників діаспори. Протягом навчального року було проведено цілий ряд форм роботи з використанням творів письменників діаспори: зустріч, свято книги, ранок, КВК, виставка-огляд, консультація, бесіда, конкурс, літературні ігри, ознайомлення з творами кількох або одного автора, читацька конференція, подорож, казка, літературний ранок, презентація, концерт тощо. Всі вони є ефективними, бо активізують самостійну роботу, думку учнів, формують навички оцінної діяльності, вимагають розвитку монологічної та діалогічної мови.

Заходи таких типів, особливо ті, які пов'язані з ознайомленням дітей з творами письменників української діаспори, потребують особливо великої, натхненної підготовки, настрою самого класу. Емоційно-образні форми заходу прилучають учнів до творчої будови: намагання створити сценарій концерту чи композицію, творче знайомство із критичною літературою, відбір віршів та їх виконання, пошуки живописних та музичних творів, які посилюють емоційність сприймання, розробка емоційного аналізу-коментаря, який дає підхід до явищ літератури. Емоційно-образна форма позакласного заходу допомагає вчителю індивідуалізувати їх нахили та можливості.

Під час підготовки до такого виховного заходу потрібно дотримуватися обов'язково двох умов. По-перше, готуватися мають всі учні без винятку. Хтось підбирає музичний супровід, хтось працює над виразним читанням твору, інші – над коментарем до них. Навіть ті, які безпосередньо не приймали участі у створенні сценарію, до заходу також готуються: підбирають і працюють над виразним читанням інших віршів письменника, виконують невеликі творчі завдання. Для цих учнів в кінці заходу виділяємо час. По-друге, ніхто із школярів не повинен знати всієї програми, щоб всім цей захід дав відчуття радості, здивування, несподіванки.

Учитель – це людина, яка організовує захід, своєрідне джерело живлення свого процесу. Учитель обирає твір з читання, який будуть опрацювати учні. В залежності від того, який це твір – вірш, легенда, оповідання, казка тощо – учитель вибирає форму проведення заходу: чи це буде нестандартна форма у вигляді подорожі, заходу – презентації, КВК, чи це буде звичайний захід ознайомлення із певним твором. Проаналізувавши сам твір, учитель обирає методи та засоби, за допомогою яких виклад матеріалу буде на високому науково-емоційному рівні. Лише після цього учитель продумає творчі вправи для учнів. Це усні, графічні вправи. Якщо ми знайомимо учнів із казкою, наприклад Віри Вовк „Князівна Галочка і Сирітка Анничка”, то можна продумати гру, де можна було б реалізувати ці творчі вправи. Враховуючи особливості того чи іншого літературного твору письменників-емігрантів, учитель підбирає наочні посібники різних типів і технічних засобів навчання. Після цього учитель проводить аналіз усієї своєї діяльності, робить висновки і створює план-конспект, за яким буде працювати з дітьми та проводить захід, ознайомлюючи учнів з новим матеріалом.

Інсценізація та ілюстрування казок, складання кіносценаріїв, озвучування діафільмів, придумування вікторин, підготовка ранків дають простір учнівській ініціативі і творчості. Діти молодших класів люблять інсценізацію казок, майже кожен прагне виступати на сцені. Велике задоволення дітям приносить уся попередня робота: виготовлення костюмів, декорацій, оформлення приміщення, репетиції. Тут кожному знайдеться заняття, кожний може проявити нахили і вміння.

Бажано, щоб у школах практикувалися проведення тижнів літератури. Один з таких тижнів варто присвятити ознайомленню з творами, життєвим шляхом письменників-емігрантів під назвою „Нашого цвіту по всьому світу”. На кожний день тижня готується позакласний захід, пов'язаний з вивченням літератури письменників української діаспори.

Великий ефект впливу на дітей буде мати випуск постійно діючої стінгазети „Нашого цвіту по всьому світу”, за допомогою якої ми можемо ознайомлювати дітей постійно з новими цікавими творами, творчістю письменників-емігрантів.

Підготовка занять у літературному гуртку, уроків позакласного читання, шкільних ранків, вечорів допоможе вчителю краще пізнати школярів, ефективніше впливати на виховний процес. Це сприяє підвищенню інтересу до української літератури, справляє позитивний вплив на весь навчально-виховний процес.

З метою проведення дослідження за темою „Використання творів письменників української діаспори на уроках і в позакласній роботі” було розроблено анкети для вчителів початкових класів та учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз відповідей показав, що:

– рівень використання творів письменників діаспори недостатній як на уроках читання, так і в позакласній роботі з молодшими школярами;

– вчителі недостатньо використовують творчість письменників діаспори з метою морального виховання: виховання любові до рідного краю, своєї землі, її історії, людей;

– учні 3-4 класів ознайомлені з творчістю К.Перелісної, О.Лятуринської, Р.Завадовича, О.Олеся, а про творчість письменників – В.Вовк, Т.Осьмачки, Б.Лепкого, Л.Палій та інших знають дуже мало, тобто на наш погляд, причинами такого стану проблеми дослідження є:

– малоефективна пропаганда дитячої книги, видань письменників діаспори серед учнів, батьків;

– відсутність системи в організації проведенні роботи з використанням художніх творів;

– байдуже ставлення, в певній мірі, до проблеми школи і бібліотечних працівників;

– недостатня укомплектованість шкільних бібліотек творами письменників української діаспори.

У процесі дослідження нами були визначені умови підвищення ефективності використання творів письменників діаспори на уроках літератури і в позаурочний час:

- готовність учителя до проведення роботи з творами письменників української діаспори;

- творчий підхід учителя до підготовки уроку, позакласного заходу;

- виховання емоційного сприйняття художнього твору;

- оптимальне поєднання класно-урочних занять і позакласної роботи;

- пошуки нових нетрадиційних форм роботи з книгою авторів діаспори;

- співробітництво учителя з бібліотечними працівниками, батьками;

- організація гурткової роботи.

Оптимальне поєднання класно-урочних занять і позакласної роботи сприятиме глибокому засвоєнню школярами творів різних жанрів письменників української діаспори. Методично грамотно організувавши роботу, вчитель допоможе дітям доступніше сприйняти творчість митців-емігрантів, які писали для дітей, глибше, ґрунтовніше зрозуміти, який внесок зробив кожен із них в національну культуру, а відтак зорієнтує на самостійний пошук цікавих фактів, пробудить бажання познайомитися з літературою діаспори, запропонованою для позакласного читання, а також з доробком інших талановитих письменників-емігрантів, що не вивчається в межах шкільної програми.

Висновки... Використання літератури письменників української діаспори в позашкільній роботі на сучасному етапі повинно бути обов'язковим. Воно передбачає і загальний розвиток підлітка, і його виховання, і самовиховання. Як один із компонентів національної культури, українська класична і новітня література можуть бути опановані учнями лише в системі явищ культури, в зв'язках із фольклором, музикою, живописом, кіно, театром, скульптурою тощо. Через літературу української діаспори ми реалізуємо завдання інтелектуального, естетичного розвитку учнів, формування їх емоційно-чуттєвої сфери, тобто здійснюємо всебічний, гармонійний розвиток особистості молодшого школяра. Бажано, щоб настільними книгами учителя стали книги авторів діаспори, які допоможуть, комплексно вирішити найголовніші освітньо-виховні завдання.

Серед форм навчальної та виховної діяльності, які найбільш ефективно впливають на формування творчої особистості школяра, значна роль належить інтегрованим урокам, урокам-диспутам, урокам у музеї, урокам-роздумам, урокам-подорожам, урокам з елементами інсценізації та концертної програми, урокам та виховним заходам, проведеним у формі усного журналу, літературно-мистецької вітальні та вікторини, літературним ранкам творчості письменників діаспори, презентаціям нових збірок. Ці творчі організаційні форми занять відкривають широкі можливості для вираження самостійних думок учнів, формують особистісне ставлення до духовних, патріотичних та морально-етичних проблем, які піднімаються в творах письменників української діаспори.

Отже, активізація позакласної роботи з використанням творів для дітей письменників української діаспори допоможе підвищити рівень виховного впливу на учнів школи в моральному спрямуванні, забезпечити розвиток і формування читацьких інтересів, читацької самостійності школярів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Глухова Г. А. Позакласна робота як засіб піднесення ефективності уроку / Г. А. Глухова. – К. : Рад. школа, 1983. – 65 с.
2. Куценко Л. В. Наповнити життя останнім змістом... / Л. В. Куценко // Українська мова та література. – 2004. – березень. – С. 3–7.
3. Пасічник Є. А. Про мотиваційні основи вивчення української літератури в школі і проблеми виховання особистості / Є. А. Пасічник // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 5. – С. 39.
4. Український радянський енциклопедичний словник / М. П. Бажан. – К. : Академія наук УРСР, 1966. – 854 с.

Анотація

Т.А.Моцная

Использование произведений украинской диаспоры на уроках литературы и во внеклассной работе с школьниками

В статье раскрыты понятия „диаспора”, „внеклассная работа”, „литература”; проанализированы произведения писателей украинской диаспоры; показана роль использования произведений писателей украинской диаспоры во внеклассной воспитательной работе со школьниками; поданы условия повышения эффективности использования произведений писателей диаспоры на уроках литературы и во внеурочное время.

Ключевые слова: диаспора, внеклассная воспитательная работа, литература.

Summary

Т.А.Моцная

The Use of Writers' Work of Ukrainian Diaspora at the Literature Lessons and in Out-Of-School Hours with Pupils

Concepts „Diaspora”, „out-of-school hours”, „literature” have been revealed. Writers' work of Ukrainian diaspora have been analyzed. The role of use of writers' works of Ukrainian Diaspora at educational work in out-of-school hours with pupils has been cleared up. Conditions of increase of efficiency of use of writers' works of Ukrainian Diaspora at literature lessons and in out-of-school hours have been defined.

Key words: diaspora, educational work, literature.

Дата надходження статті:

„24” березня 2011 р.

УДК 378.147:378.38 (045)

О.Г.НАБОКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Слов'янськ)

Психологічні аспекти організації навчально-професійної діяльності студентів

У статті досліджено психологічні аспекти організації навчально-професійної діяльності як провідної у студентському віці. Визначено, що основними елементами навчально-професійної діяльності є мотиваційно-знанневий, діяльнісний, оціночно-контрольний. Доведено, що у сучасних умовах навчально-професійна діяльність повинна забезпечувати не тільки формування сукупності знань, навичок і вмінь, а також розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Ключові слова: навчально-професійна діяльність, мотивація, інтерес до професії, діяльнісний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах завданням професійної освіти є підготовка кваліфікованих спеціалістів, які володітимуть не тільки теоретичними знаннями, але й глибокими професійними вміннями. Головна мета професійної освіти – формування в майбутніх спеціалістів фундаментальних теоретичних знань і конкретних практичних умінь та навичок, що дозволяють жити та працювати в умовах нового тисячоліття, орієнтуючи їх на майбутню професійну діяльність. Організація навчально-професійної діяльності є важливою складовою процесу формування особистості професіонала, адекватного образу майбутньої професійної діяльності, розвитку здатностей і якостей особистості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням організації навчально-професійної роботи студентів присвячені роботи широкого кола науковців психолого-педагогічної галузі. Зокрема, психологічні аспекти навчальної діяльності висвітлювалися у працях провідних учених: Д.Н.Богоявленського, Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, В.І.Занкова, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, Н.О.Менчинської, С.Д.Максименка, Н.Ф.Талізної.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження психологічних аспектів організації навчально-професійної діяльності як провідної у студентському віці, а також визначення та аналіз основних структурних компонентів цього виду діяльності.

Виклад основного матеріалу... Науковці по-різному визначали основні риси та характеристики навчальної діяльності – для В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Н.Ф.Тализіної головним, що характеризує навчальну діяльність, є способи досягнення мети – навчальні дії; у С.П.Бондаря, Г.С.Костюка – це взаємодія діяльностей вчителя і учнів; О.М.Кабанова-Меллер надає переваги прийомам навчальної роботи. Більшість авторів у змісті навчально-професійної діяльності виокремлюють такі характерні компоненти як мотиваційно-знанневий, діяльнісний, оціночно-контрольний.

Мотиваційно-знанневий компонент або професійна мотивація представляє собою розуміння студентами призначення майбутньої професії, освоєння професійної діяльності, визначення цілей і мотивів, що спонукають студента до освоєння професії, формують ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісний компонент навчально-професійної діяльності передбачає розв'язання навчально-професійних завдань, що припускають виконання наступних дій: цілепокладання, планування, моделювання, перетворення тощо.

Оціночно-контрольний компонент спрямований на розвиток самоконтролю та самооцінки у процесі навчально-професійної діяльності.

З позицій загальної теорії діяльності перехід від активного навчання до засвоєння навчального матеріалу відбувається через трансформацію мотивів, оскільки саме мотив є констатуючою ознакою діяльності. Структурно можна представити мотивацію як сукупність мотивів, різних за силою та спрямованістю. Так, О.Леонтьєвим визначено такі види безумовно-рефлекторних мотивів діяльності людини: дослідницький, інстинкт навчання, інстинкт наслідування, інстинкт домінування та ієрархії, інстинкт безпеки та виживання. Перші три види базових безумовно-рефлекторних мотивів визначають групу професійно-пізнавальних мотивів, четвертий вид – соціальних мотивів, п'ятий вид – біологічних мотивів [6]. Для організації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців звичайно основну роль відіграють професійно-пізнавальні та соціальні мотиви.

На думку Т.Назарової, мотиваційно-ціннісні відносини до професійної діяльності обумовлені наступною системою мотивів:

- мотиви розуміння, призначення професії виникають і розвиваються як форма й міра професійної спрямованості, прийняття кінцевих цілей навчання;
- мотиви професійної діяльності виражають раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії із професією (мотиви самоактуалізації, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т.д.);
- мотиви професійного спілкування відбивають прагнення людини ствердитися в професійній групі (приналежність до колективу, солідарність у діяльності);
- мотиви прояву особистості в професії виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією (переконаність у власній придатності, у володінні творчим потенціалом) [8].

У процесі професійної підготовки відбувається формування, розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Це формування і розвиток відбувається, за В.Шадріковим, у двох напрямках: по-перше, загальні мотиви особистості трансформуються у трудові; по-друге, зі зміною рівня професійності змінюється і система професійних мотивів [14].

Провідну роль (за першим напрямком) відіграють мотиви професійного становлення. Із зростанням професійного рівня все більшу роль починають відігравати (за другим напрямком) соціальні мотиви. У результаті мотиви для професіонала стають особистісно значущими.

Важливим для нашого дослідження є висновок А.Маркової, яка зазначає, що мотиваційне середовище формується в межах навчального процесу та його успішність залежить від тих педагогічних технологій, які застосовує навчальний заклад чи окремий викладач. Мотивація в процесі навчання поділяється на навчальну та професійну. А.Маркова підкреслює, що „мотивація навчання складається з певних спонукань. Тому становлення мотивації є не лише зростання позитивного або поглиблення негативного ставлення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що входять у спонукання” [7]. Навчальна мотивація складається із оцінками студентами різноманітних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання. Професійна мотивація – це дія конкретних спонукань, які обумовлюють вибір професії [9].

Л. Колисова виділяє два основних напрямки розвитку мотивації суб'єкта професійної підготовки та діяльності. Перше являє собою трансформацію загальних мотивів особистості в трудові; друге пов'язане із системними змінами професійної мотивації людини в міру її переходу на нові рівні професіоналізації [5].

Значну роль у формуванні професійних мотивів О.Власюк вбачає у цілеспрямованому професійному вихованні студентів. Вже на першому курсі студенти мають чітко уявляти собі суспільну значущість обраної професії, основні її вимоги до особистості та активно розвивати у собі професійно

важливі якості. Необхідна розробка цілісної програми професійного виховання, спрямованого на підготовку студентів до майбутньої професії з самого початку навчання. Програма професійного виховання має включати різні форми широкого спілкування студентів з визнаними та авторитетними спеціалістами, випускниками минулих років. Таке спілкування буде сприяти тому, що поверхневі, засновані на стереотипах суспільної думки уявлення про майбутню професію поступляться місцем усвідомлюваному, „особисто причетному” ставленню до неї. Подібне ставлення до професії є передумовою розвитку професійної мотивації [2].

Досліджуючи психологічні аспекти організації навчально-професійної діяльності, не можна не зауважити на важливості формування професійних інтересів. С.Рубінштейн підкреслює: „Для розвитку й підтримки активного інтересу до тієї чи іншої діяльності дуже важливо, щоб діяльність давала матеріалізований результат, новий продукт, і щоб окремі ланки її виступали перед дитиною як сходинки, що ведуть до мети” [10, с.116–117].

Інтерес до професії розглядається як позитивне ставлення до неї, яке виражається в спрямованості уваги і дій студента на здобування теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у обраній галузі. „Ставлення юнаків та дівчат до майбутньої професії, – на думку Л.Дунець та О.Дунець, – яке виникає ще в період підготовки до неї у процесі навчання у школі, має розглядатися як одна із психологічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. Реалізація професійних інтересів та нахилів до застосування знань, здібностей теоретичного мислення на практиці й формування навичок предметної діяльності визначають подальшу життєву позицію молодшої людини в здійсненні її професійних намірів” [4].

Інтереси студентів у процесі навчання можуть змінюватися, і тому дуже важливо для викладача знати, що стало причиною їхньої зміни та у якому напрямку вони змінилися. Як правило, стійкий інтерес студентів до своєї майбутньої професії, до предмета вивчення виникає у процесі навчальних і наукових занять, а це значить, що його розвиток, насамперед, залежить від того, наскільки цікаві самі заняття.

Виходячи зі змісту поняття „інтерес до професії”, В.Алексеев, А.Худайберганов та інші автори виділяють як основну його функцію прагнення, потребу студента займатися цією професією, тому що вона приносить задоволення. Інтерес до професії є потужним збудником активності студента, під впливом якого усі психологічні процеси відбуваються особливо активно і напружено, а діяльність стає більш захоплюючою та продуктивною [1].

Повертаючись до структури навчально-професійної діяльності як провідного виду діяльності студента, зауважимо на значущості такого її компонента як безпосередньо діяльнісний компонент. Відомо, що у сучасній педагогіці та психології навчання найбільш продуктивною виступає діяльнісна теорія навчання. Про доцільність діялісного підходу у навчанні та роз’яснення змісту і цілей навчання йдеться у роботах П.Гальперіна: „з боку учня процес навчання представляє собою неперервний ланцюжок дій... – все це різноманітні дії: розумові, перцептивні, мовні, фізичні. Ці дії становлять безпосередньо предмет навчання та значну частину навчальних дисциплін; іншу їх частину становлять уявлення і поняття, які також необхідно зрозуміти, засвоїти, застосувати, тобто також одержати за допомогою різноманітних дій, або включити у різноманітні дії” [12, с.63–64].

Діяльнісний підхід, перш за все, потребує чіткої конкретизації діялісної мети навчання. За визначенням В.Шадрікова „... центральним, системоуворюючим елементом психологічної системи діяльності є ціль” [14, с.31]. В.Шадріков розрізняє два види цілей як результати професійної діяльності: ціль-образ і ціль-завдання. У професійній підготовці майбутнього фахівця процес формування цілей його професійної діяльності відбувається у три етапи: 1) формування у майбутнього фахівця уявлення про нормативний результат професійної діяльності; 2) формування уявлень про якісні параметри нормативного результату діяльності; 3) формування уявлень про кількісні параметри нормативного результату діяльності. Отже, процес формування у майбутнього фахівця цілей його професійної діяльності є, за сутністю своєю, інтеріоризацією заданих ззовні цілей – перехід їх у внутрішню суб’єктивну ціль [14].

Про цілі, як ключове поняття у діялісному підході, говорить Н.Талізін. На її думку, за вихідне положення при розробці цілей підготовки спеціалістів необхідно взяти дидактичний принци зв’язку навчання з життям. Зміст цілей підготовки спеціаліста визначається конкретними суспільно-історичними умовами, в яких певний спеціаліст буде жити й працювати, тобто особливостями нашого століття, особливостями державного устрою та особливостями професійної діяльності. Розробка обґрунтованих цілей неможлива без виокремлення основної системи завдань, з якими зустрінеться майбутній спеціаліст. Знань завдань дозволяє обґрунтовано вказати види діяльності (види умінь), необхідних для розв’язання цих завдань. Оскільки професійні завдання носять комплексний характер та вимагають використання одночасно декількох наукових сфер, цілі освіти повинні бути представлені у вигляді ієрархізованої системи: від кінцевої цілі до цілей вивчення окремих дисциплін.

Таким чином, при організації навчально-професійної діяльності студента необхідно визначити систему узагальнених видів діяльності. Їх конкретний склад визначається типовими завданнями, з якими зустрічається спеціаліст. Високі результати в навчанні отримуються при умові проведення роботи за наступними напрямками:

- побудова цілей, тобто виділення системи основних завдань по спеціальності;
- розробка найбільш раціональних методів розв'язання цих завдань;
- визначення обсягу і змісту необхідних знань (навчальний план, навчальні програми);
- аналіз отриманих знань і умінь з метою виділення інваріантної основи;
- побудова змісту освіти на інваріантній основі;
- виділення циклів навчання і розробка навчальних програм для кожного з них;
- розробка обґрунтованої системи кінцевого контролю за якістю підготовки спеціаліста [11].

Досліджуючи формування цілей у системах професійної підготовки майбутніх економістів, І.Шерстньова зауважує на наявності у цьому процесі наступних етапів: 1) розробка дерева професійно-предметних умінь; 2) розробка дерева соціально-виробничих умінь; 3) розробка спільного дерева професійно-предметних і соціально-виробничих умінь; 4) визначення для кожного вміння первинного переліку параметрів; 5) визначення для кожної цілі якісних параметрів і кількісних характеристик; 6) визначення переліку пізнавальних дій, за допомогою яких усвідомлюються якісні параметри та кількісні характеристики цілі; 7) визначення для кожної цілі критеріїв її досягнення та відповідних контрольних дій; 8) визначення для кожної цілі її місця в ієрархії цілей [15].

У процесі здійснення навчально-професійної діяльності відбувається психологічна перебудова особистості студента – від професійного самовизначення до самореалізації. Динаміка професійного самовизначення студента відображає процес пошуку ім „своєї професії”, що відповідає його схильностям і здатностям. Професійна самоактуалізація – це пошук „себе в професії”, власної професійної ролі, образу „Я”, професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, установа нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття та утвердження свого природного творчого потенціалу.

Процес професійного самовизначення – це дії студента, пов'язані із самоаналізом, самопізнанням та самооцінюванням власних здатностей і ціннісних орієнтацій; дії по розумінню ступеня відповідності власних особливостей вимогам обраної професії; дії з саморозвитку своїх здатностей і можливостей з метою досягнення більше повної відповідності самого себе обраній професії та власним устремлінням. Процес професійного самовизначення є однією з умов формування компетентного фахівця.

М.Давидкіна визначає наступні критерії сформованості готовності до професійного самовизначення:

- когнітивний проявляється як ступінь уявлення студентів про індивідуальні психофізіологічні якості; ступінь ознайомлення зі змістом професійної діяльності; ступінь інформованості студентів про загальні й спеціальні професійно важливі якості особистості у даній професійній сфері діяльності;
- мотиваційно-ціннісний відображає характер мотивації й активності студентів, усвідомлення особистої та суспільної значущості майбутньої професії, зв'язок інтересів із ціннісними орієнтаціями, інтенсивність емоційних переживань, вольових зусиль, уваги;
- діяльнісно-практичний реалізовується як здатність співвіднесення студентами індивідуальних особливостей і професійних вимог до професії, володіння основними прийомами роботи [3, с.39–40].

Провідним фактором професійного становлення особистості є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих професійною діяльністю, у процесі виконання якої й виникають нові властивості і якості. Ще на початку ХХ століття О. Лазурський зазначав, що коли відповідна професія знайдена, то вона незабаром надає всьому вигляду людини значну визначеність і закінченість. Завдяки багаторазовому повторенню зміцнюються і, так сказати, кристалізуються в певних професійних проявах ті риси, які найбільш характерні для даного індивідуума і які змусили його зупинитися саме на цій професії, у те час як все інше відходить на задній план, стає малопомітним.

Результатом процесу професійного становлення у ході навчально-професійної діяльності є формування професійної самосвідомості. Розвиток професійної самосвідомості особистості значно пов'язаний з розвитком особистості в цілому. Реалізуючи уявлення про себе у процесі спілкування та включення себе в ту чи іншу діяльність, людина має можливість оцінити свою відповідність обраним ідеалам, усвідомити унікальність своїх можливостей, співвіднести ці можливості з реальними умовами їхньої реалізації. З цього приводу І. Холковська та Ю. Холковський підкреслюють: „... професійне становлення передбачає інтелектуальну та емоційну гнучкість, сприйнятливості до нового та інтуїтивну готовність до нього. Це неможливо без значного запасу загальнотеоретичних (загальноосвітніх) та спеціальних знань, без широкого наукового світогляду, прилучення до загальнолюдських та національних духовних цінностей, що повинен забезпечити вищий навчальний заклад” [13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Отже, навчально-професійна діяльність студентів, маючи за мету формування його як людини та професіонала, повинна орієнтуватися на кожного студента, розкривати та удосконалювати його як особистість. За таких умов наголос робиться не на розширення поінформованості студента щодо певної кількості знань з різних циклів дисциплін, а на формування інтегрованих знань, практичних умінь, навичок та набуття досвіду професійної діяльності. Водночас, професійна освіта в сучасних умовах повинна забезпечувати не тільки формування сукупності знань, навичок і вмінь, а також професійно значимих особистісних якостей.

Обов'язковою ознакою навчально-професійної діяльності повинна бути її професійна спрямованість. А це означає, що кожному викладачеві, особливо викладачеві спеціальних дисциплін, необхідно добре уявляти, які професійні вміння відпрацьовуються під час вивчення того чи іншого курсу. Якщо викладач спеціальних дисциплін чітко сформулює перед собою педагогічне й методичне завдання в перспективі та з'ясує, які фахові, моральні, інтелектуальні, фізичні, освітні якості потрібні майбутньому спеціалісту, то він зможе успішно займатися підготовкою конкурентоспроможних фахівців.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеев В. Е. Формирование профессиональных интересов учащихся / Алексеев В. Е., Худайберганов А. П. // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 64–67.
2. Власюк О. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки студентів / О. Власюк // Наукові записки. Серія „Психологія і педагогіка”. – Видавництво Національного університету „Острозька академія”, 2009. – Вип. 13. – С. 71–77.
3. Давыдкина М. А. Формирование профессионально-ценностного отношения как актуальная проблема подготовки будущего экономиста / М. А. Давыдкина // Ученые записки Санкт-Петербургской академии управления и экономики. – 2009. – № 3. – С. 38–40.
4. Дунець Л. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців / Дунець Л., Дунець О. // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 48–49.
5. Колысова Л. А. Педагогическая концепция развития мотивации профессиональной деятельности у обучающихся в вузе / Л. А. Колысова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 1 (41). – С. 158–162.
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1971. – 220 с.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М. : Просвещение, 1990 – 191 с.
8. Назарова Т. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб пособие для слушателей профессиональной образовательной программы дополнительной квалификации „Преподаватель высшей школы” / Т. В. Назарова. – Чита : Чит ГУ, 2006. – 139 с.
9. Наумов О. Е. Синтез профессиональной мотивации и гуманных педагогических технологий / Наумов О. Е., Фактор А. М. // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 3. – С. 52–53.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
11. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов / Н. Ф. Талызина // Вестник Московского университета: научный журнал. Серия 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 17–30.
12. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2008. – 240 с.
13. Холковська І. Л. Проблеми професійного становлення майбутніх фахівців / Холковська І. Л., Холковський Ю. Р. // Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітянський простір : зб. доповідей міжнар. наук.-метод. конф. (8-9 черв. 1999 р.) – Вінниця, 1999. – С. 127–131.
14. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007 – 189 с.
15. Шерстньова І. В. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх економістів / І. В. Шерстньова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – 2009. – № 3. – С. 138–145.

Анотація

О.Г.Набока

Психологические аспекты организации учебно-профессиональной деятельности студентов

В статье исследованы психологические аспекты организации учебно-профессиональной деятельности как ведущей в студенческом возрасте. Определено, что основными элементами учебно-профессиональной деятельности являются мотивационный, деятельностный, оценочный. Доказано, что в современных условиях учебно-профессиональная деятельность должна обеспечивать не только формирование совокупности знаний, навыков и умений, а также развивать профессионально значимые личностные качества.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, мотивация, интерес к профессии, деятельностный подход.

Summary
O.V.Naboka

Psychological Aspects of the Organization of Educational-Professional Work of Students

In article psychological aspects of the organization of Educational-professional work as conducting in student's age are investigated. It is determined, that basic elements of Educational-professional work are motivational, activitional, estimated. It is proved, that in modern conditions Educational-professional work should provide not only formation of set of knowledge and skills, and also to develop professionally significant personal qualities.

Key words: Educational-professional work, motivation, interest to a trade, activity the approach.

Дата надходження статті:

„12” квітня 2011 р.

УДК 371.14+371.315.6(045)

Г.І.НАЗАРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Харків)

Гуманістично-орієнтовані технології навчання дорослих педагогів

Стаття присвячена впровадженню гуманістично-орієнтованих технологій навчання дорослих в умовах гуманізації змісту післядипломної педагогічної освіти та розкриває особливості цього процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогів.

Ключові слова: технології, педагогічні технології, гуманістично-орієнтовані технології, гуманістична педагогіка

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміну науково-технократичної парадигми освіти, в тому числі і післядипломної, на гуманістичну можна трактувати як наукову революцію, яка веде до суттєвих зрушень у теорії та практиці. Проблему гуманізації освіти розглядаємо як крок до нової гуманістичної ідеології у суспільстві.

Оскільки у системі суспільних відносин спостерігаються ознаки нестабільності: руйнування попередніх стереотипів, зміна цінностей і пріоритетів особистості та суспільства, які також просліджуються у педагогічній діяльності: невідповідність декларуваних цінностей цілям та завданням педагогічного процесу, змісту, технологіям освіти; перевага технократичного мислення у сучасній педагогічній практиці.

У свою чергу, радикальне поширення та поглиблення *гуманістично-орієнтованих технологій* спричинило розвиток педагогічних теорій, створило фундамент для нової педагогічної практики, активізувало появу нової культури освіти, демократизму та гуманізму, проголосило пріоритетним гуманістичні цінності та відносини між учасниками педагогічного процесу.

Гуманізація освіти залишається кардинальним завданням, від рішення якого в значній мірі залежить майбутнє України [8].

Незважаючи на те, що в освіті гуманістичні тенденції мають довгу історію, але суспільство, у якому вони можуть бути реалізовані практично – справа майбутнього [8]. Та все ж таки, зміна століть неминує веде до перебудови суспільства: на зміну технологічному типу приходять гуманістичне.

Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти, відповідно до викликів XXI століття та вимог української державності, не позбавлена суперечностей та труднощів, але головним при цьому, є тенденція її розвитку на засадах *гуманістичної педагогіки*. Проблема повернення освітньому процесу гуманістичних ідеалів, перетворення традиційної моделі післядипломної освіти педагогів на гуманістичну, вимагає оновлення змісту освіти на принципі гуманізму.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити особливості побудови навчання педагогічних працівників на засадах гуманістично-орієнтованих технологій в умовах оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти, відповідно до сучасних вимог.

Виклад основного матеріалу... У сучасних психолого-педагогічних джерелах існує незначний вітчизняний та зарубіжний досвід дослідження проблеми використання різних педагогічних технологій у процесі навчання педагогів в умовах гуманізації змісту післядипломної педагогічної освіти.

Результати практичного вивчення запитів учителів з означеної проблеми свідчать, що пріоритетною метою навчання для багатьох педагогів-практиків (49,8%) є ознайомлення, перш за все, з технологіями, які відповідають гуманістичній парадигмі освіти. Подальший розвиток гуманістичного інноваційного освітнього простору вони пов'язують з реалізацією нових педагогічних технологій гуманістичного напрямку особистісно орієнтованої спрямованості.

У ході наукового пошуку виявлено, що навчально-методичні матеріали, авторські програми, які розробляють педагоги-практики і подають на науково-практичні конференції, педагогічну атестацію,

конкурс „Учитель року”, свідчать, по-перше, про їх інтенсивний потік та недостатню наукову обґрунтованість; по-друге, недооцінку вчителем значущості та обмежену їх готовність щодо інноваційної діяльності, як перехід від авторитарної моделі до гуманістичної, шляхом упровадження гуманістично-орієнтованих технологій у навчально-виховний процес.

На нашу думку, озброєння фахівців у процесі післядипломного навчання ідеями гуманістичної педагогіки через упровадження гуманістично-орієнтованих технологій, яких їм не вистачає для професійного саморозвитку та самореалізації, дозволить ефективно застосувати ці технології у навчально-виховному процесі, значно активізує пошук засобів гуманізації навчання й виховання учнів та шляхів реалізації гуманістичних ідей у професійній діяльності та виховній практиці.

Виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні змісту післядипломного навчання, яке відобразило сучасний рівень розвитку андрагогіки, і створення на цій основі дидактичної системи підготовки вчителів до конструювання власних гуманістично-орієнтованих освітніх технологій.

Крім того, інтенсивний розвиток освітніх процесів, велика кількість педагогічних інновацій, авторських шкіл, індивідуальних педагогічних технологій, постійно потребують від сучасного вчителя орієнтації, узагальнення та систематизації швидкого потоку інформації.

Одним із шляхів виходу з цієї ситуації стало застосування технологічного підходу, введення поняття „технологія” в освіту та педагогічні процеси.

Технологічний підхід у навчанні досліджували багато вітчизняних та російських учених. Поняття „педагогічна технологія” набуло свого розвитку завдяки працям: В.Беспалька, М.Кларіна, В.Бухвалова, М.Сибірської, Б.Горячова, В.Гузеевої, А.Кузьмінського, В.Маслова, В.Монахова, Г.Селевка, В.Євдокімова, О.Падалки, І.Прокопенка, Н.Протасової, В.Паламарчука, І.Подласого, Т.Назарової, О.Пехоти, О.Пометуна, В.Пуцова, О.Чернишова та ін.

Сьогодні поняття „педагогічна технологія” міцно ввійшло у педагогічну науку. Як професійна категорія, привернула увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників на початку 60-х років минулого століття, а почала вживатися ще з 20-х років ХХ століття.

Сучасний стан дослідження сутності поняття „педагогічна технологія” свідчить про невпорядкованість і різноманітність трактувань понять „освітня технологія”, „педагогічна технологія”, „технологія навчання” (Б.С.Гершунський), що у педагогічній науці до часу не має єдиного його трактування, існує близько 300 його визначень, а саме – це:

- *сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; які є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б.Лихачов);*
- *змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.Беспалько);*
- *опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков).*
- *мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану (В.Шепель);*
- *модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Ченцов);*
- *системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із обліком технічних і людських ресурсів таї їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);*
- *системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей (М.Кларін);*
- *новий тип засобів навчання (С.Смирнов);*
- *процес комунікації (спосіб, модель, техніка виконання навчальних завдань), оснований на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічному процесу (В.Беспалько, І.Зязюн, В.Сластьонін, В.Монахов);*
- *галузь знань, що включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей навчання (Т.Назарова);*
- *наука про розвиток, освіту, навчання і виховання на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики (О.Падалка, А.Нісімчук, І.Смолюк, О.Шпак.);*
- *змістовне узагальнення, що вбирає в себе зміст різних виражень з різних джерел (Г.Селевко);*
- *сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку та ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробничу технологію; уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники; методи, прийоми, засоби навчання (В.Паламарчук, В.Шепель);*
- *процесуальна частина дидактичної системи (М.Чошанов);*
- *принципи та моделі навчання (В.Гузеев);*
- *спеціальна організація змісту навчання і добір до нього творчих завдань (В.Бухвалов);*
- *педагогічна техніка (І.Зязюн, А. Гін, М.Красовицький);*

- алгоритмізація спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу (М.Кларін);
- алгоритм процесу досягнення запланованих результатів (І.Волков);
- проектування процесу формування особистості (В.Беспалько, В.Питюков);
- підхід до опису педагогічного процесу (В.Юдін).

У словнику з педагогіки *технологія* розглядається як сукупність прийомів, які застосовуються у будь-якій справі, майстерності, мистецтві, тоді як *технологія навчання* – це складена процесуальна частина дидактичної системи [4].

У системі післядипломного навчання педагогічна технологія є змістовним узагальненням трьох взаємозалежних *констант*: наукової (теоретичне обґрунтування педагогічної технології на рівні цінності цілей, змісту, методики); *процесуально-описової* (представлення персонального бачення алгоритму реалізації поставлених цілей, змісту, методів і засобів, результатів навчання); *процесуально-діючої* (розробка інструментарію педагогічних засобів) (М.Поташник).

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що *педагогічна технологія* – явище багатоаспектне та багатомірне. У нашому розумінні це поняття є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел).

У теорії й практиці роботи закладів післядипломної освіти на сьогодні існує безліч варіантів організації процесу навчання педагогів на гуманістичних засадах. Оскільки кожен викладач привносить у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, а тому, йому може бути притаманна певна технологія, зорієнтована не тільки на викладача, а й на конкретну особистість педагога.

Однією з найголовніших ознак, за якою розрізняються педагогічні технології, є міра їх орієнтації на особистість як суб'єкта педагогічної взаємодії [8].

Оскільки, метою гуманістично-спрямованої сучасної освіти є розвиток людини, її особистісних якостей, нині актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості.

Таким чином, в умовах гуманізації змісту післядипломної педагогічної освіти створення викладачем-андрагогом нових гуманістично-орієнтованих технологій та їх впровадження у процес навчання дорослих педагогів, сприятимуть формуванню у них гуманістичної свідомості, загальному особистісному зростанню, розкриттю професійного досвіду, творчості тощо.

Крім того, актуалізація гуманістичних ідей та впровадження гуманістично-орієнтованих педагогічних технологій є однією із найбільш значущих проблем у системі післядипломного навчання педагогів, оскільки готує вчителя нового типу, гуманіста, який є носієм даної педагогічної орієнтації, готовий прийняти й та реалізувати ідеї гуманізму на практиці.

Педагогічна технологія передбачає раціональне поєднання способів, методів, засобів, які, за конкретно визначених умов, якісно покращують результати навчання дорослих.

Організації навчання педагогічних працівників на нових, гуманістичних теоретико-методологічних засадах вимагає: побудови варіативного змісту навчання, оновлення організаційних форм відповідно до запитів та досвіду дорослих педагогів, пошуку активних методів, діалогізації взаємодії з дорослою аудиторією, впровадження гуманістично-орієнтованих технологій.

У зв'язку з цим, зміст післядипломного навчання стає більш гнучким, відкритим, варіативним, зорієнтованим на особистість педагога, що відповідає тенденціям гуманізації сучасної освіти взагалі.

Технології, які базуються на гуманістичних принципах педагогічної науки, є гуманно орієнтованими, тобто, зорієнтовані на цінність дорослого учня та враховують особистісно ціннісні характеристики викладача.

До сучасних гуманістично-орієнтованих технологій в умовах оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти, відносимо: гуманно-особистісні технології (Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський), технологію педагогіки підтримки (О.Газман), технологію „створення ситуації успіху” (А.Белкін), технологію створення позитивного психологічного клімату (Л.Карамушка), інтерактивну технологію, технологію дискусії (О.Пометун), сучасні інформаційні технології (С.Монахов), технологію навчання дорослих (андрагогіку) (С.Змейов, Н.Протасова), групові (колективні) технології (В.Дяченко), ігрові технології навчання (Й.Гензерг), технології індивідуалізації навчання (І.Унт), адаптивну систему навчання (Г.Єльнікова), навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану (В.Шадрікова).

Ш.О.Амонашвілі запевняє, що саме гуманно-особистісні технології сприяють становленню та розвитку кожної особистості, оскільки характеризуються своїм гуманістичним змістом, психотерапевтичною спрямованістю на допомогу, підтримку [1].

Принципами гуманістично-орієнтованих технологій є узгодження двох рівнонаправлених джерел знань: навчання і учіння, природовідповідність, опора на суб'єктний досвід педагога, врахування рівня його професійної компетентності, інтересів, потреб, цілей, свобода особистості тощо.

Відповідно до сучасних вимог щодо гуманізації процесу навчання вчителів потребують активних та інтерактивних технологій, нових особистісно-орієнтованих методик викладання дисциплін, переходу на кредитно-модульну форму навчання, запровадження інтегративних курсів, поліваріантних навчальних програм, авторських спецкурсів, тренінгових занять тощо.

Упровадження гуманістично-орієнтованих технологій навчання дорослих педагогів в умовах гуманізації змісту післядипломної освіти ставить у центр уваги унікальну творчу особистість, яка прагне максимально реалізувати свій потенціал, можливості, професійно зростати за наявності позитивних умов.

Крім того, педагогічні технології побудовані на принципах гуманізації й демократизації педагогічної взаємодії викладача з дорослою аудиторією – це технології з орієнтацією на пріоритет особистісних відносин, індивідуального підходу, забезпечення комфортного безконфліктного середовища, створення ефективних умов для саморозвитку та самореалізації кожного педагога [3].

Упровадження гуманістично-орієнтованої технології на курсах підвищення кваліфікації може стати моделлю діяльності викладача-андрагога за умови реалізації *принципів гуманістичної освіти*:

- *свобода – як можливість для педагога реалізувати свій внутрішній потенціал відповідно до саморозвитку;*

- *суб'єктивність – право на помилку, власну точку зору;*

- *відмова від усіх форм маніпуляції дорослого учня, авторитарні методи, різні види педагогічного впливу;*

- *опір на особистісний досвід педагогів – розвиток досвіду як засобу особистісного зростання;*

- *проектування особистісних цілей та власної освітньої траєкторії розвитку у ході навчальної діяльності.*

Зауважимо, що оновлення змісту освіти взагалі та післядипломного навчання на принципі гуманізму, потребує розробки та реалізації гуманістично-орієнтованих технологій навчання дорослих, повернення до гуманістичних ідеалів, перетворення традиційної авторитарної моделі на гуманістичну.

З цієї точки зору, процес післядипломного навчання дорослих педагогів розглядаємо не тільки як оновлення програм, введення нових курсів та спецкурсів на гуманістичних засадах, а насамперед, перехід до гуманістичної взаємодії викладача з учителем-практиком, за якої найповніше розкриваються його гуманістична свідомість та орієнтири. Водночас, гуманістична спрямованість педагогічних технологій передбачає визнання цінності авторських освітніх проектів, програм, технологій та інших методичних розробок педагогів з досвіду роботи, які мають позитивні результати.

Висновки... Гуманізація післядипломної педагогічної освіти, як головний напрям її розвитку у ХХІ столітті, активізувала проблему впровадження, створення й реалізації гуманістично-орієнтованих технологій навчання дорослих педагогів в умовах гуманізації змісту післядипломного навчання.

В основі гуманістичної моделі навчання дорослих педагогів у системі післядипломної освіти є, перш за все, гуманістично-орієнтовані педагогічні технології. Педагогічні технології, які впроваджує викладач, застосовуючи гуманістичну модель, направлені на гуманізацію освітнього простору, створення ефективних умов для самовизначення, самореалізації, саморозвитку кожного педагога; забезпечення позитивного психоемоційного клімату під час навчання та довіри між викладачем та слухачем; передбачають діалогічні та активні методи взаємодії, методи педагогіки підтримки; створюють ситуації успіху; стимулюють професійне зростання та самоосвіту фахівців.

Подальші дослідження передбачаються провести щодо обґрунтування та реалізації інноваційних підходів гуманізації змісту післядипломного навчання педагогічних працівників на засадах гуманістичної педагогіки.

Список використаних джерел та літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Педагогические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – С. 130.
2. Бердеханова В. П. Технологии в гуманистической парадигме образования / В. П. Бердеханова // Школьные технологии : научно-практический журнал. – 2008. – № 6. – С. 20–25.
3. Виноградова А. А. Об образовательных технологиях в системе повышения квалификации работников образования / Виноградова А. А., Гузев В. В. // Методист. – 2002. – № 1. – С. 36–38.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М. : ИКЦ „Март” ; Ростов н / Д : Издательский центр „Март”, 2005. – 448 с.
5. Назаренко Г. І. Гуманізація навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації вчителів / Ганна Іванівна Назаренко // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / за ред. А. В. Троцько. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2009. – Вип. 23. – С. 97–107.

6. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика, 1997. – С.26.
7. Пехота О. М. Особистісно орієнтовані технології: історія, теорія, організаційні вимоги / О. М. Пехота // Педагогічні технології неперервної освіти : [моногр.] / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – С. 54–76.
8. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
9. Якиманская И. С. Технологии личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

Аннотація

А.И.Назаренко

Гуманистически-ориентированные технологии обучения взрослых педагогов

Статья посвящена внедрению гуманистически-ориентированных технологий обучения взрослых в условиях гуманизации содержания последипломного педагогического образования и раскрывает особенности этого процесса на курсах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: технологии, педагогические технологии, гуманистически-ориентированные технологии, гуманистическая педагогика

Summary

G.I.Nazarenko

Humanistic-Oriented Technologies of Teaching Adult Pedagogues

The article is devoted to the introduction of humanistic-oriented technology of adult education in humanizing the content of postgraduate teacher education and describes the peculiarities of this process on the training courses of teachers.

Keywords: technology, educational technology, humanistic-oriented technology, humanistic pedagogy.

Дата надходження статті:

„24” січня 2011 р.

УДК 317.15+37.032+374.008.2(045)

І.А.НАУМЧУК,

здобувач

(м.Київ)

Проблеми розвитку професійної культури керівника позашкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти

Розглядаються проблеми розвитку професійної культури керівника позашкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. Акцентується увага на необхідності цілеспрямованої системної роботи з даної проблеми інститутів післядипломної педагогічної освіти та районних/міських методичних кабінетів.

Ключові слова: керівник позашкільного навчального закладу, професійна культура керівника, професійна майстерність, професійна компетентність, професіоналізм, система післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. До того ж формується нова ідеологія та практика життєдіяльності сучасного позашкільного закладу як соціально-педагогічної системи, результатом якої є забезпечення якості позашкільної освіти на підставі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. Позашкільна освіта як одна із складових частин системи безперервної освіти, спрямована на розвиток здібностей, обдарувань дітей, задоволення їхніх інтересів, потреб у професійному самовизначенні, відкриває великі можливості для творчої самореалізації особистості.

Глобальні зміни у системі позашкільної освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління позашкільними навчальними закладами освіти, а отже, потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – їх керівників.

Управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому керівнику позашкільного закладу освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу. У цьому контексті важливим фактором постає професійна культура керівника, оскільки позашкільна практика свідчить про недостатню підготовленість керівників позашкільних закладів освіти до управлінської діяльності, про недостатній рівень їх професійної культури.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення тих чи інших аспектів культури. Одні з них

характеризуються пошуком співвідношення між культурою особистості та культурою суспільства (Л.Пономарьов, В.Попов, В.Чічканов), аналізом соціальної культури особистості (А.Прохоров, К.Розлогов, В.Рузін); інші – розглядають окремі її аспекти: інформаційну (Д.Блюменау), комунікативну, професійну (В.Кричевський), управлінську культуру (Г.Єльнікова). Теоретичні засади діяльності керівника закладу освіти та підвищення його управлінської кваліфікації знайшли своє відображення у працях В.Бондаря, В.Гуменюк, Л.Даниленко, В.Маслова, В.Олійника, В.Пікельної, Т.Сорочан, Є.Хрикова [2; 5; 7; 8].

Розуміння культури управління як сукупного способу та продукту управлінської діяльності, феномена, що характеризує культуру організації, знаходимо і в іноземній літературі (С.Борнер, Р.Вебер, К.Евард, Х.Грютер, Р.Рютингер).

Формулювання цілей статті... Вивчаючи та аналізуючи наукові джерела з даної проблеми, ми дійшли висновку, що питання розвитку професійної культури керівника саме позашкільного навчального закладу недостатньо дослідженні у педагогічній науці. Метою даної статті є розкрити проблеми розвитку професійної культури керівника позашкільного навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти.

Вклад основного матеріалу... Багатозначність самого поняття „культура” відбивається в неоднозначності тлумачення змісту різних її словосполучень, у тому числі „управлінська культура керівника”, „культура управлінської діяльності”, „культура управління”. У „Тезаурусе менеджера” наведено одне з небагатьох визначень „культури управління” як комплексної, узагальнюючої характеристики управлінської праці, що показує її якісні риси та особливості. А якщо виходити з визначення поняття „культура”, то культура управлінської діяльності – це високий якісний рівень її організації [8]. У цьому розумінні дане поняття близьке за значенням до таких, як професійна майстерність, професійна компетентність, професіоналізм.

Професійна діяльність керівника позашкільного навчального закладу вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, високої управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації. Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника позашкільного навчального закладу характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є частиною сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Оскільки управлінська діяльність керівника сучасного позашкільного навчального закладу належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом. Іншими ознаками професії вважаються спеціалізація та особливий предмет праці – об’єкт управління, специфічні засоби та інструментарій, продукт управлінської праці, розподіл часу на основний вид діяльності, просторові параметри робочого місця.

Професійна культура керівника позашкільного навчального закладу розглядається як цілісна, інтегративна особистісна характеристика. Йдеться про вивчення особливостей персональної управлінської діяльності, суті професійної культури як особистісної властивості, оскільки ми говоримо не про суб’єкт управління, який, звісно, може бути не тільки індивідуальним, а й груповим, а про керівника позашкільного навчального закладу – директора або заступника директора, передусім як професіонала з притаманними йому особистісними якостями.

Феномен професійної культури керівника як цілісної властивості особистості проявляється у процесі управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток (особистісне зростання, самоактуалізацію, самовдосконалення) керівника у процесі його діяльності.

Безумовно, керівник сучасного позашкільного навчального закладу повинен бути носієм високої загальнолюдської культури, що визначається, насамперед, справжньою інтелектуальністю та високою духовністю, широким світоглядом, глибокою ерудицією, а також повинен мати справжні поняття про честь, совість, громадську мужність, уміти володіти собою в будь-якій, навіть екстремальній ситуації.

Професійна культура виступає і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна з характеристик носія управлінської діяльності.

Високий рівень професійної культури спеціаліста характеризується розвинутою здатністю самостійно розв’язувати професійні задачі, тобто мати сформоване професійне мислення та професійну свідомість. Виділення професійної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства в цілому зумовлене специфікою діяльності керівника позашкільного навчального закладу, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. Як явище суспільного життя, професійна культура керівника охоплює всю багатоманітність проявів педагогічної діяльності та являє собою складну ієрархізовану

динамічну систему, компонентами якої виступають різні рівні педагогічної практики. Через культуру керівника проектується його професійні цілі, мотиви, задачі, уміння, здібності.

Професійна культура за твердженням науковців – це система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності та визначає її зміст, ставлення людини до праці. Це певна сукупність матеріальних і духовних цінностей, які виробляються людьми відповідної професії. Вона вміщує специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, до власної особистості, а також один до одного, до інших людей і суспільства в цілому, які зумовлені відповідною специфікою їхньої професійної діяльності [1].

Професійну культуру керівника розглядають як результат сформованості його загальної та духовної культури, що виявляється у його професійно-педагогічній діяльності, а саме під час:

- оволодіння історичною та культурною спадщиною, без якої неможливим постає розвиток людини як особистості;
- культуротворчої діяльності керівника, спрямованої на розвиток позашкільного закладу;
- особистісного дієвого прояву керівником власної культури у професійній діяльності, у взаємостосунках з іншими людьми, світом, аналіз ставлення до самого себе.

Отже, зміст професійної культури розкривається як система індивідуально-професійних якостей, провідних компонентів та функцій. З одного боку, професійна культура являє собою інтегративну якість особистості керівника-професіонала. З другого боку – умова ефективної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності.

Під компетентністю людини розуміють спеціально сконструйовані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [3]. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язати, незалежно від контексту проблеми, характерні певній сфері діяльності. Компетентний – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий [3].

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації управління освітою наголошується на підготовці та перепідготовці управлінців усіх рівнів, а система післядипломної педагогічної освіти є основною ланкою системи безперервної освіти керівників навчальних закладів освіти і формування їх професійної культури [6].

Часова характеристика підкреслює стадійність, цілісність, безперервність процесу саморозвитку особистості, в основі якого – зіткнення можливостей вибору, що розширюються під впливом освіти, з нестандартністю життєвих умов людей на різних етапах діяльності.

Післядипломна освіта виступає як гуманітарна сфера, де здійснюється синтез трьох культур у розвитку особистості-світоглядної, духовно-моральної та професійної. На першому плані у спрямованості цієї діяльності має бути розвиток особистості керівника і лише потім його розвиток як професіонала.

Водночас вивчення теорії та практики підготовки керівних кадрів освіти засвідчує, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких є теоретичне обґрунтування й апробація змісту та організаційно-методичних засад розвитку професійної культури керівників позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Практика ж з'ясування та оцінювання стану сформованості професійної культури керівників позашкільного навчального закладу доводить, що рівень її недостатньо відповідає сучасним вимогам та освітнім стандартам. Переважна більшість керівників позашкільного навчального закладу не акцентують увагу на оцінюванні власного стану сформованості професійної культури та її розвитку. В той же час не прослідковується і цілеспрямована системна робота з даної проблеми інститутів післядипломної педагогічної освіти та районних/міських методичних кабінетів [4].

Таким чином, виникає суперечність між реальним рівнем професійної культури та вимогами, які висуває суспільство і держава до сучасного керівника позашкільного навчального закладу. Тому важливим для післядипломної педагогічної освіти є розробка й обґрунтування системи розвитку професійної культури керівників позашкільних навчальних закладів як у курсовий, так і міжкурсний період.

Значною мірою така стратегія управління пояснюється цілою низкою суперечностей між:

- реальною структурою закладів післядипломної освіти та професійними потребами керівників;
- об'єктивними потребами в постійному підвищенні професійного рівня управлінців і відсутністю ефективного механізму, що стимулює їх до самоосвіти та систематичного збагачення творчого потенціалу;
- вимогою в андрагогічній підготовці спеціалістів системи післядипломної освіти та нестачею кваліфікованих кадрів;
- зростаючою потребою у проблемно-методологічному підході у процесі освіти та позицією частини слухачів, зацікавлених, насамперед, у прямому перенесенні отриманих знань у власну управлінську діяльність;

• запровадженням у слухацьку аудиторію інтерактивних технологій і виникненням у ряді випадків стрес-факторів (страх перед грою через необхідність зміни звичних ролей, побоювання показати свою некомпетентність тощо).

Спеціальна підготовка керівних кадрів освіти є сьогодні проблемою актуальною. Керівники позашкільних навчальних закладів здебільшого не мають відповідної професійної підготовки до управління, хоча часто вони є висококваліфікованими фахівцями. Отже, витоки проблеми невідповідності реального рівня професійної культури керівника позашкільного навчального закладу необхідному для ефективного управління криються саме у відсутності відповідної професійної освіти.

Висновки... Таким чином, розвиток професійної культури керівників позашкільних навчальних закладів за умов післядипломної педагогічної освіти бачиться сьогодні актуальною науковою та практичною педагогічною проблемою, яка потребує ґрунтовних системних досліджень. Безумовно, така діяльність буде ефективною, якщо використовувати науково обґрунтовану, експериментально перевірену систему змістових та організаційно-методичних чинників, що містить цілі, специфічні принципи, зміст, методи і форми організації навчання, форми та способи контролю результатів діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная цель / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 36–40.
2. Гуменюк В. В. Професійний розвиток керівника закладу освіти : навч. посіб. / Віра Гуменюк, Інна Наумчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – 208 с.
3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : [моногр.] / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.
5. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2004. – 36 с.
7. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : [моногр.] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Приков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Анотація

И.А.Наумчук

Проблеми розвитку професійної культури керівника позашкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти

Рассматриваются проблемы развития профессиональной культуры руководителя внешкольного учебного заведения в системе последипломного педагогического образования. Акцентируется внимание на необходимости целенаправленной системной работы по данной проблеме институтов последипломного педагогического образования и районных / городских методических кабинетов.

Ключевые слова: *руководитель внешкольного учебного заведения, профессиональная культура руководителя, профессиональное мастерство, профессиональная компетентность, профессионализм, система последипломного педагогического образования.*

Summary

I.A.Naumchuk

The Problems of Professional Culture Development of the Manager of Out-of-School Educational Institution in the System of Post Diploma Pedagogical Education

The problem of development of professional culture of a manager of out-of-school educational establishment in the system of post diploma pedagogical education is studied. The attention is paid to the necessity of purposful system work on the given problem of the institutes of post diploma pedagogical education and district / city methodological specialized rooms.

Key words: *manager of out-of-school educational institution, professional culture of a manager, professional masterly, professional competence, professionalism, system of post diploma pedagogical educational.*

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

До проблеми концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики

У статті аналізується проблема концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики, розкриваються її змістовні компоненти, подана історія розвитку та формування акомпанементу.

Ключові слова: вчитель музики, акомпанемент, концертмейстерська підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальною проблемою сучасної музичної педагогіки є пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів музики. На вирішення цієї проблеми орієнтують Закон України „Про освіту”, Закон України „Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, а також державна програма „Вчитель”. Інноваційні освітньо-педагогічні зміни сприяють широкому розповсюдженню комп'ютерних технологій. Результатом цих змін є перенесення акцентів з форм „живого” музикування на аудіо-запис, або виконання під фонограму. В цьому контексті зростає роль концертмейстерської підготовки як пріоритетної складової діяльності майбутніх вчителів музики.

Після закінчення вищого навчального закладу багато дипломованих спеціалістів, крім суто педагогічної, займаються й інструментально-виконавською діяльністю. І не обов'язково вона складається із сольних виступів. Здебільшого, це гра в ансамблі, оркестрі, або акомпанемент солісту-вокалісту чи солісту-інструменталісту [4, с.64]. Отже, концертмейстерська підготовка має велике значення у практичному застосуванні усіх набутих навичок і вмінь, засвоєних студентами за роки навчання, та відіграє велику роль у музично-педагогічній діяльності майбутніх вчителів музики.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Численний ряд науковців висвітлює різні аспекти процесу професійної підготовки майбутніх вчителів музики, як-от: Н.Білова, Н.Гуральник, К.Завалко, С.Науменко, Г.Падалка, Н.Плешкова, О.Рудницька, О.Щолокова та ін. Проблему концертмейстерської підготовки досліджують такі науковці та виконавці-концертмейстери – Т.Молчанова (м.Львів) [3], С.Саварі (м.Донецьк) [1], А.Філяєва (м.Рівне) [10] тощо.

Оволодіння концертмейстерськими знаннями, вміннями та навичками майбутніми вчителями музики є одним із важливих аспектів їх підготовки, яка потребує розгляду з урахуванням специфіки професійної діяльності. Це обумовило актуальність обраної теми.

Формулювання цілей статті... Метою даної роботи є висвітлення історії розвитку та формування акомпанементу, визначення компонентів концертмейстерської підготовки майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу... Інструментальний супровід має прадавні традиції. Так, в Давньому Єгипті та Ассиро-Вавилонії були ієрогліфи, що позначали спів у супроводі інструментів: арфи, ліри, дудки та з плесканням у долоні. У Стародавній Греції та Римі поети, крім віршів, писали музику для супроводу декламації. Отже, виконавець і акомпаніатор виступали в одній особі. Для художнього мислення античної доби характерним є утвердження єдності особистості й суспільства, гармонії внутрішнього світу індивіда. Своєрідною такою „єдністю” стало існування акомпанементу як дублювання співу виконавця.

Епоха середньовіччя висунула нове коло ідей та образів, нові художні прийоми. Музична культура цього часу поділяється на дві гілки – церковне і народне мистецтво. Незважаючи на панування в професійній музиці суворих канонів, світське начало суворо проникає в неї. В XI ст. на півдні Франції розквітає лицарське музично-поетичне мистецтво. Менестрелі імпровізували свої пісні під акомпанемент віоли або лютні. „У них були свої школи. <...> у дні посту мандрівні музиканти зустрічались і обмінювались досвідом і репертуаром” [3, с. 23]. В університетах Європи студенти вивчали сім вільних мистецтв, які поділялись на „тривіум”, куди входили граматика, риторика, діалектика і „квадріум”, що включав арифметику, геометрію, астрономію і музику.

На рубежі XVI–XVII ст. відбувся епохальний перелом, пов'язаний із впровадженням у музику нових важливих принципів – змінюється стиль багатоголосної музики: на передній план виходить соліст, решта голосів перетворюється на акомпанемент, у якому застосовуються нескладні прийоми гармонічної і поліфонічної фактури, відбувається еволюція виконавських жанрів, спів з інструментальним супроводом стає найбільш розповсюдженою формою музикування. У XVII–XVIII ст. розвивається гомофонно-гармонічний склад, акомпанемент стає підтримкою голосу, клавесин утверджується як інструмент супроводу, індивідуалізуються функції соліста та акомпаніатора.

Усе змінилося після французької буржуазної революції, що знищила уклад старого суспільства. Замість інтимності переживань, які задовольняли слухачів невеликих аристократичних салонів, у новій аудиторії буржуазних міст з'явилась потреба в інших емоціях – відкритих, нестримних, яскравих. Саме тому молоточкове фортепіано стало незамінним інструментом у музичному побуті. Розвивається фортепіанна музика (з'являється вчення про туше, нюансування). Складаються

передумови для реформи пісенного жанру. Модель соло з акомпанементом клавiру поступово трансформується в ансамбль сольного голосу з фортепіанним супроводом. В епоху романтизму здійснюється остаточна кристалізація жанрової специфіки камерно-вокального ансамблю, а відтак, акомпанементу, що зумовлено розквітом романтичної пісні. Супровід стає рівнозначним за значущістю з вокальною партією і перетворюється з простої гармонічної підтримки у дует голосу і складної фортепіанної партії та все частіше тяжіє до концертного типу виконання.

Музика ХХ ст. руйнує усталені стосунки соліста і акомпаніатора. Розум і почуття поступаються місцем безпристрасності й прагматизму. Ставиться під сумнів мова трьох попередніх століть, виникає нова концепція звукового світу. Мистецтво адресується насамперед не до людських емоцій, а до інтелекту слухача, і холодний розум в ній перемагає пристрасті людської душі.

50–60-ті роки ХХ ст. позначені музичними експериментами. Композитори пробують поєднати інструментальне звучання з синтезованим комп'ютером. Ланцюжок автор – твір – соліст – концертмейстер – слухач руйнується в будь-якій ланці, концерт перетворюється у дійство. Публіка стає не тільки слухачем, але й учасником його. У таких формах, як хепенінг, перформанс, концерт-акція, мультимедія говорити про супровід у його традиційному розумінні неможливо.

У ХХ ст. акомпанемент пережив кризу, причиною якої були соціально-історичні катаклізми, зміна функцій музики в житті суспільства, розповсюдження технічних способів звукозапису та звуковідтворення, засилля маскультури [10, с.234].

Одна із значних, поряд з багатьма іншими музичними дисциплінами у структурі системи ступеневої підготовки майбутніх вчителів музики належить предмету „Концертмейстерський клас”. Предмет має велике значення у практичному застосуванні усіх набутих навичок і вмінь засвоєних студентами за роки навчання. Формування творчої самостійності виконавця-концертмейстера має опиратися на глибокі знання музично-теоретичних дисциплін, основного музичного інструменту, фахових методик, а також знання психофізіологічних закономірностей виконавця, що і є основою його майстерності. Предмет „Концертмейстерський клас” покликаний для того, щоб підняти виконавський рівень майбутнього вчителя музики, технічний рівень його виконання, розширити фактурні можливості читки з аркуша того чи іншого твору, вільно транспонувати і володіти динамічною шкалою акомпанементу. Предмет „Концертмейстерський клас” відіграє велику роль у справі підготовки досвідченого майстра, з розвиненою емоційною пам'яттю, рухомою реакцією, здатного на глибокі почуття й думки.

Широкий діапазон концертмейстерських дій учителя музики обумовлює наявність цілого комплексу відповідних концертмейстерських умінь: координувати свої виконавські дії з солістом, читати нотний текст з аркуша, редагувати нотний текст, транспонувати музичний матеріал, підбирати акомпанемент на слух, виконувати пісню під власний супровід тощо [2, с.289]. Тепер охарактеризуємо ці уміння детальніше.

Основою концертмейстерської майстерності є вміння *акомпанувати солісту-інструменталісту, солісту-вокалісту або вокально-хоровому колективу*. Акомпанемент (від фр. *accompagnement*, *accompagner* – супроводжувати) – інструментальний супровід одного соліруючого голосу.

Працюючи над таким акомпанементом, потрібно знати особливості акомпанування для інструментального й вокально-хорового виконання; вміти орієнтуватись в різній фактурі інструментальних та вокально-хорових творів; спрощувати партії акомпанементу і, навпаки, вводити в акомпанемент мелодії та гармонії. Основне завдання концертмейстера – створення цілісного художнього образу твору, що народжується в сумісній творчій співпраці партнерів.

За словами М.Файгіна, навчати читанню нотного тексту, значить, передусім, всесторонньо розвивати учня як музиканта. Уміння *читати нотний текст з аркуша* є необхідною професійною якістю будь-якого музиканта та особливо вчителя музики. „Скільки читаємо – стільки знаємо” – ця давня, багаторазово перевірена істина повністю зберігає своє значення і в музичній освіті. В.Сухомлинський наголошував, що читання – це одне з джерел мислення і розумового розвитку. Вважається, що кожен освічений музикант, переглядаючи очима нотний текст, зобов'язаний ще до початку гри чітко собі уявити, який кінцевий звуковий результат він отримає після його виконання. Прочитати твір з аркуша – означає швидко схопити і ескізно передати емоційно-образне значення музики, при деякій умовності відтворення нотного запису [9, с.130] та без тривалої попередньої підготовки. Концертмейстер повинен знати специфіку читання нот з аркуша, оперувати музично-слуховими уявленнями, передбачити логіку розвитку музичної думки; охоплювати основні напрями динамічного і темпового розвитку твору; виділяти гармонійну основу; вміти спрощувати музичний матеріал за рахунок вилучення другорядних деталей мелодичного і гармонічного розвитку. Наприклад, можна обійтись без мелізмів, та деякої фонові підтримки, але ні в якому разі не можна спрощувати мелодію і загальний ритмічний малюнок твору. Звичайно, чим більше баяніст має практичного досвіду читання з аркуша, тим менше він буде допускати текстових спрощень [6, с.320]. Відповідно до цього виділяються уміння емоційної інтерпретації та інтелектуального трактування

музичного твору.

Важливим професійним концертмейстерським умінням вчителя музики є *транспонування або транспозиція* (від лат. *transponieren* – переставляти, переміщувати). Воно продиктоване потребою зміни оригінальної тональності вокального твору через її невідповідність теситурним можливостям виконавців. Це вимагає від концертмейстера постійного музично-слухового самоконтролю, активізації пам'яті, уваги. Необхідно чути і бачити не окремі звуки, а гармонічні угруповання, відчувати звуковисотні, метроритмічні особливості виконання твору в новій тональності. Концертмейстер повинен знати основні аплікатурні принципи гам, арпеджіо акордів. Слухати „внутрішнім” слухом музичний матеріал у вихідній тональності; швидко переносити фактурні й гармонічні особливості в іншу тональність.

Формування уміння *підбирати на слух* знайомі мелодії стимулює самостійність мислення концертмейстера, розвиває „внутрішній слух”, розширює репертуарні межі музичного матеріалу, дає можливість вчителю музики оперативного реагування на появу нових популярних мелодій. Концертмейстер повинен знати закономірності імпровізації різних стилів, а також вміти імпровізувати на задану тему, змінюючи ритмічну основу й фактуру. Щодо підбирання на слух, то мається на увазі процес відтворення на інструменті реального звучання музичного матеріалу, що зберігається в пам'яті, або отриманого на основі нових музично-слухових уявлень [8, с.15].

Формування уміння *вокального виконання твору під власний супровід* відображає специфіку роботи вчителя музики. Уміння поєднувати вокальні й акомпаніаторські функції в процесі виконання пісенного репертуару, здійснювати слуховий контроль за правильним співвідношенням звучання свого голосу і акомпанементу, уміння розподіляти увагу між виконанням музичного твору і спілкуванням з аудиторією за допомогою виразної міміки, що підсилює емоційне сприйняття музики є запорукою того, що на аудиторію подібне виконання справить яскраве враження [2, с.290].

Розвиток навиків *ансамблевої гри* займає чільне місце в практичній діяльності музиканта. Ансамбль (від фр. *ensemble* – сукупність, стройність цілого, гармонічна єдність частин). Концертмейстер повинен враховувати закономірності виконання сольної та супровідної партій; відчувати динамічну, ритмічну та художню цілісність твору; розрізняти головне і другорядне. Навики ансамблевої гри вимірюються не тільки синхронністю партій, не тільки вивіреном балансом співвідношення звучності двох інструментів, а й відчувати партнера та узгоджувати з ним виконавський план твору [5, с.6].

Висновки... На жаль, незважаючи на важливість предмета „Концертмейстерський клас”, в навчальному процесі даному виду діяльності не завжди приділяється достатньо уваги. Однією з причин цього є прагнення деяких педагогів скрупульозно відпрацювати зі студентами основні твори, для того, щоб забезпечити успішність залікових та академічних виступів. З великою старанністю відпрацьовуючи обов'язкові навчальні програми, надаючи цьому основну частину свого часу і сил, студенти ігнорують можливість вільного музикування за інструментом по тій причині, що не навчені належним чином цьому. Концертмейстерська підготовка майбутніх вчителів музики базується на системі узагальнених музичних умінь, та професійно значущих концертмейстерських знань, умінь та навичок на тлі емоційно-ціннісного ставлення до власної практичної діяльності.

На всіх етапах розвитку музичного мистецтва спів і гра у супроводі інструментів були універсальним видом існування музики, „символом співзвуччя душ, способом духовного й соціального розкріпачення особистості шляхом ігрового початку” [7, с.322].

Список використаних джерел та літератури:

1. Акомпанемент как профессия и искусство (тексты лекций) / сост. Савари С. – Харьков : Харьковское обл. управл. культуры, 1993. – Вып. 1. – 62 с.
2. Карпенко Т. П. Підготовка майбутніх учителів музики до концертмейстерської діяльності / Т. П. Карпенко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2010. – Вып. 4. – С. 286–293.
3. Молчанова Т. З історії ансамблевого музикування / Т. Молчанова. – Львів : ЛДМА, Сполом, 2005. – 160 с.
4. Найда Ю. М. Шляхи формування власного стилю інструментально-виконавської діяльності студентів в мистецькій освіті / Ю. М. Найда // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль : видавничий відділ ТНПУ, 2006. – № 5. – С. 64–69.
5. Общанський В. Л. „Концертмейстерський клас” у структурі системи ступеневої підготовки вчителя музики, етики і естетики / В. Л. Общанський, Ю. М. Найда. Робоча програма, III освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”. – Хмельницький : Видавництво ХГПА, 2010. – С. 6.
6. Олійник В. Ф. Формування навичок читання з аркуша в класі баяна / В. Ф. Олійник // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2010. – Вып. 4. – С. 317–321.
7. Польская И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика / И. Польская. – Х. : ХГАК, 2001. – 396 с.
8. Текучев В. В. Формирование основ профессионального мастерства учителя музыки в классе баяна / В. В. Текучев. – Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2000. – 114 с.

9. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб пособие для студ. высш. учеб. завед. / под. общ. ред. А. Р. Каузовой, А. И. Николаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001 – 368 с.

10. Філяєва А. В. До питання становлення концертмейстерського виконавства в історичній ретроспективі / А. В. Філяєва // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць (Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Ч. II). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 232–236.

Аннотация

В.Л.Общанский

К проблеме концертмейстерской подготовки будущих учителей музыки

В статье анализируется проблема концертмейстерской подготовки будущих учителей музыки, раскрываются её смысловые компоненты, дана история развития и формирования аккомпанемента.

Ключевые слова: учитель музыки, аккомпанемент, концертмейстерская подготовка.

Summary

V.L.Obshchans'kyi

To the Problem of Concertmaster Preparation of the Future Teachers of Music

The problem of concertmaster preparation of the future teachers of music is analysed in the article. Its contextual components are revealed. The story of development and formation of accompaniment is offered.

Key words: teacher of music, accompaniment, concertmaster preparation.

Дата надходження статті:

„24” березня 2011 р.

УДК 377.3:364:378.147 (045)

Ю.В.ОВОД,

старший викладач

(м.Хмельницький)

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у системі дистанційної освіти

Розглянуто умови впровадження інформаційних освітніх технологій у навчальний процес та пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів у системі дистанційної освіти. Здійснено аналіз наукових робіт з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: навчальний процес, освіта, інформаційні освітні технології, дистанційне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У наш час в закладах освіти затвердженні штатні одиниці соціальних педагогів з широким спектром функціональних обов'язків. Сьогодні фактор взаємодії, взаємозалежності процесу виховання в загальноосвітньому навчальному закладі і в соціальному середовищі у результаті загострення соціальних проблем набуває особливої актуальності. Тому загальноосвітній навчальний заклад і соціальні педагоги мають стати дієвими захисниками інтересів учнів.

Успішне розв'язання таких складних завдань, які щодня постають перед соціальними педагогами, залежать від рівня їх професійної підготовленості.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю визначення нових стратегій підготовки педагогічних кадрів, прагненням досягти ідеалу фахівця, що відповідає вимогам сьогодення, яка характеризується такими негативними явищами, як безпритульність дітей, збільшення кількості людей похилого віку, яким необхідна допомога, вживання молоддю наркотиків, педагогічна неспроможність багатьох молодих сімей до виховання дітей.

В умовах входження України у світовий освітній простір, гуманізації та модернізації освіти, відродження культури, мови, традицій українського народу досвід розвитку суспільства засвідчує, що саме спеціальність соціального педагога в найближчій перспективі стане все більш затребуваною, оскільки покликана комплексно вирішувати соціальні проблеми людини в різних галузях і сферах її життя, незалежно від віку, статі, соціального статусу.

Залежно від контингенту, з яким пов'язана професія соціального педагога, його професійна діяльність розгалужується на багато спеціалізацій. Зокрема, це сімейний соціальний педагог, шкільний соціальний педагог, реабілітолог, дефектолог, муніципальний соціальний педагог, соціальний гувернер і т. ін.

Постійне зростання кількості спеціалізацій у сфері діяльності соціальних педагогів свідчить, з одного боку, про все більшу увагу суспільства до проблем, з якими зустрічається населення у своєму повсякденному житті, намаганні підтримати й надати їм соціальну допомогу. З іншого, – про усталене урізноманітнення ситуацій, в яких виникає потреба у втручанні й допомозі соціального педагога.

У зв'язку з цим особливо гостро постає питання щодо підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності і зокрема до збагачення її новими засобами й технологіями роботи.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В останні десятиліття виконано фундаментальні наукові дослідження, у яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності.

Проблема підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності знайшла відображення у роботах українських і зарубіжних народовців (Н.В.Абашкіна, С.П.Архипова, О.В.Безпалько, В.Г.Бочарова, Т.А.Василькова, Ю.В.Василькова, Л.В.Віннікова, О.І.Гури, І.М.Закатова, А.Й.Капської, Н.В.Кічук, Г.Я.Майбороди, Ю.Р.Мацкевич, Л.І.Міщик, Р.В.Овчарова, С.Ю.Пащенко, Л.Є.Пундик, С.Я.Харченко та ін.).

Одним із перших наукових досліджень, присвячених проблемі підготовки соціального педагога, була докторська дисертація Л.І.Міщик „Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти” (1997 р.). За твердженням автора, в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід. З позиції системного підходу всі ланки педагогічної освіти повинні максимально стимулювати активний стан всіх основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їх єдності [4].

У докторській дисертації В.А.Поліщук „Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти” (2006 р.) здійснено вивчення стану професійної підготовки соціальних педагогів. Узагальнення результатів свідчить, що теоретичні напрацювання недостатньо використовуються для подолання суперечностей між постійно зростаючими вимогами суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовленості.

У своїй роботі „Теорія і практика системної професійної підготовки соціальних педагогів” (2001 р.) російська дослідниця Ю.Н.Галагузова стверджує, що якісна професійна підготовка соціальних педагогів об'єктивно можлива, якщо вона базується на несуперечливих теоретичних підходах, які виражають розуміння специфіки професійної діяльності соціального педагога, сутності соціальної педагогіки як галузі наукового знання, яка виступає ядром теоретичної підготовки соціальних педагогів, інтегруючої ролі практики в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Однією із важливих умов ефективного функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є її науково-методичне забезпечення, яке має бути: цілеспрямованим, системним, забезпечувати зв'язок теорії з практикою, активізувати залучення до науково-дослідної роботи в сфері соціальної педагогіки; сприяти швидкій адаптації студентів до умов ВНЗ, давати студенту можливість на право вибору на всіх етапах навчання [2].

Важливим в аспекті теоретичного аналізу нашої проблеми є дисертаційне дослідження З.З.Фалинської „Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах”(2006 р.). Під професійною підготовкою соціальних педагогів авторка розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [7].

Якщо порівнювати досвід підготовки фахівців соціальної сфери вітчизняної системи соціально-педагогічної освіти із зарубіжним, наприклад із досвідом Німеччини, як це зробила у своєму дисертаційному дослідженні „Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини” (2008 р.) О.Ю.Пришляк, то можна зробити висновок про те, що детального вивчення заслуговують питання подальшого розвитку партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними/соціально-педагогічними установами; здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно до світових стандартів [6].

На думку К.В.Бакланова, в процесі професійної підготовки і професійного самовдосконалення соціальний педагог має пройти три рівні розвитку:

- А) перший рівень відповідає періоду професійної підготовки – це рівень формування основ;
- Б) другий рівень відповідає закінченню професійної підготовки і оволодінню системою професійних знань, умінь та навичок, які становлять професійну компетентність;
- В) третій рівень – це рівень, яким володіє сформований професіонал, що має досвід професійної діяльності і володіє професійною духовністю як гармонією загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [1].

Підводячи підсумки загальнонаукового аналізу, можемо стверджувати, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є актуальною, а дослідження вищезазначених науковців є базовими, на яких будується й розвивається професійна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз впровадження інформаційних освітніх технологій у навчальний процес та пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів у системі дистанційної освіти.

Виклад основного матеріалу... Особливістю часу, у якому ми живемо, є лавинне накопичення інформації й бурхливий розвиток мікроелектронної техніки. Ні для кого не секрет, що відбувається перехід до інформаційних технологій, тобто до широкого використання комп'ютерів і програмного забезпечення в промисловості, управлінні, науці, освіті, медицині, торгівлі, банківській діяльності тощо.

У викладанні предметів гуманітарного профілю нові інформаційні технології повинні перетворитися в ефективний інструмент, що полегшить засвоєння знань з різних предметів і зробить цей процес ще більш цікавим, наочним, живим, індивідуальним. При цьому може бути досягнута більша індивідуалізація навчального процесу, можливість визначення ступеня засвоєння знань кожним студентом, що, як правило, є складною проблемою навально-виховного процесу.

Впровадження нових інформаційних технологій в усі сфери сучасного життя привело до того, що вміння працювати на комп'ютері стало необхідним атрибутом професійної діяльності будь-якого працівника і багато в чому визначає рівень його значимості в суспільстві.

Використання нових інформаційних технологій дає широкі можливості для істотного підвищення якості навчального процесу, підвищує як рівень засвоєння знань, так і інтерес до освіти в цілому. Заняття, на яких використовуються нові інформаційні технології, вимагають нових методичних підходів.

Зазначимо умови ефективного використання нових інформаційних технологій.

Необхідна матеріальна база. Наявність самих комп'ютерів, периферійного обладнання, програм. Практично кожен вищий навчальний заклад зараз має комп'ютерні класи, в передових ВНЗ вони мають мультимедійне обладнання.

Інформаційна культура викладача. Важливе значення має відповідна підготовка викладача до використання нових інформаційних технологій. Така підготовка передбачає оволодіння викладачем певними навичками і вміннями, які свідчать про його володіння комп'ютером на рівні середнього користувача.

Інформаційна культура студентів. Від того, наскільки досконало студент володіє комп'ютером на рівні користувача, залежить, чи досягне праця викладача успіху, чи буде вона мати взагалі зміст.

Наявність багатого педагогічного досвіду. З новими інформаційними технологіями легше працювати тому викладачеві, який користується повним арсеналом традиційних методик. Проводити заняття у комп'ютерному класі дуже складно навіть досвідченому викладачеві. Впливають різні об'єктивні і суб'єктивні причини, які не властиві в цілому традиційним формам уроків, лекцій, семінарів або лабораторних і практичних занять (розсіяна увага студентів, асинхронність дій студентів внаслідок різної інформаційної та предметної підготовки, шум комп'ютерів тощо.) Внаслідок цього заняття в комп'ютерному класі вимагає від викладача додаткових психологічних і методичних зусиль. Такий інформаційно-насичений процес швидко стомлює і студентів, і викладача.

Знання методик ефективного використання комп'ютерних програм. Спостерігається наступна тенденція: молоді, недосвідчені викладачі, які добре знають комп'ютер, хочуть, але не завжди вміють ефективно використовувати нові інформаційні технології при викладанні предмета, досвідчені викладачі старшого покоління, які мають за плечима досвід і багатий арсенал засобів навчання і могли б ефективно використовувати сучасні інформаційні технології, навпаки, через незнання комп'ютера не використовують їх.

Наявність відповідного педагогічного програмного забезпечення. Зараз проблема стоїть дуже гостро. Насамперед, варто констатувати той факт, що україномовних програм дуже мало.

Висока динаміка розвитку сучасної науки і технологій, а також жорсткі вимоги ринку праці зумовлюють проблеми в процесі підготовки фахівців як у вищих навчальних закладах, так і на підприємствах. Вищі навчальні заклади відчувають гостру потребу в технологіях, які б давали змогу встигати за сучасними темпами здобуття знань.

Розв'язанням проблеми може стати розробка і впровадження у навчально-виховний процес інформаційного освітнього середовища, що дає змогу:

- створювати структуровані електронні сховища даних;
- підтримувати традиційний і дистанційний навчальний процес;
- створювати комунікаційну мережу всередині навчального закладу;
- оперативно контролювати і керувати навчальним процесом.

Це середовище має забезпечувати:

- єдині засоби навігації, що дає змогу користувачеві швидко і просто знайти необхідний матеріал;
- просту технологію використання навчальної інформації;

- моніторинг середовища на різних рівнях, збір статистичних даних за широким спектром параметрів;
- універсальний набір сервісних служб, які використовує викладач під час викладання дисципліни.

Головні властивості інформаційного освітнього середовища:

- інтегрованість в єдиний інформаційний простір різних груп засобів нових інформаційних технологій;
- універсальність технологічних процесів створення, зберігання і використання навчально-методичних та інших ресурсів, що забезпечують ведення навчального процесу;
- створення, актуалізація і використання лабораторних практикумів з віддаленим доступом;
- методичне забезпечення дисципліни;
- інваріантність середовища і технологій до рівня і профілю освіти[5].

Інформаційно–освітнє середовище ми розглядаємо як єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, що охоплює віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структурований навчально-методичний комплекс і розширений апарат дидактики, в якому (просторі) діють принципи нової педагогічної системи.

Соціальний педагог, працюючи в закладах освіти, має володіти комп'ютерними методами набору, зберігання й обробки інформації, а також використовувати сучасні освітні технології у своїй професійній діяльності.

Заслужують на увагу висновки, представлені у дисертаційному дослідженні О.І.Москалюк „Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів” (2007 р.). На думку авторки, запорука успішної підготовки майбутніх соціальних педагогів, ефективність формування профспрямованості у студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” залежить від використання широкого діапазону засобів, які б впливали на її розвиток і формування, а також від педагогічних умов: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на професійну діяльність соціального педагога; використання у навчальному процесі форм і методів активного моделювання професійної діяльності соціального педагога; залучення студентів до пошукової діяльності по розв'язанню актуальних проблем у роботі соціальних педагогів; створення сприятливої емоційної атмосфери для активного професійного самовираження тощо [4].

Розглядаючи систему інформаційно-освітнього забезпечення як найбільш важливий елемент педагогічного процесу, Р.С.Гуревич стверджує: „Здешевлення комп'ютерної, аудіо, відеотехніки, компакт-дисків та інших елементів, які необхідні для одержання освітньої інформації, дозволяє розробляти принципово нові підходи. В процесі цього слід виходити з того реального факту, що сучасні електронні засоби в усіх видах людської діяльності значно випереджають надходження навчальних книг у студентську аудиторію. Наслідком цього є необхідність створення „безпаперових технологій” в освіті [3].

Висновки... Отже, із усього викладеного вище ми можемо зробити висновок, що стабільний розвиток суспільства залежить від стану освіти і рівня освіти самих громадян. Певний статус нашої держави в світовому соціально-економічному просторі забезпечить така освіта, яка здатна зберегти і відтворити гуманістичні цінності вітчизняної і світової культури, що відповідає потребам сучасності.

Освітні концепції, що пропонуються і використовуються нашими вищими закладами освіти є традиційними, багато методик і технологій навчання є застарілими. Саме тому така ситуація вимагає стрімких змін в освітній сфері, а саме: використання нових інформаційних технологій з метою удосконалення та розширення можливостей навчальних закладів. Необхідно розумно, зважено і достатньо глибоко проаналізувати досвід країн, у яких інститут підготовки спеціалістів для соціально-педагогічної діяльності формувався протягом десятиліть.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бакланов Константин Владимирович. – М., 1998. – 180 с.
2. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 344 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. – Вінниця, 2005. – С.13.
4. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. І. Москалюк – Кіровоград, 2007. – 22 с.
5. Петрович С. Д. Психолого-педагогічні аспекти впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації / С. Д. Петрович // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2006. – С. 86–87.

6. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль, 2008. – 21 с.

7. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / З. З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 23 с.

Анотація

Ю.В.Овод

Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в системе дистанционного образования

Рассмотрены условия внедрения информационных образовательных технологий в учебный процесс и поиски путей совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов в системе дистанционного образования. Произведен анализ научных исследований по проблеме подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебный процесс, образование, информационные образовательные технологии, дистанционное обучение.

Summary

Yu. V. Ovod

Organization-Pedagogical Conditions of Professional Preparation of the Future Social Pedagogues in the System of Distance Learning

An author considers the terms of introduction of information educational technologies in an educational process and searches of ways of improvement of professional preparation of social pedagogues in the system of the controlled from distance education. An author analyses the advanced studies on issue of preparation of future social pedagogues to professional activity.

Key words: educational process, education, information educational technologies, distance education.

Дата надходження статті:

„20” грудня 2010 р.

УДК 001:37.014–055.2(477) (045)

Л.М.ОГОРОДНИК,

викладач

(м.Хмельницький)

Гендерні дослідження: місце українських жінок в освіті та науці

У статті досліджено місце українських жінок в освіті та науці, простежується історія проблеми. Висвітлено конституційні права жінок у галузі освіти і науки, підвищення кваліфікації та забезпечення гендерної рівності. Простежено конкретні механізми забезпечення гендерної рівності в науково-дослідницькій сфері.

Ключові слова: освіта, жінка, жінка - педагог, наукова діяльність, освітній заклад, гендерна рівність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток суспільства, його стабільність тісно пов'язані з розвитком особистості взагалі і особистостей жінки та чоловіка зокрема. Стратегія розвитку освіти XXI століття спрямована на утвердження основ гендерної рівноваги, гендерної демократії [4, с.37–44], статевої збалансованості в суспільстві. Без демократичного розвитку особистості як чоловіка, так і жінки неможлива демократизація всіх сфер діяльності та світобачення. Система волевиявлення обох статей – чоловіків і жінок як рівних у правах та можливостях, що закріплені законодавчо й забезпечені реально у політико-правових принципах, діях, розбудові громадських і державних структур з урахуванням гендерних інтересів має стати основою функціонування суспільства в третьому тисячолітті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема місця української жінки, гендерної рівності згадується в статті О.Вагнер „Фемінізм як джерело гендерної політики”, праці Конфуція „Бесіди та судження”, монографіях І.Г.Лазар „Гендерна політика в Україні: визначення, формування, управління”, О.Кулачек „Роль жінки в державному управлінні: старі образи, нові обрії”, праці Платона „Держава” та у наукових працях інших вчених.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити, яке місце займає українська жінка в освіті та науці.

Виклад основного матеріалу... XX століття було часом значних змін у становищі жінки та визначенні її місця в загальносоціальному контексті і суттєвого прогресу у царині людських прав жінок. Сформувати повноцінну картину сучасного становища жінок у суспільстві можливо за

допомогою порівняльної ретроспективи та аналізу думок багатьох вчених щодо даної проблеми. Уже в першій чверті XX сторіччя після довгих років боротьби за свої політичні права жінки багатьох країн, у тому числі наші співвітчизниці, вибороли право обирати та бути обраними у вищі владні структури. І це був тільки початок завоювань. На черзі була боротьба за зміни у ставленні суспільства до статусу жінки взагалі, перегляд ролі жіноцтва в основних сферах життя, в тому числі в освіті й науці.

Нерівність статей, другорядність жінки по відношенню до чоловіка у суспільстві, принизливе позиціонування ролі жінки в громадсько-політичному житті, в більшості випадків чітко прослідковується в працях стародавніх мислителів. Хоча деякі науковці, такі як Ю.Івченко, К.Левченко, О.Кулачек, філософів Платона та Піфагора називають першими в історії феміністами. Але існують інші дослідники, такі як О.Вегнер, С.Айвазова, які підкреслюють суперечливість ставлення Платона та Піфагора до жінки. Так, О.Вегнер у праці „Фемінізм як джерело гендерної політики” зазначає, що Платон, з одного боку, вважав жінку нижчою істотою, з іншого боку – у трактаті „Держава” він серед інших ідей висловлював ідею про соціальну та політичну рівність обох статей [1, с.636]: „Однакові природні властивості зустрічаються у живих істот обох статей, і за своєю природою як жінки, так і чоловіки можуть брати участь у всіх справах” [2, с.13]. Негативне ставлення до жінки простежується і в думках Сократа та Демосфена. Три речі можна вважати щастям, – стверджував старогрецький філософ Сократ, – те, що ти людина, а не дика тварина, що ти грек, а не варвар, що ти чоловік, а не жінка [7, с.34].

Сьогодні більшість науковців (наприклад, В.Успенська, О.Вороніна, С.Павличко, А.Фурман, Т.Надвична) вважають, що зародження феміністичних ідей відноситься до епохи Відродження з її культом людини. Саме тоді з’явилися перші трактати Крістини де Пізан і Корнеліуса Агріпи, в яких відкрито говорилося про придушення особистості жінки і несправедливе ставлення до неї суспільства [3, с.466]. Крістіна де Пізан сформулювала одну з основних вимог фемінізму наступних століть: жінки повинні бути допущені до серйозної освіти. Фактично, вона була однією з небагатьох феміністок досучасної (дофеміністичної) епохи, тому що її твори і ідеї про відносини статей зробили великий вклад в розвиток феміністичної свідомості майбутнього. Захищаючи жінок від несправедливих нападів літераторів, вона склала перелік досягнень жінок, взявши історії з міфології, і написала „Книгу о граде женском” (1405).

У жінок України історична можливість залучитись до наукової спільноти з’явилася ще наприкінці XIX ст. А вже у 20-х рр. XX ст. були прийняті законодавчі акти, які надавали їм право на вищу освіту і вільний вибір професії. З того часу відбулися суттєві зміни у ставленні суспільства до жіночої освіти та участі жінок у науковій діяльності. Звичайно, сьогодні в умовах економічної кризи забезпечення рівних можливостей для інтелектуальної діяльності жінок і чоловіків є дуже нелегким завданням. Проте держава докладє зусиль для того, щоб хоча б на законодавчому рівні створити необхідні умови для встановлення гендерного паритету в освіті й науці. Так, відповідно до ст. 53 Конституції України жінки мають однакові з чоловіками права на доступ до освіти та одержання документів про освіту в навчальних установах усіх категорій. У вищих навчальних закладах з різними формами навчання незалежно від форм власності жінки мають рівний з чоловіками доступ до навчальних програм, іспитів, однакової кваліфікації, викладацьких кадрів, навчальних приміщень, обладнання та устаткування рівної якості, отримання стипендій, інших видів матеріальної допомоги на одержання освіти. Тільки за останні роки було прийнято низку документів, спрямованих на активізацію участі українського жіноцтва в дослідницькому та академічному процесах.

На виконання Указу Президента України „Про підвищення соціального статусу жінок в Україні” і згідно з „Національним планом дій щодо поліпшення становища жінок та впровадження гендерної рівності у суспільстві на 2001 – 2005 роки” Міністерством освіти і науки України розроблені заходи (розпорядження МОН від 07.06.01 р. № 63-р), якими передбачено більш широке залучення жінок до активної участі в усіх сферах освіти, сприяння розкриттю їхніх інтелектуальних і творчих можливостей, проведення просвітницьких заходів, розроблення інформаційно-методичних матеріалів з питань збереження та зміцнення здоров’я жінок. Також передбачено розробити програму підтримки молодих учених з метою забезпечення реалізації рівних можливостей жінок і чоловіків у науковій діяльності, започаткування проведення щорічного конкурсу на кращу наукову працю жінки-науковця тощо.

Необхідно зазначити, що жінки України активно використовують можливості для реалізації свого інтелектуального потенціалу, які надає їм держава. Статистика свідчить, що на початок 2000/01 навчального року дівчата становили 49% загальної кількості учнів закладів середньої освіти, а серед студентів вищих навчальних закладів їх навіть більше половини – 53%. Загалом вищою освітою було охоплено 52,9% жіночого і 46,1% чоловічого населення віком 18 – 22 роки. На рівні аспірантури та докторантури співвідношення жінок і чоловіків дещо менше, проте за останні роки частка жінок у цій ланці вищої освіти збільшилася. Так, 1995 р. серед аспірантів вони становили 45%, у 2000 р. – 48%, а серед докторантів – відповідно 26% і 31%.

Взагалі освіта як професійна діяльність належить до таких соціальних сфер, в яких жінки становлять переважну більшість – 74% загальної кількості працюючих. Чисельність жінок-педагогів переважає як у закладах дошкільної освіти (повністю жіноча сфера), загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах. Проте у школах та вузах серед керівного складу переважна більшість – чоловіки, так само як і в органах управління освітою. Так, усі ректори державних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації – чоловіки. Серед начальників управлінь освіти (включаючи Міністерство освіти Автономної Республіки Крим) жінки становлять 7,4%, серед керівного складу Міністерства освіти і науки України (включаючи заступника Міністра, начальників і заступників начальників управлінь) – 23,5% [6, с. 136–138; 8, с.110–130].

Досить вагомий внесок жінок України і в науку. Дослідники не знаходять суттєвих відмінностей між жінками і чоловіками-здобувачами наукових ступенів ані за віком, ані за тривалістю періоду підготовки дисертації. Це дає підстави стверджувати, що навіть за нинішніх несприятливих економічних умов ефективність наукової праці жінок не поступається досягненням у цій сфері чоловіків, які опановують цю сферу значно давніше. Проте, знову ж таки, як і в галузі освіти, гендерне співвідношення науковців найвищих рівнів складається не на користь жіноцтва. Так, хоча жінки становлять більше половини випускників вузів, на середину 90-х рр. минулого століття серед кандидатів наук їх було тільки 32%, серед докторів наук – 14%, а серед академіків і членів-кореспондентів НАНУ – лише 4%. У технічних галузях ситуація ще менш оптимістична: у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка серед науковців з науковими ступенями з фізики і кібернетики жінок тільки 9%. На кінець 90-х рр. частка жінок-докторів наук в Україні підвищилась до 26%. Проте ці показники є результатом не стільки створення сприятливих умов для більш активного залучення жінок до наукової діяльності найвищого рівня, скільки внаслідок виїзду чоловіків, як більш мобільної складової дослідницької сфери діяльності, за кордон, де умови праці більш комфортні, а її оплата – вища [5, с.107–116; 6, с.136–138].

Отже, незважаючи на те, що робиться державою для забезпечення конституційних прав українських жінок у галузі освіти і науки, залишається ще безліч проблем, які потребують вирішення. Зокрема більш активному залученню жінок до вищої освіти і наукової діяльності багато в чому заважають існуючі консервативні стереотипи щодо ролі жіноцтва у суспільних процесах, і насамперед уявлення, що місце жінки – у сім'ї, що наука – не жіноча справа. Для запобігання цьому явищу нагальним завданням сьогодні в Україні є якнайширше впровадження гендерної освіти на всіх рівнях академічного простору – від дитячого садка до вищих учбових закладів – з метою виховання гендерної культури населення, культивування гендерної чутливості і толерантності в суспільстві. Іншою суттєвою проблемою є складність поєднання жінкою наукової кар'єри з сімейними та материнськими обов'язками, оскільки в дослідницькій діяльності немає фіксованого робочого часу і, як правило, вона потребує повсякчасної інтелектуальної зосередженості на досліджуваній проблемі та постійного професійного вдосконалення. Зрозуміло, що жінка буде мати змогу успішно поєднувати наукову діяльність з піклуванням про дітей та сім'ю тільки за умови допомоги з боку держави, підтримки і розуміння всього суспільства.

Зазначена вище проблема обумовлює іншу, не менш важливу, а саме те, що жінки України значно менше, ніж чоловіки, використовують можливість підвищення кваліфікації. А невисока активність у процесі професійного зростання суттєво знижує конкурентоспроможність на ринку праці. Сьогодні керівництво вузів і наукових організацій, особливо провінційних, не може дозволити собі направляти своїх співробітників на курси підвищення кваліфікації. Навіть фінансова підтримка участі науковців у конференціях, симпозіумах, семінарах є великою проблемою.

З метою досягнення реальних результатів у вирішенні зазначених проблем доцільно звернутися до досвіду світової спільноти і, зокрема, тих країн, які вже мають певні здобутки у забезпеченні умов для найповнішої реалізації наукового і академічного потенціалу свого жіноцтва. У багатьох державах уже розроблені конкретні механізми забезпечення гендерної рівності в науково-дослідницькій сфері. Серед них можна виділити в першу чергу такі: сприяння освіті та професійній орієнтації молодих жінок; фінансова підтримка наукової діяльності і професійного вдосконалення жіноцтва; введення статистичного гендерного моніторингу в усі складові наукової політики; впровадження програм гендерної рівності в навчальні заклади всіх рівнів. Частково ці підходи до вирішення проблем жінок в науці і освіті застосовуються і в Україні. Проте сьогодні в українському суспільстві актуальною є розробка своєї власної концепції розвитку науки, яка б передбачала ефективне вирішення гендерних проблем і була спрямована на підвищення в ній ролі жінок.

Висновки... Вивченням проблеми нерівності статей, місця жінки у суспільстві та науці зокрема вивчали ще з античних часів. З кінця XIX ст. у жінок України з'явилася історична можливість залучитись до наукової спільноти. З того часу відбулися суттєві зміни у ставленні суспільства до жіночої освіти та участі жінок у науковій діяльності. Сьогодні в умовах економічної кризи забезпечення рівних можливостей для інтелектуальної діяльності жінок і чоловіків є дуже нелегким

завданням. Проте держава докладає зусиль для того, щоб хоча б на законодавчому рівні створити необхідні умови для встановлення гендерного паритету в освіті й науці.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вегнер О. М. Фемінізм як джерело гендерної політики / О. М. Вегнер // Держава і право : зб. наук. праць. Юридичні і політичні науки. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Коцюбинського НАН України. – 2006. – Вип. 34. – С. 635–643.
2. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – [2-е вид., допов., уточ]. – К. : Український ін-т соціальних досліджень. – 2003. – С. 13.
3. Грицяк Н. Фемінізм як джерело гендерної теорії / Н. Грицяк // Вісник НАДУ при Президентіві України. – 2003. – № 3. – С. 465–472.
4. Глиняний В. П. Права жінок (із історії цивільного права) / В. П. Глиняний, К. М. Глиняна // Актуальні проблеми політики : зб. наук. праць. – Одеса, 1998. – Вип. 3–4. – С. 37–44.
5. Глиняний В. П. Из истории прав женщины / В. П. Глиняный // Актуальні проблеми держави і права : зб. наук. праць Одеської державної юридичної академії. – Одеса, 1998. – С. 107–116.
6. Глиняний В. П. Філософія права про статус жінки / В. П. Глиняний // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – Одеса, 2001. – № 1. – С. 136–138.
7. Левченко К. Б. Гендерна політика в Україні: визначення, формування, управління : [моногр.] / К. Б. Левченко. – Х. : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, – 2003. – С. 34.
8. Маланчук-Рибак О. Жіночий рух на західноукраїнських землях (кінець XIX – 30-і роки XX століття) / О. Маланчук-Рибак // В кн. : Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні : [моногр.] / за заг. ред. Л. О. Смоляр. – Одеса, 1999. – С. 110–130.

Анотація
Л.Н.Огородник

Гендерные исследования: место украинских женщин в образовании и науке

В статье рассмотрено место украинских женщин в образовании и науке, историческую сторону проблемы. Раскрыты конституционные права женщины в сфере образования и науки, повышения квалификации и обеспечения гендерной равенности. Рассмотрено конкретные механизмы обеспечения гендерной равенности в сфере научных исследований.

Ключевые слова: образование, женщина, женщина-педагог, научная деятельность, образовательное учреждение, гендерная равенность.

Summary
L.M.Ogorodnyk

Gender Research: the Status of Ukrainian Women in the Sphere of Education and Science

Status of Ukrainian women in education and science has been researched. The historical side of the problem has been viewed. Constitutional rights of women in the sphere of education and science, self-development and assurance of gender equality has been revealed in the article. Concrete mechanisms of providing of gender equality in scientific-researching sphere has been viewed in the article.

Key words: education, woman, woman-teacher, scientific activity, educational establishment.

Дата надходження статті:

„1” лютого 2011р.

УДК 82.96:005.336.2(477+100)(045)

К.П.ОСАДЧА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Мелітополь)

Аналіз понять „компетенція” та „компетентність” у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі

У статті викладено суть понять „компетенція” та „компетентність” у рамках компетентнісного підходу в освіті. Розглядаються трактування цих понять як у зарубіжних, так і у вітчизняних наукових джерелах.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний освітній процес, на який впливають інформатизація та глобалізація суспільства, вимагає ефективних підходів до професійної підготовки педагогів. Адже особистість педагога була і залишається вагомим чинником в усі періоди розвитку людської цивілізації. Одним зі шляхів оновлення змісту української освіти, узгодження його із сучасними потребами суспільства, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм підготовки педагогів на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Багатьма вітчизняними науковцями розглядаються питання компетентнісного підходу, а саме: концептуальні засади (О.І.Пометун, В.І.Свистун); проблеми формування інформаційної (О.М.Гончарова, Т.І.Коваль)

та професійної компетентності (М.В.Вачевський, В.А.Петрук) фахівців; компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів (М.Ю.Кадемія, Є.М.Павлютенков, Л.З.Тархан); проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики (Г.В.Монастирна, О.М.Спірін). У зарубіжній педагогіці проблеми формування професійної компетентності фахівців розглядали такі науковці: А.Вернхоут, Р.Епштейн, Дж.Равен, Е.Хундерт, А.В.Хуторський, А.Шепмен та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – на основі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових джерел проаналізувати ключові поняття компетентнісного підходу та з'ясувати семантичні зв'язки між ними.

Вклад основного матеріалу... На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [1, с.6]. Результатом такого обговорення стало прийняття Радою Європи п'яти ключових, тобто визначаючих, компетенцій, якими повинні володіти „молоді європейці”, а саме: політичні і соціальні компетенції; компетенції, що пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; компетенції, які відносяться до володіння усними та письмовими комунікативними можливостями; володіння більш ніж однією іноземною мовою; компетенції інформаційного характеру; здатність навчатися і вдосконалюватися протягом усього життя як основа неперервного навчання в контексті особистої професійної і соціальної дійсності [2, с.28]. Інші ключові компетенції були визначені за результатами звіту, представленого на Європейській раді у Стокгольмі [3, с.8], експертами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [4, с.50–51], а також педагогами Фінляндії, Німеччини, Бельгії, Австрії, Нідерландів [3, с.27–30].

Американський вчений Л.М.Спенсер (L.M. Spencer) та його колеги провели детальне дослідження з визначення типових компетентностей, які було наведено у роботі „Компетентність у сфері праці” (Competence at Work) [5, с.3–4]. Експерти Ради інформації і комунікації Великобританії запропонували класифікацію професійної компетенції вчителя-початківця, в якій розділили професійні компетенції на чотири групи: компетенції, які сприяють розумінню змісту навчального процесу і об'єднують професійні знання; компетенції, які визначають рівень володіння предметом спеціалізації; компетенції, які необхідні для здійснення планів і стратегій навчання, управління класом, оцінювання розвитку учнів; компетенції, які закладають основи для подальшого професійного розвитку [6, с.92–93]. У Польщі було прийнято 5 ключових компетенцій: планування, організація та оцінювання свого власного навчання; ефективно порозуміння в різних ситуаціях; ефективна взаємодія в колективі; розв'язання проблем у творчий спосіб; ефективно користування комп'ютером [4, с.51].

Отже, вчені країн Європи та США виділяють різні ключові компетентності, різне їх групування і склад, ґрунтуючись на досягненнях педагогічної та психологічної науки своєї країни, національному менталітеті та традиціях. Більшість дослідників як ключову компетентність визначають соціальну, а також важливим вважається вміння працювати в команді та інформаційна компетентність. Також не має спільної думки у закордонних науковців щодо визначення понять „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність”.

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентностей як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття „компетентність” визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність і виконувати завдання або роботу, а також набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [1, с.7–8].

У концепції „інтегрованого розвитку компетентності”, що розроблена шведськими й американськими вченими (В.Чипанах, Г.Вайлер, Я.Й.Лефстед), пропонується трактувати компетентність як суму знань, умінь і навичок у широкому змісті, що здобуваються у процесі навчання; інтеграцію інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань [7, с.24]. Американські науковці наголошують на відмінності між терміном „компетентність” і „компетенція”. На їх думку, компетенція є одиничною навичкою або функцією, але тим не менш вона включає основні знання, здібності і відносини, необхідні для забезпечення оптимальної продуктивності. Саме професійна компетенція повинна застосовуватися за яким-небудь конкретним стандартом відповідно до конкретних умов. Компетенція зазвичай є широким складеним поняттям, що відноситься до спостережуваного поведінкового набору, що відображає компоненти знань, навичок

і установок. Компетентність, з іншого боку, є поняттям ширшим і всеохоплюючим. Вона є сукупністю знань, навичок, якостей, поведінок і відносин (або компетенцій), а також характеризується здатністю гармонійно ці компетенції поєднувати в повний набір видів діяльності, необхідних для професійного використання [8].

Англійський науковець Дж.Равен (J. Raven) зазначає, якщо поведінку переважно визначають периферійні обмеження, то компетентність впливати на культурні цінності, економічні проблеми, правові рамки і суспільно-політичний процес – є найбільш важливою. Іншими словами, джерелом некомпетентності в сучасному суспільстві є небажання і нездатність впливати на широкі соціальні та політичні процеси. Він стверджує, що компетентність у сучасному суспільстві неминуче включає в себе здатність впливати на „зовнішні” обмеження, що в іншому випадку зменшує потенційні здібності індивіда [9, с.9–10].

У проєкті „Основи програмування” (Podstawy programowej) Міністерства освіти і стратегії Польщі поняття „компетентність” визначається як наслідок (результат), який досягається через напрацювання професійних умінь і набуття досвіду, заснованого на переконаннях, упевненості, що спирається на рефлексію (чому так поступити в даній ситуації). На думку польської дослідниці М. Матуз, компетенція є складним, практичним і важливим умінням вищого ряду, яке стосується, не самої дії (системи діяльності), а потрібної всім для розвитку і життя здібності даної особи [4, с.48–51].

Російські педагоги В.В.Краєвський і А.В.Хуторський розрізняють терміни „компетентність” і „компетенція”, пояснюючи, що „компетенція” в перекладі з латинської „competentia” означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у певній сфері – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вводять поняття „освітні компетенції”, що розуміються ними як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання. На їх думку, компетентність є результатом набуття компетенцій [1, с.19]. А.А.Деркач і В.Г.Заєкін, виходячи з визначення компетенції як законно прийнятої здібності авторитетної особи здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах, приходять до висновку, що компетентний – це знаючий, обізнаний у певній галузі спеціаліст, що має право по своїм знанням і повноваженням робити і вирішувати будь-що, судити про будь-що, має право вирішувати питання як підвідомчі [10, с.149–150].

Інші російські дослідники С.Шишов та В.Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. На відміну від ЗУНів (знань-умінь-навичок), що передбачають дію за зразком, за аналогією, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття „оцінювання” та „кваліфікації”, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є [1, с.20].

Т.Е.Кочарян визначає компетентність як наявність у людини знань і досвіду у будь-якій області, тобто це загальний оцінний термін, що означає здатність до діяльності „зі знанням справи” і застосовується до осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх розуміння, знань і вмінь реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв’язуваних проблем [11, с.17].

На думку російської дослідниці Л.А.Голуб, компетенція – сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної, продуктивної взаємодії з певним колом предметів або процесів; компетентність – емпіричний прояв якостей особистості, суб’єкта діяльності, мотивованого на організацію своєї діяльності згідно з існуючими цінностями, на мета-результат в рамках життєвої та професійної ситуації на основі володіння певним рівнем сучасних знань, умінь і способів діяльності, а також здатності їх коректувати [12, с.10].

В Україні широке трактування поняття компетентності пов’язане з багатьма освітніми стратегічними програмами (проєкт ПРООН „Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності”). Багатьма українськими науковцями розпочато дискусію щодо визначення понять „компетентність” та „компетенція”.

С.Ф.Клепко вважає, що „доцільно розглядати компетентність як технологічне знання, тобто сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, що надають особистості змогу ефективно використовувати свої унікальні здібності у реальних ситуаціях суспільного й економічного життя” [13, с.5]. Г.В.Мельниченко зазначає, що „компетентність – це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності”, а компетенція – це: сукупність повноважень (прав і обов’язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюються законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами; знання, вміння та навички з певної галузі [14, с.9]. На думку І.М.Матійків, „компетентність є поняттям функціональним, тобто характеризує фахівця як суб’єкта діючого, що реалізує на практиці компетенції” [15, с.51].

Високий рівень сформованих компетентностей, який є запорукою успішної професійної діяльності людини, сприяє її стійкому становищу у соціально-економічній сфері як фахівця, а отже продуктивній праці, яка необхідна для культурного та економічного розвитку держави загалом. Отже, компетентнісний підхід є необхідним у професійній освіті, основним завданням якої є підготовка кваліфікованого робітника і спеціаліста у певній галузі чи сфері людської діяльності. Він пропонує не просту трансляцію знань, умінь і навичок від учителя (викладача) до учня (студента), а формування професійної компетентності.

Ми дотримуємося думки С.Ф.Клепко щодо відмінності підходу формування знань-умінь-навичок (ЗУН) від компетентнісного, який передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок в певні цілісні результати, якими є культури, технології, метапрограми, стратегії діяльності. Ми також погоджуємося із думкою В.В.Краєвського і А.В.Хуторського щодо розрізнення термінів „компетентність” і „компетенція”. Під поняттям *компетенції* ми будемо розуміти сукупність професійних та індивідуальних якостей особистості (знання, уміння, навички, здатності, ціннісні орієнтації, стиль спілкування, досвіду, стратегії та способи діяльності) в межах певної предметної галузі чи сфери діяльності людини. На нашу думку, *компетентність* – інтегральна якісна сукупність соціально-значущих та особистісно-важливих компетенцій особистості, володіння якими необхідне для якісного виконання завдань у певній сфері людської діяльності.

Висновки... Таким чином, ми робимо висновок про те, що науковці світу наголошують на компетентнісному підході як такому, що сприяє удосконаленню, модернізації та версифікації сучасної освіти. У науково-педагогічній теорії на сьогодні немає єдиної думки щодо визначення понять „компетенція”, „компетентність”, „професійна компетентність”, „професійна компетентність учителя”. Розбіжності у трактуванні вищезазначених понять зумовлені відмінностями у концептуальних підходах. Проте слід наголосити, що більшість науковців розрізняють поняття „компетенція” і „компетентність”. Найчастіше компетентність розглядається науковцями як складне поєднання кількох якостей, характеристик, властивостей особистості або інших особистісних структур. Як зарубіжними так і вітчизняними авторами ведеться дискусія щодо ключових компетенцій особистості, визначення сутності і змісту професійної компетентності фахівця, зокрема педагога.

Список використаних джерел та літератури:

1. 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.
2. Д'яченко Т. В. Компетентнісний підхід та синергетика в оптимізації професійної підготовки фізичних реабілітологів в умовах безперервної освіти / Т. В. Д'яченко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту : наук. монографія за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (XXIII), 2006. – № 5. – С. 25–29.
3. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України / О. Овчарук // Директор школи Україна : наук.-метод. журнал. – 2005. – № 3/5. – С. 4–33.
4. Matusz M. Kompetencje informacyjne uczniw / M. Matusz [Електронний ресурс] 14.03.09. – Режим доступу : http://www.fhvp.unipo.sk/ktechv/inedutech2007/kniznica/pdf_doc/matusz.pdf. – Назва з титул. екрану.
5. Raven J. Competence in the Learning Society / J. Raven, J. Stephenson. Chapter 9, The McBer Competency Framework – Raven, J. New York: Peter Lang, 2001 [Електронний ресурс] 19.01.09. – Режим доступу : <http://www.johnraven.co.uk/eyeonsociety/resources/CILSChap9.pdf>. – Назва з титул. екрану.
6. Черній Л. В. Класифікація професійних компетенцій вчителя-початківця зарубіжними науковцями / Л. В. Черній // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 137. – С. 90–94.
7. Баловсяк Н. В. Поняття професійної компетентності в зарубіжних дослідженнях / Н. В. Баловсяк // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – С. 23–25.
8. Professional Competence policy paper [Електронний ресурс] 19.01.09. – Режим доступу : <http://www.aapa.org/component/content/article/26-general/695-professional-competence-policy-paper>. – Назва з титул. екрану.
9. Raven J. Competence in the Learning Society / J. Raven, J. Stephenson. Chapter 1, Learning societies, learning organizations, and learning: Their implications for competence, its development, and its assessment – Raven, J., In New York: Peter Lang, 2001 [Електронний ресурс] 19.01.09. – Режим доступу: <http://www.johnraven.co.uk/eyeonsociety/resources/CILSChap1.pdf>. – Назва з титул. екрану.
10. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Издательский дом „Питер”, 2003. – 253 с.
11. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кочарян Тигран Эдуардович. – Ставрополь, 2004. – 179 с.
12. Голубь Л. А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. А. Голубь. – Ижевск, 2006. – 17 с.
13. Клепко С. Ф. Компетентезація освіти: обмеження і перспективи / С. Ф. Клепко // ПостМетодика. – Полтава : Інарт, 2005. – № 2 (60). – С. 2–9.

14. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Мельниченко Г. В. – О., 2004. – 21 с.

15. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44–53.

Анотація

К.П.Осадчая

Анализ понятий „компетенция” и „компетентность” в зарубежной и отечественной научной литературе

В статье изложена суть понятий „компетенции” и „компетентность” в рамках компетентностного подхода в образовании. Рассматриваются трактовки этих понятий как в зарубежных, так и в отечественных научных источниках.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Summary

К.Р.Осадчая

Analysis of the Concepts „Competence” and „Competency” in Foreign and Domestic Scientific Literature

The article presents the essence of „competence” and „competency” within the competence approach in education. We consider the interpretation of these concepts both in foreign and in national scientific resources.

Keywords: competence approach, competence, competency.

Дата надходження статті:

„10” лютого 2011 р.

УДК 378.107.11(045)

В.В.ОСАДЧИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Мелітополь)

Теорія і практика організації мобільної технології навчання у педагогічному університеті

У статті теоретично аналізуються розглянуті зарубіжними і вітчизняними науковцями питання мобільної технології навчання, виділяються дидактичні цілі застосування мобільного пристрою. Автор розкриває практичний досвід організації такої технології у педагогічному університеті на основі системи дистанційного навчання Moodle та Mobile Learning Engine.

Ключові слова: мобільне навчання, Moodle, Mobile Learning Engine.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Нині розвиток інформаційно-комунікаційних технологій характеризується широким розповсюдженням мобільних пристроїв, персональних комунікаторів (КПК із засобами зв'язку) та мобільного Інтернету. Поширеність серед користувачів мобільного зв'язку смартфонів та персональних комунікаторів, на думку фахівців, складає біля 10% і має чітку тенденцію до зростання [6, 79]. За даними компанії Ericsson у 2010 році кількість користувачів мобільного широкопозвоного доступу в Інтернет (ШСД) в усьому світі зросла на 30% і досягло позначки 500 млн., або близько 10% загальної кількості абонентів мобільного зв'язку [7]. В Україні за даними компаній „Київстар” і „Beeline-Україна” за третій квартал 2010 року кількість користувачів послуг мобільного інтернету за технологією GPRS/EDGE об'єднаної компанії „Київстар” і „Beeline-Україна” збільшилася на 15% у порівнянні з даними другого кварталу і на сьогодні їх загальна кількість становить 3,37 млн. осіб [8].

Такі тенденції спонукають педагогів до вирішення проблем застосування мобільних технологій зв'язку з метою навчання, особливо це стає актуальним для вищих навчальних закладів, у тому числі педагогічних університетів, кожний студент яких має мобільний пристрій і широко використовує його з метою спілкування з однолітками.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Можливості мобільного навчання широко досліджуються зарубіжними (М.Формент, М.Шарплс, Дж.Тейлор та ін) та російськими (В.А.Куклев, Н.І.Калаков, С.П.Бортников та ін.). В Україні цей напрямок наукових досліджень починає розвиватися, реалізуючись у наукових працях Є.Лубіної, С.О.Семерікова, А.М.Глибовець, Я.М.Мищенко та ін.

М.Шарплс, Дж.Тейлор зазначають, що відмінною рисою мобільного навчання від традиційного є мобільність (переміщення у просторі) його розподілених учасників і їх постійна міжособистісна взаємодія за допомогою портативної техніки [9, с.5–6].

В.А.Куклев наголошує, що мобільне навчання є частиною відкритої дистанційної освіти і використовує як засіб навчання мобільні бездротові пристрої, що розвиваються швидкими темпами. Тому в процесі педагогічних пошуків здійснюється еволюційний перехід від комп'ютеризованих підручників через мережні освітні ресурси до мобільного навчання [10, с.5].

Як зазначає С.О.Семеріков, мобільне навчання є новою технологією навчання, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та технологій. Воно тісно пов'язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи стикається з труднощами в навчанні. Можливість навчання будь-де та будь-коли, що властиво мобільному навчанню, сьогодні є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві [6, с.79].

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів організації мобільного навчання у Мелітопольському педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Вклад основного матеріалу... Більшість науковців [6; 9; 10] зазначають, що мобільна технологія навчання як засіб навчання використовує мобільні телефони. Мобільний телефон – це переносний засіб зв'язку, призначений переважно для голосового спілкування. В даний час стільниковий зв'язок найпоширеніший з усіх видів мобільного зв'язку, тому часто мобільним телефоном називають стільниковий телефон, хоча мобільними телефонами, крім стільникових, є також супутникові телефони, радіотелефони і апарати магістрального зв'язку. За функціональністю мобільні (сотів) телефони поділяються на [5]:

1) телефони, що використовують операційну систему виробника, яка закрита і не розширювана. Такі пристрої мають процесор, оперативну пам'ять для роботи операційної системи і постійну пам'ять для зберігання телефонної книги, операційної системи та її даних. Більшість моделей забезпечують менше функцій ніж смартфон;

2) смартфони, що оснащуються достатньо розвиненою операційною системою (наприклад, Symbian OS), відкритою для розробки програмного забезпечення сторонніми розробниками. Встановлення додаткових програм дозволяє значно поліпшити функціональність смартфонів;

3) комунікатори – кишенькові персональні комп'ютери (КПК), доповнені функціональністю мобільного телефону.

Використання мобільного пристрою у дидактичних цілях можливо у для: 1) роботи студента віддалено; 2) доставки навчальних матеріалів; 3) перевірки знань з курсу.

Віддалено студент може за завданнями викладача здійснювати певну навчальну або дослідну роботу. Наприклад, фіксувати за допомогою фотокамери місця свого перебування і, послуговуючись сервісами онлайн-карт (Google Maps) розміщати фотографії, відео, довідкові матеріали, розроблювати маршрути; вчитися працювати з Інтернет-сервісами і використовувати їх у професійній діяльності (соціальні мережі, мікроблоги, пошта та ін.).

Доставка навчальних матеріалів сьогодні залежить від типу мобільного телефона і технологій, які він підтримує. Найсучасніші мобільні пристрої, що використовують для перегляду веб-сторінок браузера Opera Mini, Internet Explorer Mobile, Safari та ін., досить адекватно відображають текст, що є читабельним, і графіку. У інших мобільних пристроях, що не підтримують роботу з браузерами, для доставки контенту доцільно використовувати Java-технології.

Для більшості мобільних телефонів розробити мобільний додаток можна за допомогою кросплатформної мови програмування Java. Java сьогодні не лише потужна мова програмування, розроблена з урахуванням питань безпеки, платформенної сумісності і інтернаціоналізації, а також постійно удосконалюваний інструмент, що доповнюється новими можливостями і бібліотеками, які елегантно вписуються у рішення традиційно складних задач програмування: багатозадачності, доступу до бази даних, мережного програмування і розподілених обчислень. Клієнтське програмування на Java зводиться до розробки аплетів, а також до використання пакету Java Web Start [1, с.44].

Переносимість і розширюваність Java сприяла швидкому її поширенню. Його успіх розповсюдився за межі настільних комп'ютерів. Java використовується для програмування цілого ряду нових пристроїв – мобільних пристроїв, комунікаторів, планшетів. Використовуючи платформу Java 2 Micro Edition сьогодні стає можливим розробляти будь-які додатки для більшості мобільних телефонів.

Основними компонентами компактної версії платформи Java 2 Micro Edition (J2ME) є віртуальна машина для пристроїв зі стандартними конфігураціями (CDC), віртуальна машина для пристроїв з обмеженими конфігураціями (CDLC) і профілі мобільних пристроїв з інформаційними функціями. Крім того, до складу цієї платформи входить безліч інших інструментальних засобів і технологій, що

спрощують створення програм Java для побутових і вбудованих пристроїв. До складу J2ME входить оптимізована для широкого кола користувачів мобільних пристроїв версія JRE. Технологічні рішення J2ME охоплюють широке коло компактних пристроїв. Вони забезпечують безпеку, можливість зв'язку та встановлення службових програм в смарт-картах, пейджерх, телеприставках та інших компактних пристроях [2].

Для розробки програмних засобів для платформи J2ME є кілька інтегрованих середовищ мобільних додатків, наприклад, SUN ONE Studio Mobile Edition та J2ME Wireless Toolkit. Обидва ці середовища розповсюджуються безкоштовно і розроблені компанією Sun Microsystems (належить зараз Oracle). Ці інструментарії, на відміну від інших середовищ програмування, адаптовані саме для створення додатків для мобільних пристроїв [3, с.41].

Sun Java Wireless Toolkit – включає в себе набір класів Java ME, емулятор, профіліровщики, монітор пам'яті, набір документації та приклади мідлетів. Раніше відомий як Java 2 Micro Edition Wireless Toolkit. Користувальницький інтерфейс і значна частина коду написана на мові Java, що забезпечує переносимість. Системні вимоги: Windows XP або Linux (перевірено на Ubuntu); 100 мегабайт вільного місця на жорсткому диску; 128 мегабайт системної пам'яті; процесор 800 MHz Pentium III або вище. У процесі компіляції мобільна платформа Java використовує практично той же формат .class файлів, що і повна версія (Java SE), і для компіляції використовується той же компілятор javac з комплекту JDK. Однак є кілька важливих відмінностей: більшість класів та їх методів платформи Java ME є всього лише підмножиною набору класів, доступних на більш складних платформах Java SE, Java EE; деякі пакети, наприклад, для роботи з графічним інтерфейсом, в силу специфіки екрану і пристроїв введення, надають абсолютно інший набір класів, побудований за іншої ідеології; „полегшена” версія віртуальної машини, доступна на телефоні, що не містить деякої функціональності, необхідної для завантаження файлів з класами, тому ці файли мають пройти попередню обробку. У силу цих особливостей для компіляції на мобільну платформу необхідно використовувати набір класів з WTK (вказується через параметр компілятора-classpath). А після компіляції і збірки .jar архіву він повинен бути оброблений утилітою preverify з набору WTK.

Слід наголосити, що мобільні додатки однаково працюють на різних пристроях тільки теоретично. На практиці ж поки додаток не протестовано на конкретному пристрої, немає ніякої гарантії, що він на ньому навіть запуститься. Крім того, виробники пристроїв іноді надають додаткові нестандартні інтерфейси. Це змушує розробників додатків використовувати засоби, аналогічні WTK, що надаються виробниками телефонів. Зазвичай аналоги від виробників телефонів надають і додаткові можливості, наприклад, встановлення тестованого додатка на телефон, підписування додатків, а також деякі засоби налагодження програм на телефоні. Більшість великих виробників надають аналоги WTK: Sony Ericsson – Sony Ericsson SDK for the Java ME Platform, Nokia – Nokia Platform SDK, Motorola – MOTODEV SDK for Java ME, Samsung – Samsung SDK for Java ME [4].

Інтегровані засоби розробки додатків для мобільних телефонів мають у своєму складі кілька емуляторів мобільних пристроїв існуючих марок телефонів. Емулятор телефону – це додаток, що програмно емулює роботу реального телефону, враховуючи всі технічні характеристики цього пристрою. Більшість виробників мобільних телефонів мають у своєму арсеналі набори інструментальних засобів для програмування телефонів, що називаються SDK (Software Developer Kit) і більшість вбудованих модулів для емуляції певних моделей. Найбільша кількість програмного забезпечення надається компанією Nokia [3, с.68].

Додаток, написаний для мобільного телефону, може складатися з різної кількості класів. Одні класи відповідають за завантаження ресурсів, інші – за обробку даних, треті виконують ще якісь додаткові функції. У підсумку створені класи, об'єднані в єдине ціле, будуть складати одну програму або додаток. Всі додатки, сформовані для роботи у середовищі Java мобільних телефонів, носять назву мідлетів. Мідлет – це програма, написана для мобільного телефону з використанням платформи Java 2 ME. Визначати кількість класів програми – привілей програміста, але серед всіх класів однієї програми існує один основний клас, з якого починається робота усієї програми. Цей основний клас мідлету унаслідкується від класу javax.microedition.midlet.MIDlet. У цьому класі описується код, що відповідає за керування процесом створення інтерфейсу користувача, оголошення набору даних необхідних для роботи всього додатку, створюються об'єкти класів, і найголовніше, він є відправною точкою у роботі додатку. Такий клас в Java 2 ME носить назву основного класу мідлету [3, с.89].

Складнішим для виконання є організація в мобільному варіанті перевірки знань з навчального курсу. Найчастіше з цією метою використовується тестування знань, тобто перевірка знань за допомогою тестів. Тестування знань у дистанційній, а отже і мобільній технології, може здійснюватися за допомогою тестуючих програм. У системах дистанційного навчання для тестування застосовується окремий вбудований модуль. Технологія мобільного тестування – це розподіл функцій освітнього тестування між „клієнтом” (мобільним телефоном) та „сервером”, тобто свого роду окремо взятий

випадок клієнт-серверного застосування. Клієнт і сервер взаємодіють через HTTP-протокол, дані між сервером і клієнтом передаються у форматі XML [12, с.37].

Залежно від технічних можливостей мобільного пристрою можна, знову ж таки, використовувати браузерну або Java технологію, або засоби інших мов програмування. Найпростіше використовувати браузерну технологію, наприклад, для здійснення онлайн тестування, де за допомогою роботи з веб-формами і керуючими клавішам мобільного пристрою обираються потрібні відповіді і за допомогою натискання на певну кнопку відправляються на сервер. В іншому випадку необхідно писати прикладну програму для мобільного пристрою з метою здійснення перевірки знань з курсу. Такий програмний комплекс пропонують А.М.Глибовець та Я.М.Мищенко. Він позиціонується як підсистема мобільного навчального тестування, реалізованого в НаУКМА і заснований на взаємодії мобільного пристрою із системою клієнт-серверного типу [12, с.38].

Нами було проаналізовано наявні програмні засоби для організації дистанційного навчання, в результаті чого ми дійшли висновку, що доцільним є використання системи дистанційного навчання Moodle для організації мобільного навчання у педагогічному університеті (В.А.Куклев, С.О.Семеріков). У випадку здійснення доступу до мобільного навчання за допомогою сучасних версій смартфонів та КПК веб-сайт, оснований на Moodle, адекватно відображається і з ним можна працювати через мобільний пристрій як з персонального комп'ютера.

Проте менше Інтернет-трафіку і кращий перегляд навчальних матеріалів доцільно здійснювати за допомогою додаткових програм, що сумісні з Moodle.

Однією із таких програмних засобів є MOMO (Mobile Moodle) Project, який є розширенням з відкритим вихідним кодом популярної Moodle Learning Management System. MOMO надає можливість здійснювати мобільне навчання через Moodle як бекенд (адміністративна частина сайту, яку відвідувачі не бачать). Мобільні користувачі (студенти) встановлюють клієнт MOMO (Java-додаток) на своїх мобільних телефонах (або будь-яких інших Java та Інтернет-сумісних пристроях). Завдяки цьому клієнту вони можуть отримати доступ до курсів, які будуть адаптовані для мобільних телефонів. Адміністратор встановлює необхідне розширення MOMO на сервері Moodle, що робить сумісним зміст доступних курсів для мобільного використання. Вони можуть налаштувати і підтримувати систему через вбудований інтерфейс адміністратора в межах Moodle. Викладачі можуть змінювати дизайн курсів та деяких мобільних елементів або створювати навчальні мобільні сценарії, використовуючи інструменти та методології Moodle [12].

MLE (Mobile Learning Engine) – комплекс навчального програмного забезпечення для мобільних телефонів, яке було розроблено спеціально для мобільного навчання. Він складається з трьох програм [13]:

1) MyMLE автономне додаток для ПК (для Windows і Linux), яка є простою у використанні. Мобільний додаток телефону створює працює практично на будь-якому мобільному телефоні.

2) MLE-Moodle являє собою плагін для Moodle, який додає функціональності мобільного навчання цій відкритій системі електронного навчання. Мобільна технологія навчання може бути доступна з мобільного браузера телефону або за допомогою спеціального мобільного додатка „Телефон”, який призначений для мобільного навчання.

3) MLE мобільний фреймворк-додаток для розробників мобільних проектів.

У рамках проекту „Moodle для мобільних телефонів” різними веб-розробниками створено кілька програмних засобів: Moodle For Mobiles – паралельний інтерфейс для Moodle, який працює на мобільному телефоні; модуль інтерфейсів з використанням Moodle CHML [11]; MLE-розширення Moodle для мобільних телефонів.

Нами були апробовані усі вищезазначені програмні засоби і ми дійшли висновку, що використання MLE-розширення для Moodle є найбільш зручним і доцільним для організації мобільної технології навчання. В Мелітопольському педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького з 2006 року працює сайт дистанційної освіти (<http://do.mdpu.org.ua>), де здійснюється поступове створення дистанційних курсів навчальних дисциплін, що викладаються в університеті. Для апробації мобільної технології навчання за допомогою MLE-розширення для Moodle було створено окремий сайт (<http://domob.mdpu.org.ua>) (Рис. 1, Рис. 2), на якому було встановлено Moodle 1.9 з MLE-розширенням.

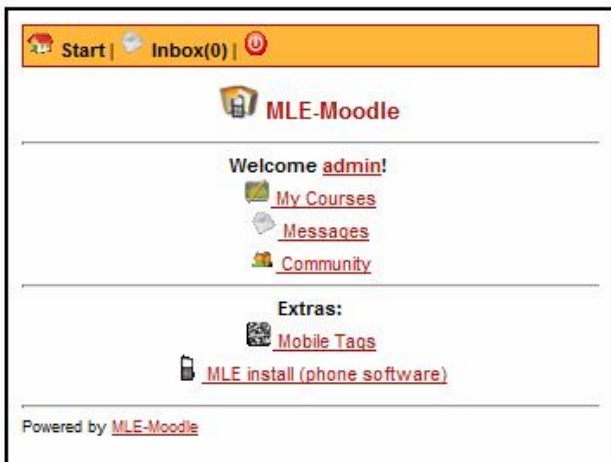


Рис. 1. Головна сторінка сайту

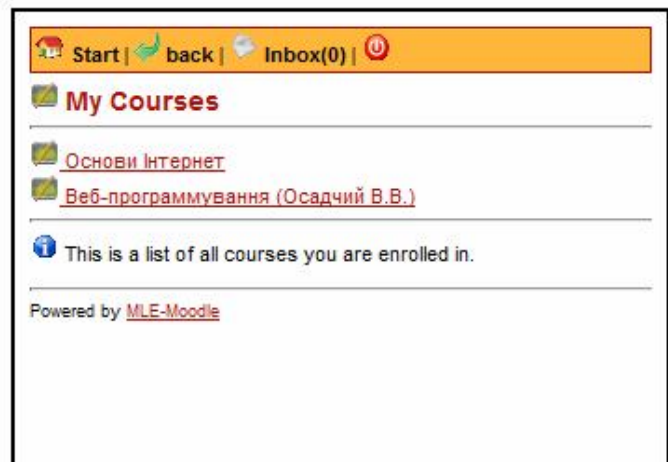


Рис. 2. Сторінка курсу

Слід зазначити, що із сайтом із встановленим додатком MLE користувач може працювати як через персональний комп'ютер (він відображається відповідним чином), так і з мобільного пристрою (сайт „підлаштовується” під програмне забезпечення користувача). Також слід зауважити, що табличну інформацію треба подавати у вигляді малюнків, адже у мобільному телефоні (особливо старих моделей) таблиці не завжди коректно відображаються у Java-програмі. Це стосується і відео-файлів, проте версія для персональних комп'ютерів є повнофункціональною і студенти можуть скористатися нею у разі потреби.

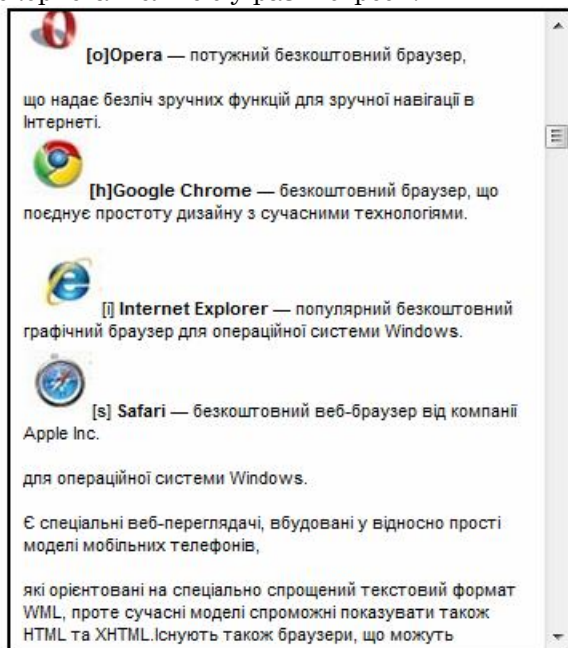


Рис. 2. Вигляд лабораторної роботи з малюнками

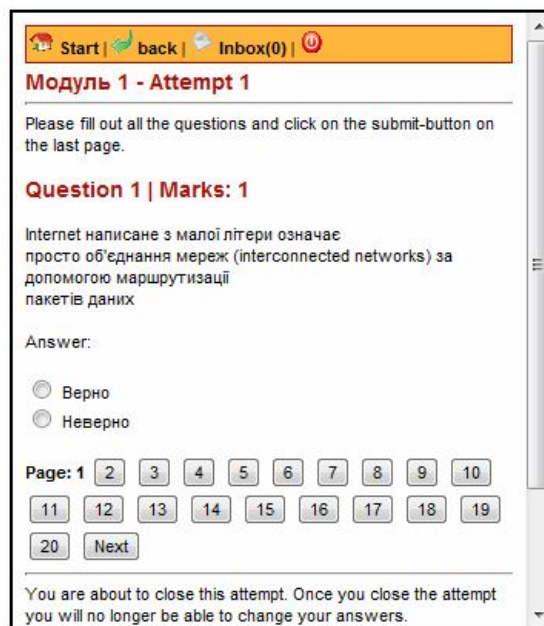


Рис. 3. Вигляд тесту

Висновки... Отже, тенденція до використання мобільного навчання у вищій школі очевидна, що підкріплюється дослідженнями вітчизняних та зарубіжних науковців, а також розробкою і розповсюдженням програмних засобів для здійснення мобільного навчання через Інтернет. Досвід створення мобільних курсів за допомогою MLE-розширення у середовищі Moodle засвідчує працездатність і функціональність такої технології. У подальшій науковій роботі планується удосконалення існуючих технологій організації мобільного навчання, у тому числі з використанням SMS.

Список використаних джерел та літератури:

1. Эккель Б. Философия Java. Библиотека программиста / Эккель Б. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 640 с.
2. Что такое J2ME? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://www.java.com/ru/download/faq/whatis_j2me.xml. – Назва з титул. екрану.
3. Горнаков С. Г. Программирование мобильных телефонов на java 2 Micro Edition / С. Г. Горнаков. – М. : ДМК Прессб 2004. – 336 с.

4. Sun Java Wireless Toolkit [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Sun_Java_Wireless_Toolkit. – Назва з титул. екрану.
5. Мобільний телефон [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный_телефон. – Назва з титул. екрану.
6. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : [моногр.] / С. О. Семеріков / наук. ред. акад. АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
7. У 2010 році кількість користувачів мобільного ПСД у світі зростає на 30%. 25.01.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://economics.unian.net/ukr/detail/75218>. – Назва з титул. екрану.
8. Мобільний Інтернет від „Київстар” і „Beeline-Україна”: 436 тис. нових клієнтів у 3 кварталі 2010 року. 8 грудня 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://www.kyivstar.ua/press_center/_news/?id=15246. – Назва з титул. екрану.
9. Sharples M. Towards a Theory of Mobile Learning / M. Sharples, J. Taylor [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: [http://www.lsri.nottingham.ac.uk/msh/Papers/Towards a theory of mobile learning.pdf](http://www.lsri.nottingham.ac.uk/msh/Papers/Towards_a_theory_of_mobile_learning.pdf). – Назва з титул. екрану.
10. Куклев В. А. Мобильное обучение как составная часть открытого и дистанционного образования / В. А. Куклев // Методологическое, научно-методическое и кадровое обеспечение информации образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4\(32\)_2008\(5-9\).pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4(32)_2008(5-9).pdf). – Назва з титул. екрану.
11. Moodle for Mobiles [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://docs.moodle.org/en/Moodle_for_Mobiles. – Назва з титул. екрану.
12. Welcome to mobilemoodle.org! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.mobilemoodle.org/momo18>. – Назва з титул. екрану.
13. MLE – Mobile Learning Engine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://mle.sourceforge.net>. – Назва з титул. екрану.

Анотація
В.В.Осадчий

Теория и практика организации мобильной технологии обучения в педагогическом университете

В статье теоретически анализируются рассмотренные зарубежными и отечественными учеными вопросы мобильной технологии обучения, выделяются дидактические цели применения мобильного устройства. Автор раскрывает практический опыт организации такой технологии в педагогическом университете на основе системы дистанционного обучения Moodle и Mobile Learning Engine.

Ключевые слова: мобильное обучение, Moodle, Mobile Learning Engine.

Summary
V.V.Osadchyi

Theory and Practice of Mobile Learning Technologies Setup in the Pedagogical University

In the article there is theoretical analysis of foreign and native researches of mobile learning technologies. Also there is highlighting of didactic purposes of the mobile device. The author represents practical experience of setup such technology in the Pedagogical University which is based on distance learning system Moodle and Mobile Learning Engine.

Keywords: Mobile Learning, Moodle, Mobile Learning Engine.

Дата надходження статті:

„15” лютого 2011 р.

УДК 002.8(001.378):37(045)

Л.Л.ПЕТЛЮВАНА,

кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Інноваційна діяльність викладача іноземної мови як одна з педагогічних умов професійної адаптації майбутніх економістів

В статті проаналізовано інноваційну діяльність викладача іноземної мови у формуванні професійної адаптації майбутніх економістів. Визначені педагогічні підходи у процесі роботи зі студентами: діяльнісний, практичний, особистісно орієнтований. Обґрунтовані нові підходи до процесу навчання іноземної мови в навчальних закладах економічного профілю.

Ключові слова: комунікативні якості, дипломатичні навички, інтерес до аспектів бізнесу, професійна адаптація, мотивація студентів, підхід, діяльнісний, практичний, особистісно орієнтований.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система вищої освіти є складовою структури суспільства, одним з найважливіших соціальних інструментів, і тому в ній неминує відображатися зміни політичної, економічної, соціальної, а також духовної сторін його життя. Проблема викладацьких кадрів у сучасних умовах розвитку суспільства є однією із актуальних. Ось чому є

необхідність розглянути процес формування умов максимально ефективної організації процесу підготовки професійно-компетентних фахівців економічного профілю з точки зору аналізу взаємин двох його суб'єктів – тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Викладач, його авторитет мають пряме відношення до результатів навчання, він впливає не тільки на процес навчання взагалі, але й зокрема на студентів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Зазначені проблеми одержали висвітлення в працях І.М.Агібової, А.С.Беляєвої, І.А.Зязюна, В.В.Меднікова, О.Г.Мороза, Л.Ю.Образцової, у яких аналізуються формування професійної компетенції викладача, його педагогічна майстерність. Але практично не досліджені питання інноваційної діяльності викладача іноземної мови засобами НІТ у вищих навчальних закладах економічного напрямку. Але ж сучасний економіст повинен вміти працювати з будь-якими іншомовними джерелами інформації, володіти необхідною термінологією, правильно й повно складати висловлювання іноземною мовою.

Формулювання цілей статті... У цьому зв'язку метою статті є представлення аналізу ролі викладача у вирішенні основного завдання курсу іноземної мови, що виражається в підготовці фахівців, які по-справжньому володіють мовою.

Виклад основного матеріалу... Нове соціальне замовлення ставить нову мету, досягнення якої дозволило б адаптованому економістові бути впевненим у тому, що він може іноземною мовою сказати те, що потрібно, і у тому, що він це може, прочитати те, що йому потрібно, і так, як він це може. Отже, перша зміна в підході до навчання іноземної мови, як засобу забезпечення професійної адаптації майбутнього фахівця в сфері економіки, продиктована економічними й політичними реаліями, полягає в постановці нової мети навчання, що виражається в засвоєнні й володінні іноземною мовою як засобом професійного спілкування.

Донедавна іноземна мова виконувала в процесі навчання в економічному навчальному закладі лише загальноосвітні функції, виступаючи як засіб розширення, диференціації й уточнення понятійно-категоріального апарату; як засіб розвитку пізнавального інтересу і як засіб вирішення пізнавальних завдань. Функції, безсумнівно, важливі для розвитку особистості, явно вторинні, з точки зору володіння мовою на професійному рівні й не можуть забезпечити той „стрибок” у іншомовну комунікацію, що і є завданням, поставленим перед викладачами іноземної мови на сучасному етапі.

Якщо вести мову щодо необхідності нового підходу до процесу навчання іноземної мови, варто звернути увагу на ті інтелектуальні характеристики мови, які представляють її в якості засобу співвіднесення із предметною, у цьому випадку професійною дійсністю, і засобу узагальнення й формування понятійного апарату в галузі економіки, а із соціальних характеристик ті, які відображають кардинальні властивості мови – бути засобом спілкування й входження до трудового колективу – професійної адаптації. У роботі викладача в цих умовах починає переважати не постановка комунікативних завдань у вигляді створення різного роду вмінь і навичок, а роз'яснення форми, семантики й функцій мовних засобів і способів, що підлягають засвоєнню з метою формування й формулювання думок, про виникнення яких викладач також змушений піклуватися. Від студентів у процесі навчання потрібно не запам'ятовування й відтворення запропонованого навчального матеріалу (хоча й це потрібно), а розуміння механізмів роботи іноземної мови в її співвідпорядкованості з постійною готовністю думати при використанні іноземної мови, звикати до того, що іноземну мову (граматика, лексика, побудова речень і текстів) не можна вивчити, її можна тільки засвоїти, переробляючи й приміряючи її до себе, використовуючи в спілкуванні з іншими людьми. При такому підході на перший план навчального процесу виходять студенти, – вони думають, обмінюються думками, навчаються, а викладач знаходиться в тіні, хоча, звичайно, саме він пропонує матеріал, пояснює його, спрямовує „думку й мову” студентів, але не визначає жорстко їхній хід, лише організує навчальний процес.

Таким чином, для обґрунтування нових підходів до процесу навчання іноземної мови в навчальних закладах економічного профілю нами вбачається необхідним представити розгорнуту характеристику вимог, що висувуються до особистості викладача на сучасному етапі розвитку суспільства [3; 6; 8; 9].

Якщо вести мову щодо ефективності організації процесу навчання, не можна не відзначити той факт, що першопричиною всіх успіхів і невдач, що супроводжують педагогічний процес, є прояви особистості педагога. У цьому зв'язку варто почати розгляд ролі викладача з визначення поняття „особистісної якості”. Проаналізуємо їх з точки зору обліку інноваційних можливостей їхньої реалізації в процесі формування професійної компетентності фахівців економічного профілю.

І тут, у першу чергу, слід відзначити комунікативні якості, здатність контактувати, завойовувати увагу аудиторії. Здатність розглядати менш підготовлених студентів як виклик педагогічній майстерності, прагнення довести їх до рівня групи. Цілі студентів повинні випереджати завдання педагога, одним з яких є створення необхідних умов для прояву потенціалу кожного вихованця. Студенти легко розпізнають педагога по-справжньому зацікавленого в їхніх успіхах і досягненнях, що

серйозно підходить до процесу організації навчального процесу. Розроблений нами електронний посібник дозволить викладачеві не тільки розширити свій кругозір на прикладі текстів, що розглядають базові питання економіки, але й продемонструвати студентам свою зацікавленість у їхньому професійному становленні (у тому числі і засобами новітніх інформаційних технологій) [7, с.44–48].

Друга навичка, необхідна викладачеві для ефективної організації заняття, виражається в дипломатичних навичках, умінні вести переговори, спонукати студентів до ведення діалогу, що не представляється можливим без професійного володіння як вербальними, так і невербальними засобами спілкування.

І третя, на наш погляд, ключова якість – цікавість й особистий інтерес до аспектів бізнесу, що досліджуються у рамках програми навчання. Один із найкращих способів розкриття внутрішнього потенціалу студентів, активізуючи мотиваційну складову заняття, виражається в тому, щоб показати особисту зацікавленість в обговоренні економічних питань. Використовуючи розроблений електронний посібник, викладач має можливість розглядати такі питання, як фактори виробництва, поняття циклічності економіки, засобів підвищення ефективності економіки в прикладному аспекті, виходячи із суб'єктивного сприйняття цих процесів кожним членом суспільства.

Наступною, не менш важливою, умовою підготовки професійно-адаптованого фахівця є наявність у викладача системи професійних знань. І тут ми, в першу чергу, ведемо мову щодо володіння викладачем мовою як лінгвістичною системою, що включає в себе чотири взаємозалежних види мовної діяльності. Однак подібні вимоги до викладача іноземної мови є універсальними й не залежать від профілю навчального закладу [1, с.54–59].

Якщо вести мову щодо завдань, що стоять перед викладачами іноземної мови в економічних навчальних закладах, слід зазначити той факт, що, як правило, викладачеві не потрібно бути фахівцем у предметних галузях, таких як бухгалтерський облік, маркетинг, менеджмент. Однак політичні реалії, що різко змінили економічні основи в нашій країні, призвели до того, що навіть фахівці потрапили в скрутне становище у зв'язку з інтерпретацією ряду невідомих раніше в нашій економіці явищ, тому викладач іноземної мови в економічному навчальному закладі, який використовує оригінальні навчальні посібники, а також автентичні матеріали, натрапляє на необхідність пояснення не тільки мовних, але й економічних явищ [3; 6]. Ситуація загострюється також тим, що в більшості випадків ми маємо справу з так званим випереджальним видом міждисциплінарного зв'язку, що передбачає використання в мовному спілкуванні іншомовної інформації, отриманої із закордонних джерел за професійно орієнтованою або суміжною тематикою, що вивчатиметься пізніше. Подібна ситуація спричиняється інноваційним характером діяльності викладача іноземної мови, що дозволяє не тільки забезпечувати професійну адаптацію майбутніх економістів, але й вирішувати ряд виховних і розвивальних завдань. У цьому зв'язку визначальним фактором є програма навчання. Нові соціально-економічні умови висувають більш широкі вимоги до підготовки майбутніх фахівців, надаючи навчальним закладам і, в результаті, викладачам більшу долю вибору як засобів навчання, так і форм і методів роботи. Тому, розглядаючи програму навчання з точки зору формування професійно адаптованого фахівця, не можна не відзначити, що поряд із традиційним лексико-граматичним змістом, у програмі навчання присутні професійно-соціальні аспекти, які виражаються в таких темах для вивчення, як діловий лист, ведення переговорів, спілкування по телефону з партнерами, вивчення різних соціокультурних аспектів. При цьому велике значення надається роботі з автентичними джерелами.

Таким чином, завданням викладача стає забезпечення органічного сполучення всіх аспектів навчальної програми на заняттях з іноземної мови, виходячи як з нормативних вимог, так і з особистісних особливостей конкретного студента, його професійних цілей і завдань.

Однак, якщо вести мову щодо способів підвищення ефективності процесу навчання, не можна не зупинитися на мотиваційному аспекті. Необхідною умовою ефективності будь-якого виду діяльності є урахування її мотиваційної складової [4; 5]. Розглянемо основні способи її підвищення на заняттях з іноземної мови в економічному навчальному закладі. Як ми вже відзначали, існує два види мотивації: внутрішня й зовнішня. Для більшості студентів в основі зовнішньої мотивації лежить бажання добре скласти іспит, одержати гарну оцінку. Більшість із них не усвідомлюють необхідності вивчення іноземної мови для подальшої професійної кар'єри. Але й ті, які розуміють важливість подібних знань, розглядають її як щось віддалене, непов'язане з проблемами сьогодення й власними інтересами. У цьому зв'язку одним з основних завдань викладача є виявити інтереси студентів та розробити найбільш ефективні, з точки зору впливу на них, види навчальної діяльності, які б сприяли ще більше професійній адаптації майбутніх економістів. Тільки в цьому випадку викладач зможе стимулювати навчальну активність і підвищити мотивацію [7, с.87–89].

Розглянемо основні способи підвищення внутрішньої мотивації студентів і можливості їхньої реалізації на заняттях з іноземної мови [10, с.37–45].

1. Організація відкритих обговорень, у рамках яких учасники навчальної групи зможуть говорити про те, що більшою мірою їх хвилює, до чого вони відчують інтерес. Викладач може лише спрямовувати хід обговорення, пропонуючи теми та ситуації професійного спрямування.

Питання, що спричинили найбільший інтерес, можуть надалі розглядатися більш ретельно, з використанням відповідних засобів навчання. Подібні обговорення рекомендується проводити на початку навчального року, з метою визначення найбільш цікавих для студентів питань, з метою подальшого підбору текстів відповідної тематики для додаткового читання й обговорення. Навіть якщо питання не будуть прямо пов'язані з економічною тематикою, вони можуть слугувати додатковим фактором вироблення комунікативної складової професійної адаптації, як одного з основних критеріїв гарного знання іноземної мови. Для обговорення можна використовувати всі відомі крилаті вирази, прислів'я й приказки, бажано пов'язані зі змістом курсу навчання. Так, наприклад, тема „Money, its role in economy”, студентам можна запропонувати обговорити такі вислови: „Money is the rut of all evil” (the Bible), „Money makes the world go round”, „Money talks they say. All it ever said to me was „Goodbye” (Cary Grant), „I want to have enough money not to think about it” (B.Show).

2. Ефективним способом підвищення мотивації є запрошення фахівців з тих або інших галузей народного господарства, діяльність яких передбачає добрі знання іноземної мови. Це можуть бути співробітники спільних підприємств, банків, ВАТ, чиї акції котируються на міжнародних біржах, а також співробітники відділів маркетингу підприємств, що мають закордонних партнерів, а таких на території України переважна більшість. І хоча подібна практика широко використовується при навчанні профільним предметам, у випадку з іноземною мовою цей спосіб є нововведенням, продиктованим економічними реаліями. Подібні зустрічі дозволять не тільки розширити світогляд студентів, але й стануть наочним прикладом необхідності вивчення іноземної мови [10, с.25–30].

3. З метою подолання мовного бар'єра, що часто переживають навіть підготовлені студенти, корисно влаштовувати спеціальні семінари, присвячені аналізу труднощів, що виникають у процесі оволодіння мовою. Відкрите обговорення проблем не тільки сприятиме їхньому вирішенню, але й покращить загальний мікроклімат у групі, дозволивши студентам відчутти схожість проблем, що виникають. Колективне обговорення подібних питань допоможе знайти шляхи оптимального їхнього рішення й дозволить викладачеві зробити весь процес навчання більш ефективним.

4. Викладач завжди повинен бути готовим урізноманітнювати процес навчання, використовуючи як різні види робіт, так і різноманітні джерела. Особливо в тих випадках, коли від студентів потрібні не тільки знання предмета, але й уміння застосувати їх на практиці, що є необхідною умовою формування професійно адаптованої особистості майбутнього економіста. Прикладом подібної організації навчального матеріалу може служити розроблений в рамках нашого дослідження електронний навчально-методичний посібник „An Economy Insight”, що містить матеріал з автентичних джерел і у якому запропоновано широкий спектр завдань від вправ підставного характеру до завдань з організації ділової наради для вирішення того або іншого практичного питання. Розмаїтість форм і методів роботи дозволить викладачеві знайти оптимальні шляхи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови студентами навчальних закладів економічного профілю [2, с.61–63].

Отже, якщо пріоритет у навчанні було пов'язано із уже розглянутими навичками, що включають у себе як особистісні якості, так і знання, уміння й досвід, що відображають професійну майстерність педагога, проаналізуємо, яким чином це відіб'ється на забезпеченні професійної адаптації майбутніх економістів. Для цього, зупинимось на деяких основних підходах до організації діяльності викладача з навчання іноземної мови в навчальних закладах економічного профілю, що обумовлюють її інноваційний характер.

У процесі роботи зі студентами були використані педагогічні підходи: діяльнісний, практичний, особистісно орієнтований.

Діяльнісний підхід.

Залучення студентів до розробки курсу навчання.

На початку навчання важливо обговорити зі студентами структуру курсу, проаналізувати теми для вивчення, розглянути базові поняття, а також засоби досягнення оптимальних результатів. Залучення студентів до цього процесу може знайти своє відображення в розробці плану тем для додаткового читання, при цьому важливо врахувати специфіку основної спеціальності. Так, для майбутніх бухгалтерів цікавою буде інформація із системи міжнародних стандартів у сфері бухгалтерського обліку, тим більше, що основна маса джерел з цього питання друкується іноземними мовами. Те ж можна сказати й стосовно майбутніх менеджерів, маркетологів, фахівців з роботи із цінними паперами, тому що ці галузі є для нашої економіки новими та їхній розвиток здійснюється, насамперед, на основі закордонного досвіду. І тут як ніколи актуальним є вміння викладача іноземної

мови сформувати засобами свого предмета не тільки лінгвістичні, але й професійні навички майбутніх економістів з їхньою особистою участю в плануванні окремих аспектів навчання.

Уведення – закріплення. Величезне значення при навчанні іноземної мови майбутніх фахівців ми надаємо співвідношенню навчального часу, що витрачається на введення нового навчального матеріалу, презентацію нових проектів, і часу, необхідного для закріплення й контролю вже наявних знань.

Якщо велика кількість навчального часу йде на презентацію нових слів і виразів, ретельне пояснення всіх нюансів різних граматичних категорій або читання довгих навчальних текстів, то час, відведений на закріплення отриманої інформації значно скорочується, що не може не відбитися на якості навчання. Ретельно підбираючи навчальний матеріал, викладач може значно скоротити час введення нової інформації. Це стає можливим за рахунок наступних факторів:

1. Ретельний відбір навчального матеріалу дозволяє викладачеві максимально ефективно викласти інформацію, використовуючи мінімальну кількість складних, а головне, не настільки актуальних для поточного заняття мовних явищ.

2. Докладне попереднє вивчення джерел створило умови структурувати інформацію із використанням як текстових, так і графічних форм презентації (графіки, схеми, таблиці).

Аналіз автентичних джерел з точки зору їхньої навчальної цінності дає змогу використати професійні джерела для пояснення тих або інших мовних явищ. Матеріали проведеного семінару зможуть стати гарною допомогою з організації подібного роду роботи [2].

Крім того, низку завдань можна представити для самостійного вивчення з наступним контролем їхнього засвоєння на занятті (враховуючи можливість використання НІТ в цілому, і електронних навчально-методичних посібників зокрема), що не тільки скоротить час, що витрачається на пояснення, але й забезпечить сприятливі умови для розвитку навичок самостійної роботи студентів.

Практичне спрямування видів навчальної діяльності.

Особливу увагу варто приділяти видам навчальної діяльності. І тут, якщо ведемо мову щодо навчання іноземним мовам майбутніх економістів, слід зазначити той факт, що до основи вибору виду навчальної діяльності на заняттях покладено предметний характер навчання. В результаті цього, основним матеріалом для створення повноцінного заняття повинні стати завдання, максимально наближені до реальних, тих, на які будуть натрапляти студенти у процесі майбутньої трудової діяльності (оскільки мова у нашому дослідженні йде саме про професійну адаптацію майбутніх фахівців).

Подібні завдання повинні мати спеціальні цілі, докладно сформульовані на початку пояснення. Вони повинні відображати рівень знань і мати безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності студентів. Такий підхід сприяє професійній адаптації майбутніх фахівців економічного профілю [5, с.35–39]. З цією метою розроблений електронний навчально-методичний посібник „An Economy Insight”, в якому можна знайти приклади завдань подібного типу.

Незважаючи на комунікативний характер процесу навчання, переважну роль приділяємо контролю як правильності граматичної побудови висловлення, так і його інформаційної насиченості. Тобто, контроль за виконанням завдання варто здійснювати в цілому, для чого необхідно розглянути отримані результати з таких позицій: чи Був процес спілкування ефективним? чи Було викладення матеріалу доступним для сприйняття? чи Могли студенти у випадку нерозуміння самостійно прояснити ситуацію? чи Були використані в процесі спілкування відповідні форми ввічливості?

Особистісно орієнтований підхід.

У рамках особистісно-орієнтованого підходу дуже важливим є той факт, що студенти не бояться перепитати або задати додаткові питання, якщо вони щось не знають або не розуміють. Вони повинні розглядати педагога, в першу чергу, в якості джерела інформації й знань, а не органу контролю. У цьому зв'язку викладач повинен бути максимально доступним – так, щоб студенти в першу чергу зверталися по допомогу саме до нього, а вже потім до інших джерел. Адже, задаючи питання, студенти не тільки одержують інформацію, але й тренують професійно важливі якості перевірки й з'ясування отриманої інформації – навички, необхідні в процесі їх майбутньої професійної діяльності.

Висновки... Це дозволило дійти висновку, що, будучи безпосереднім учасником процесу навчання, викладач зосереджує у своїх руках всі важелі управління процесом. От чому від особистості педагога, його професійних й особистісних якостей залежить, наскільки ефективним буде весь процес формування професійно адаптованого фахівця засобами нових інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень... Подальший розвиток проблеми інноваційної діяльності викладача полягає в тісній інтеграційній діяльності викладача іноземної мови з викладачами кафедр фахових дисциплін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Агибова И. М. Формирование профессиональной компетентности преподавателя физики в университете / И. М. Агибова // Стандарты и мониторинг. – 2003. – № 5. – С. 54–59.
2. Белова Е. К. Методика профессионального обучения: Практикум по дидактическому проектированию / Е. К. Белова. – Хмельницький : ТУП, 2000. – Ч.1. – 36 с.

3. Беляева А. С. Обучение иноязычному профессиональному общению на межпредметной основе / А. С. Беляева // Обучение иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. – М. : МГЛУ, 1991. – Вып. 386. – С. 67–74.
4. Гузенко О. А. Формування мотивації в умовах особистісно-орієнтованої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гузенко Олена Анатоліївна. – Луцьк, 2002. – 210 с.
5. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
6. Зязюн І. А. Крása педагогічної дії : навч. посіб. [для вчит., аспір., студ. середн та вищих навч. закл.] / Зязюн І. А., Сагач Г. М. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Кузнецова А. А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе : учеб. пособ. / А. А. Кузнецова. – Казань, 1979. – 112 с.
8. Медников В. В. Подготовка экономистов в высшей школе за рубежом / В. В. Медников. – СПб. : Изд-во СПб УЭФ, 1992. – 151 с.
9. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. – К., 1992. – С. 44–52.
10. Образцова Л. Ю. Формирование профессиональной направленности при обучении иностранным языкам / Л. Ю. Образцова // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – Вып. 1. – С. 61–63.

Анотація

Л.Л.Петлевана

Иновационная деятельность преподавателя иностранного языка как одно из педагогических условий профессиональной адаптации будущих экономистов

В статье проанализирована инновационная деятельность преподавателя иностранного языка в формировании профессиональной адаптации будущих экономистов и определены педагогические подходы в процессе работы со студентами.

Ключевые слова: коммуникативные качества, дипломатические навыки, интерес к аспектам бизнеса, профессиональная адаптация, мотивация студентов, подход, деятельностный, практический, личностно-ориентированный.

Summary

L.L.Petliovana

Innovative Activity of a Foreign Language Teacher as one of the Pedagogical Conditions of the Future Economists' Professional Adaptation

This article covers the analysis of the innovative activity of a foreign language teacher in the formation of the future economists' professional adaptation. The author defines the pedagogical approaches in the process of his work with the students.

Key words: communicative qualities, diplomatic skills, interest to business aspects, professional adaptation, motivation of students, approach, functional, practical, oriented toward person/

Дата надходження статті:

„12” січня 2011 р.

УДК 378.14(045)

С.С.ПЕТРОВСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Проектна діяльність в історії педагогічної теорії та практики

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз виникнення та розвитку проектної діяльності в історії людства. Показано можливості використання методу проектів на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики.

Ключові слова: метод проектів, історія виникнення методу проектів, проектна діяльність, сучасне застосування методу проектів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний стан розвитку українського суспільства вимагає пріоритетного вирішення проблем, які пов'язані з входженням у світовий простір відповідно до економічних, правових, матеріально-технічних і культурологічних умов, які в ньому існують. Це ставить перед освітою завдання формування соціально орієнтованої системи домінуючих напрямів активного включення молоді в процес розвитку загальноосвітньої культури, науки, виробничих відносин, створення засад для становлення відкритого інформаційного суспільства в Україні.

Отже, суспільство інформаційних технологій, або як його називають постіндустріальне суспільство на відміну від індустріального суспільства кінця ХІХ – середини ХХ століття, вимагає, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються. Таке веління часу не тільки для нашої української школи, але і практично для будь-якого розвинутого суспільства.

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватним поставленим цілям, на наш погляд є: навчання в співробітництві, метод проектів, індивідуальний і диференційований підхід до навчання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Ретроспективний аналіз науково-педагогічних наукових праць дозволяє простежити виникнення й розвиток методу проектів, його гуманістичні та гносеологічні витоки й розвиток ідей особистісної педагогіки. Окрім того, як зазначають Є.В.Бондаревська і М.К.Карпова: „Культура минулого не незмінна величина, або якісно незмінна сутність. Час створює нові „кути зору”, постійно дозволяє по новому глянути на старе, відкрити в ньому щось раніше непомічене; чим вище й значніше ідеї сучасності, тим більше ми здатні побачити й зрозуміти непомічені раніше цінності в минулому” [1, с.81]. Отже, для розуміння сутності проектної діяльності як складової продуктивної діяльності людини, варто проаналізувати історію її розвитку.

У праці „Загальні настанови” В.Ратке (1571–1635 рр.) спроектував й дослідив сутність навчально-виховного процесу. Новими для педагогічної теорії в працях В.Ратке були два положення: перше полягало у виділенні істотності й значимості педагогічних знань для формування особистості людини, для її душевного здоров'я, для правильного розуміння нею навколишньої дійсності; друге стосувалось прогнозування прогресивних методів пізнання й способів мислення як критеріїв, здатних забезпечити науковість і практичну дієвість педагогіки. Ще більш значним досягненням вченого є проектування педагогічної системи, єдиної для всіх навчальних дисциплін [2].

Видатний педагог Я.А.Коменський (1592–1670 р.) займає особливе місце як геніальний представник проектування освіти й виховання особистості. Ним було створено проект загальної освіти й виховання, „завдяки самоосвіті й участі в поліпшенні людських справ” [3].

Відомий французький філософ Ж.-Ж.Руссо (1712-1778 рр.) спроектував дитячу педагогіку й підкреслив необхідність тонких спостережень педагога за поведінкою дитини, виявлення численних парадоксів, що відображають його відношення до виховної практики [3]. Саме тут проглядається „проект”, який зв'язує діяльність учня з його потребами й природними життєвими ситуаціями.

Один із фундаторів науки про навчання, Ф.-В.А.Дістервег (1790-1866 рр.) уважав, що вчитель повинен піклуватися „не про безкінечне пристосування до майбутніх суто життєвих потреб” вихованця, а створювати „такий спосіб навчання, при якому учневі не дається нічого, що не мало б значення для просвітління голови, виникнення добрих почуттів, зміцнення сили волі. Все, чому він навчається, повинно мати безпосереднє відношення або до людського розуму, або до людського життя” [3]. Таким чином вже А. Д. Дістервегом визначено необхідність активної навчальної діяльності суб'єкта навчання та керування цим процесом з боку вчителя.

Формулювання цілей статті... У статті розглядається проектна діяльність в історії педагогічної теорії та практики.

Виклад основного матеріалу... Термін „проект” уперше використав у 1908 р. завідувач відділу виховання сільськогосподарських шкіл США Д.Снедзен, назвавши так сукупність завдань для виконання вдома, які діти фермерів через нерегулярне відвідування школи отримували від учителів, „домашнім проектом” [4]. У 1911 р. Бюро виховання США узаконило цей термін. Вважається, що метод проектів у його сучасному вигляді був розроблений американським філософом і педагогом Дж.Дьюї.

Теоретичною основою методу проектів (далі – МП) стали педагогічні концепції, в яких велике значення надавалося навчанню через діяльність. У.Х.Кілпатрік охарактеризував метод проектів як *метод планування доцільної діяльності у зв'язку з розв'язанням якого-небудь навчального завдання у реальних життєвих ситуаціях* [4], як діяльність, „виконану від усього серця”, з високим ступенем самостійності дітей, об'єднаних спільними інтересами [4]. Дж.Дьюї пропонував навчання на активній основі, через цілеспрямовану діяльність учня. Тому надзвичайно важливою була зацікавленість дітей у здобуванні знань, які можуть і повинні знадобитися їм у житті. Для цього необхідно поставити проблему, узятую з реального життя, знайому й значиму для дитини, для розв'язання якої йому необхідно використати наявні знання та нові, які ще треба отримати. Учитель може вказати джерела інформації або просто підказати шлях, по якому йому рухатись. У результаті учні, кожен самостійно й усі разом, повинні вирішити проблему, застосовуючи необхідні знання, часом з різних областей, і одержати реальний і відчутний результат. Розв'язання проблеми, таким чином, набуває ознак проектної діяльності. Свого часу метод проектів став сенсацією в американському педагогічному світі, ним зацікавилися американські педагогічні журнали, що присвятили йому цілий ряд статей, у тому числі й критичних [5].

У.Х.Кілпатрік вважав, що діти повинні не тільки досліджувати й самостійно експериментувати, але й самостійно ставити для себе експериментаторські завдання: „...нехай вони вигадують і будують „проекти”, нехай самостійно домагаються їх реалізації”. При цьому роль педагога видозмінюється: він уже не „інструктор-радник”, він – „інструктор-організатор”, роль якого зводиться до розподілу, організації матеріалу; що ж стосується самої ініціативи, самих дослідницьких завдань, то вони

повинні виходити не зверху, а знизу, тобто від учня. Під поняття проекту, за твердженням автора, підходить різна діяльність, необхідно тільки, щоб вона спрямовувалась ясно поставленою метою й підтримувалася прагненням до її здійснення. У.Х.Кілпатрік вважав, що: „навчити не засвоювати й не запам'ятовувати ... певні факти й правила, а діяти; тренувати дитину в умінні ставити собі завдання, виконувати, доводити до кінця намічені проекти, – от головне завдання школи” [5].

Разом з тим, Дж.Дьюї вважав, що не варто вибудовувати всю освіту навколо проектного методу, тому що проект є відносно короткочасним, непостійний, часто випадковим і тривіальним, чого явно не досить для повноцінної освіти. Знання, що учні одержують у процесі проектною діяльністю, відрізняються, на думку дослідника, технічністю, навчання дає недостатньо теоретичної складовою знань, тому Дж.Дьюї рекомендував використовувати МП у поєднанні з іншими методами [6].

Опитування вчителів у США 30-х років ХХ сторіччя вказували як на переваги, так і на недоліки методу проектів. З одного боку, використання цього методу ставить під сумнів можливість досягнення запрограмованих результатів навчання, адже ні в один проект неможливо вкласти всі необхідні знання. З іншого боку, були очевидні переваги цієї системи: висока мотивація, ентузіазм і зацікавленість дітей, зв'язок отриманих знань із реальним життям, виявлення лідерів, розвиток кооперації й наукової допитливості, самоконтроль, краща закріпленість знань, свідомо дисциплінованість групи й тощо. Майже всі вчителі, опитані в США, відзначали, що метод проектів руйнує шкільну рутину. Педагоги, що використовували цей метод, в основній масі були спрямовані на його подальше застосування.

Класно-групова система, таким чином, була своєрідним переходом до проектного лабораторного методу (за принципом Дальтон-плану). При цій системі й самі класи були перероблені в лабораторії з окремих предметів.

У лабораторному методі вже можна виявити ознаки особистісно-орієнтованого навчання з використанням методу проектів: по-перше, даний метод привчав школяра працювати за планом, самому враховувати особливості своєї роботи; по-друге, робота набувала яскраво вираженого дослідницького характеру і була спрямована на розвиток учня, самостійності, самоорганізації, відповідальності; по-третє, істотно змінилася роль учителя: він перейняв на себе функції не просто джерела знань, а інструктора-фахівця, до якого учень міг звернутися за порадою й допомогою. Лабораторний метод, на нашу думку, був прообразом поєднання методу проектів і традиційної, класно-урочної форми навчання [7].

У 60-і роки ХХ століття метод проектів пережив своє друге народження на Заході. „Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба й де і як я можу ці знання застосувати” – от основна теза сучасного розуміння методу проектів, що і об'єднує багато освітніх систем, що прагнуть знайти оптимальне співвідношення між академічними знаннями й прагматичними вміннями [7, с.66].

На сьогоднішні можна виділити три основних напрями модифікації теоретичних підходів до методу проектів:

- а) розуміння необхідності реалізації методу проектів на основі традиційної освіти, про що говорив ще Дж.Дьюї;
- б) усвідомлення необхідності планування вчителем проектною діяльністю учнів (це стосується тем проектів, місця в змісті навчального предмету, методів дослідження й ін.);
- в) допущення можливості вивчення дітьми не тільки реальних життєвих проблем, але й проблем, що мають вигадане, згенероване походження.

У.Кілпатрік відзначав, що методів навчання може бути безліч. Щоб уникнути непорозуміння, він уважав за доцільне зовсім не називати метод проектів методом, це ж саме пропонували деякі американські педагоги [5]. З цим твердженням можна погодитись, оскільки поняття „метод проектів” включає певні *організаційні форми навчання, специфічне структурування змісту* навчання тощо.

Сучасний навчально-виховний процес набуває ознак освітньої технології у розумінні обов'язковості досягнення цілей навчання [8]. Завдяки явно виокремленому етапу цілепокладання і обов'язковості перевірки досягнення мети проекту [9], його застосування досить органічно вписується у сучасні освітні технології. Технології навчання на проектній основі можна класифікувати, використовуючи підходи Є.В.Бондаревської [10] та Є.С.Полат [7]:

- за предметною галуззю: гуманітарні, технічні й ін.;
- за видом діяльнісного середовища: комп'ютерні, імітаційні, діяльнісно-проектні, технічні та ін.;
- на основі проблемного навчання;
- на основі індивідуальної й групової проектною діяльністю учнів;
- на переконструюванні змісту проектною діяльністю: великоблочна система навчання проектуванню, інтегроване навчання проектуванню, навчання на основі опорних сигналів і конспектів з проектування, навчання на основі випереджальною проектною діяльністю тощо;
- на основі новітніх інформаційних технологій: електронні мультимедійні банки та бази даних, навчальні, контролюючі програми й ін.

Самостійний творчий пошук є невід'ємною складовою проектною діяльністю суб'єкта навчання, результатом якої є не тільки розширення світогляду учнів, але й новий рівень співробітництва й співтворчості, оволодіння первинними навичками дослідницької роботи [7].

Діяльність учня у навчальному проекті наближається до науково-дослідної, оскільки має всі її необхідні атрибути – аналіз даних, фактів; формулювання гіпотез, їх критичний аналіз, результатом якого є прийняття за робочу однієї; планування діяльності по перевірці цієї гіпотези; виконання запланованих дій з наступним аналізом результатів; перевірка справедливості гіпотези, її прийняття або відхилення. Іншими словами, виконуючи навчальний проект, учні рухаються від теорії до практики і від практики до теорії, поєднуючи академічні знання з прагматичними, з дотриманням відповідного балансу на кожному етапі навчання. Варто відзначити, що з часом ідея методу проектів зазнала еволюції – метод проектів стає інтегрованим компонентом сучасного навчально-виховного процесу. Основне призначення МП залишається попереднім – стимулювати інтерес учнів до оволодіння певною сумою знань через діяльність, метою якої є вирішення однієї або цілої низки проблем і вправління у практичному застосуванні отриманих знань.

Проблема інтегрування МП у навчальний процес за умов його класно-урочної організаційної форми є не простою, оскільки МП за своєю суттю, як було показано вище, має ознаки організаційної форми. Разом з тим, поєднання МП і класно-урочної організаційної форми навчання уможливило ефективне застосування методів і засобів подання навчального матеріалу, розроблених для використання у процесі роботи з досить великими групами учнів.

Однією з відомих форм застосування методу проектів, легко доступною для реалізації за умов класно-урочної організаційної форми навчання, є *курсове проектування*. Курсове проектування – це застосування методу проектів у формі виконання навчального проекту з метою завершення курсу навчання з предметів, які пов'язані зі спеціалізацією, профілем навчання. Курсовий проект розробляється протягом певного періоду навчального року згідно навчального плану та передбачає виконання учнями самостійної творчої роботи. В процесі виконання актуалізуються знання, отримані за весь період вивчення курсу, закріплюються, відпрацьовуються практичні вміння й навички роботи майбутнього фахівця. Методика курсового проектування передбачає виконання учнями завдання, яке формулюється у проблемній області та пов'язується з формалізацією та наступним виконанням з використанням ПК. Таке завдання, як правило, вимагає певного часу для виконання та системного підходу при плануванні діяльності.

Висновки... Таким чином, узагальнюючи результати проведеного ретроспективного аналізу виникнення та розвитку методу проектів, можна дійти висновку, що його застосування в навчально-виховному процесі має своїм наслідком підвищення мотивації навчання, покращення практичної значущості його результатів, формування в учнів здатностей до самостійного пошуку знань, планування власної діяльності та діяльності групи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
2. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогика, педагогика : (Очерки развития педагогической теории) / Ф. Хофман ; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.
3. Розин В. М. Философия и методология: традиция и современность / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 57–101.
4. Киримиво Ю. В. Метод проектов как средство профессиональной подготовки студентов туристического вуза : (на примере курса „Основы экскурсионной деятельности“) / Ю. В. Киримиво. – М., 2001. – 116 с.
5. Трояновский И. Метод проектов / И. Трояновский // Вестн. просвещения. – 1924. – № 11. – 14 с.
6. История и философия проекта “Гражданин” [Электронный ресурс] / под. ред. Антохова Ю. – Режим доступа до журн. : <http://www.ug.ru/civicnet/project.htm?prj004>.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. – 272с.
8. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2006. – 616 с.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – [изд. 2-е, стереотип.]. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
10. Бондаревская Е. В. В защиту „живой” методологии / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 102–105.

Аннотація

С.С.Петровський

Проектная деятельность в истории педагогической теории и практики

В статье осуществлен историко-педагогический анализ возникновения и развития проектной деятельности в истории человечества. Показаны возможности использования метода проектов на современном этапе развития педагогической теории и практики.

Ключевые слова: метод проектов, история возникновения метода проектов, проектная деятельность, современное применение метода проектов.

Summary
S.S.Petrovs'kyi

Project Activities in the History of Educational Theory and Practice

The article carried the historical and pedagogical analysis of the emergence and development of project activities in the history of mankind. The possibilities of using the project at the present stage of development of educational theory and practice.

Keywords: project history of the project method, the project activity, the current method of application projects.

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 378.011.3.051:687.01(045)

І.В.ПРОДАН,
аспірантка
(м.Луганськ)

Розробка системи формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу засобами самостійної роботи у ВНЗ

В даній статті розглянуто можливість застосування у навчальному процесі ВНЗ педагогічної системи ефективного формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у контексті сучасного розвитку професійної освіти. Розроблена педагогічна система, спрямована не тільки на розвиток, навчання, виховання, освіти особистості, а також і на появу в неї новоутворень, заданих стратегічними і тактовними цілями освіти.

Ключові слова: педагогічна система, дизайнери одягу, самостійна робота, ВНЗ.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Аналіз стану проблеми формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи показав, що дане питання є актуальним в сьогоденні. Питання формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу є складною психолого-педагогічною проблемою. Це зумовлюється тим, що сучасні зміни, які спостерігаються у суспільстві, завдають значного впливу на систему професійної освіти та потребують застосування педагогічних інновацій, що стануть відповіддю на ті виклики, які були зроблені суспільним перетворенням. Невідповідність існуючих розробок в системі підготовки студентів-дизайнерів, ставлять питання дослідження формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у контексті сучасного розвитку професійної освіти у вітчизняних ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Розробка у нашому дослідженні системи формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у ВНЗ спирається на ідеї сучасної педагогіки. До них ми відносимо ідею безперервної освіти, яка характеризує постійне удосконалення своєї професійної культури студентами-дизайнерами. Наукова організація процесу формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу припускає розробку системи цього процесу і її науково-теоретичне обґрунтування.

Підвищення ефективності професійної підготовки пов'язують з науковою організацією цього процесу С.Архангельський [2, с.67], В.Беспалько [3, с.61], Е.Зеер [6, с.65] з приведенням його в певну систему.

Розглядаючи поняття „педагогічна система”, ми спираємось на трактування, дане В.Беспалько: „Під педагогічною системою ми розуміємо певну сукупність засобів, методів та процесів, які необхідні для організованого, цілеспрямованого та спеціального впливу на формування особистості з заданими якостями” [2].

Педагогічна система – це взаємодія різних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднані однією освітньою метою розвитку індивідуальності та особистості. Педагогічна система традиційного освітнього процесу складається з наступних елементів: мета навчання; зміст навчання; ті хто навчається; ті хто навчають; методи, засоби і форми навчання.

Підсумовуючи думку В.Беспалько, ми вважаємо, що сутність педагогічної системи уявляється як її спрямованість на розвиток, навчання, виховання, освіти особистості, так і на появу в неї новоутворень, заданих стратегічними і тактовними цілями освіти.

Формулювання цілей статті... Отже, метою нашої статті є розробка педагогічної системи, яка буде ефективно сприяти формуванню професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу... Розробка системи формування професійної культури дизайнерів одягу у процесі самостійної роботи спирається на ідеї сучасної професійної педагогіки, яка

характеризується створенням умов для повної реалізації особистістю свого творчого потенціалу, набуття „вміння вчитися”, на що й спрямована самостійна робота.

Підкреслимо, що під системою формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи ми розуміємо педагогічну систему з високим рівнем упорядкованості її компонентів та зв'язків між ними.

Розглянемо питання про необхідність реалізації системи формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи. Перелічимо ознаки системи [5].

1. Система завжди складається з безлічі різних компонентів. У ВНЗ з точки зору навчальних підрозділів компонентом системи виступає студентська група, а викладач – це навчально-допоміжний персонал.

2. В системі існують зв'язки між елементами – послідовні зв'язки між компонентами освітнього процесу, між змістом різних дисциплін, між видами навчальної, аудиторної і позааудиторної роботи.

3. Система завжди ієрархічна. Ієрархічність може бути представлена різними лініями. Це, насамперед, відношення викладач – студент, керівництво, ієрархія форм від конспектування до творчої кваліфікаційної роботи.

В цілому, з нашої точки зору, система формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи як педагогічна система, реалізується у ВНЗ, відображаючи при цьому сукупність системоутворюючих факторів, умов функціонування та структурних компонентів.

У зв'язку з вищезазначеним представимо розроблену систему формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у ВНЗ у вигляді рисунку (рис. 1).

Перейдемо до характеристики системи. У зв'язку з позначеними питаннями ми, насамперед, перелічимо блоки системи – цільовий, змістовний, організаційний, діагностичний, результативний [5, с.47].

Важливим моментом у нашому дослідженні є визначення принципів, на основі яких розроблялася система. Аналіз науково-педагогічної літератури (В.Андреев [1], В.Беспалько [3], А.Вербицький [4] і ін.) дозволяє виділити наступні принципи:

1. Принцип цілепокладання, що дозволяє студентам чітко уявити собі мету й завдання майбутньої роботи, намітити способи їх досягнення.

2. Принцип цілісності, основними вимогами якого є органічна єдність змісту навчальної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу.

3. Дослідницький принцип, спрямований на організацію такої діяльності, яка сприяє розвитку у студентів здатності мислити творчо. Тому кожне заняття ставить метою навчити мислити, оперувати інформацією в різних ситуаціях, самостійно шукати, систематизувати й застосовувати нові знання на практиці.

4. Принцип діагностичності полягає в об'єктивній оцінці рівня сформованості професійної культури майбутніх дизайнерів одягу на основі розроблених критеріїв.

5. Принцип об'єктивності, який виходить із того, що результати не повинні залежати від особистості викладача; оцінка, отримана студентом, повинна бути об'єктивною. Таким чином, суттєво зменшується елемент.

Підводячи підсумок вищесказаному, відзначимо, що основою системи є наступні складові:

- Реалізація самостійної діяльності при вирішенні професійно-орієнтованих завдань;
- Художньо-креативні якості;
- Теоретико-технологічна дизайнерська підготовка.

При розробці цільового блоку ми виходимо з того, що поставлена мета буде успішною, якщо:

- будуть чітко виділені якості, на яких дизайнер одягу буде акцентувати увагу у ході освітнього процесу;

- існуюча діагностика параметрів дозволить виявити рівень необхідного засвоєння цієї якості.

Дане цілепокладання з позицій системного підходу є системоутворюючим компонентом і відображає доміант розвитку інтелектуально-творчих якостей особистості (найбільш значимі професійні якості: креативність, інтуїція, творча уява, дивергентність мислення) в умовах сучасної професійної освіти.

Відзначимо, що мета і завдання при розробці педагогічної системи, взаємозалежні з усіма блоками:

- зі змістовним (мета і завдання безпосередньо визначають зміст дисциплін галузевої підготовки: проектування костюму, моделювання стилю та іміджу, історія костюму та крою, робота в матеріалі, конструювання одягу, історія та теорія декоративно прикладного-мистецтва, оздоблення одягу, матеріалознавство);

- з організаційним (мета і завдання безпосередньо впливають на вибір методів, форм і засобів формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу);

- з діагностичним (мета і завдання пов'язані з діагностичними методиками і їх вибором);

- з результативним (мета і завдання безпосередньо визначають результат досліджувального процесу).

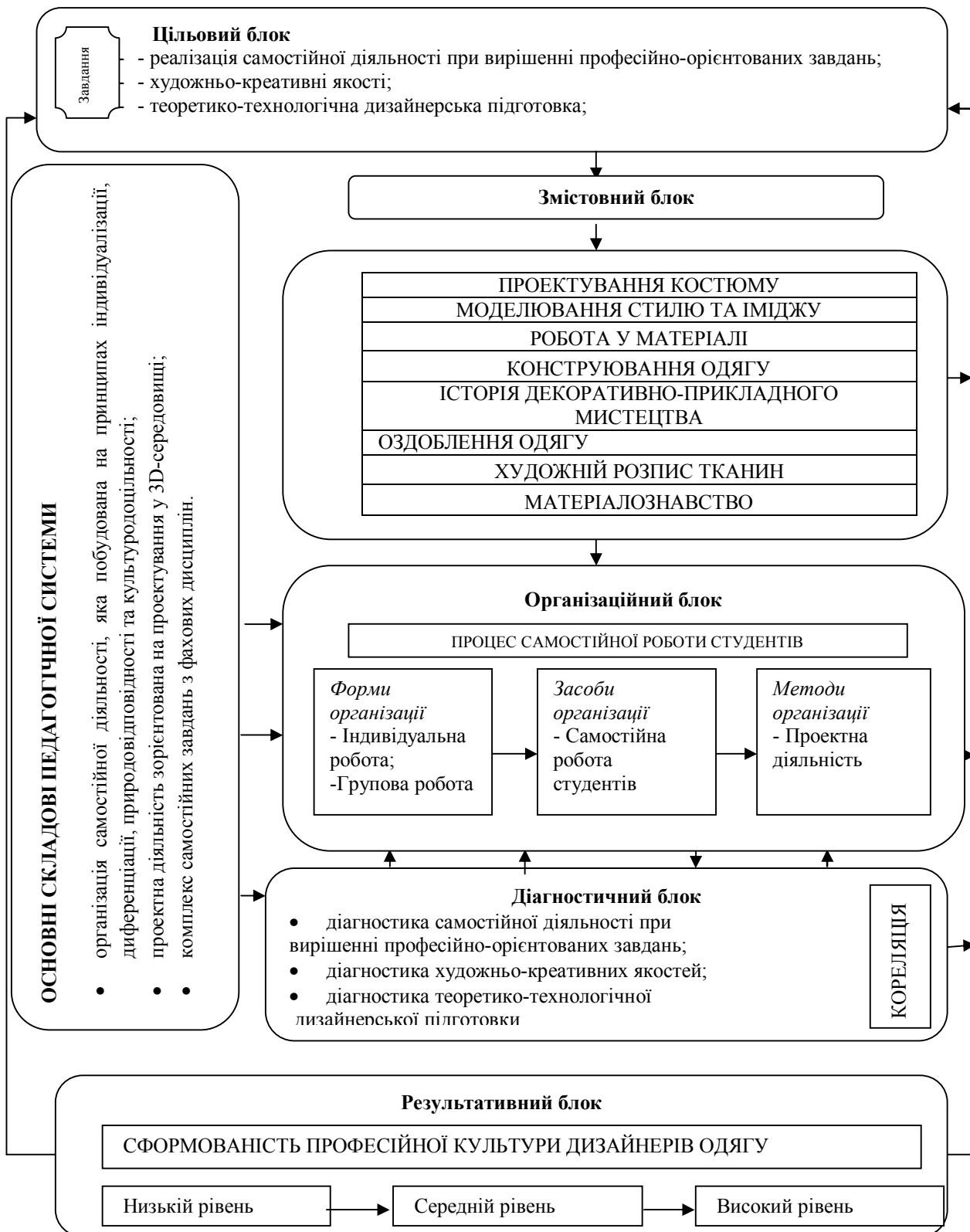


Рис. 1. Система формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу

Змістовний блок ми характеризуємо з позиції діяльного підходу до формування професійної культури, що припускає практично орієнтовану спрямованість використання змісту в процесі самостійної роботи студентів. Змістова сторона системи формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу розроблена з урахуванням різних видів самостійної роботи.

У даному блоці визначається перелік інформаційних ресурсів, за допомогою яких відбувається самостійна пошукова діяльність майбутніх дизайнерів одягу.

Змістовний блок пов'язаний з кінцевим результатом у системі – підвищенням рівня сформованості професійної культури.

При цьому система формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи виконує наступні функції: нормативного забезпечення, методичного забезпечення й практичної реалізації.

Функція *нормативного забезпечення* спрямована на визначення цільової настанови підготовки сучасного фахівця. Функція *методичного забезпечення* спрямована на обґрунтування методичної системи, що включає засоби, умови, форми, способи формування професійної культури (методичні рекомендації з кожної дисципліни, контрольні самостійні роботи, практичні завдання, тести тощо). Функція *практичної реалізації* включає ряд допоміжних функцій: діагностику вихідного стану сформованості професійної культури, аналіз і корекцію досліджуваного процесу, оцінку й інтерпретацію отриманих результатів.

У цілому, реалізація всіх описаних функцій приводить до досягнення мети – формування професійної культури, перехід студентів на більш високий рівень її сформованості.

Організаційний блок характеризує методи, форми й засоби у формуванні професійної культури майбутніх дизайнерів одягу.

При виборі форм самостійної роботи ми враховували наступні параметри: зміст дисциплін галузевої підготовки майбутнього дизайнера одягу; рівень освіти й ступінь підготовки студентів; необхідність упорядкування навантаження студентів при самостійній роботі. Виходячи з даних параметрів, ми виявили основні форми організації самостійної роботи:

- аудиторні заняття за дисциплінами галузевої підготовки (лекції, семінари, практикуми, практичні роботи, інтегративні заняття);
- планові консультації, заліки, іспити, курсові проекти;
- позааудиторна самостійна робота при виконанні домашніх завдань навчального й творчого характеру (написання рефератів, виконання семестрових завдань, контрольних самостійних робіт, курсових і кваліфікаційних проектів).

Організація самостійної роботи студентів містить у собі наступні етапи:

1. Відбір цілей самостійної роботи. Підставами відбору цілей є конкретизація мети, що відображає теорію та системи, професійні технології.

2. Відбір змісту самостійної роботи. Підставами відбору змісту самостійної роботи є джерела самоосвіти (література, самоаналіз і ін.), індивідуально-психологічні особливості студентів (вміння навчатися, бути обізнаним, інтелект, мотивація, особливості навчальної діяльності).

3. Конструювання завдань. Завдання відображають зміст кожної запропонованої дисципліни та розробляються для кожного виду самостійної роботи: адаптивного, репродуктивного і креативного.

4. Організація контролю. Включає ретельний відбір засобів контролю, визначення етапів, розробку індивідуальних форм контролю.

Діагностичний блок системи знаходиться у взаємозв'язку із цільовим, організаційним і результативним блоками й містить у собі:

- Реалізацію самостійної діяльності при вирішенні професійно-орієнтованих завдань;
- Художньо-креативний показник;
- Теоретико-технологічну дизайнерську підготовку.

У рамках даного блоку передбачається самодіагностика майбутніх дизайнерів одягу, яка дозволяє студентам критично переосмислити свої вчинки, дії, грамотно організувати й регулювати процес власної самостійної діяльності. На основі цього здійснюється аналіз початкового, проміжного й підсумкового стану професійної культури, необхідної для характеристики результатів дослідження.

У *результативному блоці* розглядається сформованість професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи (перехід майбутнього фахівця з вихідного рівня на більш високий, якісний рівень). Отриманий результат повинен оцінюватися шляхом діагностики й порівняння з наміченою метою.

У блоці також передбачена корекція, яка сприяє усуненню недоліків процесу формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи, установленню зворотного зв'язку суб'єктів навчання, своєчасному одержанню інформації про формування професійної культури, можливих труднощів в оволодінні знань, розвитку вмінь і навичок, становленню професійно важливих якостей.

Висновки... Функціонування запропонованої нами педагогічної системи „формування професійної культури майбутнього дизайнера одягу в процесі самостійної роботи”, буде ефективною якщо впровадити її у навчальний процес ВНЗ, які готують дизайнерів одягу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого самоопределения / Валентин Иванович Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 213 с.
4. Вербицкий А. А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов : Обзорная информация / А. А. Вербицкий, И. М. Сыроеждин. – М. : НИИВШ, 1981. – 48 с.
5. Еременко Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дизайнера средствами самостоятельной работы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Анатольевна Еременко. – Челябинск, 2008. – 181 с.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 1998. – 126 с.

Аннотація

И.В.Продан

Разработка системы формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров одежды средствами самостоятельной работы в ВУЗе

В данной статье рассмотрена возможность применения в учебном процессе ВУЗа педагогической системы эффективного формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров одежды в процессе самостоятельной работы в контексте современного развития профессионального образования. Разработанная педагогическая система нацелена не только на развитие, обучение, воспитание, а также и на появление в ней новообразований, заданных стратегическими и тактическими целями образования.

Ключевые слова: педагогическая система, дизайнеры одежды, самостоятельная работа, ВНЗ.

Summary

I.V.Prodan

System Engineering of Formation of Professional Culture of the Future Designers of Clothes Means of Independent Work in Higher Educational Institution

In given article application possibility in educational process of higher educational institution of pedagogical system of effective formation of professional culture of the future designers of clothes in the course of independent work in a context of modern development of vocational training is considered. The developed pedagogical system is aimed not only at development, training, education, together with on occurrence in it of new growths set strategic and formation tactical targets.

Keywords: pedagogical system, designers of clothes, independent work, higher educational institution.

Дата надходження статті:

„9” березня 2011р.

УДК 355.237:355.40 (045)

А.М.РОМАНИШИН,

кандидат педагогічних наук,
(м.Львів)

Технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів у ВНЗ

Обґрунтовано поняття „дидактична технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів.

Ключові слова: компетентність, виховна компетентність, дидактична технологія, виховна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із напрямків професіоналізації ЗС України є підвищення особистого професійного рівня військовослужбовців шляхом удосконалення системи освіти, фахової підготовки, запровадження системи підвищення кваліфікації офіцерського складу [1]. Реалізація вказаного положення у ВНЗ потребує постійного критичного осмислення підходів до організації навчально-виховного процесу, змісту фахової підготовки, виховання майбутніх офіцерів, розроблення та впровадження перспективних технологій навчання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Наукові аспекти навчання й виховання курсантів ВНЗ досить широко відображені у працях багатьох педагогів і психологів. Загальні питання підготовки курсантів до військово-професійної діяльності розглядаються в працях Б.Ц.Бадмаева, О.В.Барабанщикова, Л.Г.Лаптева, В.Г.Михайловського, В.Н.Нуждіна, В.Г.Уткина, М.Ф.Феденка, В.П.Чалицького. У вітчизняній педагогіці проблему підготовки військових фахівців, зокрема й офіцерів-вихователів, до різних видів діяльності досліджували О.С.Автушенко, О.В.Бойко, Т.В.Бунеев, Г.В.Вишинська, С.М.Гречко, С.В.Капітанець, Є.Ю.Литвиновський, М.І.Нещадим, В.М.Павлушенко, С.Т.Полторак, В.П.Печеницький, І.В.Платонов, В.В.Ягупов та інші. На підставі аналізу вище наведених наукових досліджень виявили, що не повною мірою вивчена проблема організації якісної підготовки офіцерів, які б володіли знаннями, навичками і вміннями з теорії і практики організації виховної діяльності у підпорядкованих підрозділах.

Формулювання цілей статті... З огляду на це ми ставили за мету обґрунтування технології

формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу... Військові педагоги О.В.Бойко, М.І.Нещадим, В.В.Ягупов вважають, що одним із основних шляхів підвищення ефективності професійної підготовки військовослужбовців є запровадження особистісно орієнтованих і суб'єктно-діяльнісних педагогічних технологій. Водночас, незважаючи на те, що технологізація військово педагогічного процесу сприяє підвищенню його ефективності та інтенсифікації, якості підготовки військових фахівців, новітні педагогічні технології впроваджуються у навчальний процес ще з певними труднощами [2].

Аналіз результатів досліджень проблеми педагогічної технології дозволяє визначити основні аспекти управління навчальним процесом, які спрямовані на чітке визначення його таксономії цілей у вигляді конкретних результатів і шляхів їх оптимального досягнення, проектування та моделювання діяльності його суб'єктів. Отже, її сутність полягає у „керованості процесу навчання, спрямованого на розвиток особистості та її професійне становлення” [3]. С.О.Сисоева наголошує у цьому контексті, що „педагогічні технології у неперервній професійній освіті повинні забезпечувати особистісний і професійний розвиток і саморозвиток особистості, її професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість” [3]. Наш підхід узгоджується із загальною теорією формування компетентності до певних видів діяльності. Компетентність фахівця і сам процес її формування нерозривні. Іншими словами, те, що з часом буде результатом, міститься у самому процесі її формування. У ньому органічно поєднані освітня, виховна і розвивальна складові військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів.

В основі дидактичної технології формування виховної компетентності у курсантів має лежати „ідея керування дидактичним процесом, проектування і відтворення навчального циклу” [4]. Специфічні властивості цієї технології спрямовані на подолання недоліків традиційної професійної підготовки, і тому однією із найважливіших властивостей будь-якої технології практично, на думку всіх дослідників цієї проблеми, є можливість її відтворення. *Загальними властивостями дидактичної технології формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів є, на нашу думку, такі:*

- розроблення діагностично поставлених цілей їх військово-професійної підготовки, у тому числі до виховної діяльності;
- орієнтація всіх навчально-пізнавальних дій і квазіпрофесійної діяльності майбутніх офіцерів на гарантоване досягнення визначених навчальних, виховних та інших цілей їх підготовки;
- оперативний зворотний зв'язок, своєчасне та об'єктивне оцінювання поточних і підсумкових результатів їх підготовки;
- можливість творчого відтворення навчально-пізнавальних та інших освітніх процедур.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що *дидактична технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів* – це навчальна система взаємоузгоджених суб'єктно-діяльнісних методик, методів, способів, прийомів, засобів і форм досягнення поставлених навчальних, виховних, розвивальних, формувальних та інших цілей їх військово-професійної підготовки, наукова організація їх навчальної діяльності, що визначає найбільш раціональні й ефективні підходи, методи, методики й способи досягнення ієрархії цілей їх підготовки як суб'єктів військового виховання у військових підрозділах. При цьому вона має задовольняти *таким вимогам:* системності, концептуальності та науковості, структурованості, керованості, відтворюваності, запланованої ефективності, алгоритмічності, оптимальності витрат, можливості тиражування та перенесення в нові умови, практичної спрямованості. Крім того, технологічні аспекти підготовки майбутніх офіцерів можуть бути представлені на таких рівнях:

- організація навчальної діяльності;
- вивчення навчальної дисципліни;
- представлення навчальної інформації;
- мотивування і стимулювання діяльності педагогів і курсантів;
- контролювання та оцінювання знань, навичок і вмінь, які набуваються курсантами.

Отже, *дидактична технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів, у вузькому смислі* – це теоретично обґрунтована навчальна система, метою якої є високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, інтелектуального, комунікативного, діяльнісного та суб'єктного компонентів особистості курсанта, яка відображає функціональну готовність його психіки до організації та здійснення виховної діяльності в підрозділі та адекватно забезпечує виконання поставлених перед ним виховних завдань.

Нашу технологію ми відносимо до *педагогічних*, що відповідно містить надпредметне знання та вимагає комплексного застосування різноманітних навчальних дисциплін підготовки майбутніх офіцерів. Вона за стратегічною метою підготовки військового фахівця є *локальним* (Г.К.Селевко), чи *тактичним* (С.О.Сисоева) різновидом педагогічної технології, оскільки вона є складовою формування загальної військово-професійної компетентності бакалавра військового управління тактичного рівня. А відповідно до того, що вона спрямована на формування виховної компетентності (на теоретичному

рівні, попередньому етапі його діяльності), результатом якої має бути здатність офіцера творчо реалізувати виховні функції у процесі реалізації своїх посадових компетенцій – це *загальнодидактична технологія*, що ґрунтується на концепціях особистісно орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів, а також містить навчальну мету, зміст, засоби, форми навчальної взаємодії суб'єктів військово-професійної підготовки у ВВНЗ.

Ми висуваємо такі *головні вимоги* до нашої суб'єктно-діяльнісної технології професійної підготовки майбутніх офіцерів:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду курсанта, що включає досвід його попередньої професійної підготовки та діяльності;

- виклад знань повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення та систематизацію предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного курсанта та їх переведення у діяльнісну площину;

- у процесі професійної підготовки майбутнього офіцера необхідне постійне узгодження його суб'єктного досвіду з науковим змістом здобутих військово-професійних ЗНУ та майбутньою діяльністю;

- активне стимулювання курсанта до самоцінної творчої навчальної діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження та самоактуалізації у процесі оволодіння знаннями, набуття загальнонаукових, військово-професійних і фахових навичок і вмінь у ВВНЗ;

- таке конструювання й організація навчального матеріалу, що дає змогу курсантові вибирати його зміст, вид і форму при розв'язанні військово-професійних завдань, виконанні квазівиховної діяльності тощо;

- виявлення й оцінювання способів навчальної діяльності, якими користується курсант самостійно, стало, продуктивно;

- необхідно забезпечувати контролювання та оцінювання не тільки кінцевого результату навчальної діяльності курсанта, а й, головним чином, її творчого характеру;

- освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінювання навчальної діяльності курсанта як суб'єкта діяльності.

Аналіз існуючого порядку підготовки офіцерів до виховної діяльності у ВВНЗ дозволив визначити наявність недоліків у процесі формування у курсантів якостей, необхідних для керівника військового колективу. У ВВНЗ поки що недостатньо забезпечується єдність підготовки курсантів до виховної діяльності у навчальний і позанавчальний час, її безперервність, оптимальне співвідношення між теоретичним і практичним видами підготовки курсантів до роботи з особовим складом у військах, педагогічна узгодженість дій вихователів різних категорій. Не всі командири, вихователі і науково-педагогічні працівники мають достатній рівень підготовленості до роботи із формування у випускників якостей вихователя, не всі з них беруть участь у цій роботі, не завжди діють цілеспрямовано й активно. Робота, що проводиться, носить епізодичний характер, не дає потрібних результатів. Недостатньо упроваджуються в навчально-виховний процес сучасні форми, методики, технології, методи, прийоми і засоби підготовки курсантів до виховної діяльності. У вищій військовій школі, можна сказати, склалася ситуація, яка характеризується, з одного боку, постійним зростанням вимог до процесу виховання й об'єктивними сприятливими соціальними передумовами для їх реалізації, а з іншого – недостатньо повним використанням всіх можливостей для її якісного й ефективного здійснення в оптимальному варіанті.

Наявність певних недоліків у традиційному порядку підготовки курсантів як майбутніх командирів-вихователів підтвердив і констатуючий експеримент. Отримані нами статистичні дані послужили підставою для висновку про те, що існуючий порядок формування у курсантів навичок і вмінь виховання воїнів потребує вдосконалення. У зв'язку з цим була розроблена і дослідно-експериментальним шляхом перевірена *технологія з підготовки курсантів до виховної діяльності*, яка стала частиною загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів, включала в себе сукупність цілеспрямованих педагогічних впливів науково-педагогічного складу, командирів і вихователів ВВНЗ на курсантів, узгоджених за змістом, завданням, методами і маючих на меті формування у випускників професійно важливих якостей вихователя, виховної компетентності та готовності до виховної діяльності у підрозділі. Експериментальна технологія наведена на рис. 1. Таким чином, її структура включає: конкретні цілі, завдання та зміст, які визначені на основі провідних ідей суб'єктно-діяльнісного навчання майбутніх офіцерів як суб'єктів військового навчання та виховання; планування, організацію і реалізацію навчальних заходів, спрямованих на формування виховної компетентності; взаємозв'язаної діяльності суб'єктів підготовки – педагогів і курсантів – із застосуванням різних засобів, методів і форм педагогічного впливу у процесі вирішення квазівиховних завдань; оцінювання та корегування результатів діяльності; здійснення зворотного зв'язку.

У зв'язку з цим при організації і проведенні дослідно-експериментальної роботи була здійснена

подальша конкретизація цілей щодо підготовки курсантів як вихователів з урахуванням їх індивідуальних і групових особливостей, рівня їх підготовленості на різних курсах навчання. Це забезпечило ясну і чітку постановку цілей, визначення найближчих перспектив у підготовці курсантів, узгодженість, усвідомленість і перспективність дій вихователів різних категорій.



Рис. 1. Дидактична технологія підготовки курсантів у ВНЗ до виховної діяльності

Цільова установка визначила основні завдання підготовки майбутніх офіцерів до виховної діяльності:

- набуття та поступове вдосконалення системних психолого-педагогічних знань та формування психолого-педагогічної компетентності;
- формування практичних навичок і вмінь організації та проведення різних типових і нетипових заходів і форм групової та індивідуально-виховної роботи з особовим складом як у мирний час, так і у бойових умовах;
- формування практичних навичок і вмінь виховної роботи з військовим колективом;
- формування практичних навичок і вмінь виховної роботи з лідерами військового колективу та військовослужбовцями, які мають проблеми у військовій дисципліні, бойовій і гуманітарній підготовці;
- озброєння курсантів вмінням навчати і виховувати підлеглих на різних видах діяльності особового складу, спрямовувати їх виховну діяльність на виконання основних завдань підрозділу;
- практичне проведення різних виховних заходів;
- формування і розвиток професійно важливих якостей вихователя;
- формування виховної Я-концепції офіцера та інші.

У процесі побудови системи підготовки курсантів до виховної діяльності науково-педагогічний склад, командири і вихователі курсантських підрозділів керувалися ОКХ та ОПП, а також змістом експериментальної системи, що включає загальнонаукову, військово-професійну, фахову, психолого-педагогічну і практичну чи функціональну підготовку курсантів. Ця робота узгоджувалася за такими

критеріями:

- ціль і завдання;
- зміст і методи, прийоми і засоби по курсах навчання;
- навчальні дисципліни;
- основні види – теоретична та практична підготовка.

Планування націлювалося на використання всіх засобів і, перш за все, військово-навчального процесу для вирішення завдань дослідження. Всі види навчальних занять проводилися з посиленням проблемної і практичної спрямованості на підготовку майбутніх командирів-вихователів. Вибір засобів підготовки курсантів до процесу виховання особового складу залежав від вирішуваних у кожному випадку завдань, курсу навчання, рівня підготовленості вихователів і курсантів, виду навчально-виховного заходу. Так, для створення на заняттях з курсантами проблемних ситуацій, проведення рольових ігор педагогами застосовувалися навчальні кінофільми про виховну діяльність офіцерів, використовувалися спеціальні навчально-методичні посібники, психолого-педагогічний практикум [5; 6], ситуаційні завдання. При цьому зверталася увага на те, щоб ці засоби сприяли активізації пізнавальної та особливо квазіпрофесійної діяльності курсантів щодо вирішення виховних завдань.

У ході підготовки курсантів до реалізації функцій вихователя застосовувалися методи навчання і виховання як загальні, так і специфічні (наприклад, моделювання у ВВНЗ умов, педагогічних ситуацій, характерних для роботи випускників у військових підрозділах, спецкурси, цикли лекцій з підготовки курсантів до виховної діяльності, творчі вправи і проблемні завдання). У процесі дослідно-експериментальної роботи була розроблена система заходів із стимулювання діяльності курсантів як вихователів: заохочення за уміло проведені виховні заходи, обов'язкова характеристика в курсових і випускних атестаціях підготовленості майбутніх офіцерів до роботи з особовим складом, рейтингове оцінювання тощо.

Різні були і *форми підготовки майбутніх офіцерів до виховної діяльності*:

- спеціальні заняття у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін;
- реалізація виховних можливостей практичних занять із загальнонаукових, загальноінженерних і спеціальних дисциплін;
- методична підготовка;
- участь у суспільній роботі, проведенні масових заходів серед абітурієнтів, першокурсників, солдатів і школярів;
- проведення виховних заходів під час військової практики та військового стажування з метою закріплення практичних навичок і вмінь виховання особового складу.

Науково-педагогічний склад здійснював підготовку майбутніх офіцерів, ґрунтуючись на активних формах навчального процесу, позанавчальної виховної роботи, прагнучи формувати у курсантів навички та вміння виховної діяльності. Курсанти щодня на початку першої години занять виступали у своїх взводах із короткими інформаційними і науковими повідомленнями, тему яких напередодні визначав педагог, проводили заняття, навмисно ставилися в ситуації, що вимагають прояву ініціативи і творчості. Вони виконували обов'язки офіцерів і сержантів, виступали з доповідями на зборах, практичних і семінарських заняттях, брали участь у роботі гуртків військово-наукового товариства, готували реферати з проблем виховання воїнів.

Результатами всієї цієї роботи були сформовані у випускників певні специфічні професійно важливі якості вихователя: психолого-педагогічна освіченість чи компетентність, певний рівень розвитку практичного педагогічного мислення і сформованість педагогічної техніки, готовність до виховної діяльності.

У процесі впровадження у ВВНЗ системи підготовки курсантів як майбутніх командирів-вихователів здійснювався зворотний зв'язок. Він функціонував у ході комплексного, об'єктивного і дієвого контролю, аналізу результатів діяльності військово-педагогічного колективу. Крім цього, враховувалися дані, що отримувались у процесі вивчення виховної роботи випускників у військах (аналіз службових відгуків, запитів, характеристик, листів із військ; бесіди з молодими офіцерами та їх командирами). На цій основі проводилося корегування засобів, методів і форм підготовки курсантів до процесу виховання воїнів. Зусилля науково-педагогічного складу, командирів і вихователів були скоординовані:

- продумані міжпредметні зв'язки на користь підготовки майбутніх командирів-вихователів;
- приділена особлива увага забезпеченню єдності вимог, дотриманню педагогічного такту, узгодженості дій і спадкоємності в роботі із формування у курсантів якостей вихователя.

Раніше ми з'ясували, що порядок підготовки курсантів до виховної діяльності, який існує у ВВНЗ, не відповідає вимогам часу, оскільки йому не вистачає цілеспрямованості, плановості, гнучкості, практичної та суб'єктивної спрямованості. Впровадження в експериментальному порядку нашої технології підготовки курсантів як вихователів, що припускає єдність змісту, форм і методів формування у курсантів виховної компетентності, перспективність і узгодженість планування та організації, систематичність контролю, аналізу результатів і корегування процесу навчання і виховання майбутніх командирів, дало, на нашу

думку, значний педагогічний ефект.

Експериментальна технологія дозволила використовувати такі суб'єктно-діяльнісні методики, а також форми, прийоми та засоби педагогічного впливу; діагностувати рівень підготовленості випускників до виховної діяльності і враховувати його в навчально-виховній роботі; готувати курсантів різних років навчання до процесу виховання військовослужбовців з урахуванням динаміки розвитку їх особистості; комплексно вирішувати проблеми підготовки офіцерів як вихователів.

Ми вважаємо, що найбільш ефективним засобом покращення вивчення психолого-педагогічних дисциплін є використання активних методів і форм навчання (ділова гра, мозковий штурм, моделювання ситуацій, змагання, диспут, семінари у формі конференції, брифінгу, захисту авторських проєктів, групові тренінги), які дозволяють створювати та розігрувати квазіпрофесійні ситуації у виховній роботі офіцера в підрозділі.

Суттєво поживавити процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін можуть, наприклад, різноманітні тренінги. На нашу думку вони мають такі переваги:

- на відміну від теоретичних занять дають можливість не тільки почути певну інформацію, але й безпосередньо свідомо та підсвідомо пережити на рівні власного буття пов'язані з нею емоції та почуття;
- на відміну від семінарів і практичних занять тренінг може охоплювати значно більший діапазон життєвих ситуацій і видів майбутньої діяльності;
- на відміну від активних методів навчання тренінг може впливати на психіку особистості курсанта не тільки на свідомому, але й на підсвідомому рівні.

Підготовка майбутніх офіцерів як вихователів є багатогранним процесом, що включає всі форми праці науково-педагогічного складу, командирів, вихователів ВВНЗ і самих курсантів. *Основними видами діяльності курсантів є:*

- теоретична і практична підготовка під час навчальних занять;
- участь в організованій систематичній позанавчальній діяльності;
- участь в організації та проведенні різноманітних виховних заходів у курсантському підрозділі та підшефних навчально-виховних установах і закладах;
- практика та стажування у військах.

Вони разом покликані забезпечувати всебічну підготовленість курсантів до майбутньої виховної діяльності у військах. Найважливішим із них є перший у плані формування теоретичної та практичної компетентності у сфері виховної роботи в підрозділі. Усі навчальні дисципліни, що викладаються у ВВНЗ, сприяють процесу підготовки курсантів до виконання функцій командира-вихователя. Особливе місце серед них займають психолого-педагогічні дисципліни, вивчення яких дає можливість майбутнім офіцерам опанувати науковими знаннями про зміст, методику й організацію виховання воїнів, сприяє формуванню у курсантів навичок і вмінь виховної роботи з різними категоріями особового складу.

З метою активізації підготовки курсантів як вихователів, у ході викладання психолого-педагогічних дисциплін нами був проведений *педагогічний експеримент*. Основною його метою було формування у курсантів ґрунтовних знань, навичок та вмінь роботи з особовим складом. Підготовка курсантів реалізовувалася через неухильне дотримання принципу етичного підходу; уміле вирішення педагогами дидактичних і виховних завдань; створення проблемних ситуацій і проведення рольових ігор; моделювання у процесі навчання умов для закріплення у курсантів любові до професії офіцера, стійких мотивів педагогічної діяльності, інтересу до виховної роботи з особовим складом, закріплення практичних навичок і вмінь проведення виховної роботи з особовим складом.

До додаткових резервів удосконалення підготовки курсантів до виховної діяльності можна віднести такі:

- підвищення виховної спрямованості навчального процесу;
- наближення вивчення теоретичних питань до практики виховної діяльності випускників у військах;
- координація зусиль усього військово-педагогічного колективу ВВНЗ щодо підготовки випускників як умілих командирів-вихователів;
- покращення, разом з якісним професійним відбором курсантів у ВВНЗ, діяльності педагогів, командирів і вихователів щодо формування у курсантів любові до професії офіцера, стійких мотивів педагогічної діяльності, інтересу до виховної роботи з воїнами та ін.

Таким чином, можна зробити висновок, що *підготовка курсантів до виховної діяльності у підрозділі* – це цілеспрямований і організований процес спільної діяльності командно-виховного, науково-педагогічного складу і курсантів ВВНЗ, спрямований на формування і розвиток у курсантів як майбутніх суб'єктів військового виховання спеціальних знань, навичок і вмінь або виховної компетентності, професійно важливих і особистісних якостей, що обумовлені потребами військової практики у виховній діяльності і реалізуються за допомогою вирішення специфічних протиріч на основі поетапного наближення характеру діяльності курсантів до змісту і стилю роботи офіцера щодо виховання підлеглих у підрозділі.

Основними умовами покращення якості та досягнення ефективності підготовки курсантів до

виховної діяльності в тактичній ланці управління визначені такі:

- наближення процесу їх підготовки до специфіки та основних завдань військових підрозділів;
- проектування, моделювання та насиченість квазівиховних ситуацій як змістовної та методичної складових організації та проведення теоретичної та практичної підготовки курсантів як суб'єктів військового виховання у взводах і ротах;
- активізація інтелектуального та суб'єктного потенціалів курсантів, надання сенсу їх навчальної діяльності виховного, розвивального та формувального спрямування;
- активне залучення курсантів до організації та проведення виховних заходів у позаслужбовий час;
- покращення якості організації та проведення військового стажування.

На нашу думку, перспективними шляхами вдосконалення навчально-виховного процесу у ВВНЗ України є наступні:

1. Забезпечення комплексності у процесі підготовки курсанта міжвидового зв'язку навчальних дисциплін, викладення їх лише через призму майбутньої фахової діяльності випускника ВВНЗ.
2. Приведення рівня навчально-виховного процесу до європейських стандартів, який передбачає надання можливості кожному курсанту для всебічного задоволення його освітніх потреб, зважаючи на власну ініціативу, індивідуальні спрямування та потреби.
3. Забезпечення можливості для курсантів безперервно впорядковувати великі обсяги інформації та організувати їх у структури, які потенційно можуть бути засвоєні курсантами і не втрачають своєї цінності якомога тривалий термін.
4. Іншим напрямом удосконалення системи підготовки має стати впровадження інформаційно-комунікативних технологій, формування у курсантів інформаційної культури.
5. Посилення практичної спрямованості виховної роботи.
6. Стимулювання діяльності курсантів, що домоглися значних успіхів у засвоєнні навичок і вмінь виховної діяльності.
7. Формування у курсантів відповідальності за розвиток навичок і вмінь у виховній діяльності.
8. Вдосконалення методичної та ораторської майстерності курсантів, активне залучення їх для проведення виховних заходів.
9. Розробка методичної допомоги, рекомендацій та їх внесення до практики виховної роботи.
10. Підвищення якості психолого-педагогічної підготовки постійного складу ВВНЗ.

Висновки... Отже, як показує практика і досвід, система підготовки курсантів до майбутньої виховної діяльності діє безвідмовно в тому випадку, якщо вона ретельно відрегульована, якщо нею здійснюється кваліфіковане керівництво. Суть такого керівництва полягає у впорядкованій та узгодженій взаємодії всіх суб'єктів виховання на основі загальних цілей, принципів, форм і методів на користь підготовки військового професіонала – розвідника та суб'єкта виховання.

Окремими напрямами подальших науково-педагогічних досліджень, які потребують науково-методичного обґрунтування, може бути подальший розвиток та обґрунтування інноваційних педагогічних технологій підготовки курсантів у ВВНЗ до виховної діяльності на основі сучасних концепцій навчання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біла книга 2009. Збройні Сили України. – К. : Міністерство оборони України, 2010. – 85 с.
2. Нецадим М. І. Сучасні педагогічні технології і формування військового фахівця як творчої особистості / І. М. Нецадим // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць ; за ред. І. А. Зязюна та ін. – К., 2000. – С. 16–20.
3. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти : [моногр.] / С. О. Сисоева. – К. : ВПОЛ, 2000. – 273 с.
4. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ягупов Василь Васильович. – К., 2002. – 644 с.
5. Бойко О. В. Інноваційні форми та методи навчання військовослужбовців : [навч.-метод. посіб.] / О. В. Бойко, М. М. Голик, А. М. Романишин. – Львів : ЛВІ, 2006. – 67 с.
6. Бойко О. В. Психолого-педагогічний практикум лідерства командира взводу (роти) : [навч. посіб.] / О. В. Бойко, Д. В. Миценко, А. М. Романишин. – Львів : АСВ, 2009. – 153 с.

Анотація

А.М.Романишин

Технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів в ВВУЗ

Обґрунтовано поняття „дидактична технологія формування виховної компетентності у майбутніх офіцерів“.

Ключеві слова: компетентність, виховна компетентність, дидактична технологія, виховна діяльність.

Summary

A.M.Romanishyn

Technology of Forming an Educate Competence of Future Officers at High Military Schools

In the article concept „didactics technology of forming of an educate competence for future officers is grounded.“

Keywords: competence, educate competence, didactics technology, educate activity.

Дата надходження статті:

„30“ березня 2011 р.

Структурні компоненти змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ

У статті визначені структурні компоненти культурологічної підготовки студентів ВТНЗ, зміст яких визначається цінностями інженерної освіти. Схарактеризовані специфічні принципи цієї підготовки.

Ключові слова: культурологічна підготовка, структура, специфічні принципи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій... Сучасний погляд на повноцінне оволодіння професією інженера передбачає не тільки високий рівень професійної освіти, але й настільки ж високий рівень загальної, духовно-моральної, соціально-психологічної культури людини. Як вважають дослідники (О.Ігнатюк, В.Кремень, О.Сидоренко та ін.), кінцевою метою вищої освіти має стати, крім підготовки висококваліфікованих кадрів для національної економіки країни, також підготовка людини до життя і праці, створення умов для її всебічного розвитку та її адаптаційних можливостей, підготовка високоосвіченої, інтелігентної особистості, здатної знайти своє місце в умовах життєвих реалій. Для цього необхідно, насамперед, змінити методологію фахової підготовки, спрямувати її на формування майбутнього фахівця як культурної особистості, здатної до самонавчання протягом життя, до прийняття рішень в інтересах людини. Такою методологічною основою має стати культурологічний підхід, який забезпечує культурологічну підготовку фахівця як його всебічний інтегрований розвиток.

У літературі культурологічну підготовку в основному розуміють як цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, що здійснюється у ході оволодіння знаннями методології, історії та теорії загальнолюдської та національної культури, культурно-мистецькими вміннями та навичками (І.Луцька, О.Макареня, В.Маслов, О.Попова, Н.Сердюк).

Вважаємо, спільним недоліком більшості підходів до визначення поняття культурологічної підготовки є те, що вони зорієнтовані, головним чином, на зміст дисциплін гуманітарного і соціально-економічного циклу, такий підхід є обмеженим для підготовки фахівців інженерних спеціальностей, оскільки вони не враховують таку значну складову культури, як матеріальне виробництво з наукою та технікою як його обов'язковими компонентами, і недостатньо висвітлюється духовно-моральне виховання з його таким важливим для технічного ВНЗ компонентом як інженерна етика. Тому ми розглядаємо культурологічну підготовку майбутніх інженерів як реалізацію науково-методичної системи забезпечення інтегрованого професійного, загальнокультурного та духовно-морального розвитку студентів технічних ВНЗ на культурологічних засадах.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – визначити та обґрунтувати структурні компоненти змісту культурологічної підготовки студентів технічних університетів.

Виклад основного матеріалу... Засади чотирикомпонентної структури змісту освіти з позиції культурологічного підходу (І.Лернер, М.Скаткін, В.Краєвський) мають бути поширені й на сучасну дидактику вищої технічної школи, згідно з ними зміст професійної освіти містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброєє правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів.

Для виявлення структурних компонентів культурологічної підготовки на основі культурологічного підходу спочатку визначимося з аксіологічними пріоритетами, або цінностями інженерної освіти, які зазнають значних змін в останні десятиліття, оскільки вузькоспеціалізована освіта вже не відповідає вимогам часу, суспільство потребує всебічно освічених, соціально-адаптованих професіоналів зі стійкою системою моральних переконань.

Активне звернення до проблеми цінностей в освіті стало характерним для педагогічної літератури останніх років (Б.Бім-Бад, М.Богуславський, В.Вульффов, І.Ісаєв, Б.Лихачов, Н.Никандров, З.Равкін, Г.Чижакова й ін.).

Різноманіття педагогічних цінностей зумовило необхідність їх класифікації, оскільки пропонується дослідниками впорядкованість педагогічних цінностей, на думку І.Ісаєва, дозволяє уявити їхнє місце і роль у загальній системі професійної підготовки і тим самим полегшує проектування змісту освіти [1, с.75].

І.Ісаєв виділяє такі групи педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури: цінності, які розкривають значення і сенс цілей професійно-педагогічної діяльності викладача вищої

школи (*цінності-цілі*); цінності, які розкривають значення способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності (*цінності-засоби*); цінності, що розкривають значення і сенс стосунків як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності (*цінності-стосунки*); цінності, які розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності (*цінності-знання*); цінності, що розкривають значення і сенс якостей особистості викладача (*цінності-якості*).

На підставі цієї класифікації виділяємо цінності в структурі професійної підготовки інженера.

Цінності-цілі інженерної освіти визначаємо мотивами, у яких конкретизуються потреби, що займають домінуюче положення в ієрархії потреб цієї діяльності і становлять „ядро” особистості інженера як професіонала. До таких потреб відносяться потреби в саморозвитку, у професійному самовдосконаленні, у самореалізації, у формуванні ідеального образу професійної діяльності інженера.

Цінності-засоби включають дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх, комунікативних і особистісно-розвиваючих завдань, оволодіння прийомами і способами організації навчальної і наукової діяльності, технологією управління власною професійною діяльністю.

Важливість *цінностей-знань* у структурі професійної підготовки інженера пов'язана з їхньою гносеологічною функцією. Знання розуміються як віддзеркалення об'єктивної реальності у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, особливу роль у професійній діяльності відіграють методологічні знання, які виконують, крім гносеологічної, рефлексійну й оцінну функції.

Цінності-стосунки визначають професійну позицію інженера, його ставлення до себе, своєї діяльності, колег, партнерів, підлеглих. Саме для цієї категорії професіоналів виняткове значення мають питання інженерної етики як ставлення до результатів своєї діяльності і до довкілля, оскільки наслідки використання нових технологічних розробок не завжди обертаються благом для людства й екологічного стану планети.

Цінності-якості, які розкривають особистісний потенціал інженера, його сутнісні і професійні сили, посідають особливе місце в системі цінностей. Серед якостей особистості, що несуть аксіологічне навантаження, необхідно виділити передусім ті, які пов'язані з самовираженням, застосуванням своїх здібностей, творчістю, духовним становленням особистості.

На підставі викладеної вище класифікації цінностей освіти виділяємо такі компоненти змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ: установчо-цільовий компонент, у процесі реалізації якого формуються цінності-цілі; когнітивно-процесуальний компонент, який об'єднує цінності-знання і цінності-засоби; духовно-етичний компонент, що включає цінності-стосунки і цінності-якості.

У процесі реалізації цих компонентів, який представляє технологічний бік культурологічної підготовки, розв'язуються такі завдання підготовки майбутнього інженера, як формування професійної компетентності, засвоєння загальнокультурних і духовно-етичних цінностей, що забезпечує успішну життєдіяльність у різних соціокультурних сферах, створення умов для реалізації творчого потенціалу фахівця.

Реалізація зазначених структурних компонентів забезпечує інтегрований розвиток особистості, що в цілому відповідає компетентнісному підходу, який відображений у міжнародних документах стосовно пріоритетів освіти і формування загальноєвропейського освітянського простору у світлі Болонської декларації. На рівні цієї декларації була вироблена система знань, умінь і навичок випускників ВНЗ, що диференціюється у площині тридцяти загальних компетенцій, які містять три аспекти: інструментальні, міжособистісні, системні [2].

Інструментальні компетенції (які більше стосуються гносеології) містять когнітивні здібності, здатність розуміти й використовувати ідеї; здібності методологічного характеру, здатність розуміти і впливати на соціальне середовище, планувати та організувати час, вибудовувати адекватні стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми; технологічні вміння, пов'язані з використанням технічних засобів інформаційного управління; лінгвістичні вміння та комунікативні компетенції. Такі компетенції узагальнено включають: здатність до аналізу і синтезу, до організації і планування; базові знання загального і професійного характеру; комунікативні навички з рідної мови; комп'ютерні навички та навички керування інформацією (це передбачає вміння видобувати й обробляти інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми та приймати рішення.

Міжособистісні компетенції (аксіологія) пов'язані з умінням висловлювати власні почуття, з критичним мисленням, соціальними навичками соціальної взаємодії і співробітництва, умінням брати соціальні й етичні зобов'язання. Ці компетенції узагальнюючим чином охоплюють: здатність до критики і самокритики; вміння працювати в команді, міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді експертів в інших предметних галузях; здатність розуміти культурне та аксіологічне розмаїття, у тому числі працювати у міжнародному контексті; розвиток етичних цінностей.

Системні компетенції (праксеологія) інтегрують розуміння, ставлення і знання, що дозволяє мислити системним чином, володіти здатністю до системного аналізу суспільних явищ та технологічних артефактів. Ці компетенції узагальнюючим чином включають: здатність до творчої діяльності, генерації нових ідей, дослідницькі знання, здатність творчо застосовувати знання на практиці; здатність до навчання; підприємницької ініціативи, самовдосконалення, саморозвитку, адаптації до нових суспільних та виробничих ситуацій; здатність до лідерства, до керування соціальними та виробничими системами, здатність працювати автономно та розуміти культури і звичаї інших країн; здатність розробляти проекти і керувати ними; прагнення до успіху й відповідальність за якість.

Ґрунтуючись на компетенціях, що пов'язані з цінностями інженерної освіти, визначаємо основні сфери, які забезпечують інтегрований розвиток особистості майбутнього інженера: 1) *аксіологічну* – формування духовно-моральної особистості через виховання (відображена в установчо-цільовому та духовно-моральному компоненті); 2) *гносеологічну* – формування мислення через навчання (відображена у когнітивно-процесуальному компоненті); 3) *праксеологічну* – формування суб'єкта взаємодії через освіту як цілісну систему (технологічне забезпечення культурологічної підготовки). Організація навчально-виховної діяльності на цих засадах дозволить розкрити п'ять, за Н.Шевандріним, загальних потенціалів особистості: 1) пізнавальний; 2) морально-етичний; 3) творчий; 4) комунікативний; 5) естетичний. Дослідник вважає, що особистість визначається за такими показниками: „що вона знає, що вона цінує, що вона творить, з ким і як вона спілкується, які її естетичні потреби та як вона їх задовольняє” [3, с.191].

Продуктивність процесу культурологічної підготовки забезпечується на визначених засадах реалізацією загальнопедагогічних принципів [4, с.25–59] і специфічних, до яких відосимо такі: *ноогуманістичний, принцип інтеграції технологічного і гуманітарного компонентів змісту, принцип створення культуровідповідного середовища, принцип полікультурності освіти, технологічний та принцип зворотнього зв'язку.*

Ноогуманістичний принцип пов'язаний з розглядом співвідношення ноогуманістичного напрямку розвитку освіти і культурологічної парадигми як частини і цілого, яке вже почало затверджуватися в науці.

Ідея ноогуманізму була висунута педагогом-екологом Г.Сикорською, яка розробила ноогуманістичну модель освіти як альтернативну існуючій [5]. Вона здійснила педагогізацію цього терміну, включивши в нього: духовно-моральні пріоритети, особистісно орієнтовані технології, готовність особистості до постійної самоосвіти на основі зв'язку теорії і практики, екологізацію свідомості.

Відзначимо, що ноогуманістичний підхід до підготовки майбутнього інженера значно ширше в порівнянні з гуманістичним, тому що ноосферна свідомість уміщує всі раніше існуючі типи світогляду і свідомості. Їй властиві: глобальний, загальнолюдський і надлюдський характер, подолання рамок біосфери і глобалізації за рахунок охоплення космічної реальності як сфери свого буття, збереження наукового підходу до соціальних процесів і управління ними, але з урахуванням наукового знання про біосферу.

В.Вернадський, який створив учення про ноосферу, підкреслював, що ноосфера як сфера розуму, є новою, найвищою стадією розвитку біосфери, яка має безпосередній зв'язок із господарською діяльністю людини. Становлення людського суспільства як нової сили, яка перетворює природу, відобразилося у всезростаючому, насамперед, біохімічному впливі людини на біосферу. В.Вернадський вбачав роль людини як рушійної сили подальшого розвитку біосфери, але цю роль людському суспільству необхідно виконувати на основі відповідальності за всі форми життя на Землі. Отже, В.Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію „відповідальність” серед провідних, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи. Це є дуже важливим положенням для інженерної освіти, в якій питання інженерної етики як відповідальності фахівця за стан довкілля виходять на перший план.

Принцип інтеграції технологічного і гуманітарного компонентів змісту відображає вимоги поєднання духовного, соціального й технологічного компонентів культури у змісті вищої технічної освіти. Протиставлення „духовної” і „матеріальної” культури, вважає А.Кармін [6], є некоректним підходом. З одного боку, уся культура в цілому духовна, тому що вона є світом сенсів, тобто духовної суті. А з іншого боку, вона вся в цілому матеріальна, тому що представлена, „матеріалізована” в кодах, які сприймаються плоттю, у знаках і текстах. Тому під матеріальною культурою має сенс розуміти „знакову оболонку” будь-якої культури, тобто об'єктивні, матеріальні форми вираження культурних сенсів.

Важливим специфічним принципом культурологічної підготовки студентів ВТНЗ вважаємо принцип *створення культуровідповідного середовища.*

Аналізуючи можливості середовища як засобу досягнення освітнього ефекту, Є.Гусинський підкреслює: „ефект розвитку в кожного – свій. Потрібно сказати й більше: немає ніякої можливості пророчити, яким він буде в конкретній людини в даній освітній ситуації – ні сама людина не може це зробити, ні будь-який, навіть найбільш чуйний наставник. Але в активному освітньому середовищі досить висока імовірність виникнення випадку, який збудить особистий інтерес, спровокує кризу компетентності, або буде сприяти стабілізації системи моделей, яка вже перебудується, або зміцнить свідомість власної компетентності. Особистість, знаходячись у активному освітньому середовищі, що є багатим плідними випадками (можливостями) для розвитку, робить вибір, прагнучи назустріч тим із них, які виявляються для неї найбільш значимими” [7]. Створення активного культуровідповідного середовища у ВНЗ як під час аудиторної, так і позааудиторної діяльності, постійне залучення до нього студентів, які отримують можливість для реалізації своїх потенціалів, є обов'язковою умовою ефективною культурологічної підготовки.

Принцип полікультурності освіти передбачає знаходження гармонійного сполучення національної і світової культур як на рівні розуміння їхнього нерозривного зв'язку, прийняття культурних універсалій, так і розуміння самотності культур.

Сучасні погляди на тенденції світового культурно-історичного розвитку зводяться до двох підходів: „однолінійний” (О.Конт, Гегель) і „полілінійний” (Н.Данілевський, П.Сорокін, М.Каган). В основі першого підходу лежать ідеї про „єдність людства”, закономірний прогрес світової цивілізації. Другий підхід заснований на визнанні самоцінності культур, який при надмірному акцентуванні затушовує спільності між ними, породжує негативні наслідки відносно культур і їх носіїв. Проте, як вважають дослідники, „національне, відірване від загальнолюдського, перестає бути самим собою” (С.Гессен), а „ізолювана культура неминуче приречена на відставання, культура не може розвиватися „незалежним” шляхом, поза єдиною світовою культурою людства” (А.Кармін).

Виходячи з поняття культурних універсалій у системі цінностей освіти, Н.Никандров пропонує здійснювати „орієнтацію відносно невеликої кількості найбільш значущих цінностей, які є узагальненими ідеями соціалізації і виховання, втіленими, наприклад, в ідею полікультурності – „збереження різноманіття культур при ухваленні більшістю людей деяких загальних базових цінностей” [8, с.41–42].

В.Руденко [9] характеризує простір освітнього закладу як полікультурний, як об'єктивно існуючу систему міжкультурних соціальних і освітніх взаємин, які сприяють інтеріоризації національної культури та формуванню загальнолюдських цінностей. Її структура представлена як взаємодія декількох основних компонентів: полікультурного, багатонаціонального колективу студентів; багатокультурного складу педагогічного колективу; кроскультурного характеру педагогічного процесу; соціокультурного середовища освітнього закладу.

Таким чином, полікультурність передбачає розмаїтість соціокультурних практик у масштабах загальнолюдської і національних культур у межах технічного ВНЗ та готує майбутніх інженерів до діалогового та безконфліктного способу ділового і неофіційного спілкування в умовах різноманітних форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу та в майбутній практичній діяльності.

Ноогуманістичність, інтеграція технологічного і гуманітарного компонентів змісту, створення культуровідповідного середовища, полікультурність, щоб бути реалізованими, вимагають високого технологічного опрацювання. Тому *технологічний принцип* розглядаємо як ще один принцип культурологічної підготовки студентів. Перспективними уявляються, перш за все, проблемні й інтерактивні методи навчання, які сприяють перетворенню будь-якого процесу навчання в діалоговий.

Принцип зворотнього зв'язку передбачає сприйняття майбутнім інженером самого себе в новій якості, оскільки „зворотній зв'язок – це розкриття опосередкованого характеру самопізнання особистості через самореалізацію, основа динамічного характеру формування і становлення її „Я”-концепції” [10, с.153].

Висновки... Сучасні вимоги до всебічного розвитку фахівців інженерних спеціальностей можуть бути задоволені завдяки культурологічній підготовці як реалізації науково-методичної системи забезпечення інтегрованого професійного, загальнокультурного та духовно-морального розвитку студентів технічних ВНЗ.

На підставі існуючих класифікацій цінностей освіти (І. Ісаєв) виділені такі цінності в структурі професійної підготовки інженера, як цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-стосунки, цінності-якості. Вони обумовили визначення відповідних компонентів змісту культурологічної підготовки: установчо-цільового, когнітивно-процесуального, духовно-етичного, реалізація яких забезпечить формування компетенцій в аксіологічній, гносеологічній і праксеологічній сферах.

Сфарагтеризовані такі специфічні принципи культурологічної підготовки, як ноогуманістичний, принцип інтеграції технологічного та гуманітарного компонентів змісту, принцип створення

культуровідповідного середовища, принцип полікультурності освіти, технологічний та принцип зворотнього зв'язку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Педагогика и народное образование за рубежом: экспресс-информация. – М., 1992. – Вып. 5. – С. 3–10.
3. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – Ч. 1. – Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., виправл. і доповн.]. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
5. Сикорская Г. Н. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Г. Н. Сикорская. – Екатеринбург, 1999. – 40 с.
6. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 2001. – 832 с.
7. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М., 1994.
8. Никандров Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н. Д. Никандров. – М. : Магистр, 1995. – 99 с.
9. Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук / Руденко В. Н. – Ростов н/Д., 2003. – 448 с.
10. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с. – (Психологи Отечества) .

Аннотация

Н.В.Саенко

Структурные компоненты содержания культурологической подготовки студентов технических вузов

В статье выделены структурные компоненты культурологической подготовки студентов втузов, содержание которых определяется ценностями инженерного образования. Охарактеризованы специфические принципы этой подготовки.

Ключевые слова: культурологическая подготовка, структура, специфические принципы.

Summary

N.V.Sayenko

Structural Components of the Content of the Technical University Students' Culturological Training

In the article structural components of the technical university students' culturological training which content is determined by the values of engineering education, are distinguished. Specific principles of this training are characterized.

Key words: culturological training, structure, specific principles.

Дата надходження статті:

„8” квітня 2011 р.

УДК 373.29(045)

О.О.САС,

викладач

(м.Хмельницький)

Вплив різних факторів на процес формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку

В статті автор розкриває вплив різних факторів на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку та наголошує на важливості рольової взаємодії у цьому процесі.

Ключові слова: фактори, формування життєвої компетентності, діти 6–7-річного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Умови життя, в яких відбувається становлення особистості дітей 6–7-річного віку, зумовлюють необхідність формування їх життєвої компетентності. На цей процес мають помітний вплив різноманітні фактори. Відомо, що від народження у кожної дитини є можливість стати особистістю, навчитися свідомо й відповідально ставитися до життя, реалізувати свій біологічний, психологічний та соціальний потенціал, розвинути своє „Я” не лише з допомогою дорослих, а й завдяки власним зусиллям. У своєму біологічному житті дитина існує за природною програмою, в соціальному – за нормами життя соціуму. Щоб стати особистістю, їй належить самостійно докласти зусиль для власного зростання, розвитку своєї самості. З цього приводу В.Т.Циба у своїх дослідженнях зазначає, що людина є біосоціальною істотою, і на цій основі підкреслює важливість знань про роль біо-, психо- і соціогенних чинників (авторське: факторів) [10, с.88]. Знання про роль чинників є необхідними для такої організації життєвого процесу, яка

передбачає оптимізацію життєдіяльності в досягненні цілей, адекватних здібностям та інтересам людини.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема впливу різних факторів на розвиток особистості дитини розглядалася в психологічному (Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, Л.С.Виготський та ін.) та в соціально-педагогічному аспектах (С.А.Козлова, А.В.Мудрик, Т.І.Поніманська, М.М.Фіцула та ін.).

Так, С.А.Козлова [3], Т.І.Поніманська [7] факторами розвитку особистості дитини визначають спадковість, середовище і виховання, тобто біологічні та соціальні чинники. А.В.Мудрик [6], розглядаючи особистість з позицій соціалізації, до факторів відносить: мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, засоби масової інформації, приналежність до певної культури) та мікрофактори (сім'я, група ровесників, виховні організації, мікросоціум).

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити вплив різних факторів на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Виклад основного матеріалу... Формування життєвої компетентності дитини 6–7-річного віку відбувається в умовах дошкільних навчальних закладів та сім'ї (закон України „Про дошкільну освіту”). Таким чином, на цей процес впливає соціальне середовище (сім'я, дошкільний заклад, найближче оточення), в якому діють такі фактори: середовище дошкільного навчального закладу, стиль педагогічної діяльності вихователів, група ровесників, структура сім'ї, вік батьків, психологічний клімат, рівень культури та освіченості членів родини, пріоритетні цінності, матеріальні статки, розміри житлової площі, здоров'я членів родини і самої дитини тощо.

На нашу думку, важливими є фактори, які забезпечують включення дитини у міжрольові стосунки. Тому такими *факторами* ми вважаємо за доцільне визначити *сім'ю, дошкільний заклад, найближче оточення*, тобто мікросередовище.

Розглядаючи сім'ю як фактор впливу на розвиток особистості дитини, на формування її життєвої компетентності, науковці (І.В.Гребенніков, В.М.Дружинін, А.Й.Капська, С.В.Ковальов, А.В.Петровський, В.Я.Титаренко) визначають такі групи чинників (*авторське: факторів*): соціальне середовище сім'ї, зовнішньо- і внутрішньо сімейна діяльність, сімейне виховання.

С. В. Ковальов розглядає ці фактори крізь призму сфер сімейних стосунків, тому перша група (соціальне мікросередовище сім'ї), на його думку, охоплює морально-психологічний аспект, сімейні взаємини та стосунки, друга (зовнішньо і внутрішньосімейна діяльність) – господарсько-побутову сферу, третя (сімейне виховання) – складає комплекс виховних впливів батьків на дитину та ступінь їх участі у вихованні.

Проаналізувавши погляди О.Л.Кононко, можемо стверджувати, що сім'я є тим осередком, який безпосередньо включає дитину у сімейні рольові відносини, показує приклад сімейних стосунків та взаємин між особами різної статі та різного віку. Крім того, вплив членів родини не обмежується лише сімейним колом, батьки мають змогу впливати на формування життєвої компетентності дитини у різноманітних життєвих ситуаціях (у громадських місцях, під час відпочинку тощо). Це підкреслює важливість впливу дорослої людини на процес формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Вивчаючи проблему впливу дошкільного навчального закладу на формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, ми спиралися на дослідження Н.І.Білоцерковець, М.О.Симонової, О.А.Тихомирової, М.А.Федорової, О.В.Чепки, Н.І.Черепані тощо.

Н.І.Білоцерковець [1], М.А.Федорова [8] стверджують, що розвивальне середовище дошкільного закладу включає дитину у різні види діяльності: предметну, навчальну, ігрову, комунікативну, які характеризуються різноплановими взаєминами їх учасників та умовами перебігу. Крім того, дослідниці наголошують, що дошкільний заклад покликаний забезпечити соціально-практичний контакт дитини з важливими для її розвитку сферами життя та накопичення нею соціального досвіду.

О.Л.Кононко з цього приводу зазначає, що у дитячому садку дитина стикається з новими для себе умовами та правилами співжиття. Це твердження підкреслює важливий вплив дошкільного закладу на процес формування життєвої компетентності дитини. На нашу думку, саме в дошкільному навчальному закладі дитина набуває умінь налагоджувати стосунки з ровесниками та чужими дорослими, оволодіває нормами поведінки в групі. Безперечно, середовище дошкільного закладу, на відміну від сім'ї, передбачає включення дитини в такі умови життя, де вона стикається з різними вимогами, правилами, поглядами ровесників та дорослих, що в майбутньому допоможе їй встановлювати контакт в нових соціальних групах і що є важливою запорукою формування її життєвої компетентності.

Можна погодитися з Н.І.Черепані, що стан системи підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі характеризується певними розбіжностями [11]. У Державному стандарті дошкільної освіти, Базовому компоненті, головним завданням першої ланки освіти є не стільки дати дитині

систему галузевих знань, скільки у доступній формі розкрити перед нею науку життя – сформувати практичні й життєво необхідні вміння, навчити орієнтуватись у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати добротність. Йдеться про орієнтацію на інтегрований, цілісний погляд на особистість дитини, на використання можливостей розвитку всіх сфер життєдіяльності дошкільнят для забезпечення їх належної соціалізації та самореалізації, формування життєвої компетентності. Ці завдання визначають діяльність дошкільних навчальних закладів та їх спрямованість на етапі підготовки дитини до школи. Якщо підготовка дитини до школи здійснюється в підготовчих групах початкової школи, ці завдання відходять на другий план або зовсім ігноруються. Учителі намагаються перш за все навчити дитину читати, писати, рахувати. Саме ці вміння і навички необхідні вчителю, щоб виконувати програму навчання дитини у першому класі.

Нерідко і в дошкільному закладі, особливо у старших групах, навчання будується за типом шкільного, тобто відбувається „натаскування” дітей знаннями і навичками письма, читання, лічби. Як доводить Н.І.Черепаня, не завжди в практиці роботи дошкільних навчальних закладів ураховується те, що лише в молодшому шкільному віці у дитини з’являється мотивація до навчання, дитяча допитливість переходить в елементарні пізнавальні інтереси, розвивається самооцінка, критичність до себе й оточення, удосконалюються навички спілкування.

Констатація співробітниками лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України такого факту, що головною потребою, яку дошкільник прагне задовольнити, виступає опанування наукою життя, зосереджує увагу на тому, що педагогічну діяльність насамперед слід здійснювати так, щоб орієнтувати зростаючу особистість не стільки на підготовку до майбутнього функціонування в ролі учня школи, скільки на сьогоднішнє й завтрашнє повноцінне проживання свого особистісного буття: реалізацію потенціалу; знаходження злагоди з довкіллям і з самим собою; визначення свого місця у суперечливому й плинному світі; ціннісне ставлення до природного, предметного, людського оточення і власного „Я”.

Особистісне буття дитини розглядається як важлива передумова її повноцінної самореалізації, запорука її продуктивного життя, чинник позитивного самопочуття. Відповідно до цієї позиції провідною категорією виступає особистісний інтеграл, який уособлює систему ціннісних ставлень дошкільника до світу та самого себе; характеризує життєву компетентність як здатність дитини відповідати вимогам життя та власним сутнісним силам; центрує увагу на базових моральних якостях.

О.Л.Кононко констатує той факт, що життєва компетентність має розглядатися як нова стратегія, що змінює мету навчально-виховного процесу, спрямовує зусилля педагогів на забезпечення кожній дитині сприятливих умов для оволодіння важливою наукою і мистецтвом життя [5]. На її думку, бути компетентним – означає вміти збалансовувати біологічні ритми (свою активність, сон, апетит, стан, настрій, працездатність) із соціальними ритмами (почуттям відповідальності, усвідомленням необхідності чогось, звичним розкладом, обов’язками і правами); не бути заручником власного тіла, негативних або тривожних думок і почуттів, руйнівних намірів; віддавати перевагу конструктивній, творчій активності перед споживацькою, деструктивною, виконавською, руйнівною [4].

У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття „середовище” трактується як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму [2, с.1116]; „оточення” – те, що оточує кого-небудь; середовище, довкілля; люди, які оточують кого-небудь [2, с.690].

Вплив середовища на формування життєвої компетентності особистості досліджувала І.П.Ящук [12], С.А.Козлова [3], М.М.Фіцула [9] визначали його як фактор розвитку та виховання дитини.

О.Л.Кононко, вивчаючи соціальну компетентність дошкільника, визначає три види середовища впливу на дитину: міжособистісну взаємодію; спеціально створене середовище переконання; засоби масової інформації.

У нашому дослідженні фактором формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку визначаємо найближче оточення. Поняття „найближче оточення” ми розуміємо як предметний світ, у якому дитина безпосередньо перебуває, людей, які її оточують, норми їхньої поведінки, взаємодії та діяльності.

Висновки... Аналізуючи фактори формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, ми визначили, що важливим аспектом, який проходить червоною ниткою крізь усі ці фактори, є включеність малюків у рольову взаємодію, яка реалізується шляхом соціально-рольової діяльності.

На наш погляд, провідним фактором, який передбачає залучення дитини до соціально-рольової діяльності, виступає дошкільний заклад. В його умовах дитина засвоює практику взаємодії з іншими дітьми в ігровій, практичній діяльності, в процесі спілкування вчиться відгукуватися на потреби інших людей, засвоює соціальну поведінку в колективі, у спільній діяльності з ровесниками розвиваються її рефлексивні процеси, формуються стосунки, які відображають реальні соціальні залежності у „дорослому” суспільстві. Враховуючи ситуацію розвитку дітей 6–7-річного віку, саме ці

положення мають важливе значення на етапі їх входження у нові соціальні умови співжиття. Таким чином, на формування життєвої компетентності впливають різні фактори (сім'я, дошкільний заклад, найближче оточення).

Перспективи подальших розвідок... Дана проблема є багатоаспектною. Розкривши деякі теоретичні аспекти даного питання, слід провести експериментальне дослідження, яке б дало змогу підтвердити теоретичні факти.

Список використаних джерел та літератури

1. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белоцерковец Наталья Ивановна. – Карачаевск, 2002. – 229 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
4. Кононко О. Запорука особистісного зростання дошкільника / Олена Кононко // Дошкільне виховання – 1999. – № 10. – С. 3–5.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. Л. Кононко. – К., 2001. – 37 с.
6. Мудрик А. В. Социализация человека : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / А. В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
8. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6-7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу „школа – дитячий садок”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Федорова Марія Анатоліївна. – Житомир, 2005. – 200 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
10. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття / В. Циба // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 87–93.
11. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Черепаня Наталія Іванівна. – Херсон, 2006. – 194 с.
12. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ящук Інна Петрівна. – К., 2001. – 210 с.

Анотація

Е.А.Сас

Влияние разных факторов на процесс формирования жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста

В статье автор раскрывает влияние разных факторов на формирование жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста и отмечает важность ролевого взаимодействия в этом процессе.

Ключевые слова: факторы, формирования жизненной компетентности, дети 6–7-летнего возраста.

Summary

О.О.Сас

Influence of Different Factors onto the Process of Forming of Life Competence of 6–7 Year-Old Children

In the article an author exposes influence of different factors on forming of life competence of 6–7 year-old children and marks importance of role cooperation in this process.

Key words: factors, formings of life competence, 6–7 year-old children.

Дата надходження статті:

„1” квітня 2011 р.

Роль класичних мов в освітньому процесі Європи та України (XV – кінець XIX століття)

У статті здійснений історико-педагогічний огляд місця та ролі класичних мов в освітньому процесі європейського й українського шкільництва. Проаналізовано витоки і вплив класичних мов на формування педагогічної думки в Європі та Україні від доби Відродження до кінця XIX століття.

Ключові слова: класичні мови, європейська і українська освіта, гуманізм.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна гуманітарна освіта базується на здобутках багатовікового досвіду європейської класичної освіти, яка сформувала солідний філологічний пласт, в основі якого протягом століть було навчання латинської й грецької мов та античної літератури. З метою удосконалення гуманітарного змісту сучасної середньої і вищої школи, безумовно, необхідно звернутись до прогресивних ідей історико-педагогічної практики для реалізації її найкращих надбань у галузі дидактики.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вивченням процесу становлення, тенденцій поширення і місця класичних мов у навчальному процесі освітніх закладів України різних історичних епох займалися вітчизняні дослідники історії розвитку педагогічної думки в Україні І.Курляк, Т.Усатенко [6], І.Мозгова [4], Л.Кулікова [7], А.Долапчі [8] та ін., що підкреслює посилений інтерес до вищезгаданої проблематики. Проте окремі питання теми лишаються малодослідженими і потребують детальнішого розгляду й доповнення.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути роль та значення класичних мов в освітньому процесі Європи і навчальних закладах України від доби Відродження до кінця XIX століття.

Виклад основного матеріалу... Стародавні мови почали відігравати важливу роль у суспільному житті європейських країн ще в епоху Відродження – періоду переходу від середньовічної культури до культури Нового часу. Головною ознакою цієї доби є поширення філософських ідей гуманізму, які полягали в духовному та інтелектуальному розвитку людини, спираючись на багатий культурний досвід античних народів. Як відомо, ще в епоху Середньовіччя представники гуманізму протистояли схоластам у питаннях змісту та спрямованості освіти, посилаючись на авторитет мислителів Стародавньої Греції та Стародавнього Риму, і відкидаючи будь-який вплив догм теологічної філософії. Завдяки цьому гуманістична педагогіка набрала вираженого філологічного характеру і поступово зайняла місце наукової схоластики, концентруючись на вивченні давньогрецької і латинської мов, насамперед, як засобу розуміння оригінальних творів класиків, які ще називалися „вірцевими творами” [1].

Варто зауважити, що відмінною рисою поширення класичних мов у період Середньовіччя і добу Відродження було те, що у Середні віки латинню і грецькою мовою користувалися в основному у вузьких колах представників науки і духовенства. Водночас, будучи мовою релігійних текстів, латинська мова мала характер літургійної мови і активно використовувалась в освітньому процесі монастирських і приходських шкіл, які пропагували культуру письма і читання духовних трактатів, а не усної мирської мови. Протилежна тенденція спостерігалась у добу Відродження, коли латинь вивчалася як жива (природна) мова: дітей вчили нею розмовляти і писати ще з дитинства [2, с.97].

Необхідно підкреслити, що для гуманістів вивчення античної літератури було більше ніж захоплення, адже колекціонування стародавніх рукописів вважалось справою майже державної ваги. Повсюди відкривались публічні бібліотеки; з метою вивчення грецької мови відправлялись на навчання до Візантії; знавців латині і вчителів грецької мови запрошували працювати до різних міст; в усному та писемному спілкуванні використовували переважно латинську мову, деколи грецьку, намагаючись засвоїти класичний стиль, оскільки добре знання стародавніх мов вважалось основною ознакою приналежності до течії гуманізму [1]. Незважаючи на те, що латинська мова у вживанні й за популярністю переважала над грецькою, значимість останньої посилювалась у зв'язку з усвідомленням ідейної і художньої зверхності грецької літератури над римською.

Разом з тим, спостерігався жвавий процес пропагування вивчення латинської мови. Один із яскравих гуманістів XV ст. Леонардо Бруні у своїх педагогічних працях приділяв багато уваги стильовому оформленню мови. На його думку, основи будь-якого навчання мають бути закладені у змістовному і бездоганному знанні латинської мови. Тому педагог був переконаний, що „освіта – це, перш за все, вміння вільно володіти мовою, щоб досягнути гармонію кращих літературних творів і досягнути краси, блиску і вишуканості мови” [3, с.56].

Проаналізувавши роль мови в європейському освітньому процесі в епоху Відродження, з'ясували, що італійські філологи знаходились під впливом патетичності античної давнини і не приділяли науковій роботі (наприклад, критиці текстів класичних авторів) належної уваги. Натомість у

використанні стародавніх мов спостерігалась тенденція до наслідування писемного та усного стилів латині та грецької мови. З цією метою тогочасні мовознавці точно передавали стилістичні особливості мови стародавніх греків і римлян.

Що стосується наукового дослідження класичних мов, то воно розпочалось у XVI столітті у Франції, де видавались праці грецьких і латинських авторів, коментарі до них, вивчалось римське право і пам'ятки давнини, складались словники для обох мов. Загалом щодо ролі латині у суспільному житті, то у XV – XVI ст. ця мова використовувалась освіченими людьми Європи як розмовна, одночасно набуваючи статусу мови викладання в освітніх закладах, навчальній літературі, науково-педагогічному листуванні, міжнародній дипломатії [1]. Саме у добу Відродження латинь і грецька мова набули значення базисного компонента вищої освіти.

Аналізуючи поширення гуманістичних доктрин і, відповідно, класичних мов у добу Ренесансу на українських землях, варто відмітити, що саме в кінці XV – на початку XVI століття поширювалась діяльність нових типів шкіл (братських), заснованих на принципах гуманізму і провідних ідей західноєвропейської освіти. Характеристика стану мовного компонента у навчальних закладах цього періоду засвідчує, що основна увага приділялась вивченню слов'янської та „руської” (української) мов з метою відродження національної культури та свідомості, хоча з-поміж обов'язкових предметів вивчалися латинь і грецька, що дозволяло опанувати спадщину античної культури і крокувати в ногу з європейським науково-освітнім розвитком.

Великої ваги надавали грецькій мові як мові богослужіння Константинопольської церкви, у підпорядкуванні якої знаходилась Українська церква. Цей чинник вплинув на апеляцію української педагогіки до православно-візантійських традицій. Стосовно ролі латині відомо, що достатньо тривалий час навчальні заклади відмовлялись від її включення до академічних програм через протистояння католицизму. Але оскільки латинська мова посідала домінуюче місце у системі гуманітарної освіти усіх європейських країн XVI століття і вивчення західноєвропейської літератури не могло обійтись без філологічної підготовки з цієї мови, то в Україні поступово латинь ввели у навчальні плани усіх братських шкіл.

З-поміж визначних навчальних закладів досліджуваного періоду потрібно виокремити Острозьку колегію (1576 р.) та Києво-Могилянську колегію (1632 р.), які стали історичними культурно-освітніми центрами гуманістичного спрямування на теренах України. Окрім „семи вільних наук” – сукупності дисциплін, запозичених як стандарт з античних часів, велика увага приділялася вивченню слов'янської, грецької, латинської і польської мов. Відмінні знання класичних мов надавали безліч можливостей – від навчання в університетах Європи до освітньо-наукової діяльності в навчальних закладах України. Серед випускників колегій (в подальшому – академій) було безліч талановитих перекладачів, викладачів-філологів, елліністів і знавців латині, які зробили величезний внесок у розвиток національної освіти та культури [4, с.14–18].

Колегії і братські школи своєю діяльністю прагнули відродити національну мову й літературу, здійснюючи опір католицько-уніатському наступу, тим самим зміцнюючи православ'я. Проте це не означало відмову від елементів класичної освіти, а навпаки, поряд із рідною мовою вивчалися грецька і латинь як обов'язкові дисципліни. Так, у Львівській братській школі (заснованій у 1586 році) навчання велось трьома мовами: грецькою, церковно-слов'янською і руською (українською). Велику увагу братчики приділяли перекладу та вивченню творів античних авторів (Цицерона, Платона, Гомера, Овідія, Горація, Вергілія та ін.), а також і праць італійських гуманістів, що вказувало на достатньо високий рівень обізнаності викладацького складу та учнів з мовами оригіналів творів [5, с.65–66]. Таким чином, спочатку братські школи мали характер греко-слов'янських із слов'янською мовою викладання, друге місце займала грецька мова (в історичних джерелах братські школи також називали грецькими).

Слід підкреслити, що у даний період класичними мовами була написана велика кількість навчальної літератури, переважно словники і граматики, підручники з риторики і діалектики. Вагомим здобутком діяльності Львівської братської школи стало видання ректором Арсенієм Алесонським, греком за походженням, грецько-слов'янської граматики „Адельфотес”, яку можна розглядати як перший філологічний підручник з грецької і староукраїнської мов, до змісту якого входили розділи з орфографії, синтаксису, етимології і просодії (віршознавства). Пізніше, у XVII столітті, україно-білоруський мовознавець Іван Ужєвич представив Європі написану латинською мовою власну працю „Грамматыка словенская зложена и написана трудомъ и прилежаніе[м] Іоанна Ужєвича словянина” [6, с.180], яка знайомила з системою літературної української мови представників освіти і науки європейської спільноти.

У кінці XVII століття класична освіта поступово втрачає свою популярність. Внаслідок розвитку національної літератури у середніх і вищих освітніх закладах Європи (крім духовних) навчання почали проводити рідною мовою, переходячи до реальної освіти. Однак на початку XVIII століття в Європі спостерігається нова хвиля гуманізму під назвою „неогуманізм”. Відповідно, латинську і

грецьку мову знову почали розглядати як основний засіб для засвоєння культурної спадщини античного світу. Тому особливу увагу зосереджували на класичній освіті, мета якої полягала у розвитку мислення, естетичних смаків, формування світогляду, закликаючи до наслідування стародавніх греків як ідеалу гармонійно розвинених людей.

Видатний французький мислитель, представник французького Просвітництва Жан-Жак Руссо досить влучно охарактеризував неогуманізм як „повне завершення, віднайдене у грецькому світі”. Виходячи з того, що грецька культура, розвинена до досконалості і піднесена до ідеальної краси природи, вчений стверджував, що виховувати підрастаюче покоління необхідно в дусі античних еллінів [7, с.25]. В освітній сфері чільне місце знову відводилось студіюванню класичних мов, проте замість методики механічного засвоєння мови і заучування класичних творів акцент ставився на читанні античних праць, переважно грецьких, і досконалому вивченні граматики, що сприяло розвитку мислення в учнів, сприйняттю і всебічному розвитку особистості. Російський філософ і літературний критик В.В.Розанов відзначав, що латинська мова разом із математикою глибоко розвивають логічне мислення, пам'ять, уяву, стиль мови та інтелект [7, с.99].

На початку XIX століття спостерігаються спроби визначення оптимального співвідношення класичної і реальної освіти національного характеру. Один із творців німецької класичної освіти Г.Гегель, роздумуючи над структурою і спрямованістю навчальних закладів, у своєму виступі „Промова директора гімназії” розглянув основні принципи функціонування гімназії з точки зору доцільності вивчення класичних мов. На думку автора, дух і ціль навчального закладу повинні були полягати у підготовці до занять, які зводились до вивчення наукової спадщини стародавніх греків і римлян, оскільки вже декілька тисячоліть вони були фундаментом, на якому формувалась і трималась вся культура, освіта і наука. Відповідно до цього автор наголошує на поверненні до наукових здобутків стародавніх греків, пояснюючи це вимогою нового часу. Крім того, у своїй праці німецький класик зупиняється на важливості вивчення латинської мови як єдиного засобу здобуття більш високих та якісних знань.

Намагаючись обґрунтувати правильність свого бачення сучасної освіти, Гегель гіпотетично розглядає варіант відмови від навчання латині на користь інших загальноосвітніх предметів і рідної мови, проте задає риторичне питання: „Чи прийшли на зміну стародавнім мовам такі предмети, які здатні стати матеріалом для навчання, і які незалежно від впливу древньої літератури стали досконалим засобом навчання?” [7, с.45]. Таким чином, педагогічні погляди Гегеля не заперечували вивчення національної мови чи реальних дисциплін, а лише вказували на важливість паралельного вивчення класичних мов як основи гуманістичної дидактики.

Становлення і розвиток освіти в Україні у XIX столітті здійснювалось під впливом освітніх реформ Російської і Австрійської імперій, у складі яких знаходились на той час українські землі. Характерним явищем освітньо-виховного процесу цього періоду була орієнтація на європейську систему освіти, тобто наслідування кращих педагогічних традицій освіти Західної Європи.

На початку століття навчальний курс закладів середньої освіти був зосереджений на вивченні стародавніх мов, античної літератури та древньої історії, що впливало на розвиток в учнів формального мислення і теоретично відволікало юнацтво від захоплення вільнодумними поглядами. З практичної точки зору хороші знання класичної філології, здобуті в гімназії, слугували безпроблемним вступом до університету без здачі іспитів, де стародавні мови і література формували стрижневу частину змісту навчальної програми історико-філологічного факультету, а латинь викладалась на усіх факультетах без винятку [8, с.39].

Всередині XIX століття, під впливом суспільно-економічних умов, освітня реформа вимагала розподілу гімназій на два типи – класичні, які базувались на вивченні гуманітарних дисциплін, і реальні, у яких стародавні мови значно поступались за кількістю навчальних годин природничим наукам. У зв'язку з цим серед освітян, науковців і громадських діячів з'явилися суперечності з приводу доцільності того чи іншого типу гімназій. Так, один із прихильників класичної системи навчання М.Н.Катков стверджував, що стародавні мови дисциплінують розум, тому концентрувати увагу варто на вивченні класичних мов. На його думку, істинно європейська школа – це греко-римська школа *par excellence* (з франц. „за перевагою”), мета якої полягає у вихованні розуму, а виховувати – не означає розважати, розслабляти, а навпаки, – зосереджувати, вводити учнів у зрілість [9, с.160].

Як зазначає у своїй науковій праці А.Ю.Долапчі, прибічники реальної освіти категорично виступали проти викладання латинської і грецької мов, посилаючись на те, що, по-перше, класичні мови своєю сухістю відбивають в учнів бажання вчитись і не містять користі для практичного життя; по-друге, з текстами античних авторів можна ознайомитись, не читаючи їх в оригіналі, а прочитати переклад; і, по-третє, досконало опанувати класичні мови фактично неможливо, тому недоречно витрачати час навчального курсу на їх вивчення, практичніше більше уваги приділяти європейським мовам [8, с.38].

Попри той факт, що класична освіта втратила популярність всередині XIX століття, питання визначення раціональності, освітньої доцільності та педагогічної значимості вивчення класичних мов залишалось актуальним до початку XX століття. Поборники пріоритетності класичної моделі навчання розробляли все нові підходи та аргументи щодо практичної та морально-виховної цінності класичних мов для гармонійного розвитку людини в системі освіти.

Висновки... Отже, класичні мови посідали одне з домінуючих місць в освітньому процесі європейських країн та України протягом багатьох століть, здійснюючи вплив на становлення філологічної освіти, розробку педагогічних концепцій і формування етичних й естетичних принципів. Витримавши перевірку часом, у наші дні філологічна освіта продовжує традицію навчання латинської і давньогрецької мов як джерел історично-культурного досвіду людства. Тому подальше вивчення даної теми є перспективним для пошуку історично-сформованих тенденцій класичної педагогіки для покращення стану теперішньої вітчизняної освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : CD-изд-во „ИДДК”, 2006. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. – Систем. Требования : Pentium; 64 Mb RAM ; Windows 98/ME/2000/XP.
2. Міжуев П. Г. Педагогічні ідеали і школи епохи Відродження / П. Г. Міжуев // Хрестоматія з історії педагогіки. – Х., 1936. – Т. 1. – С. 96–104.
3. Бруни Л. О научных и литературных занятиях / Л. Бруни // Эстетика Ренессанса. – М., 1981. – Т. 1. – 54 с.
4. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.) / І. І. Мозгова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 56 с.
5. Черненко О. Вплив гуманістичних ідей на розвиток української освіти XVI – XVII ст. / О. Черненко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих навчальних закладах освіти : Матеріали І-их Ірпінських науково-педагогічних читань, 22-23 травня 2003 р. – Ірпінь, 2003. – С. 61–69.
6. Усатенко Т. Освіта в Україні доби Ренесансу та Реформації / Т. Усатенко // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2004. – № 221. – С. 177–183.
7. Куликова Л. Б. Классическое гуманитарное образование : (История, опыт, традиции) : [моногр.] / Л. Б. Куликова. – К. : Унив. изд-во „Пульсари”, 2002. – 168 с.
8. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Долапчі Анастасія Юріївна. – Х., – 2009. – 233 с.
9. Турун О. Л. Неогуманизм и педагогическая практика Германии и России в XIX веке / О. Л. Турун // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 48. – С. 157–162.

Анотація

Ю.М.Семенцова

Роль классических языков в образовательном процессе Европы и Украины (XV – конец XIX века)

В статье осуществлен историко-педагогический обзор места и роли классических языков в образовательном процессе европейского и украинского образования. Проанализированы истоки и влияние классических языков на формирование педагогической мысли в Европе и Украине от эпохи Возрождения до конца XIX века.

Ключевые слова: *классические языки, европейское и украинское образование, гуманизм.*

Summary

Yu.M.Sementsova

The Role of Classical Languages in the Educational Process of Europe and Ukraine (XV – the End of the XIX Century)

The article focuses on the historical and pedagogical study of the place and role of classical languages in the educational process of European and Ukrainian schools. It deals with the analysis of the origins and influence of the classical languages on the formation of educational thought in Europe and Ukraine from the Renaissance to the end of the XIX century.

Keywords: *classical languages, European and Ukrainian education, humanism.*

Дата надходження статті:

„18” лютого 2011 р.

Формування етики професійної діяльності у навчальних програмах перекладацької практики майбутніх перекладачів у Великій Британії

Стаття аналізує особливості професійної підготовки майбутніх перекладачів, формування в них вмінь і навичок етики поведінки, організації та проведення перекладацької практики та вплив її на формування зазначених вмінь і навичок.

Ключові слова: перекладацька практика, етична зрілість, етапи формування професійної компетентності, блок формування особистості, блок формування професійності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перекладачі визначають свою діяльність як посередницьку комунікацію між представниками різних культур. Але більшість програм підготовки перекладачів нівелюють це завдання і перетворюють його у виконання двох інструкцій: відповідність мов і відповідність культур. Досвідчені перекладачі та їх викладачі знають, що справжня міжкультурна, міжлінгвальна комунікація вимагає діяльності, що полягає у досягненні супутніх цілей і може бути поза мовами перекладу. Але навчання не завжди допомагає досягти цих цілей. Саме тому програми практичної підготовки перекладачів у Великій Британії покликані охопити всі сторони майбутньої перекладацької діяльності. Принаймні теоретично. Викладачі вимагають у цьому питанні деталізації навчальних завдань, створення нових курсів, визначення оновленого змісту професійної підготовки. Але студенти практично залишаються із несформованими полікультурними компетенціями, як-то: етика поведінки, моральність професіоналізму тощо.

З цієї проблеми постає ще більша, що фокусується на мові та культурі, а також на недостатньому рівні професійної підготовки майбутніх перекладачів. Такий підхід вимагає суттєвого переосмислення загального змісту професійної підготовки майбутніх перекладачів. Сьогодні перекладачів готують, використовуючи прямі методи та технології трактування навчального та професійного змісту. Майбутні перекладачі повинні розуміти всі аспекти мови та культури, етики поведінки тощо і використовувати мовну компетенцію з метою подолання культурних бар'єрів, а не створюючи такі. Саме тому на перше місце у професійній підготовці виступає практика, власне перекладацька практика, яку студенти проходять на старших курсах британських вищих навчальних закладів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемам організації та проведення перекладацької практики та формуванню етичної зрілості майбутніх перекладачів присвячували свої дослідження багато науковців. Серед них: В.Басов, М.Беленкі, Н.Бідюк, Дж.Гоза, М.Драгоманов, В.Карабан, Г.Китайгородська, Р.Кіддер, С.Кові, І.Корунець, В.Костомаров, Д.Куклі, С.Ніето, Е.Пассов, В.Пері, В.Слепович, К.Стюарт та інші.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення необхідності проведення перекладацької практики для формування етичної зрілості майбутніх перекладачів та виокремлення основних етапів та методів виконання цих завдань під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу... У навчальних програмах підготовки майбутніх перекладачів у Великій Британії недостатньо уваги приділяється формуванню етики професійної діяльності. Майже відсутні курсові роботи з такої дисципліни, як „Етика та мораль”. Також під час проходження практики студенти змушені працювати ізольовано від керівників, які могли б надати допомогу у вирішенні етичних ситуацій, конфліктів та сформувати відповідну компетенцію. Відсутність добре підготовленої та організованої практики, зважаючи на складність та багатогранність діяльності перекладачів, є явищем ризикованим для професійної освіти у даній галузі. Виходом з цієї ситуації педагоги вважають збільшення обсягів навчальних дисциплін, що допомагають формувати вміння і навички з критичного мислення, рефлексивного аналізу, що необхідні для успішної професійної діяльності і, зокрема, для ефективного пошуку рішень у складних етичних ситуаціях [2; 4; 8]. Механізмом досягнення таких результатів виступає поєднання формального курсу з морального та етичного мислення, як частини навчальної програми, і програм практичного навчання.

Під час реалізації організаційно-діяльнісних підходів до професійної підготовки, що мають на меті формування моральних цінностей, студент виконує певний алгоритм навчальних дій, який полягає у наступних завданнях:

- матеріал відбирається з урахуванням його ціннісного змісту;
- цілі та завдання визначаються для орієнтації підготовки на інтеграцію освітнього і ціннісного компонентів;
- встановлюється формат аудиторних і самостійних занять і завдань;
- відбираються конкретні перекладацькі засоби, прийоми та види діяльності;
- аналізуються потреби студентів;

Оцінюється ефективність тактики на основі моніторингу та оцінки сформованості моральних цінностей.

Оцінка результативності виражається у досягненні визначених цілей. Перекладацька складова навчання базується на системі відбору, розмежування та збалансованості мовного матеріалу, підборі текстового матеріалу, визначенні можливого рівня інтегрованості у соціокультурне середовище.

Організація перекладацької діяльності пов'язана з рішенням комплексу складних завдань з формування умінь студентів працювати з культурними джерелами та вирішення проблем етичних конфліктів. Викладач здійснює розвиток розуміння, вільного оперування навчальним матеріалом.

Під час організації професійного навчання важливо обрати тренувальний матеріал. Різні види завдань можуть формувати різні вміння і навички етики поведінки (згода/незгода, переконання, знання/незнання ціннісних орієнтирів, позитивна/негативна оцінка, обґрунтування тощо).

Формування у студентів базових складових перекладацької компетенції для виявлення ціннісних компонентів дозволяє успішно поєднувати професійне навчання з вдосконаленням іншої мови, знань культури, країни тощо. Важливе значення під час практичної діяльності має знаходження позитивних точок дотику, загальних моральних рис, переконливого стимулювання інтересу до професійної діяльності.

Необхідним компонентом навчального процесу підготовки майбутніх перекладачів є розуміння процесу формування професійної компетентності і визначення вмінь і навичок, що входять до цієї компетентності. Згідно з сучасними дослідженнями, компетентнісні вміння і навички майбутніх перекладачів будуть визначатися через академічні вміння і навички послідовного перекладу у відповідності до культурних особливостей реципієнтів (наприклад, знання вибору типу мовлення у тій чи іншій ситуації, інтонаційне забарвлення, міміка обличчя, тон розмови тощо); вміння і навички одночасного (синхронного) перекладу з урахуванням культурних та етичних норм та правил; вміння і навички аналізу ефективності перекладацької поведінки, використання професійних стратегій, теорій, методів; вміння і навички демонстрації можливості ефективно працювати в команді; вміння і навички гнучкості у вирішенні проблем перекладу; вміння і навички ведення переговорів під час здійснення перекладу з урахуванням лінгвістичної, культурної, професійної компонент діяльності; вміння і навички демонстрації здібностей використовувати технологічний підхід до виконання професійних завдань.

Суперечність між визначенням мети та етичними рамками під час перекладацької діяльності досліджувалися професором В.Г.Перрі, дослідником із Гарвардського університету. Під час викладацької діяльності він досліджував інтелектуальний та етичний розвиток студентів, що у подальшому призвело до формування теорії моральної компетенції перекладачів. Науковець виділяє чотири основних етапи інтелектуального та етичного розвитку, що формуються для подальшої перекладацької діяльності: основний дуалізм, поліфункціональність, релятивізм підпорядкування та релятивізм [7]. М.Беленкі та інші внесли певні корективи у ці етапи та назвали їх, відповідно, отримані знання, суб'єктивні знання, процедурні знання та конструктивні знання [1].

Основний дуалізм або отримані знання включають такі аспекти організації навчальної діяльності: формування полярності світогляду студентів, співпраця з адміністрацією у подальшій діяльності, зв'язки з усіма учасниками навчального процесу для успішного пошуку рішень у професійних ситуаціях, коригування результатів навчання.

Поліфункціональність або суб'єктивне знання виражається у початку самостійності міркувань студентів, розвитку персональної свободи відповідно до диверсивності думок та багатогранності перспектив, що існують у суспільстві, аналіз цінностей, реформування світогляду відповідно до нових отриманих знань про суспільство.

Релятивізм підпорядкування або процедурні знання проявляються, насамперед, у аналітичності та оцінюванні етичності поведінки, самоаналізі, розвитку необхідних аналітичних вмінь і навичок для визначення етичного вибору у відповідності до раціоналізму та доцільності.

Релятивізм або конструктивні знання – це розуміння студентами релятивності правди, залежності значення від контексту та ситуації, розвиток вмінь і навичок визначати прихований зміст для вибору правильної форми етики поведінки, розуміння існування багатогранності рішень у різних ситуаціях, формування відповідальності за результати діяльності.

Дискурс між практикантами та викладачами показує, що багато перекладачів знаходяться на етапі отриманих знань (у пошуку специфічних рішень етичних дилем). Мета програми перекладацької практики полягає у формуванні цих етапів шляхом розвитку особистості та вмінь приймати рішення. Як зазначав Р.Кіддер, „Етичність особистості – це здатність визнавати природу і поводитися гідно у різних моральних ситуаціях, розуміння відмінності між вірним та неправильним, здатність робити правильний вибір” [5, с.57].

Досягнення етичності є складним процесом, що має багато етапів. Ці етапи характеризують розвиток особистості майбутнього перекладача, фокусують увагу на визначенні цінностей та розвитку

самосвідомості, вмінь пошуку моральних та етичних рішень, розвитку критичної рефлексії та аналізу досвіду досвідчених перекладачів та ринку праці.

Усю діяльність з формування етики та моральності професійної поведінки майбутнього перекладача можна умовно поділити на два блоки: блок формування особистості та блок формування вмінь прийняття етичних рішень. Перший блок містить такі етапи: визначення основних та головних цінностей, формування самосвідомості та інтелектуальної і етичної зрілості, практика сформованих умінь поведінки, оцінка та розуміння вірності та невірності типів поведінки у професійних ситуаціях, оцінка та розуміння типів конфліктів, формування вмінь і навичок критичного мислення та прийняття рішень. Другий блок починається з останнього етапу попереднього блоку, потім продовжується у отриманні знань та практиці етичних стандартів, визначенні етичних дилем, отриманні знань та формуванні вмінь і навичок використання стратегій поведінки та рішень, подальших самовдосконаленні та самоосвіті.

На практичному рівні навчальні блоки, що вказані вище, можуть використовуватися як базові для створення курсу чи серії курсів, пов'язаних з формуванням вмінь і навичок пошуку етичних рішень. Багато дослідників вже працюють над цим питанням. Кожен блок методично реалізується через систему вправ та тренінгів, інших видів навчальної діяльності, що у кінцевому результаті призводять до етичної зрілості. Основними критеріями такої зрілості виступають визначення цінностей, критичне мислення та аналітичні вміння і навички, подальше самостійне навчання та рефлексія.

Нижче наводяться приклади навчальних вправ та завдань, що формують та розвивають ці критерії сформованості вмінь і навичок пошуку етичних рішень. На жаль, єдиної моделі вони не утворюють і тому можуть застосовуватися як окремі методичні прийоми під час навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів.

Під час формування вмінь і навичок визначення цінностей студенти починають досліджувати свої особистісні цінності у відповідності до потреб та вимог суспільства, соціалізації та глобалізації спільнот та народів. Без розуміння того, що практиканти особисто вносять у професійну діяльність перекладача, ми не можемо визначити методи формування етичної зрілості та професійної самосвідомості майбутніх перекладачів. Методично доцільними у даному випадку є наступні види вправ:

1. Ведення рефлексивного щоденника [3, с.106; 8]. Студенти ведуть щоденник курсу, в якому вони записують події та зауваження щодо навчальної діяльності. Викладачі формують питання або ситуації, на які студенти знаходять відповіді і записують їх у щоденник. Свої записи студенти прилюдно зачитують під час занять, що призводить до формування довірчих відносин, самосвідомості, прийняття ризикованих рішень, поваги до приватного, конфіденційного.

2. Дослідження публікацій з етики. Газети та документи є ґрунтовним засобом визначення етичних проблем. Студенти шукають приклади етичних конфліктів і обговорюють їх, шукаючи виходи з таких ситуацій, аналізуючи рішення.

3. Відкриті дискусії. Формуються такі риси особистості, як: чесність, відвертість, повага, відповідальність тощо. Джерелами інформації для тем дискусій є тексти, статті та дослідження життя та діяльності визначних особистостей (наприклад, Сократ, Мартін Лютер Кінг, Ганді тощо). Студенти можуть розвивати характеристики цих особистостей, аналізувати, які риси є позитивними для їхньої професійної діяльності.

4. Аналітичне кейс-навчання. Таке навчання використовується для досягнення глибшого розуміння специфічних проблем пошуку етичних рішень. Згідно з С. Ніето, ефективний кейс характеризується як спеціальний, описовий, евристичний та індуктивний навчальний матеріал, що зосереджує увагу на особистості або на соціальній одиниці, розумінні та визначенні основних характеристик та генералізації гіпотетичних даних. Кейс-навчання може використовуватися для визначення цінностей, проблем, виборів з різних аспектів їх прояву. Ці вміння та навички є базовими для подальшого розвитку критичного мислення та рефлексивного аналізу [6].

Критичне мислення та аналіз як етап розвитку майбутнього перекладача стимулює студентів до визначення здатності вирішувати етичні проблеми. Вони повинні навчитися ідентифікувати етичні питання, критично аналізувати різноманітні шляхи їх вирішення, обирати прийоми поведінки і обґрунтовувати свій вибір та своє рішення. На цьому етапі студенти починають формувати власні моделі поведінки у професійних ситуаціях. Найбільш ефективними видами навчальних завдань у даному випадку є:

1. Дискусії. Студенти беруть участь у дебатах, в яких дві групи працюють у команді, готують аргументи за і проти визначеної теми. Дебати проводяться зі всією групою, а студенти діляться на дві групи: одна виступає за поставлену тему, інша – проти. Кожний виступ повинен бути аргументований і базуватися на вірогідних даних. Теми дебатів обираються з контроверсивних видань, що можуть бути як професійного, так і непрофесійного спрямування.

2. Професійне аналітичне кейс-навчання. Різноманітні кейс-завдання, що ілюструють конфлікти у перекладацьких ситуаціях, можуть виноситися на практичні або семінарські заняття. Студенти повинні завжди давати повні відповіді на поставлені питання, аналізувати аргументи, визначати доцільність або неприйнятність обраного рішення.

Подальше самовдосконалення та самостійне навчання вимагає від студентів професійності у пошуку рішень у етичних ситуаціях, а це, у свою чергу, вимагає знань стратегій поведінки і професійного вдосконалення. Випускники перекладацьких факультетів приймають участь у менторських програмах і продовжують навчання як колегіальні спостерігачі, інтерни, практиканти, стажери тощо. Молоді фахівці повинні починати практичну діяльність розуміючи, що формування етичної зрілості – це довготривалий процес, який вимагає постійного самовдосконалення, самоосвіти.

Споживачі перекладацьких послуг ризикують отримати неякісний продукт, якщо фахівці мають недостатньо сформовані вміння і навички етики поведінки і пошуку рішень. Ефективне формування у практикантів зазначених умінь і навичок є центральним завданням процесу професіоналізації та професійної інтеграції майбутніх перекладачів. Основним аспектом цього є переведення сформованих умінь на рівень підсвідомості, що є запорукою успішності кар'єрного росту фахівців з перекладу.

Висновки... Дослідження особливостей перекладацької практики дозволило нам стверджувати, що цей вид професійної підготовки якнайбільше підходить до формування полікультурних компетенцій, етичної зрілості майбутніх перекладачів. Найоптимальнішим варіантом такої діяльності є поєднання професійного та поведінкового факторів, професійного та особистісного блоків формування компетентності. Практика дозволяє формувати вміння і навички перекладу, самосвідомість, вирішення проблем, самооцінку. Покращення методів досягнення таких результатів полягає у розвитку проблемного навчання, кейс-навчання та виконання практично зорієнтованих завдань. Етична зрілість допомагає студентам отримувати кращі знання, успішно вирішувати кар'єрні питання, формувати розвинену особистість.

Список використаних джерел і літератури

1. Belenky M. Women's Ways of Knowing / M. Belenky, B. Clinchy, N. Goldberger, J. Tarule. – New York : Basic Books, Inc., 1986. – 234 p.
2. Cokely D. Exploring Ethics: A Case for Revising the Code of Ethics / D. Cokely // Journal of Interpretation: Registry of Interpreters for the Deaf. – Silver Spring, MD: RID Publications. – 2000. – P. 25–31.
3. Covey S. The Seven Habits of Highly Effective People / S. Covey. – New York : Simon & Schuster Publishers, 1989. – 342 p.
4. Hoza J. Toward Ethical Sensibility: Three Levels of Ethical Analysis and a Comprehensive Model of Ethical Decision-Making for Interpreters / J. Hoza // Journal of Interpretation: Registry of Interpreters for the Deaf. Alexandria, VA: RID Publications. – 2003. – P. 76–79.
5. Kidder R. How Good People Make Tough Choices / R. Kidder. – New York : William Morrow and Company, Inc., 1995. – 312 p.
6. Nieto S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education / S. Nieto. – White Plains, NY: Longman Publishing Company, 1992. – 178 p.
7. Perry W. G. Forms of Intelligence and Ethical Development in the College Years / W. G. Perry. – New York : Renchart & Winston Publishers, 1999. – 254 p.
8. Stewart K. The Dimensions of Ethical Decision-Making: A Guided Exploration for Interpreters / K. Stewart, A. Witter-Merithew. – Denver, CO: Distance Opportunities for Interpreter Training Center, 2002. – 184 p.

Анотація

О.В.Сергеева

Формирование этики профессиональной деятельности в учебных программах переводческой практики будущих переводчиков в Великобритании

Статья анализирует особенности профессиональной подготовки будущих переводчиков, формирования у них умений и навыков этики поведения, организации и проведения переводческой практики и влияние ее на формирование указанных учений и навыков.

Ключевые слова: переводческая практика, этическая зрелость, этапы формирования профессиональной компетентности, блок формирования личности, блок формирования профессионализма.

Summary

O.V.Sergeyeva

Forming Ethics of Professional Activity in Educational Programs of Interpreters Internship of Future Interpreters and Translators in Great Britain

The article analyses the peculiarities of professional training of future interpreters and translators, forming their skills in ethical behavior, organization and conducting the interpreters' internship and its influence on forming the mentioned skills.

Key words: interpreters' internship, ethical maturity, stages of forming of professional competence, block of personality forming, block of professional training.

Дата надходження статті:

„30” березня 2011 р.

О.А.СИНЧИШИНА,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Проблема дидактичної культури викладача навчального закладу в психолого-педагогічних дослідженнях

У статті представлено обґрунтування основної проблеми дидактичної культури в психолого-педагогічних дослідженнях; розкрито суть дидактичної культури, її показники, рівні та критерії, а також чинники та протиріччя формування дидактичної культури викладача.

Ключові слова: психолого-педагогічні дослідження, дидактична культура, компетентнісний підхід, творча активність, самовдосконалення, реалізація завдань, особисті дослідження, становлення освіти, надбання особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація системи освіти в Україні як одне з головних завдань припускає підвищення рівня кадрового потенціалу і професіоналізму працівників освітніх установ. Ця проблема особливо актуальна для системи вищої професійної освіти, якій у програмі модернізації приділяється особлива увага як інституту масової підготовки конкурентоздатних фахівців у масштабі всієї країни. Серйозні зміни в організації процесу безупинного професійного рівня пов'язані зі створенням і функціонуванням освітніх установ.

Інтенсивно обновляються зміст багаторівневої підготовки фахівців, технології навчання, форми організації освітнього процесу. Дидактичний ефект у цьому випадку досягається за рахунок того, що створюються необхідні умови для здійснення педагогічного процесу відповідно до принципів і закономірностей безупинного професійного навчання, підсилюється розвиваюча функція змісту освіти, зважається проблема мотивації до навчання.

Пріоритетними для викладача повинні стати цінності самореалізації і саморозвитку особистості, ідея волі вибору змісту і способів дидактичної діяльності, розвиток власних аналітико-рефлексивних креативних здібностей.

Для здійснення вільного, варіативного, цілком задовольняючого соціальні потреби навчання необхідний викладач, що володіє сучасним педагогічним мисленням, дидактичними цінностями, потребою в здійсненні повноцінної професійно-педагогічної діяльності, що володіє технологіями навчання і формами взаємодії, які створювали б можливості для особистої і професійної самореалізації студентів як майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У сучасних дослідженнях культури виділяються два основних напрямки: культура суспільства і культура особистості, між якими існує діалектичний взаємозв'язок.

Представники першого напрямку (Є.С.Маркарян) наголошують на дослідженні адаптаційної функції культури, що полягає в самозбереженні і розвитку суспільства й освітніх процесів довколо нього. Представники іншого напрямку (В.М.Межуєв) вивчають особистісні аспекти культури, фокусують увагу на людині як суб'єкті діяльності і спілкування, на його творчій активності і самовдосконаленні, визначають культуру як міру і спосіб саморозвитку особистості.

В останнє десятиліття й у педагогічній науці намітилася тенденція культурологічного аналізу педагогічної реальності (Є.В.Бондаревська, Ф.Ісаєв, М.М.Левина, А.В.Мудрик, В.А.Сластьонін, Н.Л.Шеховська й ін.).

Культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища на широкому соціокультурному фоні, передбачає вивчення найбільш загальних закономірностей розвитку культури особистості і соціуму, принципи їхнього функціонування, взаємозв'язку і взаємозалежності.

Культура особистості і культура соціуму, на думку Л.Н.Макарової, – об'єкти, що коеволюційно розвиваються, діють і збагачують один одного. Особистісний рівень культури залежить від культури соціуму, що, у свою чергу, визначається культурою вхідних у нього індивідів. Л. Н. Коган, підкреслюючи діалектичний взаємозв'язок, взаємозумовленість між суб'єктами – носіями культури, бачить у цьому взаємозв'язку механізм розвитку суспільства і зауважує, що криза культури починається там і тоді, де і коли загальні норми культури придушують і обмежують розвиток індивідуальності, перетворюють людину на „стадного” індивіда, конформіста.

На думку Є.Н.Русинського, об'єкт дидактичної теорії освіти в даний момент визначився як спеціально організована взаємодія особистості з культурою, що протікає в рамках системи освіти, а предмет – як система мір, що організують і упорядковують цю взаємодію. Однак у середині самої системи освіти відбувається взаємодія таких надскладних природних систем, як особистість і культура.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд питання дидактичної культури (ДК) викладача як інтегруючої складової його професійної культури, продиктованої низкою обставин, а саме:

1. Підвищення вимог до рівня професіоналізму викладачів, їх загальної і професійної культури.

2. Необхідність системного формування дидактичної культури з урахуванням реалізації освітніх потреб особистості педагога.

3. Необхідність вирішення протиріччя між рівнем рішення завдань професійної освіти і наявним рівнем дидактичної культури.

Такий підхід обумовлює необхідність усебічного наукового аналізу проблеми формування дидактичної культури. Теоретичне осмислення особливостей цього процесу, розробка його моделі з виділенням педагогічних умов будуть сприяти підвищенню ефективності дидактичної діяльності викладачів навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Початок третього тисячоріччя для світу, у тому числі і для України, – епоха змін, що вимагає конструктивної творчості професіоналів у всіх галузях життя суспільства, у сфері освіти особливо.

Модернізація освіти в Україні проводиться з розрахунком на те, що її розвиток стане діючим фактором підвищення освітнього рівня суспільства в цілому і *створення* умов його подальшого *вдосконалювання*.

Система безупинної професійної освіти в Україні обумовлена кількістю світових історичних тенденцій, що чітко позначилися на рубежі ХХ-ХХІ століть:

1. Зростання значущості людини у всіх сферах громадського життя, у тому числі у виробництві й економіці.

2. Перетворення системи масової освіти в базис суспільного розвитку.

3. Вхідження людства в нову технологічну епоху, коли здатність кожної людини до саморозвитку стає умовою потенціалу технічної творчості народу.

4. Масова технологічна творчість (творення людьми способів своїх дій-здібностей) є фундаментальною ознакою сучасної і майбутньої освіти, основою формування фахівця. Формування в кожній людині творця власних здібностей стає економічно вигідним.

Прагнення до охоплення системою масової освіти все більш тривалого відрізка життя людини.

Термін „освіта” визначає одночасно і процес, і результат. Основні аспекти складної взаємодії особистості, що формується, із суспільством у просторі культури знаходять вираження у таких факторах:

1. Освіта як надбання особистості, система уявлень і понять, що містяться в суб'єктивному просторі психіки людини, і напрямна її поведінки.

2. Освіта як процес залучення особистості до культури.

3. Становлення і розвиток освіти в процесі взаємодії особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого.

4. Освіта як спеціальний соціальний інститут (система освіти), одна зі складових культурного оточення особистості, що розробляє і застосовує на практиці систему заходів, які організують і спрямовують освіту як процес залучення особистості до культури.

Культуру освіти ми розуміємо як педагогічну культуру в її особистісному і соціальному виявах. Оскільки основу професійної діяльності складає навчання, що ми також розглядаємо як процес, ми вважаємо доцільним використання терміна „дидактична культура”.

Розглядаючи культуру як специфічний спосіб діяльності, викладач як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинний мати підготовку, орієнтовану на визначений спосіб діяльності.

Термін „педагогічна культура” уже досить давно включений у практику наукових досліджень і в змістовному аспекті продовжує досліджуватися. Це пов'язане, на наш погляд, з тією обставиною, що досягнуто розуміння важливості формування педагогічної культури для ефективної педагогічної діяльності. Зміна ситуації в сфері освіти, перехід до нової освітньої політики, поліфункціональність змісту освіти, поява різних типів освітніх установ вимагають якісно нового підходу і до проблеми формування дидактичної культури викладача технічного коледжу.

Пошуки наукових основ дидактичної підготовки вчителя починали прогресивні педагогі-мислителі.

Окремі аспекти дидактичної діяльності вчителя, викладача зустрічаються в роботах педагогів-класиків Я.А.Коменського, А.Дістервега, А.І.Герцена, Н.А.Добролюбова, М.Г.Чернишевського, К.Д.Ушинського, Л.М.Толстого, Х.А.Чеботарьова, П.Ф.Лесгафта, П.П.Блонського, Н.К.Крупської, А.В.Луначарського, С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.А.Сухомлинського й ін.

Історично проблема формування педагогічної культури вчителя зв'язувалася з вивченням вимог до нього.

Не використовуючи терміна „педагогічна культура”, А.Дістервег відобразив окремі сторони її змісту: щире навчання, на його думку, повинне поєднати любов до справи і суб'єкта педагогічних впливів, наявність розвинутих пізнавальних здібностей, а також зроблене знання навчального матеріалу, як з боку змісту, так і його форми, як його сутності, так і методу викладання. Велике значення німецький учитель надавав високому інтелектуальному рівню викладача, його ґрунтовній

освіті. У своєму „Керівництві” він справедливо вказував, що неможливо дати іншому того, чого не маєш сам, і неможливо розвивати, виховувати й створювати інших, якщо ти сам не розвинутий, не вихований і не освічений. Усе навчання має будуватися на основі тісної єдності теорії і практики, це – одне з перших серйозних згадувань про дидактичну складову педагогічної культури.

Дидактична культура – інтегральна якість особистості, подана єдністю мотиваційно-ціннісного, іноваційно-технологічного, особистісно-творчого компонентів, що забезпечують продуктивну дидактичну діяльність і творчу самореалізацію викладача. Це визначення цілком застосовне до умов загальноосвітньої установи, тому що виділяє два основних моменти – продуктивність професійної діяльності і самореалізацію самого викладача.

Дидактична культура викладача навчального закладу повинна характеризуватися необхідністю реалізації культурної складової професійної діяльності майбутнього фахівця, тому що його основне завдання – формування професіонала, що володіє визначеним рівнем професійної культури. Рішення цього завдання вимагає іншого підходу і до рівня діяльності самого викладача, і до організації дидактичного процесу. Цей рівень і визначається рівнем його дидактичної культури. У цьому складається специфіка виділеної нами проблеми дослідження.

У зв'язку із цим актуальним постає вивчення феномена дидактичної культури, яку ми розуміємо як одну з найважливіших складових педагогічної культури в цілому і професійно-педагогічної культури, зокрема. Для цього необхідно провести аналіз стану дослідженості дидактичних аспектів педагогічної культури в психолого-педагогічних дослідженнях і в історичному плані. При цьому принципово важливо визначити роль і місце дидактично-культурного компонента в загальній структурі професійно-педагогічної культури.

Педагогічна культура викладача, на думку А.В.Барабанщикова, І.Ф.Ісаєва, виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються виховною практикою як на професійному, так і непрофесійному рівнях. Носіями ж професійно-педагогічної культури є люди, покликані здійснювати педагогічну працю, складовою якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування з особистістю як суб'єктом діяльності і спілкування на професійному рівні.

Педагогічна культура ґрунтується на спеціальній педагогічній освіті і припускає високий професійний рівень культури діяльності. Значний внесок у розробку даної проблеми зробили праці А.В.Барабанщикова, що визначав педагогічну культуру як визначений ступінь оволодіння педагогічним досвідом людства, ступінь досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку особистості.

Поняття „професійно-педагогічна культура” визначається як віра і спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій.

У процесі формування професійно-педагогічної культури вчений виділяє одну з головних тенденцій – тенденцію, що розкриває залежність формування професійно-педагогічної культури від ступеня розвитку професійної свободи особи, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності, у виборі її стратегії і тактики.

Дана тенденція знаходить своє практичне вираження в реалізації таких принципів, як принцип індивідуалізації і диференціації формування педагогічної культури; професійно-педагогічної спрямованості цілісного педагогічного процесу; суперечливої єдності наукової і педагогічної діяльності.

Серед психолого-педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури найбільш значущими для нашого дослідження ми вважаємо формування індивідуально-творчої концепції професійно-педагогічної діяльності викладача, що припускає освоєння педагогічних цінностей і технологій; формування іноваційного середовища і включення викладача в процес створення, освоєння і впровадження педагогічних нововведень; упровадження варіативних форм підвищення професійно-педагогічної культури, орієнтованих на розвиток педагогічної свідомості та самосвідомості, педагогічного мислення і рефлексії, педагогічних здібностей та умінь; диференціацію й індивідуалізацію формування педагогічної культури викладача.

Визначивши структуру дидактичної культури викладача, можна відділити „ядерні” елементи:

- ✓ у системі ціннісного ставлення до дидактичної діяльності – цінності-якості;
- ✓ у структурі технолого-іноваційної готовності – готовність до здійснення іноваційно-педагогічної діяльності;
- ✓ у структурі ступеня творчої самореалізації в дидактичній діяльності – готовність до дидактичної творчості.

Висновки... Таким чином, підготовка фахівця повинна спиратися на ретельний аналіз тих функцій, що „задаються” суспільством і відображають внутрішню структуру професійної діяльності

(В.А.Сластьонін). Культура фахівця – це його здатність до розвитку й удосконалювання своїх творчих здібностей у рішенні нестандартних завдань при удосконаленні своїх професійних ролей.

У ході осмислення місця і ролі викладача в перебудові життєдіяльності суспільства висловлюється справедливе положення про те, що викладачі, які працюють творчо, є могутньою силою прогресу людства. Вони просувають педагогічну думку і збагачують педагогічну культуру, створюючи нові концепції і технології їхньої реалізації в освітньому процесі. Суспільство, „задаючи” напрямок педагогічної діяльності, ніби „підтягує” педагогічний процес, прагне установити відповідність між наявними умовами життя і навчальним середовищем.

Зміст освіти завжди має деяку консервативність, через що спостерігається тенденція відставання його від цілей, що задаються суспільством. Складність взаємозв'язку потреб суспільства і відповідної їм педагогічної культури складається також у тім, що в роки складних змін педагогічна система в основному відбиває культуру сьогодення, а суспільство хоче одержати майбутні результати, тобто формування картини світу з випередженням, тому що воно зв'язує педагогічні системи з планованими цілями свого розвитку.

У подальшому дослідження слід спрямовувати на проектування однакового змісту особистості при її вихованні і професійному навчанні та створити методики навчання, що сприяють розвитку індивідуальної професійної культури. А це можливо за умови відтворення і розвитку культури на основі єдності матеріального і духовного. Від викладача в подібній ситуації буде потрібний новий рівень дидактичної культури.

Тому важливо не тільки зберегти наявний досвід дидактичної діяльності викладача, але і створити умови для підвищення рівня його дидактичної культури.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абдуллина О. А. Проблема педагогических умений в теории и практике педагогического образования / О. А. Абдулина // Советская педагогика. – 1976. – № 16. – С. 76–84.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 308 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М., 1982. – 192 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1970. – 114 с.

Аннотація

Е.А.Сынчишина

Проблема дидактической культуры преподавателя учебного заведения в психолого-педагогических исследованиях

В статье представлено обоснование основной проблемы дидактической культуры в психолого-педагогических исследованиях; раскрыта суцність дидактической культуры, ее показатели, уровни и критерии, а также факторы и противоречия формирования дидактической культуры.

Ключевые слова: *психолого-педагогические исследования, дидактическая культура, компетентностный подход, творческая активность, самосовершенствование, реализация задач, личные исследования, становления образования, достойные личности.*

Summary

E.A.Synchishyna

The Problem of Didactic Culture Faculty Member in the Psychological-Pedagogical Research

The grounding of the main problem of didactic culture in psychologic-pedagogical researches is offered in the article; the essence of didactic culture, its markers, levels and criteria, as well as factors and contradictions of didactic culture formation are revealed.

Key words: *psycho-educational research, teaching culture, the competence approach, creativity, self-improvement, implementation of tasks, personal research, the establishment of education, property of the individual.*

Дата надходження статті:

„12” квітня 2011 р.

С.О.СИСОЄВА,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Київ)

І.В.СОКОЛОВА,

доктор педагогічних наук, доцент
(м.Маріуполь)

Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять

У статті розглянуто соціально-культурний і психолого-педагогічний контексти розвитку понять дослідження проблем неперервної професійної освіти протягом минулого століття. Проаналізовано генезис розвитку понять, які складають тезаурус наукового дослідження проблем неперервної професійної освіти: „акмеологія”, „творча педагогічна діяльність”, „особистість”, „педагогічна діяльність”, „педагогічна творчість”, „педмайстерність”, „аксіологія”, „неперервна професійна освіта”, „компетенція”, „компетентнісний підхід” тощо.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, поняття, генезис понять, педагогічна термінологія, тезаурус наукового дослідження.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Дослідження проблем неперервної професійної освіти свідчить про постійну еволюцію її мети, завдань та змісту, що обумовлювалися різними чинниками: соціально-політичними, економічними, соціально-культурними, а також розвитком психолого-педагогічної науки і педагогічної практики радянського періоду. Комплексний аналіз понять дослідження неперервної професійної освіти сприяє визначенню тенденцій розвитку системи шляхом систематизації педагогічних знань різних періодів розвитку національної освіти. Треба зазначити також, що у педагогіці спостерігається підвищений інтерес до концептуально-понятійного осмислення таких феноменів, як „освіта”, „професійна освіта”, „неперервна професійна освіта”, „педагогічні технології” тощо, що впливає на вибудовування системи педагогічних понять у сучасних наукових дослідженнях. Тому *предметом* нашого дослідження визначено поняття неперервної професійної освіти, які складають тезаурус її наукового дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема систематизації і впорядкування термінології у вітчизняній науці не є новою. Перші спроби систематичної термінологічної праці в Україні можна віднести до 80-90-тих років XIX століття. Саме тоді Володимир Левицький та Іван Верхратський почали друкувати у „Записках наукового товариства імені Тараса Шевченка” невеликі словники математичних термінів [4]. У великому і різноманітному доробку Івана Огієнка також значна увага приділяється удосконаленню педагогічної термінології. Наукова педагогічна термінологія, на його думку, є „...двигуном розвитку науки”, а рідномовна термінологія – „найкорисніша для народу” [6].

З ініціативи Українського наукового товариства у 1918-1920 рр. була розгорнута робота по створенню української наукової термінології [7]. У 1918 році при Київському відділенні наукового товариства імені Тараса Шевченка було засновано термінологічну комісію з метою організації роботи щодо удосконалення педагогічної термінології. 1919 року правописна термінологічна комісія розпочала роботу при Академії наук України, а 30 травня 1921 року ці дві комісії об'єдналися в Інститут української наукової мови Академії наук [5], який очолив академік А. Кримський. Протягом 1925-28 років при секції української мови та літератури науково-дослідної кафедри Ніжинського інституту народної освіти (ІНО) діяла Термінологічна комісія, яка координувала роботу предметних комісій ІНО в галузі термінології [1].

Одним з перших, хто звернув увагу на термінологічне розмаїття в теорії та практиці радянської педагогіки в науковій праці „Деякі з основних питань радянської педагогіки” (1928), був І.Соколянський [11].

Про необхідність дослідження термінології у вітчизняній педагогіці доби Радянського Союзу було заявлено в 50-х роках минулого століття. Так, Президія АПН РСФСР у 1956 році визнала необхідність упорядкування та класифікації педагогічних термінів й понять з метою правильного і об'єктивного розкриття їх значення. У 1966 році видається Педагогічна енциклопедія у 4-х томах, а у 1968 році – словник „Трудове виховання і політехнічне навчання”, авторами якого є М.Скаткін і В.Полякова. Вперше основи теорії і історії педагогічної термінології розкрито в монографічному дослідженні Б.Комаровського „Російська педагогічна термінологія” (1969). У 1974 році під егідою Президії АПН СРСР за керівництвом А.Маркушевича створено раду з педагогічної лексикології і лексикографії. Профільним науково-дослідним інститутам академії було рекомендовано включити до планів наукових досліджень розробку проблем понятійно-термінологічної системи педагогіки, а результати роботи відобразити в понятійному словникові. У процесі роботи для словника було відібрано 400 термінів-понять, але комплексне дослідження не було завершено [5].

Серед педагогічних праць другої половини XX століття, в яких досліджуються окремі проблеми

педагогічної термінології, можна виділити роботи Ю.Бабанського, А.Валицької, М.Галагузової, Г.Железовської, В.Загвязінського, В.Краєвського, В.Ледньова, Б.Ліхачьова, Н.Нікандрова, В.Полонського, М.Скаткіна. Зазначимо також наукові розвідки І.Кантора за темою: „Понятійно-термінологічна система педагогіки: Логіко-методологічні проблеми” (1980), у якій вдосконалення термінологічного апарату обґрунтовується як найважливіша методологічна проблема педагогіки.

Формулювання цілей статті... У нашій роботі ми виходимо з того, що педагогічно коректне оперування поняттями є необхідною умовою для осмислення процесів неперервної професійної освіти в динаміці й перспективі розвитку. Не можна не враховувати й той факт, що в існуючих і уведених у науковий обіг поняттях зафіксовані особистісні сприйняття та усвідомлення педагогічних парадигм, концепцій і теорій радянського періоду. Щодо неперервної професійної освіти, важливого значення сьогодні набуває тезаурус її наукового дослідження, оскільки ані причини і результати змін, ані змістовна коректність уведених в обіг нових понять комплексно не досліджувалися. Виходячи з цього *метою* наукових розвідок є генезис понять дослідження проблем неперервної професійної освіти у ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу... У форматі нашого дослідження розглянемо соціально-культурний і психолого-педагогічний контексти розвитку понять дослідження проблем неперервної професійної освіти протягом минулого століття.

Після 1917 року думки про неперервну освіту опанували розумами не тільки вчених і педагогів-практиків, але і тих, хто активно упроваджував радянську систему (В.Ленін, А.Луначарський, Н.Крупська). Разом з тим, якщо сенс домінуючих до цього трактувань і поглядів на безперервну освіту ґрунтувався на гуманістичних ідеях, то особливістю нової інтерпретації слугували ідеї служіння справі революційного оновлення всіх сфер життя суспільства і, як наслідок, необхідності підпорядкувати своє „Я” суспільно – державному „Ми”.

Перші теоретичні узагальнення проблем безперервної освіти знаходимо в працях англійських дослідників у першій чверті ХХ століття. Окремим предметом дослідження було визначено освіту дорослих. У 1919 році в доповіді Британського міністерства освіти наголошувалося, що навчання повинне бути доступне всім дорослим людям, а не тільки вибраним, оскільки воно є складовою частиною суспільного життя. Цій же проблемі були присвячені спеціальна конференція, проведена в 1929 році в Кембриджі. Англійські учені розглядали безперервну освіту перш за все з позицій компенсаторного навчання, сприяючого ліквідації прогалин у базовій освіті дорослих або (за необхідності) оновлення або удосконалення здобутих раніше знань.

Поняття „акмеологія” було введено у науковий обіг професором М.Рибниковим у 1928 році і визначало особливості вікової психології зрілості або дорослості людини. Символічно, що поява цього поняття відноситься до періоду бурхливого інтелектуального і соціального пошуку 1920-х років, коли було започатковано такі галузі науково-практичного знання, як еврилогія (П.Енгельмейер), ергонологія (У.Мясищев), рефлексологія (У.Бехтерев) і зокрема акмеологія (М.Рибников). Якщо соціокультурним прототипом виникнення акмеології була така течія в російській поезії почала ХХ століття, як акмеїзм (М.Гумільов, З.Городецький, Г.Ахматова і ін.), то її природничо-науковою передумовою стали дослідження Ф.Гальтона і В.Освальда про вікові закономірності творчої діяльності людини та І.Перна, що вивчав залежність її продуктивності від різних психобіологічних чинників. З огляду на це заакцентуємо на змістовному „ядрі” поняття. Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання свідомості особистості в професійній діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, здобування професійної освіти до самоактуалізації в професійній діяльності і розвитку творчої індивідуальності фахівця із притаманним йому оптимальним рівнем розвитку професійної самосвідомості [8, с.73–74].

Поняття „творча педагогічна діяльність” набуває розвитку завдяки плідній науко-педагогічній діяльності С.Шацького, Н.Крупської, А.Макаренка. Видатний радянський педагог С.Шацький на досвіді станції „Бадьоре життя” довів особливе значення в професійній праці вчителя „духу дослідника”. Творчий компонент у професійній праці педагога, на його думку, є невід’ємною характеристикою його діяльності. Н. Крупська переконливо доводила виняткову роль творчого педагога у вихованні підростаючого покоління, постійно наголошувала на ролі самоосвіти вчителя, формуванні у нього потреби у самовдосконаленні.

А.Макаренко першим ввів поняття „майстерність вихователя” у своїй статті „Деякі висновки з мого педагогічного досвіду”. Він писав: „Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта” [3].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати поняття „особистість”. Найбільш значущі спроби в цьому напрямку були зроблені в американській психології особистості. Так, ще у 1937 році відомий психолог Г.Олпорт прослідкував історію становлення терміну „особистість” і нарахував близько 50 її дефініцій. Узагальнюючи їх, він запропонував своє визначення,

відповідно до якого „особистість – це динамічна організація усередині індивіда, котра складається з психофізіологічних систем, які зумовлюють його унікальну здатність у пристосуванні до навколишнього середовища”. Сучасні дослідники особистості підкреслюють декілька важливих моментів організації особистості як системи, що визнається центральною проблемою психології особистості; інтеграцію фізичного та розумового (тіла і розуму); активність та унікальність особистості в процесі її зростання та адаптації до оточуючого світу [14].

Наші дослідження показують, що у 50–70-ті роки минулого століття інтенсивно розробляються вимоги щодо підготовки фахівців з вищою освітою, теоретично обґрунтовується структура педагогічної діяльності, розробляються компоненти готовності до педагогічної діяльності, зокрема творчої. Це свідчить про розвиток таких понять, як „педагогічна діяльність”, „готовність до педагогічної діяльності”, „педагогічна творчість і майстерність”.

В.Сухомлинський вважав, що головною особливістю педагогічної творчості є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється „завжди нова, сьогодні не така, як учора”. „Немає абстрактного учня, – писав Василь Олександрович, – до якого можна було б вжити всі закономірності навчання і виховання”. Він підкреслював, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського є дослідно-експериментальним обґрунтуванням творчого характеру праці вчителя. Він вважав, що педагогічні ідеї стимулюють вихователя аналізувати особисту діяльність і породжують прагнення творчо втілювати задуми в реальний виховний процес, а питання, що запалюють іскру творчості, виникають тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є зараз, і тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не приводять до того, до чого вони, здавалося б, повинні привести [9, с.25].

У 60-ті роки минулого століття у вітчизняній науці подальшого розвитку набуває поняття „аксіологія”. Її значення для розвитку комплексу наук про людину і суспільство, позначилися перспективи її розвитку в єдності гносеологічного, соціологічного і педагогічного аспектів (В.Тугарінов). У дослідженнях філософів С.Анісімова, А.Здравомислова, Л.Буєвої, Ю.Замошкіна, М.Кагана, Л. Фоміна, В.Момова, В.Сагатовського, І.Фролова та інших оформився категоріальний цієї галузі знань, який включає поняття „цінність”, „ціннісне відношення”, „оцінка”, „ціннісні орієнтації”.

Завдяки науковим розвідкам Н.Кузьміної розширюється змістовний контекст поняття „акмеологія”. Учена розглядає акмеологію як науку, що поділяється на класичну акмеологію, фундаментальну акмеологію, прикладну (галузеву) акмеологію; галузь знань, що досліджує вплив здібностей дорослої людини на продуктивність діяльності та досягнення результату.

Концепція неперервної освіти, яка вперше була оприлюднена у 1965 р. на конференції ЮНЕСКО, ґрунтується на одвічній ідеї гуманізму. У ній людина „розглядається епіцентром усієї життєдіяльності на планеті. І їй необхідно створити умови для повноцінного розвитку і всебічної діяльності впродовж усього життя на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напряму професійної діяльності й до постпрофесійного періоду життя”. Після публікації доповіді комісії під керівництвом Е.Фора (1972) було схвалено рішення ЮНЕСКО, в якому безперервність освіти визнано провідним принципом, „керівною конструкцією” для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу.

Ми виходимо з того, що в середині ХХ століття основні поняття неперервної професійної освіти розглядаються під кутом зору культурологічної парадигми. Культура, на думку Г.Балла, виступає як єдність складових двох типів: нормативно-репродуктивних, що забезпечують зв'язок між поколіннями, сталість засобів і способів функціонування людської спільноти та окремих особистостей; діалогічно-творчим, завдяки яким відбувається оновлення і розвиток суспільства. Культура, за М.Бахтіним, – це „антропологічний феномен, породження безмежно багатой людської суб'єктивності, виявлення всієї людської природи у всьому різнобарв'ї і її високих і низовинних виявлень”. Російський філолог усвідомлював і розглядав її у двох площинах: як форму спілкування представників різних культур і як форму діалогу [12, с.23].

У другій половині ХХ ст. суспільство починає шукати ресурси для свого розвитку в природі людини, у вдосконаленні притаманних їй якостей. За таких умов у наукових дослідженнях обґрунтовуються типові суспільні завдання гуманізації різних сфер соціальної культури: економіки, правової системи, політики, науки, освіти. Поняття „розвиток” стає стрижневим у неперервній професійній освіті в обґрунтуванні педагогічного процесу, спрямованого на задоволення потреб і інтересів особистості, а також визначає сутність вимог до організації процесу навчання у закладах освіти різних типів. Результати діяльності майстрів педагогічної праці ХХ століття (Ш.Амонашвілі, І.Волков, І.Іванов, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов) переконливо доводять: в умовах реалізації особистісно орієнтованої педагогіки змінюється традиційна парадигма освіти й учитель виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії з учнем, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчих здібностей учнів у процесі пізнавальної діяльності. Таким

чином, маємо констатувати про генезис таких понять, як „розвиток особистості вчителя”, „розвиток пізнавальної активності учня” тощо [8, с.78].

У 60-ті та 70-ті роки минулого століття здійснюється чимало спроб визначати поняття „особистість”. На нашу думку, заслуговує на увагу трактування даного поняття Б.Ананьєвим, який, виділяючи чотири основні макрохарактеристики людини: особистість, суб’єкт, індивід, індивідуальність. В його працях особистість є суб’єктом діяльності, „вершиною” всієї структури людських властивостей. По відношенню до особистості як до суб’єкта діяльності індивідуальність складає її „глибину”, а певний комплекс властивостей індивіда (віково-статевих, нейродинамічних, конституційно-біохімічних) входить до структури особистості. При цьому Б.Ананьєв визначає особистість як якість людини, що проявляється в її свідомій діяльності, тому особистість є сутністю людини, поза якою вона або вже людина, або ще ні [14].

На багатогранність і полісемантичність поняття „особистість” вказують і інші дослідження учених. Особистістю, як правило, вважається індивідум, який досягнув високого рівня духовного розвитку та високого рівня інтелекту і має розвинуте мислення; це – людина, яка діє творчо, здатна використовувати логіку свого мислення для створення нового знання, відповідати за наслідки своїх дій, управляти собою і зовнішніми обставинами. „Особистість, особа – пише С. Гончаренко, – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому філософському розумінні – індивід як суб’єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно – історичними умовами життя суспільства” [8, с.79].

Сучасне розуміння особистісного (або особистісно орієнтованого) підходу визначили в 60-ті роки минулого століття представники гуманістичної психології (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкль), стверджуючи, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального „Я” кожної дитини. Основні положення особистісно орієнтованої парадигми лежать у площині усвідомлення таких ідей: послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії; допомога вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації та самоствердження [8, с.79–80].

Вирішення проблеми формування основ професійної майстерності майбутніх фахівців у 70-х роках ХХ століття, як зазначає А.Булда, пов’язувалося з розробкою і створенням професіограми для вчителя і науковим обґрунтуванням структури педагогічної діяльності та виявлення засобів і можливостей формування у студентів основних педагогічних умінь. У педагогічній науці превалював професіографічний підхід до вибудовування моделі спеціаліста із визначенням системи вимог професії до фахівця і спеціальних професійних здатностей особи. Розроблялися „персоналогічні” моделі спеціаліста [термін Г.Суходольського], що ґрунтувалися на визначенні багатофакторної структури особистості. Результати наукових розвідок учених і практиків цього періоду пізніше було покладено в основу розроблених моделей: особистості, професійної підготовки майбутнього фахівця або формування в нього професійних якостей [12, с.27].

Термін „управління” увійшов до наукового обігу у другій половині 70-х років ХХ ст., замінивши собою термін „керівництво”. У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (В.Афанасьєв, Д.Гвішіані та ін.) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління, а потім „педагогічного менеджменту”.

У 1972 році ЮНЕСКО ввів „навчання упродовж життя” як поняття глобальної перспективи, що фокусується на наступних аспектах: потреби і права людей на навчання впродовж життя, формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання, адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання, охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими, пошук шляхів демократизації доступу до навчання [8, с.80].

І. Зимняя виділяє та обґрунтовує три етапи розвитку поняття „компетенція”. Перший етап (1960–1970 рр.) – характеризується введенням у науковий обіг поняття „компетенція” (Н.Хомський, Р.Уайт), спробами розмежування понять „компетенція/компетентність”, початком дослідження різних видів мовної компетенції. Другий етап – 1970-1990 рр. характеризується використанням категорії „компетенція”/„компетентність” в теорії і практиці навчання мові (особливо нерідній), управління, керівництва, менеджменту, в також в навчанні спілкуванню. У цей період розробляється зміст поняття „соціальні компетенції/компетентності”.

Початок третього етапу розвитку компетентнісного підходу (competence-based education – CBE) розпочинається у 90-тих роках ХХ століття і характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття „Освіта: прихований скарб” Жак Делор, сформулювавши „чотири стовпа”, на яких ґрунтується освіта: „навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити”, визначив по суті основні глобальні компетентності,

які треба формувати у людині [13].

Кінець 80-х і початок 90-х років минулого століття ознаменувався новим втіленням ідей гуманізму в неперервну професійну освіту. Головною метою у навчально-виховному процесі стає орієнтація на розвиток і саморозвиток особистості учня або студента.

Гуманістична психологія створювалася в значній мірі як альтернативна психоаналізу та біхевіоризму і розуміється як деяка третя сила, хоча вона й не містить у собі їх тотального заперечення. У філософському плані гуманістична теорія спирається на екзистенціалізм. Ключовими елементами психології А. Маслоу прийнято вважати наступне: людина – єдине, унікальне, організоване ціле. Людський організм завжди веде себе як єдине ціле, а не як набір частин. Як стверджує А. Маслоу, рушійні сили в людині є результатом незадоволеності її основних потреб, а не вроджених вад. Цей погляд Маслоу на природу людини співзвучний поза всяким сумнівом із принципом природододільності; найбільш універсальна характеристика людей – творчість. Вона є невід’ємною властивістю природи людини; самоактуалізація (особистісний ріст) людини, є основною темою її життя [8, с.82–83].

Подальшого розвитку набувають ідеї, закладені в культурологічній освітній парадигмі. П.Флоренський зазначав, що культурне ядро змісту виховання мають становити універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні й релігійні цінності, а ставлення до учня визначається, виходячи із його розуміння як вільної, цілісної особистості, що спроможна в міру свого культурного розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення в світі культури і творчої самоорганізації. В цьому контексті розмірковує С.Гессен „Освіта є те саме, що й культура індивіда. І якщо стосовно народу культура – це сукупність невичерпних цілей-завдань, то й щодо індивіда освіта є невичерпним завданням. Освіта за своєю сутністю не може бути ніколи завершеною” [2].

У 80-90-х роках минулого століття проблема індивідуально-диференційованого навчання розглядається у роботах А.Алексюка, Ю.Бабанського, Є.Бондаревської, В.Бутузова, Є.Гусинського, Л.Занкова, Ю.Кулюткіна, І.Лернера, О.Пехоти, В.Сластьоніна, І.Унт, Л.Фрідмана та інших. Теоретики інтенсивно обмірковують проблему так званого індивідуально-диференційованого навчання, яке найчастіше вважають поєднанням диференційованого та індивідуального. Диференціація навчання спрямована на розвиток природних обдарувань, здібностей, інтересів студентів, на виявлення та розкриття їх професійних можливостей, і може бути представлена двома позиціями: по-перше, диференціація навчання – це освітня система, при якій відбувається розподіл навчальних планів, програм за різними напрямками, а перевага віддається диференціації змісту; по-друге, диференціація навчання є особливою організацією навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів [8, с.82]. Передумовою формування людської індивідуальності визначено анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі виховання, породжуючи широку варіативність проявів індивідуальності. Людина стає індивідуальністю, коли її особистість наповнюється одиничними та особливими неповторними властивостями. Найбільш повно виражена індивідуальність – це перш за все розвиток загальних (інтелектуальних, моральних, естетичних і фізичних) здібностей даного індивіда” [10, с.123].

Категорія педагогічної майстерності, що вперше введена до тезаурусу української педагогіки І.Зязюном, належить до тих понять, що поєднують наукове і мистецьке, теоретичне і практичне, стандартизоване й унікально-неповторне. У дидактичному комплексі „Педагогічна майстерність”: Підручник; „Педагогічна майстерність”: Хрестоматія; „Історія педагогічної майстерності” висвітлюються історичні витоки педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей учителя-вихователя, обґрунтовуються теоретико-методологічні та практичні підходи до втілення ідей педагогічної майстерності в процес підготовки майбутніх учителів вищими закладами освіти на різних етапах державного розвитку.

У наукових розробках С.Сисоевої акцентується увага на такому важливому понятті, як педагогічна творчість учителя. „Специфіка педагогічно творчості вчителя, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об’єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення” [10].

Наприкінці минулого століття в документах Європейської Комісії поняття „навчання впродовж життя” (LLL) означає цілеспрямоване навчання, що здійснюється на постійній основі впродовж життя для вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах особистісного, громадського і соціального розвитку, а також (або) для отримання роботи. Експертами ЮНЕСКО були сформульовані основні принципи системи безперервної освіти: загальний характер безперервної освіти; спадкоємність між різними ступенями освіти, між різними напрямками формування особистості; взаємозв’язок загальної і професійної освіти; політехнічна освіта, що доповнюється підготовкою на виробництві; відкритість і гнучкість системи освіти; вільний вибір профілю навчання і можливість скористатися послугами

системи освіти у будь-якому віці; свобода щодо вибору засобів, методів і форм навчання; доступ до будь-яких видів і типів освіти, головним чином на основі індивідуальних здібностей і схильностей людини, об'єднання й інтеграція таких форм освіти, як основна, наступна, повторна, паралельна; формування міждисциплінарних програм для здобуття паралельних та додаткових спеціальностей; надання можливостей для вільного вибору різних видів навчання: формального, спонтанного, неформального [12, с.24].

У 90-і роки ХХ століття розвиток наукової думки був тісно пов'язаний з процесами демократизації і гуманізації соціального життя, перебудовою економічного устрою і геополітичних відносин в країні, становленням інформаційно-технологічного типу взаємодії науки і соціуму, формуванням інтеграційних галузей наукового знання, посиленням уваги до антропоцентричного вимірювання прогресу в суспільстві.

Термінологія як особливий лексичний пласт мови, відображаючи вплив суспільства на мову, оперативно і чутливо зреагували на зрушення, викликані дією чинників зовнішніх, супроводжуючих загальний розвиток науки, і внутрішніх, характерних для неперервної професійної освіти як галузі педагогіки. Зміни в соціально-політичній, культурній, економічній і науково-технічній сферах розглядаються у площині проекції на лексико-семантичний рівень мовної системи, що відбивалося перш за все в понятійному і термінологічному апараті неперервної освіти. У цей період йде активний процес оновлення теоретичного педагогічного знання і реалій практичної освітньої діяльності, становлення нових педагогічних ідей і наукових напрямів в педагогіці. Терміни номінують нові поняття, які не можуть бути позначені за допомогою традиційних термінологічних засобів. У цей період у науковий обіг уведено такі поняття: „інновація”, „інформаційні технології”, „консалтинг”, „моніторинг”, „артпедагогіка”, „педагогічна герменевтика”, „педагогічна деонтологія”, „кейс-стаді”, „компетентнісна освіта”, „менеджмент освіти”.

У 90-і роки ХХ ст. на законодавчому рівні визначено філософські та методологічні основи реформування національної системи освіти України. Реалізовано одночасно три організаційно-структурні моделі професійної підготовки фахівців (монорівневу, багатоступеневу, багаторівневу) з метою фундаментальної підготовки фахівців широкого профілю, професіонала в обраній сфері діяльності, що знайшло відображення у структурі та змісті професійної підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах України. Такі зміни активізували розвиток і уживання таких понять, як „ступенева освіта”, „державні стандарти освіти”, „освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти” тощо.

В останнє десятиріччя інтеграційні процеси у Західній Європі мають на меті створення єдиного європейського виміру в освіті, що передбачає зближення систем підготовки фахівців у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. У цьому форматі Болонський процес розглядається як структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи до 2010 року, зміну освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. На підставі ретельного вивчення міжнародних документів проведених самітів (Сорбонна: 1998; Болонья: 1999; Саламанка: 2001; Прага: 2001; Берлін: 2003; Берген: 2005; Лондон: 2007, Льовен: 2009) міністрів вищої освіти можна виділити основні завдання та принципи створення Зони Європейської вищої освіти, а також поняття, які ідентифікують, описують і пояснюють процеси модернізації неперервної професійної освіти. Зазначимо їх: „Зона Європейської вищої освіти”, „сумісні кваліфікації”, „компетентності”, „кваліфікаційний профіль”, Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), „кредитно-модульна система організації навчального процесу”, „якість освіти”, „управління якістю вищої освіти”, „система гарантій якості”, „академічна мобільність” тощо.

В основу сучасної гуманістичної парадигми неперервної професійної освіти покладено такі філософські ідеї: суб'єкт педагогічного процесу – вільна і духовна особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні; цілі, зміст, форми і методи гуманістичної освіти зорієнтовані на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку; свобода як сукупність умов (зовнішніх або внутрішніх) сприяє гармонійному розгортанню та виявленню усебічних можливостей особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Термінологія як особливий лексичний пласт мови, відображаючи вплив суспільства на мову, оперативно і чутливо зреагували на зрушення, викликані дією чинників зовнішніх, супроводжуючих загальний розвиток науки, і внутрішніх, характерних для неперервної професійної освіти як галузі педагогіки. Зміни в соціально-політичній, культурній, економічній і науково-технічній сферах розглядаються у площині проекції на лексико-семантичний рівень мовної системи, що відбивалося перш за все в понятійному і термінологічному апараті неперервної освіти. Будучи джерелом кодифікування, зберігання і отримання інформації, поняття відображають наукове осмислення дійсності мовними засобами. Їх еволюція є ключовими для розуміння процесу, змісту і технологій

неперервної професійної освіти у першій чверті ХХІ століття. Філософсько-світоглядні засади людинознавчих наук ХХІ століття як основа для подальшої трансформації, осмислення і переосмислення наукового тезаурусу неперервної професійної освіти стануть предметом наших подальших розвідок.

Список використаних джерел та літератури:

1. Відділ Держархіву Чернігівської області в м. Ніжині. Ф. Р-6121. – Оп. 1. – Спр. 70. – Арк. 30.; Спр. 106. – Арк. 29; Ф. Р- 6121. – Оп. 1. – Спр. 356. – Арк. 71–71.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – С.78.
3. Зязюн І. А. Аксиологічні орієнтири сучасної культури / І. А.Зязюн // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. (Київ–Житомир, 22–24 квіт. 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 37.
4. Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научной терминологии. – М. : Наука, 1979. – С. 5.
5. Марушкевич А. А. Актуальні проблеми науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка – [Електронний ресурс] / А. А. Марушкевич. – Режим доступу : <http://www.socd.univ.kiev.ua/PUBLICAT/PED/ogienko.pdf>.
6. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів : Фенікс, 1995. – С. 35–36.
7. Онопрієнко В. Українське наукове товариство: 1907-1921 роки / В. Онопрієнко, О. Реєнт, Т. Щербань – К. : НАН України, Ін-т історії України, 1998 – С. 104, 129.
8. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К. : Видавничий Дім „ЕКМО”, 2010. – 362 с.
9. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграф книга, 1996. – 403 с.
10. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [моногр.] / С. О. Сисоєва. – Харків, 1998. – 150 с.
11. Соколянський І. Дещо з питань радянської педагогіки / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 6.
12. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [моногр.] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; МОН України ; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
13. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ – Харків, 2004. – С. 17.
14. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [моногр.] / М. Г. Чобітько ; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – С.27–28.

Анотація

С.А.Сисоєва, І.В.Соколова

Исследование проблем непрерывного профессионального образования: генезис понятий

В статье рассмотрены социально-культурный и психолого-педагогический контексты понятий исследования проблем непрерывного профессионального образования в прошлом веке. Проанализирован генезис развития понятий, которые составляют тезаурус научного исследования проблем непрерывного профессионального образования: „акмеология”, „творческая педагогическая деятельность”, „личность”, „педагогическая деятельность”, „педагогическое творчество”, „педагогическое мастерство”, „аксиология”, „непрерывное профессиональное образование”, „компетенция”, „компетентный подход” и т.д.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, понятие, генезис понятий, педагогическая терминология, тезаурус научного исследования.

Summary

S.O.Sysoeva, I.V.Sokolova

Research of the Problems of Continuous Professional Education: Genesis of Notions

In the article social-cultural and sociology-pedagogical contexts of concepts of research of life-long learning problems during the last century are considered. Genesis of development of concepts which make the thesaurus of scientific research of life-long learning problems – „akmeology”, „creative pedagogical activity”, „personality”, „pedagogical activity”, „pedagogical creation”, „pedagogical trade”, „axiology”, „life-long learning”, „competence”, „competence approach” is analyzed.

Keywords: life-long learning, concept, concepts genesis, pedagogical terminology, scientific research thesaurus.

Дата надходження статті:

„26” березня 2011 р.

Конструктивна інтерференція діагностичних умінь у підготовці інженера-педагога у галузі автотранспорту

В статті розглянуто питання формування діагностичних знань та умінь у майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту на основі принципу конструктивної інтерференції. Проаналізовано відмінності та спільні риси технічної, психологічної та педагогічної діагностики. Висвітлено методiku підготовки студентів до організації педагогічного діагностування на основі принципу конструктивної інтерференції.

Ключові слова: діагностика, педагогічна діагностика, технічна діагностика, інженер-педагог, інтерференція, індукція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Прискорені темпи сучасного життя підтримуються використанням транспортних засобів. Оскільки користування ними набуло масового характеру, все більше вимог ставиться до їх технічних характеристик, а також до працівників, які забезпечують надійність експлуатації. Необхідно визнати, що при всіх перевагах транспортних засобів, втрати на дорогах перевищують ті, яких зазнала країна під час військових подій.

Одним із чинників забезпечення належного технічного стану автомобіля та грамотного керування ним є проведення діагностичних процедур, у зв'язку з чим забезпечення готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі автотранспорту до організації діагностування є одним із найважливіших завдань інженерно-педагогічних навчальних закладів. Характерною особливістю підготовки у них є набуття вмінь реалізації декількох видів діагностики: педагогічної, психологічної, технічної тощо. Доцільно припустити, що процес оволодіння одним видом діагностики впливає на вивчення іншого. Зокрема, знання технічної діагностики сприяють кращому засвоєнню педагогічної, яка з часу виникнення залишається однією з найгостріших проблем навчальних закладів загалом та інженерно-педагогічних зокрема, незважаючи на численні дослідження науковців.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Термін „педагогічна діагностика” був запроваджений К.Інгенкампом 1968 року, проте методи вимірювання рівня знань та сформованості якостей вихованців відомі з первісного суспільства [1]. Дидактичні основи і практика педагогічної діагностики розвинені у працях І.Підласого, В.Максимова, О.Кочетова, Я.Коломинського, И.Прокоп'єва, Б.Бітінаса, Л.Китаєвої та ін. Обґрунтування та генезис методів діагностики здійснено у дослідженнях Б.Мартиросяна, В.Сімонова, В.Зверєвої, М.Берещука, Ю.Бархаєва, Г.Стадника, Н.Щуркової, А.Маркової та ін., зокрема проблемам діагностування рівня знань майбутніх учителів та коригування процесу їх засвоєння за допомогою тестових форм контролю знань, умінь та навичок студентів присвячені роботи В.Беспалько, К.Гуревича, Т.Ільїна, В.Полянського, Н.Тализіна та ін. Окремі аспекти використання в оцінюванні тестових технологій та інших незалежних контрольно-оцінювальних процедур, впровадження зовнішніх форм моніторингу якості освіти висвітлені в роботах І.Булаха, Ю.Жука, О.Ляшенка та ін.

Підготовку студентів вищих навчальних закладів до діагностування вивчали А.Белкін, М.Шилова, В.Мініяров, О.Фадеева, С.Сафонова, О.Демченко, О.Мельник, С.Операйло, М.Єрофеева, Г.Шабаєва, В.Косарьов. Проблема організації педагогічного діагностування у закладах освіти досліджувалася В.Авансовим, В.Беспальком, І.Булахом, В.Кімом, М.Мругом, Ю.Нейманом, Г.Селевком тощо.

У працях науковців відображено різні аспекти формування готовності до професійної діяльності інженерів-педагогів, зокрема професійній підготовці інженерів-педагогів присвячені публікації С.Артюха, А.Ашерова, С.Батишева, В.Блюхера, Г.Зборовського, Е.Зеєра, Р.Карпової, О.Коваленко, М.Лазарева, В.Ложкіної, А.Пастухова тощо. Проте нами не виявлено досліджень із підготовки інженерів-педагогів до організації педагогічного діагностування. Вченими не вивчалась проблема взаємовпливу у підготовці студентів сформованих умінь реалізації різних видів діагностики.

Формулювання цілей статті... Мета: обґрунтувати принцип інтерференції діагностичних понять та умінь у підготовці інженера-педагога у галузі автотранспорту.

Виклад основного матеріалу... Після закінчення навчання у вищих закладах освіти сучасний інженер-педагог повинен володіти певними компетенціями, які заздалегідь закладені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) спеціальності. Згідно з ОКХ інженера-педагога в галузі транспорту, він має володіти низкою діагностичних умінь, як педагогічних, так і технічних. Зокрема, студенти у вищому закладі освіти повинні навчитися розробляти засоби діагностики та характеризувати методи вимірювань якісних ознак; розробляти засоби комп'ютерної діагностики; оцінювати якість навчальної діяльності учнів (студентів); досконало володіти та вміти застосовувати засоби діагностики рівня якості знань професійної та практичної підготовки учнів (студентів);

порівнювати різні засоби діагностики рівня якості знань та підбирати ті, що найбільш адекватно підходять для вирішення конкретного завдання діагностики; вибрати засоби діагностики технічного стану автомобілів і контролю якості ремонтних робіт.

Отже, вагоме місце в процесі професійної підготовки інженера-педагога відведено набуттю знань з діагностування та формуванню діагностичних умінь, що дасть змогу йому отримувати достатню інформацію про рівень досягнень учнів у процесі навчання, ступінь вихованості, власну готовність до професійної діяльності тощо.

Педагогічна діагностика є одним із компонентів педагогічного процесу, і вона налічує стільки ж років, скільки вся педагогічна діяльність.

Терміни „діагноз” (від грецького *diagnosis* – розпізнавати, визначити характер і сутність якогось процесу на основі його всебічного дослідження) і „діагностика” (від грецького *diagnostikos* – здатний розпізнавати, діяльність із встановлення діагнозу або вчення про способи його отримання) давно звичні в медицині, техніці та в психології [2].

Суть педагогічної діагностики полягає у вивченні результативності навчально-виховного процесу на основі змін у рівні вихованості тих, хто навчається, і зростання педагогічної майстерності педагогів [3].

Інженер-педагог має опанувати окрім педагогічної, технічну діагностику. Її призначення полягає в тому, щоб вивчати і встановлювати ознаки дефектів технічних об'єктів, а також методи і засоби виявлення та пошуку дефектів, тобто забезпечувати надійність технічних об'єктів.

Ф.Селлерс зазначає, що технічне діагностування здійснюється або людиною безпосередньо (наприклад, зовнішнім оглядом, „на слух”), або за допомогою апаратури. Об'єкт і засоби його діагностування в сукупності утворюють систему діагностування. Взаємодіючи між собою, об'єкт і засоби реалізують деякий алгоритм діагностування, результатом якого є висновок про технічний стан об'єкта – технічний діагноз [4].

Зважаючи на те, що інженер-педагог опановує декілька видів діагностики, доцільно здійснити їх порівняльний аналіз. Цій проблемі присвячені дослідження М.Боритка, який порівнював цілі, завдання, об'єкти, предмети діагностичної діяльності [5].

Схожість усіх видів діагностики виявляється передусім у визначенні цілей та завдань. Загальним для всіх видів діагностики є розпізнання, збір інформації про фактично існуючі властивості, характеристики, стан об'єкту або процесу обстеження для оцінювання ефективності дій, що застосовуються, розробка прогнозу та формулювання рекомендацій з доцільної поведінки та діяльності щодо об'єкту, який діагностується. Загальним також є наявність норми, з якою роблять порівняння алгоритмів або принципів діагностичної діяльності.

Таблиця 1

Види діагностики

Вид діагностики	Об'єкт діагностики	Предмет діагностики
<i>Педагогічна діагностика</i>	Взаємодія учасників педагогічного процесу	Тенденції індивідуально-особистісного становлення суб'єктів педагогічної взаємодії
<i>Психологічна діагностика</i>	Людина, її психологічні характеристики	Здібності, особистісні риси, мотиви, відхилення від психічної норми тощо
<i>Медична діагностика</i>	Людина як біологічна система, хворий	Ознаки хвороби як відхилення організму від норми
<i>Технічна діагностика</i>	Технічні системи, машини, пристрої та їх вузли	Дефекти, відхилення від норми та причини цих відхилень

Відмінності видів діагностичної діяльності передусім виявляються в зіставленні об'єктів і предметів діагностики (табл. 1). У педагогічній діяльності найбільше використовується досвід, який накопичено в сфері психологічної діагностики, оскільки взаємодія учасників педагогічного процесу неможлива без розуміння стану кожного з них, а це, в свою чергу, перевіряється за допомогою методів психології. Діагностична діяльність педагога є дещо відмінною від діагностичної діяльності психолога за її вимірювально-випробувальною спрямованістю, завдяки якій досягається кількісна та якісна кваліфікація певного об'єкта. Головна мета діяльності педагога, як діагноста, полягає не лише в тому, щоб зробити висновок про сформованість якостей того чи іншого школяра, але й у визначенні, наскільки педагогічні засоби, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі, є адекватними індивідуальним та віковим особливостям і можливостям конкретного учня.

Загальним для різних видів діагностики є системне сприйняття об'єкта, його вивчення та опис. Проте багато видів діагностики традиційно пов'язуються з різними аномаліями. Для педагогічної діагностики в більшості випадків небезпечною є оцінка виявлених відхилень від норми як ознак „хвороби”. Відхилення від норми в педагогічному процесі, діяльності, поведінці, стосунках і розвитку його учасників часто не є „ненормальними”.

Отже, існує декілька видів діагностик, які відрізняються метою, об'єктами, тенденціями. Доцільно дослідити, як опанування одним видом діагностики впливає на засвоєння іншого, чи відбувається інтерференція знань і умінь, подібно до того, як у фізиці проходить інтерференція хвиль. Для виконання цього завдання необхідно з'ясувати фізіологічні та психологічні основи формування діагностичних умінь, зокрема, роль фізіологічних процесів (індукції) та психологічних (індукції та інтерференції).

Інтерференція як фізичне явище (від лат. *inter* – взаємно, між собою; лат. *ferio* – вдаряю, вражаю) – накладання хвиль, під час якого в різних точках спостерігається посилення (конструктивна інтерференція) або послаблення (деструктивна інтерференція) амплітуди коливань [6]. Цими термінами – конструктивна та деструктивна інтерференція – варто скористатися для оцінювання процесів формування різних видів діагностичних умінь у майбутніх інженерів-педагогів у галузі автотранспорту під час професійної підготовки.

Їх психологічними засадами є явища індукції та інтерференції. Зокрема, з'ясовано, що кожна навичка функціонує і формується в системі навичок, якими вже володіє людина. Одні з них допомагають новій навичці формуватися та функціонувати, інші – заважають, треті – її видозмінюють і т.д. Успішність дії, тобто ефективність навички, залежить від того, наскільки ці прийоми відповідають меті, об'єктам та умовам дії. Загальний закон формування навички полягає в тому, що, зіткнувшись з новим завданням, людина намагається спочатку використовувати такі прийоми діяльності, якими вона вже володіє.

Якщо мета, або об'єкти, чи умови двох дій сприймаються людиною як схожі, тоді як насправді ці дії різні, то починається використання неефективних прийомів дій. Виявлення їх помилковості, подолання і заміна правильними новими прийомами вимагають часу та багаторазових спроб. Формування навички утруднюється і сповільнюється. Тоді говорять про *негативне перенесення*, або *інтерференцію* навички [7].

Якщо ж цілі, об'єкти або умови двох завдань зовні різні, тоді як дії, необхідні для їх правильного вирішення, схожі за прийомами виконання, контролю або центральної регуляції, то відбувається явище індукції. Так, наявність в учня хороших навичок обпилювання напилком зазвичай значно полегшує для нього опанування прийомів різання металу ножівкою. Тут, за відмінності об'єктів і мети дії, має місце схожість прийомів виконання і сенсорного контролю. В обох ситуаціях розподіл зусиль між двома руками, необхідний для збереження горизонтального руху інструменту, практично є однаковим. У цьому випадку відправним пунктом є правильні дії і формування навички значно полегшується. Тоді говорять про *позитивне перенесення*, або *індукцію*, навичок [7].

Вплив досвіду та наявних навичок на формування нової навички визначається не лише характером самих дій та їх об'єктів, але також і ставленням людини до цих дій та об'єктів. Негативне перенесення, яке сильно заважає при навчанні, й особливо при перенавчанні, може бути значно послаблене, якщо завдання, що інтерферують, розносяться в часі, а до свідомості учня доводяться ознаки, що істотно їх різнять. Позитивне ж перенесення навичок значно полегшується, а навчання прискорюється, якщо учневі спеціально демонструють ознаки суттєвої схожості в завданнях, які за зовнішнім баченням є різні.

Необхідно акцентувати увагу, що коли йдеться про різні види діагностичних умінь, то їх формування принципово відрізняється між собою. Організація технічної діагностики цілковито відмінна від педагогічної, тому в основі формування різних видів діагностичних умінь не може бути індукція як психологічний процес.

Термін „індукція” використовується також у фізіології. Індукція – це взаємодія між процесами збудження та гальмування в нервовій системі, коли виникнення одного з цих процесів викликає розвиток іншого, протилежного [2]. Проте фізіологічною основою формування різних видів діагностичних умінь є не індукція, а іррадіація нервових процесів, коли посилення збудження в одному із центрів викликає аналогічне явище в іншому, зв'язаному із ним [8].

Отже, тотожного терміна у психології та фізіології для визначення процесу взаємовпливу формування різних видів діагностичних умінь нема. Комплексним поняттям може бути поняття „конструктивної інтерференції” як підсилення формування одного виду умінь завдяки наявності іншого, названого тотожним поняттям, або „деструктивна” інтерференція як взаємне послаблення формування діагностичних умінь на основі схожості визначень.

Таким чином, інтерференція може бути як конструктивним, так і деструктивним процесом, проте у педагогіці – якісно відмінним явищем від фізичної та психологічної інтерференції. Оскільки в

педагогічній діяльності часто використовуються виробничі терміни, то варто припустити, що знання про них впливають на формування аналогічних понять у навчально-виховній діяльності. Такими поняттями є „технологія”, „діагностика” тощо. У підготовці студентів вони потенційно можуть зумовлювати ефект як конструктивної, так і деструктивної інтерференції. Отже, необхідно обґрунтувати певні умови для проходження конструктивної інтерференції. Такими умовами має бути позитивне ставлення до виробничого процесу чи терміну, володіння уміннями виконувати технічну операцію.

Тому, приступаючи до вивчення педагогічної діагностики, необхідно з'ясувати стан обізнаності студентів із діагностикою загалом та технічною зокрема, із її значенням у забезпеченні надійності функціонування систем.

З метою визначення рівня знань майбутніх інженерів-педагогів про діагностику та технічну діагностику нами проведено експериментальне дослідження, у якому брали участь майбутні інженери-педагоги як молодших так і старших курсів. Експериментом охоплено 138 респондентів.

В інструментарій дослідження (анкети, бесіди, спостереження, опитування) були включені різні блоки питань. Один блок запитань був спрямований на виявлення рівня знань про діагностичну діяльність, а інший – стосувався обізнаності з технічною діагностикою.

Під час констатувального етапу дослідження респондентам (студентам першого та другого курсу) пропонувалося відповісти на запитання щодо їхнього розуміння сутності понять „діагностика” та „технічна діагностика” та оцінки діагностичної діяльності. Аналіз результатів дослідження показав, що 64 % від загальної кількості респондентів обізнані зі змістом поняття „діагностика” та 59 % від всіх опитаних розуміють сутність поняття „технічна діагностика” і вважають їх необхідним чинником забезпечення нормального функціонування природних систем та надійності експлуатації автотранспорту. Результати обізнаності майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту щодо змісту досліджуваних понять зображено на рис. 1.

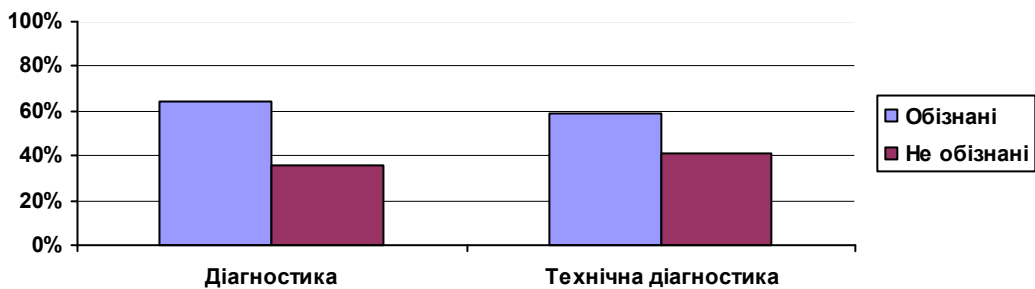


Рис. 1 Обізнаність майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту зі змістом понять „діагностика” та „технічна діагностика”

Ще один блок питань стосувався значення діагностування у роботі фахівців.

Отримані результати показали, що 61% опитаних студентів вважають, що діагностика є необхідним компонентом професійної діяльності. Лише 6% студентів переконані, що без діагностики можна обійтися. 8% опитаних не проявляють жодного інтересу до проведення діагностування; 25% студентів не змогли до нього чітко виразити своє ставлення.

Результати опитування щодо ролі діагностики в діяльності майбутніх інженерів педагогів зображено на рис. 2.

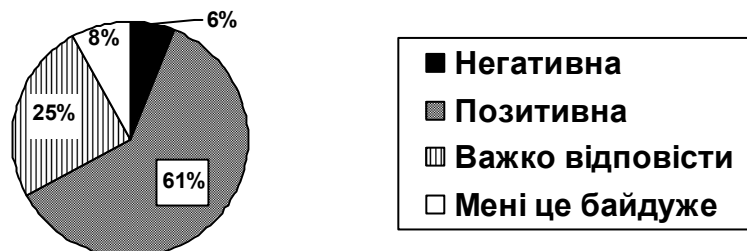


Рис. 2 Роль „діагностики” у діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту

Проаналізувавши відповіді респондентів щодо ролі технічної діагностики, отримано такі результати. 52% вважають, що без технічної діагностики неможлива їх професійна діяльність. 7% респондентів вважають, що вони змогли б обійтися без знань з технічної діагностики. Проте 8% опитаних студентів не проявляють жодного інтересу до технічного діагностування. 33% майбутніх інженерів-педагогів не змогли виразити своє ставлення до ролі технічної діагностики в їхній професійній діяльності. Результати дослідження зображено на рис. 3.

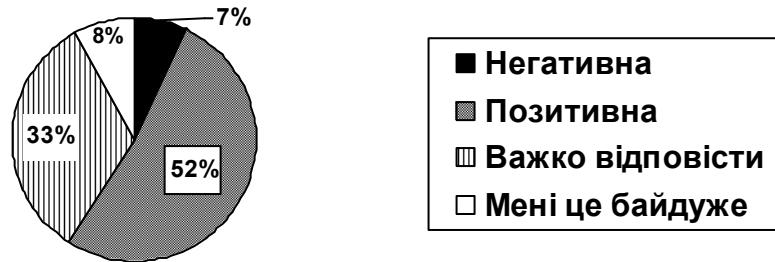


Рис. 3. Роль „технічної діагностики” для майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту

Аналіз результатів дослідження показав, що студенти молодших курсів не достатньо обізнані з поняттями „діагностика” та „технічна діагностика”, проте проявляють інтерес до опанування різних видів діагностики, які допоможуть їм в майбутній професійній діяльності.

Із врахуванням результатів дослідження було розроблено методичку підготовки студентів до організації педагогічного діагностування. Її мета полягала в тому, щоб сформувані у майбутніх інженерів-педагогів уміння організації педагогічного діагностування на основі конструктивної інтерференції, тобто через порівняння різних видів діагностичної діяльності, її цільових установок та функцій.

Питання педагогічної діагностики студентами вивчалися під час засвоєння навчальних курсів „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Освітні технології”. Викладачі цих дисциплін, перш, ніж надати інформацію про розвиток педагогічної діагностики, її форми і методи, стимулювали студентів до відтворення вивченого про технічну, медичну, психологічну діагностику тощо. Зрозуміло, що технічна, медична та педагогічна діагностика як діяльність принципово різняться між собою, а отже, тут не йдеться про індукцію чи інтерференцію вироблення навички як психологічний процес. Радше йдеться про створення мотивації до опанування діагностичними вміннями на основі аналогічності термінів.

Порівняння різних видів діагностики проводилося викладачами не тільки педагогічних дисциплін, але й викладачами психологічних та технічних дисциплін, зокрема на заняттях з психології, автосправи, ремонту та експлуатації автомобілів та ін.

Основними темами лекцій та практичних занять із педагогічних дисциплін були: „Поняття педагогічної діагностики та її роль у формуванні особистості”, „Історія розвитку педагогічної діагностики”, „Організація діагностування у закладі освіти тощо”, „Методи педагогічної діагностики”, „Технологія педагогічного діагностування”, „Діагностика сформованості учнівського колективу” та інші теми.

Розроблена методика передбачала реалізацію різних форм позааудиторної роботи, зокрема шоу-технологію „Постав діагноз”, круглий стіл „Діагностика технічна, психологічна та педагогічна” тощо.

У процесі проведення занять було використано проектні, інтерактивні методи, ділові ігри тощо. Зокрема, реалізовувалася ділова гра „Перше дослідження учнів”. Найпопулярнішими інтерактивними методами діагностики були: „Прогноз погоди”, „Приховані таланти”, „Упізнавання автопортретів”, „Подаруй квітку”, „Комплімент” тощо.

Після проведення формувального експерименту, який тривав 2 роки, знову було проведено опитування. Його результати щодо обізнаності із змістом діагностичних понять показали ефективність проведеної роботи. Зокрема, до експерименту результати обізнаності майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту (експериментальна група) щодо досліджуваних понять становили 64% та 59% відповідно, а вже після експерименту ці показники змінилися до рівня 88% і 82%.

Порівнявши результати опитувань респондентів експериментальної групи з результатами опитувань контрольної групи (інженери-педагоги, що не брали участі у формувальному експерименті), можна констатувати, що у респондентів з експериментальної підвищився рівень знань про діагностування (рис. 4).



Рис. 4. Обізнаність майбутніх інженерів-педагогів та інженерів-педагогів у галузі транспорту з поняттями „діагностика” та „технічна діагностика” після експерименту

Також поліпшилися показники обізнаності про роль „діагностики” та „технічної діагностики” студентів експериментальної групи (рис. 5-6).

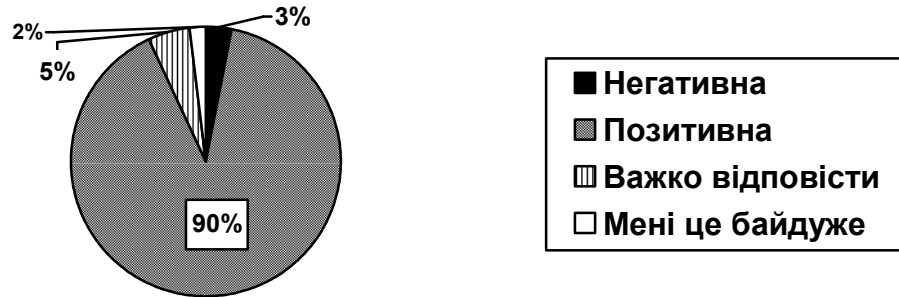


Рис. 5. Роль „діагностики” у діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту після експерименту

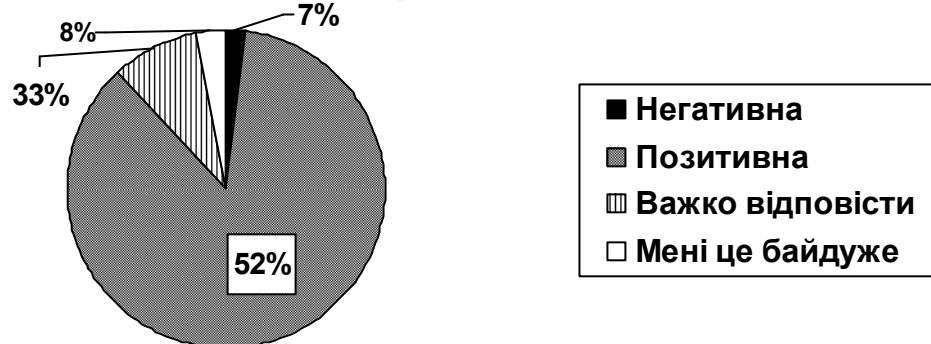


Рис. 6. Роль „технічної діагностики” для майбутніх інженерів-педагогів у галузі транспорту після експерименту

Аналіз результатів свідчить про зростання показників набуття діагностичних знань, які детерміновані створеними умовами для конструктивної інтерференції.

Висновки та перспективи подальших розвідок... У діяльності інженера-педагога у галузі транспорту вагоме місце відводиться педагогічному діагностуванню, яке сприяє оптимізації процесу особистісно орієнтованого навчання та виховання. Проте реалізація педагогічного діагностування є однією з невирішених проблем навчальних закладів.

Особливістю підготовки інженера-педагога є опанування декількома видами діагностики – технічної, психологічної, педагогічної. Дослідженням доведено необхідність формування діагностичних умінь із врахуванням принципу конструктивної інтерференції, фізіологічною основою якого є іррадіація нервових процесів.

Конструктивна інтерференція – це поліпшення формування одного виду діагностичних знань, умінь на основі знань та умінь про інший вид.

За умови негативного ставлення до одного із відомих видів діагностики, можлива деструктивна інтерференція як послаблення процесу формування діагностичних умінь та знань.

Експериментом доведено наявність конструктивної інтерференції у набутті знань про організацію педагогічної діагностики. Вона відбувається завдяки обізнаності студентів із технічною діагностикою, а також поглибленню знань про неї та її роль у забезпеченості надійності експлуатації транспортних засобів

Список використаних джерел та літератури:

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Карлхайнц Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. – (Серия: Зарубежная школа и педагогика).
2. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука] / Головна редакція Української Радянської енциклопедії академії наук Української РСР. – К., 1975. – 775 с.
3. Педагогическая диагностика в школе / [А. И. Кочетов, Я. Л. Коломинский, И. И. Прокопьев и др.] ; под ред. А. И. Кочетова. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.
4. Селлерс Ф. Методи виявлення помилок в роботі ЕЦВМ / Ф. Селлерс ; [перекл. з англ.]. – М., 1972; Основи технічної діагностики. – М., 1976.
5. Бoryткo Н. Дiагностическaя дeятeльнoсть пeдaгoгa / Н. Бoryткo. – М. : Aкaдeмия, 2006. – 288 с.
6. Електронний ресурс <http://uk.wikipedia.org/wiki/Интерференция>
7. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / [А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с., ил.
8. Воронин Л. Г. Физиология высшей нервной деятельности : учеб. пособие / Л. Г. Воронин. – М. : Высш. школа, 1979. – 312 с.

Анотація

С.В.Ситкар

Конструктивная интерференция диагностических умений в подготовке инженера-педагога в сфере автотранспорта

В статье рассматриваются вопросы формирования диагностических знаний и умений у будущих инженеров-педагогов в сфере транспорта на основе принципа конструктивной интерференции. Проанализированы отличия и общие черты технической, психологической и педагогической диагностик. Освещена методика подготовки студентов к организации педагогического диагностирования на основе принципа конструктивной интерференции.

Ключевые слова: диагностика, педагогическая диагностика, техническая диагностика, инженер-педагог, интерференция, индукция.

Summary

S.V.Sitkar

Constructive Interference of Diagnostical Skills in Preparation of Manager-Pedagogue in the Sphere of Motor Transport

The article deals with the diagnostic knowledge and skills of the future engineers in a transport sector based on the principle of constructive interference. The differences and similarities of technical, psychological and pedagogical diagnostics have been analyzed. The methodology of preparing students for organization of pedagogical diagnosis based on the principle of constructive interference has been explained.

Key words: diagnosis, pedagogical diagnostic, technical diagnostics, engineer, interference, induction.

Дата надходження статті:

„12” квітня 2011 р.

УДК 81'243:371.672+373.3 (045)

О.В.СКАЛЬСЬКА,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Модель іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі

У статті зосереджується увага на проблемі ефективного використання такого виду додаткових навчальних матеріалів, як роздавальні. Описується модель іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі.

Ключові слова: модель іншомовної діяльності учнів, роздавальні додаткові навчальні матеріали, педагогічна технологія, дидактичні умови, диференціація навчального процесу, індивідуалізація навчального процесу.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У теорії та методиці навчання іншомовної мовленнєвої діяльності учнів початкової школи основним засобом оволодіння предметом був і залишається навчально-методичний комплекс у всій повноті його обов'язкових складових: підручника, книжки для учителя, робочого зошита з друкованою основою для учня, комплекту аудіо- та відеокасет, мультимедійних комп'ютерних програм, добірки тематичних діафільмів, таблиць, малюнків, збірника вправ, текстів для самостійного читання тощо. Водночас досить часто у навчально-виховному процесі вчителі використовують різноманітні навчальні матеріали додатково до підручника як основного засобу навчання, добираючи їх самостійно.

Як свідчать результати наших спостережень і власний педагогічний досвід, використання учителями навчальних матеріалів додатково до підручника як основного засобу навчання є, зазвичай, безсистемним і навіть деколи їх зміст суперечить концепції посібника, що використовується, не сприяє глибшому розкриттю основного змісту наукової інформації, що часто призводить до неефективності уроку, а відтак і до зниження його результативності.

Зважаючи на той факт, що розвиток розумових здібностей і можливостей учнів початкової школи до оволодіння іноземною мовою, темп виконання навчальних завдань, рівень засвоєння навчального матеріалу не є однаковим для кожного, якісне засвоєння знань значною мірою залежить від ефективної організації учителем диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу. Одними з основних засобів його реалізації є роздавальні додаткові навчальні матеріали та індивідуалізовані роздавальні додаткові навчальні матеріали. Застосування їх у навчанні іноземних мов передбачає обов'язкове врахування психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів початкової школи, сфер їхніх інтересів, домінуючих у цей віковий період мотивів навчальної діяльності, особливостей початкового етапу навчання тощо.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблеми засобів навчання іноземних мов і навчальних матеріалів, зокрема, завжди приділяли належну увагу відомі дидакти і методисти – П.К.Бабінська, В.А.Бухбіндер, І.М.Верещагіна, М.Я.Дем'яненко, В.Г.Куліш, Є.О.Маслико, Р.К.Міньяр-Белоручев, С.Ю.Ніколаєва, Д.В.Ольшанський, Є.С.Полат, В.Г.Редько, Г.В.Рогова та ін. У своїх працях дослідники наголошують на необхідності підготовки і використанні додатково до підручника як основного засобу навчання різних навчальних матеріалів – ілюстрацій, таблиць, схем, роздавальних карток, демонстраційних матеріалів, а також на доповненні підручника актуальними відомостями, прикладами, вправами з метою створення умов для диференціації та індивідуалізації процесу навчання, покладаючись на творчість учителя.

Разом з тим теоретичний аналіз дидактичної і методичної літератури показав, що спроби систематизації та наукового обґрунтування досліджуваної проблеми полягали у створенні класифікації засобів навчання іноземної мови, описі дидактичних особливостей навчальних матеріалів з іноземної мови і методики їх використання у професійно-технічних училищах (Є.С.Полат); наведено приклади роздавальних дидактичних матеріалів з французької мови для парної, групової та індивідуальної форм роботи, описано методику їх використання на молодшому (5-й клас), середньому (6–8-й класи) та старшому (9–10-й класи) етапах навчання (С.П.Золотницька).

Формулювання цілей статті... Мета статті – зосередити увагу на проблемі ефективного використання такого виду додаткових навчальних матеріалів, як роздавальні.

Вклад основного матеріалу... Як результат проведених педагогічних досліджень, нами була розроблена модель іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі [7, с.104–130]. Модель складається із взаємопов'язаних між собою компонентів: цілі навчання іноземних мов, комунікативний підхід до навчання, особистісно орієнтований підхід до навчання, дидактичні умови ефективного використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів, педагогічна технологія використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів (рис. 1.). Розглянемо вплив кожного із зазначених компонентів детальніше.

Цілі навчання іноземних мов. Зміст роздавальних додаткових навчальних матеріалів повинен забезпечувати реалізацію головної мети навчання іноземних мов у сучасній школі – формувати в учнів навички і вміння іншомовного спілкування в певних комунікативних сферах, розвивати здібності і готовність здійснювати комунікацію чотирма його видами: розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо (ця мета передбачає також взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови) [1, с.3; 2, с.48; 6, с.19], а також реалізацію освітньої, виховної та розвивальної цілей, які досягаються у комплексі, підпорядковуючись головній меті навчання іноземних мов.

Комунікативний підхід до навчання. Особливості іншомовної освіти в Україні якнайповніше відображає комунікативний підхід (О.І.Вишневський, І.О.Зимня, О.М.Леонт'єв, Ю.І.Пасов, Г.В.Рогова та інші). Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування навичок і вмінь іншомовного спілкування відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної діяльності. Звідси, метою комунікативного підходу є оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю як засобом міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності. Іншими словами, навчання іноземних мов будуватиметься адекватно до реального процесу мовленнєвої комунікації в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [1, с.4; 4, с.2; 5, с.39]. У зв'язку з цим, зміст роздавальних додаткових навчальних матеріалів повинен містити комунікативно-спрямовані вправи і завдання, покликані виконувати вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом з метою досягнення цілей та намірів спілкування.

Особистісно орієнтований підхід до навчання. Використання вчителем у навчальному процесі роздавальних додаткових навчальних матеріалів є дидактично виправданим, оскільки їх зміст може враховувати психолого-фізіологічні та індивідуальні особливості учнів, сприяти ефективному оволодінню ними іншомовною мовленнєвою діяльністю, створювати умови для поетапної диференціації та індивідуалізації навчання, забезпечуючи тим самим реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання як одного з основних принципів дидактики.

Дидактичні умови використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі. Процес навчання іноземної мови учнів початкової школи із використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів набуває ефективності за таких дидактичних умов:

- діагностування психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів;
- поетапної диференціації та індивідуалізації навчального процесу;

• використання системи вправ і завдань, створеної відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів на різних етапах формування у них навичок і вмінь іншомовного спілкування.

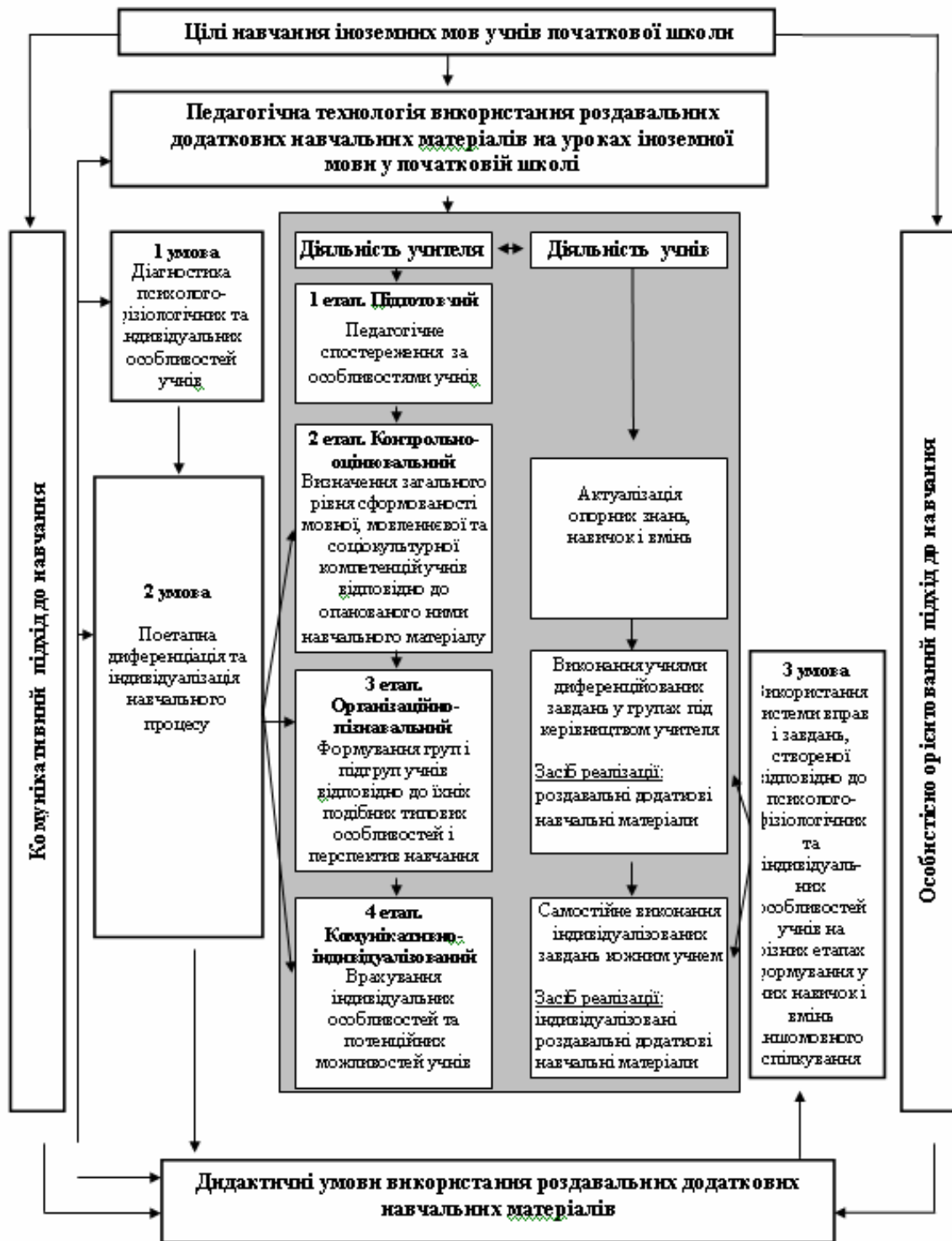


Рис. 1. Модель іншомовної діяльності учнів з використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі

Педагогічна технологія використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів. Визначаючи механізми функціонування моделі, було розроблено педагогічну технологію ефективного використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі. Поняття „педагогічна технологія” розглядається нами як система раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, що виражається у науковій організації навчально-

виховного процесу і визначає раціональні та ефективні способи досягнення запланованих освітньо-культурних цілей [3, с.68–72].

В основу педагогічної технології покладено комплекс послідовних дій учителя, що передбачає створення умов для дидактично раціонального використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі та включає кілька етапів.

I етап (підготовчий) передбачає виявлення вчителем психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей кожного учня, що здійснюється шляхом педагогічного спостереження. Результати такого спостереження заносяться вчителем у картку індивідуального спостереження рівня загального розвитку учнів певного класу з використанням зручних для нього умовних позначень.

Аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив об'єднати існуючі психолого-фізіологічні та індивідуальні особливості учнів у три категорії:

1) відносно стійкі особливості, пов'язані зі спадковістю та природженими якостями нервової системи (тип нервової системи, швидкість протікання процесів збудження і гальмування), психофізіологічними якостями функціональних процесів (навчальні можливості, відхилення від норм в пізнавальній, емоційній та вольовій сферах);

2) мінливі особливості (інтереси, мотиви навчальної діяльності, рівень розвитку пізнавальних процесів тощо);

3) відмінності у навчанні (ступінь працьовитості, старанності, відповідальності тощо) [7, с.108].

Варто зауважити, що запропонована нами так звана картка передбачає актуалізацію уваги вчителя на зазначених трьох категоріях психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів, врахування яких у певній послідовності є невід'ємною частиною найбільш повного педагогічного спостереження за рівнем загального розвитку учнів певного класу.

Так, серед відносно стійких особливостей учнів найбільш вивченими є фізіологічні якості нервової системи та психофізіологічні якості функціональних процесів. До перших належать: тип нервової системи; швидкість протікання процесів збудження і гальмування. Основними критеріями визначення вчителем приналежності учнів до тієї чи іншої типологічної групи відповідно до типу нервової системи є поведінка учня у соціумі; відповідно до швидкості протікання процесів збудження і гальмування – рухливість та інертність школярів. Щодо психофізіологічних якостей функціональних процесів, визначення вчителем рівня навчальних можливостей школярів базується на темпі виконання навчальної роботи; рівня інтелектуального розвитку – на наявності стійкого інтересу до навчання та свідомості засвоєння навчального матеріалу; відхилення від норм у пізнавальній, емоційній і вольовій сферах – на типі відхилення, що і спричиняє труднощі у навчанні.

Володіючи достатнім обсягом інформації про відносно стійкі, пов'язані зі спадковістю особливості учнів певного класу, у вчителя з'являється можливість врахування мінливих особливостей школярів, оскільки останні можуть змінюватися з віком. Серед них: сфери інтересів, мотиви навчальної діяльності, рівень розвитку пізнавальних процесів.

Наступним кроком у діагностуванні психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів є визначення відмінностей у навчанні згідно з такими критеріями як ступінь працьовитості, ступінь старанності та ступінь відповідальності.

На II етапі (контрольно-оцінювальний) визначається загальний рівень сформованості мовної (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання і відповідні навички), мовленнєвої (аудіювання, читання, говоріння та письмо) та соціокультурної (країнознавча та лінгвокраїнознавча) компетенцій учнів молодшого шкільного віку відповідно до опанованого ними навчального матеріалу. З цією метою доцільним є використання фронтальної форми роботи, яка є підґрунтям подальшої диференціації та індивідуалізації іншомовної мовленнєвої діяльності, моделювання структури змісту навчального матеріалу (можливе скорочення, розширення, спрощення, дозування, градація тощо).

III етап (організаційно-пізнавальний) передбачає формування вчителем груп, підгруп учнів відповідно до їхніх подібних типових особливостей і залежно від найближчих перспектив навчання, сфер інтересів, мотивів навчальної діяльності з метою виконання учнями диференційованих завдань у групах під керівництвом учителя. На цьому етапі застосовуються роздавальні додаткові навчальні матеріали, які містять спеціально дібрані, систематизовані вправи та завдання для навчання різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), асоціюються з підручником як основним засобом навчання та передбачають дозування кількості інформації однакової складності відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів окремого класу, групи, підгрупи, що, в свою чергу, дозволяє школярам сприймати повний обсяг знань, навичок і вмінь, передбачений навчальною програмою. Така форма навчальної діяльності може використовуватись на різних етапах формування знань, навичок і вмінь.

На IV етапі (комунікативно-індивідуалізований) використовуються індивідуалізовані роздавальні додаткові навчальні матеріали, за допомогою яких організовується самостійна (індивідуалізована) форма роботи учнів з метою врахування індивідуальних особливостей та

потенційних можливостей кожного суб'єкта учіння. Такий вид самостійної роботи передбачає систематизацію, узагальнення, вдосконалення, автоматизацію знань, навичок і вмінь учнів та є показником рівня оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю кожним учнем окремо. Варто зазначити, що організація самостійної роботи учнів здійснюється за допомогою індивідуальної та індивідуалізованої форм роботи, які є складовими категоріями індивідуалізації навчання. На відміну від індивідуальної (виконання загальних для всього класу завдань без контакту з іншими школярами та в єдиному для всіх темпі), індивідуалізована форма роботи передбачає максимальне врахування індивідуальних особливостей та потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі. За таких умов, темп роботи школяра визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів, навчальних можливостей, підготовленості тощо

Реалізація третьої дидактичної умови – використання системи вправ і завдань, створеної відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів на різних етапах формування у них навичок і вмінь іншомовного спілкування – здійснюється на третьому та четвертому етапах педагогічної технології використання роздавальних додаткових навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі. Така система вправ і завдань передбачає розвиток і вдосконалення навичок і вмінь кожного окремого учня, усунення та запобігання прогалин у знаннях, збудження інтересу до навчання, забезпечення оптимального характеру пізнавальної діяльності школярів у процесі їхньої навчальної роботи.

Аналіз наукової літератури та власні педагогічні спостереження доводять, що доцільність використання системи диференційованих вправ і завдань у навчально-виховному процесі залежить від гнучкості останніх відповідно до змін, що відбуваються у підготовці учнів та їх систематичного використання у навчально-пізнавальній діяльності школярів. Проте практика засвідчила, що досить часто вчителі використовують диференційовані вправи та завдання за спрощеною схемою: сильним учням пропонують більші за обсягом і складніші завдання, а слабшим – менші та простіші. Таке систематичне спрощення змісту навчального матеріалу зумовлюється безсистемною роботою вчителя та характеризується невмінням змінювати зміст і форму завдань відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів. Як наслідок, спостерігається зниження показників розумового розвитку особистості. Саме тому, погоджуючись із думкою багатьох науковців, ми стоїмо на позиції цілеспрямованого використання вчителем системи вправ і завдань, що диференціюються за ступенем самостійності і передбачає дозування кількості інформації однакової складності відповідно до психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів окремого класу, групи, підгрупи. Такий підхід дає змогу учневі сприйняти повний обсяг знань, навичок і вмінь, передбачений навчальною програмою.

Висновки... Отже, процес навчання іноземної мови учнів початкової школи із використанням роздавальних додаткових навчальних матеріалів набуває ефективності за умови дидактично доцільної і методично виправданої його організації.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Освітня галузь „Мови і літератури” (Іноземні мови). Проект / Міністерство освіти і науки України, Національна академія наук України, Академія педагогічних наук України // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 48–54.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні шляхом оновлення змісту та технологій навчання / Оксана Коваленко // Le Francais Methodes. – 2003. – № 5–6. – р. 1–4.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин]. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с.
7. Скальська О. В. Дидактичні умови добору і використання навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Скальська Ольга Василівна. – К., 2009. – 239 с.

Анотація

О.В.Скальская

Модель иноязычной деятельности учащихся с использованием раздаточных дополнительных учебных материалов на уроках иностранного языка в начальной школе

В статье сосредоточено внимание на проблеме эффективного использования такого вида дополнительных учебных материалов, как раздаточные. Описывается модель иноязычной деятельности учащихся с использованием раздаточных дополнительных учебных материалов на уроках иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: модель иноязычной деятельности учащихся, раздаточные дополнительные учебные материалы, педагогическая технология, дидактические условия, дифференциация учебного процесса, индивидуализация учебного процесса.

Summary
O.V.Skal's'ka

The Model of Foreign Language Pupils' Activity With the Use of Distributing Additional Educational Materials in the Process of Teaching in Primary School

In the article the problem of effective use of distributing additional educational materials is founded. The model of foreign language pupils' activity with the use of distributing additional educational materials in the process of teaching in primary school is described.

Key words: *the model of foreign language pupils' activity, distributing additional educational materials, pedagogical technology, didactic conditions, differentiation of educational process, individualization of educational process.*

Дата надходження статті:

„15” лютого 2011 р.

УДК 373.61.001.76(045)

С.В.СКРИПНИК,

кандидат педагогічних наук

(м.Хмельницький)

Менеджмент ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах

У статті актуалізується увага на організації ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах, розкривається сутність процесу проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах з врахуванням регіонального соціокультурного середовища.

Ключові слова: *проектування моделі ефективності інноваційних процесів, інноваційне освітнє середовище.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ураховуючи необхідність інноваційного освітнього процесу, специфіку формування регіональної системи освіти, яка функціонує й розвивається в межах певного регіону, логіка вимагає розробки регіонального підходу до менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичну основу дослідження актуалізують положення психології та педагогіки про: теорію педагогічних систем (Т.Ільїної, Л.Панчешнікової, В.Садовського); про демократизацію менеджменту навчально-виховного процесу (С.Гончаренка); про теоретичні основи управління інноваційними процесами (Л.Ващенко, В.Гурова, Л.Даниленко, Г.Єльнікової, В.Лазарева, П.Третьякова, М.Поташнік, Т.Шамової, Є.Шатохіна та ін.); питання структури, особливостей інноваційної діяльності, специфіки підготовки педагогічних кадрів, представлені у дослідженнях В.Богданової, М.Кларіної, Н.Клокар, О.Козлової, К.Макагона та ін.; технологія експертизи інноваційних проєктів (Л.Бурлакової, Л.Даниленко та ін.).

Формулювання цілей статті... Аналіз проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу... Передумовою проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах стали протиріччя, що виявлені в інноваційній педагогічній практиці регіону. До таких протиріч, зокрема, віднесені протиріччя між: стихійністю інноваційних процесів у практиці шкільної освіти й необхідністю узгодження нових ідей із соціальними потребами та нормативними вимогами; відсутністю відповідних інфраструктур, які здійснюють регулювання інноваційними процесами на основі науково-методичних підходів, координації та оцінювання; відсутністю належного інформаційного забезпечення суб'єктів інноваційної діяльності [1–4].

Вихідними положеннями в проектуванні моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах регіону є положення про демократичні підходи в освіті та теорії моделювання. Так, С.Гончаренко, виділяючи демократизацію освіти як один з основних принципів реформування галузі в Україні, підкреслює широкий спектр його застосування. Насамперед, демократизація передбачає зміни в управлінні освітою через її децентралізацію та регіоналізацію, надання автономності школам у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних навчальних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою, співробітництва між учителями та учнями [5].

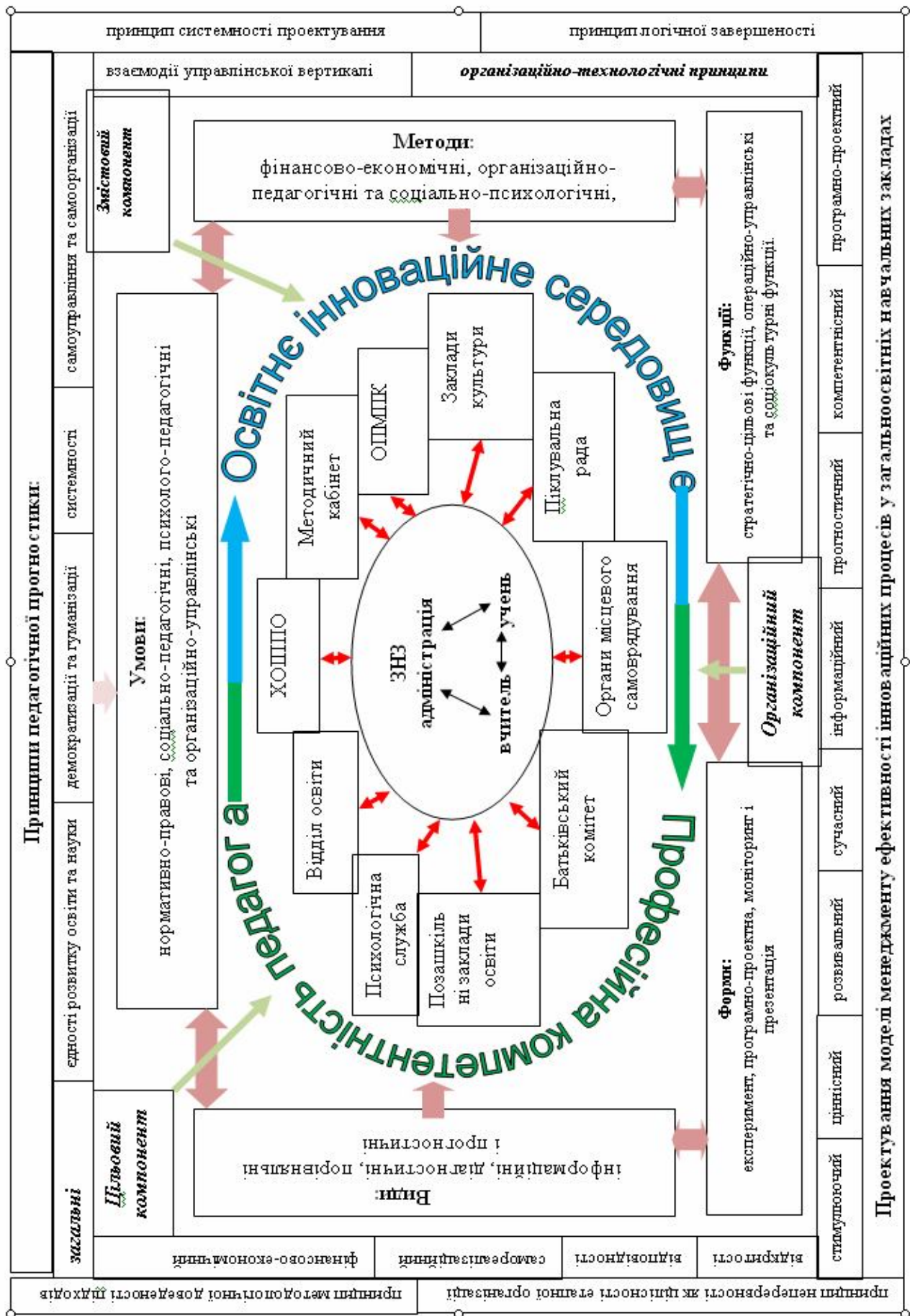


Рис.1. Проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах

Проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах (рис. 1) розглядається нами як діяльність, що дозволяє синтезувати прогнози з розгортанням процесів їх реалізації. У такій системі зосереджена схема ідеальних намірів та їх спрямованість на майбутнє й водночас розкривається процес утілення ідеальних прогнозів. При цьому розгортання процесів спирається на реальні ресурси та можливості, указуючи на перехід системи від реального стану до бажаного.

Основними принципами проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах є принципи педагогічної прогностики: принцип методологічної доведеності підходів до обґрунтування цілей у межах системи цінностей; принцип системності проектування у взаємодії її компонентів; єдність і різноманітність педагогічних процесів у взаємозв'язку та взаємовпливах; принцип неперервності як цілісності етапної організації; принцип логічної завершеності – відповідність науковій логіці розвитку соціальних систем [4; 6].

Враховуючи це, можна зробити висновок про нагальну необхідність підвищення ефективності впровадження інноваційних процесів у навчально-виховному процесі загальної середньої освіти, за умови системного підходу, у певній системі взаємозв'язків і взаємозалежностей навчально-виховних факторів.

Під „системою” у педагогічній науці розуміють виділену на основі окремих ознак впорядковану множину взаємопов'язаних елементів, що об'єднуються загальною метою функціонування і єдністю керівництва і виступають у взаємодії з середовищем як цілісна єдність [7–9].

Тому, даючи характеристику сутності проектування моделі моніторингу, ми розглядаємо її як педагогічну систему і виділяємо такі її основні ознаки: цілісність, взаємодія елементів, зв'язки та відношення, які зумовлюються її структурою.

Специфічні ознаки педагогічної системи в контексті нашого дослідження розрізняються нами за особливостями функціонування та їх функціонального призначення, інформаційного рівня та внутрішньої структури у процесі її будови. Саме внутрішні взаємозв'язки і взаємозалежності визначають сутнісні характеристики педагогічної системи, де кожна з частин є не лише передумовою, а й результатом впливу [7–8].

Отже, внутрішня єдність і цілісність педагогічної системи стосовно проблеми нашого дослідження – проектування моделі моніторингу інноваційних процесів – передбачає наявність як унормованих, так і не унормованих інтегративних зв'язків і взаємозалежностей особистості і соціально-педагогічного середовища у його межах і навіть за ним, де вона розглядається нами як компонент іншої педагогічної чи соціально-педагогічної системи.

Проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах спирається на практичний досвід педагогів в упровадженні нововведень в освітній галузі.

Опора на регіональний аспект створює передумови для піднесення соціальної значущості ролі освіти. Це досягається на основі узгодженості між потребами мешканців міста (села) в різноманітності та якості освіти та її відповідності економічним, виробничим, демографічним, соціокультурним потребам регіону [4]. Відтак, формується регіональна політика у сфері освіти, що стає основою розвитку соціально-економічного та культурного піднесення регіону зокрема та системи загальної середньої освіти взагалі. Тому розвиток інноваційних процесів детермінований протиріччями, які виникають у разі невідповідності між освітніми послугами й освітніми потребами, що, у свою чергу, характеризує специфіку інноваційних процесів, які відбуваються у регіоні.

Оскільки інноваційні процеси діють у межах загальних закономірностей розвитку системи освіти, то в них виокремлюються такі компоненти, як цільовий, змістовий, організаційний.

Мета проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах полягає в необхідності відтворення професійно-кофортного інноваційного середовища в системі загальної середньої освіти регіону, його обумовленості ефективним менеджментом.

Об'єктом у проектуванні моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток інноваційного середовища. Тому проектування регіональної моделі в нашому дослідженні передбачало розробку структури та визначення засобів, що сприяють продуктивному розгортанню інноваційних процесів і забезпечують розвиток освітнього інноваційного середовища.

Основними структурними складовими моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах: умови, функції, види, форми, методи організації та управління.

Під умовами будемо розглядати сукупність об'єктів, процесів, відносин, що необхідні для формування, існування та зміни визначеного об'єкта. Умови проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних складаються з нормативно-

правового, соціально-педагогічного, психолого-педагогічного та організаційно-управлінського забезпечення впровадження нововведень. Умови можуть бути достатніми чи недостатніми. У разі відсутності умов інноваційні процеси реалізуються в деформованому вигляді або не реалізуються взагалі.

Важливий чинник соціально-педагогічних умов моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах належить громадським інституціям (батьківські та учнівські ради самоврядування, піклувальні ради, фонди розвитку освіти, професійні асоціації тощо), які спільно з вітчизняними вченими та зарубіжними педагогами за підтримки органів державного управління забезпечують ефективність інноваційного розвитку освіти столичного регіону.

Тому впровадження інноваційних процесів в освіті ми розглядаємо в контексті професійної компетентності педагогів у інноваційному пошуку. Вихідними положеннями „компетентності” педагога стосовно інноваційного пошуку є теорії компетентностей, де саме поняття „компетентності” розглядається як складне утворення, що поєднує в собі професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики. Критерієм професійної компетентності визнаються суспільна значущість результатів праці фахівця, його авторитет, соціальний статус у конкретному виді діяльності [2; 4; 5].

Методи управління інноваційними процесами класифікуються як фінансово-економічні, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні.

Важливою організаційно-управлінською умовою є забезпечення достовірності поточних і кінцевих результатів інноваційного процесу, що досягається за рахунок використання контролю та оцінювання. Контроль та оцінювання як взаємодоповнюючі елементи ефективності концепції „життєвого циклу” нововведення забезпечують водночас керуваність і значущість інноваційного процесу [4; 10].

Модель менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних передбачає оновлення функцій управлінської діяльності.

Функції згруповані за такими блоками: стратегічно-цільові функції, операційно-управлінські та соціокультурні функції.

До стратегічно-цільових функцій віднесені ті види управлінської діяльності, що забезпечують можливості для виявлення перспективних цілей та напрямів розвитку інноваційного середовища в освітньому регіоні: діагностична, аналітична, цільова, стратегічна, прогностична.

Операційно-управлінські функції передбачають реалізацію таких видів управлінської діяльності, які забезпечують ефективний науково-методичний та організаційний супровід інноваційних процесів: проектно-програмна, суб'єктно-мотиваційна, організаційна, узгоджувально-координаційна, інформаційно-комунікативна та контрольно-оцінювальна.

До соціокультурних функцій нами віднесені ті види управлінської діяльності, які на основі набутого інноваційного досвіду, отриманого інноваційного продукту водночас впливають на розвиток освіти в регіоні та сприяють формуванню якісно вищого рівня соціокультурного середовища великого міста. Блок функцій соціокультурного спрямування складається із презентаційної та інноваційно-розвивальної діяльності.

Форми організації інноваційного пошуку розглядаються в моделі як регламентована спільна діяльність суб'єктів інноваційного процесу, яка здійснюється на основі встановленого порядку. Формами організації інноваційного пошуку визначено експеримент, програмно-проектну форму, моніторинг і презентацію.

Експеримент визначено нами основною формою реалізації нововведення. Доцільність його використання полягає в необхідності відтворення нової ідеї у практиці шкільної освіти та доведення її продуктивності. Застосування експерименту дозволяє заздалегідь спланувати порядок дій, фіксувати особливості протікання процесу, вивчати результати змін.

Програмно-проектна форма дає змогу комплексного підходу до планування інноваційного процесу, тобто розглядається як сукупність та ієрархія політико-управлінських дій (внутрішніх і зовнішніх), вивіреніх у своїй послідовності та прогнозованих за наслідками.

Застосування моніторингу в інноваційному процесі забезпечує умови для постійного спостереження за його ходом, поточними та кінцевими результатами. Організація моніторингового дослідження передбачає відбір і розробку діагностичних методик, адекватних упровадженню нововведенню. На основі моніторингових даних здійснюються аналіз і корекція, обґрунтовується доцільність масового поширення інноваційного продукту, виявляються нові перспективні ідеї розвитку шкільної освіти.

Форма презентації, яка у практиці роботи отримала назву „семінар-презентація”, розглядається нами як засіб багатостороннього зв'язку й обміну інформацією під час заходу. Ефективність цієї форми залежить від умінь суб'єктів інноваційного пошуку презентувати досвід і результати своєї діяльності. Основні елементи сценарію семінару-презентації: визначення мети, передбачення та аналіз якісного складу аудиторії, яка буде брати участь у семінарі, розробка плану основного виступу, підготовка та

вибір варіантів використання візуально-демонстраційних матеріалів, письмовий виклад виступу, передбачення запитань і варіантів відповідей.

Під час дослідження та проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних ми звернули увагу, що нововведення вступають в активну взаємодію із соціально-культурним середовищем регіону: їх упровадження викликає інтерес, формує установки, цінності, стереотипи, а також нові запити мешканців щодо освіти школярів. Тому нами обґрунтовано положення про інноваційне середовище як складову системи загальної освіти регіону, як комплекс соціально-культурних і психолого-педагогічних чинників, спеціально організованих педагогічних умов забезпечення інноваційних перетворень, результатом взаємодії з якими є розвиток особистості. Наше визначення є похідним від загального поняття „освітнє середовище”, й запропоновано В.Ясвіним, яке розглядається як система впливу та умов формування особистості за даним взірцем, можливості для її розвитку, що знаходяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [11].

Основним принципом структурування інноваційного середовища є принцип керованого переходу від стихійної організації інноваційного пошуку до формування нових соціально-педагогічних умов управління інноваційним розвитком шкільної освіти.

Отже, інноваційне середовище формується за такими параметрами: стратегічна спрямованість, широта охопленості, інтенсивність, формалізованість, упорядкованість, інформативність, професійність, соціально-культурна активність .

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 на етапі моделювання процесу формування готовності до освоєння інновацій рекомендуємо розглядати *структурну модель інноваційної діяльності* як інтегрованої системи 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 [12].

Структурна модель педагогічної інноваційної діяльності може бути представлена педагогічними характеристиками-цінностями за трьома параметрами:

1) <i>емоційно-ціннісний</i>	– сприйнятливість до нового, потреба удосконалювати свою діяльність; – переконаність у необхідності педагогічних інновацій; – постійне прагнення до самопізнання;
2) <i>когнітивний</i>	– поінформованість про особливості інноваційної педагогічної діяльності; – володіння методами педагогічної дослідницької діяльності; – здатність комбінувати й створювати нові форми та методи роботи;
3) <i>процесуальний</i>	– організація спільної творчої діяльності в педагогічному колективі; – здатність до оцінки ефективності досягнення результатів.

Використання означеної структурної моделі у процесі підготовки вчителів до інноваційної діяльності передбачає зміну технології та змісту післядипломної педагогічної освіти. Отже, діяльність обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, методичної служби районного та шкільного рівнів має спрямовуватися на залучення педагогів до особистісно-значущих видів діяльності, організацію навчального процесу з формування готовності вчителів та керівників закладів освіти до інноваційної діяльності, допомогу педагогічним колективам у створенні інноваційного освітнього середовища.

Висновки... Проектування моделі менеджменту ефективності інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних є розвиток готовності педагогів до професійної діяльності в умовах змін, рівень якої, у свою чергу, впливає на ефективність нововведень і формування інноваційного середовища.

Список використаних джерел та літератури:

1. Паламарчук В.Ф. Педагогічна експертиза інновацій в освіті / В. Ф. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 88–90.
2. Кабан Л.В. Управління розвитком інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / Л. В. Кабан // Вересень: Спецвипуск. – 2004. – Квітень. – С. 22–29.
3. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : Науково-методичний посібник / за ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
4. Ващенко Л. М. Регіональне управління інноваційними процесами загальної середньої освіти: Навчальні модулі / Л. М Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 30 с.

5. Гончаренко С. Інтегроване навчання. За і проти / Гончаренко С., Мальований Ю. // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 5.
6. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006.
7. Ильина Т. А. Структурносистемный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 71 с.
8. Панчешникова Л. М. О системном исследовании в методическом исследовании / Л. М. Панчешникова // Сов. педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80.
9. Садовский В. И. Система / В. И. Садовский // Большая Советская Энциклопедия. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энцикл., 1971. – Т. 23. – С. 463–464.
10. Даниленко Л. І. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні / Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. // Пост методика. – 2004. – № 2–3. – С. 16.
11. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
12. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. / В. І. Уруський – Тернопіль : ТОКШПО, 2005. – 96 с.
13. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1998. – 187с.

Аннотация

С.В.Скрипник

Менеджмент эффективности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях

В статье актуализируется внимание на организации эффективности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях, раскрывается сущность процесса проектирования модели менеджмента эффективности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях с учетом региональной социальной и культурной среды.

Ключевые слова: проектирование модели эффективности инновационных процессов, инновационная образовательная среда.

Summary

S.V.Skrypnyk

Management of Efficiency of Innovative Processes in General Educational Establishments

In the article attention on organization of efficiency of innovative processes pays attention in general educational establishments, essence of process of planning of model of management of efficiency of innovative processes opens up in general educational establishments taking into account a regional social and cultural environment.

Keywords: planning of model of efficiency of innovative processes, innovative educational environment.

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 608.34:663/664–028.42(045)

А.М.СЛЮЗКО,

кандидат сільськогосподарських наук

(м.Хмельницький)

Науковий дискурс навколо генетично модифікованих організмів

У статті здійснено аналіз наукових дискусій в рамках двох антитез з приводу біобезпеки використання генетично модифікованих організмів у життєдіяльності людини і в природі. Наведено аргументації видатних генетиків світу, які виступають за подальший розвиток геноміки, як невідворотного наукового процесу.

Ключові слова: генетика, геноміка, трансгенна біотехнологія, генетично модифіковані організми.

Постановка проблеми у загальному вигляді... „Без ГМО (генетично модифікованих організмів)” – такий значок сьогодні можна побачити на багатьох продуктах, які продаються в наших магазинах. На проведеному у 2010 р. в НАН України семінарі „Питання безпеки харчових продуктів і кормів із вмістом генно-модифікованих компонентів” провідні фахівці в цій галузі з різних країн світу пояснили, наскільки безпорадними і ненауковими є засади, на яких побудована така тотальна перевірка. Крім того, було зазначено, що грандіозна програма перевірки, котра розгортається в Україні, фізично нереальна, оскільки для неї немає необхідних препаратів навіть у найкращих лабораторіях світу, а в українських – тим більше. Згідно з нормативами, в Україні продукти перевірятимуться за 75 позиціями. Серед перевірених такі продукти, як диня, пшениця, квасоля... Закон не поширюється тільки на тютюн, тютюнові вироби та харчові продукти, вироблені для особистого споживання. Вартість аналізу одного харчового продукту на вміст трансгенів становить близько 800 грн. І це ще занижена ціна. Українська аграрна конфедерація підрахувала, що для

перевірки харчових продуктів на вміст ГМО необхідно провести 20-25 млн. аналізів загальною вартістю два мільярди гривень. Це ж наскільки зростуть ціни на харчі, щоб заплатити за аналізи в цих лабораторіях, які стали непоганим бізнесом для їхніх власників [6].

Формулювання цілей статті... Зважаючи на актуальність теми, ми поставили собі за мету вивчити наукову думку провідних учених світу в галузі генетики про те, як біотехнології можуть змінити наше життя? Складається враження, що ми сахаємося, не уявляючи, що реально може дати біотехнологія країнам і народам, куди вона має рухатися і як співіснувати з досягненнями світового співтовариства. Європа визначилась і має стратегію в цьому напрямі, відповідно до якої повинна до 2030 року побудувати біоекономіку, що базується на досягненнях науки про життя [5; 7].

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Загальна наукова думка прихильників розвитку біотехнологій зводиться до невідворотності науково-біотехнічного прогресу. Головний аргумент: з розвитком біотехнології як науки ми робимо неминучий і сильний крок в майбутнє [5, с.19]. Отже, цим кроком ми відкриваємо собі безмежні простори майбутнього. Але що саме дасть трансгенна біотехнологія світу? Як і в будь-якому питанні, тут існують дві основні точки зору. Одна з них покладається на те, що буде значно підвищена продуктивність сільського господарства й харчової промисловості, що навколишнє середовище стане дружнім і гармонійним, що будуть винайдені ліки від СНІДу, від раку, від немічної старості й поганої спадковості, що світу вистачить їжі. Трансгенна біотехнологія зробить їжу дешевою. Це приведе до вирішення багатьох проблем країн, що розвиваються, для порятунку їх від голоду, убогості й хвороб, пов'язаних з бідністю; до промислового розвитку й до освіти; до розвитку наук і самобутніх культур. І, в цілому, це приведе до зниження гостроти економічного й політичного протистояння, до згладжування надричних світових протиріч, до стійкого й гармонійного розвитку єдиної цивілізації й біосфери.

Але поряд із цією думкою є й інша, не менш значима антитеза, що у світі вже зараз досить продовольства, щоб нагодувати всіх, але гроші, щоб його купити, є тільки в деяких; що надлишки приведуть до падіння цін, а падіння цін приведе до нерентабельності виробництва й до його зменшення, це приведе до дефіциту, що викличе підвищення цін і стимулювання виробництва й т.д. Такі коливання нікому не потрібні. Виробництво повинне перевищувати платоспроможний попит настільки, щоб не стати нерентабельним. Таким чином, при необхідності ефективність існуючого світового сільського господарства вже зараз зможе забезпечити всіх продовольством. Також цей глобальний крок в майбутнє лякає людей можливістю зміни генетичного коду дорослих, а особливо – дітей, які в результаті виростуть монстрами або недоумками, лякає страх виникнення онкологічних захворювань, появи харчових отруень та підвищення прояву алергій на трансгенні продукти, лякає те, що трансгени зроблять нас несприйнятливими до антибіотиків. Виходить, якщо ми й зможемо на когось впливати, так це не на себе, а на своїх дітей. А чи скажуть вони нам за це спасибі [1; 8].

Генетиці як науці трохи більше 100 років. 1900 року перевідкрили основні генетичні закони Грегора Менделя. І хоча Мендель опублікував свою роботу (1865 р.) про успадкування ознак у гороху, його сучасникам знадобилася дистанція завдовжки 35 років для того, щоб осмислити значення цього відкриття. Саме починаючи з 1900 р. був досягнутий стійкий прогрес в розумінні генетичної організації всіх живих організмів – від мікроорганізмів до людини. Головний крок у здійсненні контролю людини над генетичними властивостями був зроблений у 20-ті роки ХХ століття, коли Мюллер і Стадлер продемонстрували, що опромінення може індукувати мутації тварин і рослин.

Протягом 30-х і 40-х років ХХ століття було розвинуто додаткові методи мутагенезу і управління спадковістю з метою селекції. У 1953 році Джеймс Вотсон і Френсіс Лемонт відкрили двоспиральну структуру ДНК (дезоксирибонуклеїнової кислоти) – хімічного носія генетичної інформації, тобто спадковості. Це відкриття спровокувало лавиноподібний прогрес у всіх напрямках генетики [7].

На порозі ХХІ століття ми є свідками швидкого переходу від класичної генетики Менделя до застосування молекулярної генетики в сільському господарстві, медицині і промисловості. 1990-ті роки стали ще однією драматичною віхою як для нашого розуміння функціонування живих організмів на молекулярному рівні, так і нашої спроможності аналізувати й маніпулювати молекулою ДНК, тобто біологічним матеріалом, із якого сконструйовані всі гени. Весь цей процес був прискорений розвитком міжнародного проекту „Геном людини”, в який інвестуються значні суспільні і приватні ресурси для того, щоб забезпечити розвиток нових технологій, які дозволяють працювати з генами людини. Ці самі технології можна застосувати й для інших організмів, у тому числі рослин і тварин. Таким чином, уже на межі століть виникла геноміка – наукова дисципліна, яка використовує нові потужні підходи для ідентифікації функцій генів та їх застосування в медицині і сільському господарстві.

Здебільшого засоби масової інформації несуть негативну інформацію про трансгенні технології. Проте є інша думка, її варто знати.

Відомими вченими у Європі та Америці в галузі геноміки є Амман Клаус, Юрій Блум, Юрій Глеба, Ервін Кіндлер, Лерер Джуліан, Кентлі Марк, Мак Кюген Алан та інші.

Кентлі Марк (радник Директорату наук про життя: біотехнологія, сільське господарство і продукти харчування у Генеральному директораті наукових досліджень Єврокомісії, очолював відділ біотехнології Директорату науки, технології й індустрії ОЕСР) вважає, що подальший розвиток методів генної інженерії і секвенування геномів дають нам чудовий набір інструментів і нову базу знань, потрібних для розв'язання споконвічних проблем людства – забезпечення харчуванням, здоров'я та збереження довкілля [5, с. 87].

Джон Льюїс (радник із питань біотехнології Агентства міжнародного розвитку США, доктор філософії (молекулярна біологія) у Каліфорнійському університеті Лос-Анджелес: „З погляду перспективи розвитку науки, можливо, найвидатніше досягнення біотехнології на світанку нового століття – завершення створення детальної карти людського геному. Цей прорив дозволить нам краще зрозуміти наш взаємозв'язок з іншими організмами, усвідомити, що робить людей схожими між собою та що відрізняє нас від решти, озброїть досконалішими підходами для з'ясування причин виникнення хвороб і пошуку нових способів лікування. Але, з іншого боку, вражають швидкість і розмах, з якими наукові досягнення трансформуються в процес одержання нових фармацевтичних препаратів або сільськогосподарських продуктів. Ліки, отримані завдяки біотехнологіям, приміром інсулін для лікування діабету чи вакцина проти поліомієліту, прокладають шлях до ефективніших засобів із меншими побічними ефектами, бо вони будуть націлені, швидше, на специфічні молекули, які зазнали змін у процесі захворювання, а не на складніші фізіологічні симптоми. Вражає: всього після шести років від моменту схвалення для комерційного використання у США першої ГМ-культури серед сільськогосподарських культур, таких, як соя, більшу частину вирощуваних на полях „традиційних” рослин витіснено генетично модифікованими. Ця швидкість визнання і у фармацевтиці, і в сільському господарстві демонструє не лише міць біотехнології як наукового підходу, а й її переваги, які вона дає фермеру й охороні здоров'я” [5, с. 94].

А.Атанасов зазначає, що „...Розшифрування геномів арабідопсису та рису вже визначили наперед цілу низку досягнень, пов'язаних з ідентифікацією функцій генів, – функціональною геномікою. Функціональна інформація, яка стосується моделей експресії генів, взаємодій між різноманітними білками, відповіді на функціональну недостатність у зв'язку з мутацією, приведуть нас до розуміння механізмів інтеграції функцій різноманітних генетичних елементів. Кількість сукупних даних, які буде переглянуто протягом кількох найближчих років, незабаром стане базою для виробництва харчових продуктів принципово іншої якості – абсолютно нових або з поліпшеними властивостями” [2].

Юрій Сиволап (директор Південного біотехнологічного центру рослинництва Національної аграрної академії України, академік НАНУ) вважає, що дискусія навколо біотехнологій – це не що інше, ніж відволікання уваги людей від суттєвіших проблем: Я часто виступаю у телепрограмах і кажу про те, що коли ви споживаєте екзогенну ДНК, то вам нічого боятися. Ви ж свинину їсте, але рохкати від цього не стали? Через що ці страхи? Або візьміть нові сорти пшениці, які традиційно отримують з допомогою хімічного або радіаційного мутагенезу, це жахливі канцерогени! А при використанні біотехнологічних методів усе робиться чисто: „хірургічним” шляхом вставляється один ген. Якщо при традиційних (досить небезпечних методах) потрібно десять років, щоб передати один необхідний ген, то біотехнологія дозволяє передати його за один-два роки. Це дуже велике прискорення селекції, новий крок у теорії й практиці поліпшення урожайності і якості рослин” [1].

Глеба Юрій (академік НАН України, член Європейської академії наук, Лауреат Держпремії СРСР (1984) і Держпремії УРСР (1989), директор Біотехнологічного центру при університеті Ратгерса (штат Нью-Джерсі), неодноразово обирався секретарем Міжнародної федерації генетиків) переконує, що біологія останніх десятиліть – це невпинний ланцюг надзвичайно важливих відкриттів. Найбільше вражають роботи, що визначили роль ДНК як носія спадкової інформації, розшифрування генетичного коду, розробка технології рекомбінантних молекул ДНК (яка лежить в основі генної інженерії), гібридомна технологія, секвенування геномів бактерій, дріжджів, нематоди, рослини арабідопсис, людини. В цілому біологія як наука значною мірою завершила „інвентаризацію” – вивчення деталей, з яких складається жива клітина, організм, і тепер стрімко перетворюється з науки, яка вивчає деталі (тобто науки аналітичної), на науку, яка ресинтезує ціле з деталей. Біотехнологія, прикладна біологія – прямий результат зрілого етапу в розвитку біології” [8].

Вчені вважають, що найголовніші досягнення біотехнології рослин на початку нового тисячоліття, які вплинуть на створення нових продуктів харчування у найближчі 10—20 років, це:

1. Розробка методів маніпуляції рослинних клітин, генетичної трансформації рослин.
2. Секвенування геномів рослин.
3. Прогрес у розумінні біохімічних процесів, які лежать в основі функціонування рослин.

На їх думку, завдяки цим досягненням ми зможемо вже у найближчі десятиліття повною мірою скористатися рослиною як найдешевшою й екологічно найбезпечнішою фабрикою для виробництва більшості необхідних людині матеріалів, їжі, медичних препаратів, хімічних сполук, силовини тощо.

Відомий український учений Глеба Юрій констатує, що на цьому параді наукових перемог ученим із країн колишнього СРСР відведено порівняно скромне місце, незважаючи на блискучі досягнення наших біологів наприкінці XIX – на початку XX століть. Нав'язане ідеологами комунізму мракобісся, у біології сумно відоме під назвою лисенківщини, не дало змоги нашим генетикам повною мірою скористатися тією багатющою спадщиною, яку залишили такі корифеї феноменологічної біології, як Д.Івановський, М.Холодний, М.Вавилов, Г.Левитський, І.Мечников, І.Шмальгаузен та багато інших. Небагатом, переважно тим, хто залишив свою країну, вдалося повною мірою реалізувати свій талант. Серед них, наприклад, Георгій Гамов – блискучий фізик з Одеси, який уперше сформулював ідею генетичного коду, а також Зельман Ваксман, уродженець України, який відкрив стрептоміцин і в такий спосіб врятував сотні тисяч людей під час і після Другої світової війни.

Висновки... Тож залишається нагадати слова всесвітньовідомого фізика, професора Кембриджського університету Стівена Гоукінга: „Я не захищаю генетичне конструювання людини. Я говорю, що це відбудеться протягом найближчої сотні років, хочемо ми цього, чи ні” [10].

Юрій Глеба перефразовує: „Я не захищаю створення трансгенних рослин. Я говорю, що вони вже міцно увійшли в наше реальне життя й у найближчі десять-п'ятнадцять років стануть одним із визначальних чинників технологічної та економічної переваги будь-якого суспільства, хочемо ми цього, чи ні” [10].

Наукова дискусія триває.

Список використаних джерел та літератури:

1. Ліпкан В. Поняття та зміст націобезпекознавства / В. Ліпкан // Право України. – 2003. – № 9. – С. 114–118.
2. Лосев К. С. Экологическая безопасность в структуре национальной безопасности / К. С. Лосев // Тезисы докладов международной конференции (30–31 марта 1999 г.). – С.-Пб. : Изд-во ВСЕГЕИ, 1999. – С. 109.
3. Олескин А. В. Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты / А. В. Олескин. – М., 2001. – 423 с.
4. Рахманов А. Р. Международно-правовые аспекты всеобъемлющей безопасности / А. Р. Рахманов // Государство и право. – 2003. – № 2. – С. 67–74.
5. Сассон А. Биотехнология: свершения и надежды / А.Сассон ; [пер. с англ. / под ред. В. Г. Дебабова]. – М.: Мир, 2009. – 411 с.
6. Хабарова Е. И. Основные аспекты экологической безопасности биотехнологических производств / Е. И. Хабарова, А. Б. Пшеничникова, В. И. Швец // Биотехнология. – 1997. – № 4. – С. 31–39.
7. Dołęga J. M. Człowiek w zagrożonym środowisku. Z podstawowych zagadnień zoologii / Dołęga J. M. – Warszawa : Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 1998. – 238 s.
8. www.aboutgmo.ru.
9. ru.wikipedia.org.
10. www.dt.ua.articles/59773.

Анотація

А.М.Слюзко

Научный дискурс около генетически модифицированных организмов

В статье осуществлен анализ научных дискуссий в рамках двух антитез по поводу биобезопасности использования генетически модифицированных организмов в жизнедеятельности человека и в природе. Приведены аргументации известных генетиков мира, которые выступают за дальнейшее развитие геномики, как неотвратимого научного процесса.

Ключевые слова: *генетика, геномика, трансгенная биотехнология, генетически модифицированные организмы.*

Summary

А.М.Sliuzko

Scientific Discourse of Nearby Genetically Modified Organisms

In article the analysis of scientific discussions within the limits of two antitheses concerning biosafety of use of genetically modified organisms in ability to live of the person and in the nature is carried out. Arguments known geneticists the world which support the further development геномики as inevitable scientific process are resulted.

Key words: *genetics, the gnome, the transgene biotechnology, genetically modified organisms.*

Дата надходження статті:

„5” квітня 2011 р.

**Шляхи підвищення ефективності військово-патріотичного виховання військовослужбовців
Збройних Сил України**

У статті обґрунтовується необхідність створення технології військово-патріотичного виховання військовослужбовців Збройних Сил України на рівні моделювання його змісту, форм і методів відповідно до мети виховання. Автором наведені основні компоненти технології військово-патріотичного виховання, які при їх комплексному використанні здатні підвищити ефективність формування патріотичного світогляду особистості.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, методика виховання, педагогічний (виховний) процес, педагогічні технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний період державотворення в Україні характеризується складними соціально-економічними, політичними й духовними процесами. Широкомасштабне реформування Збройних Сил України (ЗС України), на які покладена відповідальність за захист суверенітету держави висуває підвищені вимоги до свідомості, самосвідомості, мотивації, життєвих настанов і ментальності військовослужбовців. На думку провідних вітчизняних науковців, формування патріотичної свідомості й самосвідомості у громадян України має бути одним з головних завдань їх громадянського і національного виховання. Тому одним із важливих чинників реалізації завдань переходу Збройних Сил на професійну основу є створення системи військово-патріотичного виховання (ВПВ) військовослужбовців на основах становлення національної свідомості, формування готовності до захисту національних інтересів держави, розвитку патріотичних якостей. Така система ВПВ має відповідати вимогам сьогодення та стати основою майбутніх професійних ЗС України.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичні та методичні засади виховання військовослужбовців, основи формування системи військового виховання в Україні взагалі та ВПВ, зокрема обґрунтовані у дослідженнях таких вітчизняних науковців: А.О.Афанасьєва, О.О.Луника, І.В.Колодія, Ю.С.Красильника, Р.М.Макарова, В.С.Маслова, І.В.Мартинюка, П.М.Щербаня, М.І.Томчука, Ю.Д.Руденка, В.В.Шевченка, В.В.Ягупова. Разом з тим тема дослідження комплексно не висвітлена у науково-методичній літературі. Роботи, які існують з цієї тематики, мають здебільшого загально-теоретичний та концептуальний характер.

Формулювання цілей статті... Військово-патріотичне виховання військовослужбовців, є цілеспрямованою організаторською і педагогічною діяльністю офіцерського складу з їх професійного становлення, формування, закріплення і розвитку у них військово-професійних особистісних властивостей і якостей, прищеплення прагнення до вдосконалення щодо вимог військової справи. Воно організовується і здійснюється на основі теоретичних і прикладних розробок військової психології і педагогіки, що витікають з відповідних закономірностей військово-педагогічного процесу та віддзеркалюється у принципах та технологіях такого виховання. Об'єктом нашого дослідження є особовий склад Збройних Сил України, а саме категорія військовослужбовців строкової служби та служби за контрактом. Предметом дослідження – технології ВПВ, які здатні завдяки своїй ефективності вирішити проблему даного педагогічного процесу. Отже, дослідження проблем ВПВ є актуальним, соціально важливим завданням, яке зумовлено об'єктивними вимогами військово-професійної діяльності та відповідає сучасним потребам військової практики.

Виклад основного матеріалу... Поняття „педагогічна технологія” виділяє два вихідних поняття – „завдання” та „технологія його вирішення” [1, с.3]. У завданні відображається мета педагогічної діяльності – формування відповідних якостей особистості, досягнення якої зумовлено ситуацією (умовами) – вихідними якостями особистості та змістом виховного впливу. Кожне завдання вирішується за допомогою адекватної технології в складі таких компонентів: організаційної форми; виховного процесу; педагогів; учнів.

У роботах В.П.Беспалько, Б.С.Блума, М.В.Кларина, М.А.Чошанова й ін. технології виховання розглядаються як система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей та відносин [2, с.28].

Враховуючи логіку розвитку поняття педагогічна технологія, що обумовлюється стратегією інноваційної діяльності, визначається необхідність створення технологій військово-патріотичного виховання військовослужбовців на рівні моделювання його змісту, форм і методів цього процесу. Зважаючи на мету та завдання ВПВ військовослужбовців ЗС України, ми можемо виділити наступні технології, використання яких здатне вирішити дану проблему.

Інформативність технологій ВПВ військовослужбовців пов'язана зі створенням і використанням інформації про поточний стан різних сфер життєдіяльності військового колективу. Такими

інформаційними об'єктами є: розклад занять з бойової і гуманітарної підготовки; перспективний план основних заходів виховної роботи; план виховної роботи на поточний місяць; плани культурно-виховної, просвітницької роботи та дозвілля; інформація про роботу клубів, гуртків, секцій; передовий педагогічний досвід; інформація про результати навчально-виховного процесу; наявність видань засобів масової інформації; стінної преси; загальна інформація про військову частину, підрозділ тощо.

У процесі ВПВ доцільно використовувати *рубрики стінної преси та радіогазет, бібліотечні технології* (використання пошуково-довідкової системи бібліотеки військової частини, взаємодії з бібліотеками місця дислокації частини, спільна діяльність з військовими педагогами для комплектування книжкових фондів, організації тематичних виставок, тижнів книги, Шевченківських читань, відзначення пам'ятних дат, огляд новинок літератури, періодичної преси, презентації книг, журналів, організації зустрічей воїнів з поетами, письменниками, видатними людьми краю тощо); *технології педагогічного менеджменту* (збір та аналіз інформації про явища та процеси у військовому колективі; прийняття рішень за результатами аналізу).

Об'єктами дослідження можуть виступати: результати анкетних опитувань військовослужбовців щодо різних аспектів військової діяльності, дані педагогічного спостереження за ним, психолого-педагогічного діагностування творчого, професійного, індивідуального стилів діяльності військових педагогів щодо організації виховного впливу засобами ВПВ; система методичної підготовки військових педагогів; забезпеченість технічними засобами виховання.

У процесі реалізації технологій ВПВ значну увагу слід приділяти *створенню україномовного середовища в основних сферах*: службовій, суспільній, культурно-освітній, що відкриває особовому складу доступ до джерел української духовності. Зокрема, В.О.Сухомлинський наголошував, що слово рідної мови, – це могутній засіб виховання патріотичних почуттів. Слово – це ніби та стежина, прямує якою людина здобуває громадянську зрілість, осмислює, хто вона, якому народові, якій землі зобов'язана своїм життям і щастям.

Залучення військовослужбовців до української мови як державної можливе через застосування таких активних засобів виховання: конкурсів, виставок рефератів, творів знавців української мови; опанування історії української мови та літератури в групах вивчення української мови; контроль за проведенням занять з бойової і гуманітарної підготовки; забезпечення військових підрозділів навчальною літературою; вивчення українських маршових пісень; залучення до проведення виховних заходів викладачів української мови цивільних навчальних закладів.

Важливе місце у формуванні патріотизму військовослужбовців посідають *національні військові традиції*: ціннісно-історичні, традиції, звички або звичаї, військові ритуали та свята, реалізація яких спиралася на різні види військової діяльності [3, с.181].

У роботі із зазначеною категорією особового складу необхідно використовувати виховний потенціал військових традицій України з урахуванням сучасних особливостей військово-професійної діяльності, а також військові ритуали, які розкривають сутність армійських буднів, виховують вмілого і сміливого захисника Батьківщини. Велику роль у впровадженні в життя військових традицій відіграють історичні пам'ятки, монументи, музеї, кімнати Бойової слави, військова символіка, проведення днів військової частини, ритуал складання особовим складом Військової присяги на вірність українському народові, стройова пісня тощо.

Технологія ВПВ особового складу враховує *педагогіку народного календаря* (який є системою історично зумовлених дат, подій і народних свят, які послідовно відзначаються упродовж року), а також родинне виховання. Мотивація дій за родинним вихованням є переконливою. Включення у патріотичне виховання родинної атмосфери (працьовитості, милосердя, щирості, любові до батьків, рідного краю, рідної історії, пошани до старших, знання роду, демократизму стосунків, доброти) сприяє природному розвитку військовослужбовця в умовах військового колективу. Оптимальними умовами для реалізації принципів родинного виховання є: вивчення родинних цінностей військовослужбовців і трансформування їх у життєдіяльність військового колективу (життя серед близьких людей дає натхнення щодо служби); спілкування з родинами військовослужбовців через листування, анкетування, зустрічі і бесіди для розуміння сімейних відносин, здобутків і втрат, традицій, звичаїв, реліквій; запровадження дієвої системи заходів, які створюють родинну атмосферу взаємодопомоги та співробітництва.

Особливе місце в технології ВПВ військовослужбовців належить *релігійним традиціям*, які збагачують духовний світ людини, сприяють розвитку толерантності у відносинах між представниками різних конфесій. Система реалізації релігійних традицій передбачає: знання і розуміння релігійної віри і практики (військовослужбовці здобувають знання про християнство та інші релігії, про природу Бога і про взаємини людей у створеному світопорядку); втілення віри і переконань у житті (військовослужбовці мають зрозуміти, як саме переконання людей впливають на їх цінності, поведінку і стиль життя); вираження і тлумачення релігійної віри (для розуміння військовослужбовцями шляхів, якими люди намагаються виразити свої життєві переконання);

заохочення у військовослужбовців здатності поважати права інших на світогляд і моральні цінності, які не збігаються з власними.

Технологія ВПВ військовослужбовців використовує потенціал *козацької педагогіки*, серцевиною якої є культ лицарства. Успішне формування у військовослужбовців лицарських якостей залежить від системи продовження і розвитку традицій українського козацтва, а саме: вивчення військовослужбовцями багатогранного життя, діяльності, військової підготовки козаків на заняттях з гуманітарної підготовки, під час проведення лекцій та бесід, суспільно-політичного інформування, днів козацької слави, вечорів історичного портрета з використанням атрибутики та символіки українського козацтва. Доцільно організувати спортивні змагання „Козацькі розваги”, брати участь в організації та проведенні спільного з крайовими організаціями Українського козацтва фестивалів козацької творчості та єдиноборств; допомагати в організації літніх козацьких таборів для учнівської молоді тощо.

Метою *екологічного виховання* як одного з аспектів ВПВ військовослужбовців є *формування у них ціннісного ставлення до землі, рідного краю та його природи* як до неповторного феномена. Найактуальнішими завданнями реалізації зв'язку патріотичного та екологічного виховання є: інтеграція різнорідних знань, поглядів на природу, людину, суспільство; активізація культуротворчої діяльності військових педагогів тощо.

Ці завдання можна вирішувати такими шляхами: залучення військовослужбовців до озеленення військових містечок; створення куточків природи в казармах; туристично-краєзнавча робота; проведення бесід, доповідей фахівців на теми розвитку та функціонування біологічних систем, правил поведінки в навколишньому середовищі; виконання природоохоронних заходів у процесі навчально-бойових завдань; участь у природоохоронній діяльності в місцях дислокації військової частини, підрозділу тощо.

Технологія ВПВ спирається на *формування здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок* у військовослужбовців. Збереження та зміцнення їх здоров'я ґрунтується на нормалізації та підвищенні захисних сил організму, його очищенні (підключення про якісну їжу, відмова від шкідливих звичок) та підвищенні якості психічної саморегуляції особистості, формування у неї стійкості до психотравмуючих факторів.

Для пропаганди санітарно-гігієнічних знань доцільно використовувати бесіди, лекції фахівців, тематичні вечори, доповіді, виставки стінних газет, санбюлетенів з антинікотинової, антиалкогольної та антинаркотичної пропаганди, вечори запитань і відповідей, проведення тренінгів щодо попередження інфекційних та венеричних захворювань, днів здоров'я, виготовлення наочних посібників, пам'яток щодо надання першої медичної допомоги, підготовка матеріальних засобів для створення умов повноцінного відпочинку.

Військовослужбовців доцільно залучати до *здорового гумору і сміху* як природних першооснов створення оптимальних взаємин у військових колективах. Дотепні, життєрадісні військовослужбовці вражають нестандартністю, гнучкістю мислення. За допомогою гумору легко керувати настроєм колективу і створювати умови для спільних дій, але використовувати гумор у технології ВПВ належить тактовно, враховуючи індивідуальні особливості військовослужбовців.

Почуття гумору формується за допомогою художнього слова, фольклору, прислів'їв, анекдотів, гуморесок, ігор, життєвих ситуацій, пародій тощо. Організація і проведення „клубів веселих і кмітливих”, перегляд гумористичних телепередач, випуски сатиричних газет, блискавок, гумористичних рубрик в стінних, радіо- та фотогазетах створюють сприятливий морально-психологічний клімат у військовому колективі та урізноманітнюють виховні заходи.

Військовослужбовці мають отримувати активну психологічну і педагогічну підтримку з боку військового керівництва, що є визнанням їх особистих інтересів, забезпеченням фізичної та психологічної безпеки кожного окремого вихованця: задоволення їх потреб; подолання міжособистісних конфліктів; контроль за повнотою доведення всіх видів забезпечення; роз'яснення змісту нормативно-правових документів щодо соціального захисту військовослужбовців, членів їх сімей, їх прав та гарантій тощо.

У процесі ВПВ військовослужбовців суттєве місце займає *система психолого-педагогічних умов створення позитивного іміджу військової частини (підрозділу)*. Тобто, створення іміджу військової частини (підрозділу) – це проблема пошуку, розроблення та застосування управлінських, психолого-педагогічних і художніх засобів створення її позитивного образу, відображення в ньому позитивного внутрішнього змісту військової діяльності [4, с.114].

Робота щодо формування позитивного іміджу військової частини може включати такі напрями: створення національно спрямованого, гуманного і демократичного військового середовища здорового морально-психологічного клімату військових колективів; розроблення емблем військових частин; оформлення інтер'єрів; формування позитивних традицій; проведення Днів відкритих дверей, військово-шефської роботи; виступи в клубах військових частин професійних і самодіяльних художніх

колективів; встановлення тісних зв'язків з органами державної влади і місцевого самоврядування, керівниками підприємств, установ, навчальних закладів тощо.

Технології ВПВ військовослужбовців передбачають *нові підходи до здійснення управлінської діяльності військових педагогів*, які забезпечують засвоєння воїнами необхідних нормативних вимог на основі технології переконуючого впливу.

У процесі ВПВ військовослужбовців доцільно застосовувати *систему морального стимулювання*, яка впливає, насамперед, на внутрішню сферу особистості, відображається в мотивах діяльності та конкретних діях. Різні види відносин і виховна діяльність „включають” ці стимули у свідомість, емоційно-психологічну сферу особистості, а також загалом у спосіб життя, уклад службової та громадської діяльності.

Значення *контролю* у технологіях ВПВ військовослужбовців визначається такими його функціями: діагностичними, навчальними, виховними, організуючими, розвиваючими. Контроль за технологією виконує свої функції за умови відповідності до таких педагогічних вимог: об'єктивності; диференційованості; систематичності; гуманності; економічності; оперативності; всебічності. Всебічна оцінка є оцінкою ефективності виховної технології – з одного боку, а з іншого – заключною стадією дослідження даної системи [5, с.159].

В основу ВПВ військовослужбовців покладається педагогічний досвід українського народу, його національні традиції, здобутки культури. Військовослужбовці озброюються знаннями про рідний народ, його матеріальну і духовну культуру, що сприяє усвідомленню себе як його частинки, спадкоємцями та продовжувачами свого роду, виразниками його менталітету, формуванню патріотичних почуттів, розуміння своєї ролі як захисника Вітчизни. Патріотичне виховання є процесом, в якому недопустимий відрив впливу на свідомість і почуття особистості від її діяльності з урахуванням особливостей духовного життя.

Таким чином, досягнення мети ВПВ військовослужбовців можливе при виконанні таких умов:

проведення державної політики щодо створення умов для соціального, культурного, духовного, морального та фізичного розвитку допризовної молоді та військовослужбовців ЗС України;

створення умов для повноцінної соціалізації молоді, активного її залучення до рішень соціально-економічних, наукових, екологічних та інших проблем в українському суспільстві [6, с.28];

утвердження патріотизму як однієї з найважливіших цінностей в свідомості і почуттях молоді, його інституційного й інформаційного забезпечення, відродження і конкретного наповнення патріотичної ідеї в тісному зв'язку з інтересами держави, суспільства, ЗС України та конкретної особистості;

визначення ролі, місця, соціально-правового статусу, завдань і функцій кожного органу державного та військового управління як складових елементів єдиної системи патріотичного виховання з урахуванням їх специфіки;

обґрунтування і збагачення змісту ВПВ шляхом включення культурно-історичного, воєнно-історичного, морального, ідеологічного, психолого-педагогічного та інших компонентів, важливих досягнень в галузі соціально-гуманітарних наук, сучасної військової думки;

розвиток та удосконалення форм і методів ВПВ молоді, у тому числі і військової.

Висновки... Отже, військово-патріотичне виховання військовослужбовців є інтегральною системою, пріоритетною складовою виховання особового складу ЗС України. Виховній роботі з солдатами і сержантами, що проходять військову службу, властиві специфічні особливості. Ефективність роботи офіцерського складу в цій сфері військово-професійної діяльності багато в чому залежить від знання і реалізації відповідних теоретичних і прикладних розробок вітчизняної військової психології і педагогіки, врахування особливостей і можливості виховних систем конкретної військової частини і підрозділу. Однією з головних умов ефективного ВПВ є оволодіння військовими педагогами новітніми педагогічними технологіями його проведення, використання при цьому елементів творчості, позитивної емоційної забарвленості та орієнтації на якісне виконання особовим складом військового обов'язку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Афанасьев А. О. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. О. Афанасьев. – К., 2005. – 22, [3] с.
2. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
3. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2000. – 380 с.
4. Іщенко Д. В. Військова педагогіка : курс лекцій / Д. В. Іщенко. – Хмельницький : Видавництво Академії ПВУ, 1998. – 159 с.
5. Афанасьев А. О. Військово-патріотичне виховання у Збройних Силах України : навч.-метод. посіб. / Афанасьев А. О., Красильник Ю. С., Луник О. О., Мараєва В. В., Петренко Т. О. – К. : НАОУ, 2007. – 176 с.
6. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2002. – № 102–103. – С. 24–29.

Анотація
В.В.Стадник

**Пути повышения эффективности военно-патриотического воспитания военнослужащих
Вооруженных Сил Украины**

В статье обосновывается необходимость создания технологии военно-патриотического воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Украины на уровне моделирования его содержания, форм и методов в целях воспитания. Автором приведены основные компоненты технологий военно-патриотического воспитания, которые при их комплексном использовании способны повысить эффективность формирования патриотического мировоззрения личности.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, методика воспитания, педагогический (воспитательный) процесс, педагогические технологии.

Summary
V.V.Stadnik

Effective Military-Patriotic Education of Servicemen of Armed Forces of Ukraine

In the article the necessity of a technology of military-patriotic education of the Armed Forces of Ukraine at the level of simulation content, forms and methods for the purpose of education. The author of the basic components of the technologies of military-patriotic education, which in their complex use can increase the efficiency of patriotic outlook personality.

Keywords: military-patriotic education, methods of education, pedagogical (educational) process, educational technology.

Дата надходження статті:

„11” квітня 2011 р.

УДК 373.54:001.891:004(477.43/44)(045)

О.В.СУХОВІРСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

**Аналіз науково-дослідницьких робіт комп'ютерної тематики учнів-членів Малої академії
наук України у Хмельницькій області**

В статті проаналізовано результати досліджень, представлених на II етап Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України у Хмельницькій області. Описано найпоширеніші помилки в роботах та запропоновані рекомендації щодо їх уникнення. Зроблено висновок про тенденції розвитку шкільної інформатики.

Ключові слова: інформатика, науково-дослідницька робота, Мала академія наук України, тенденції розвитку шкільної інформатики.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Швидкі темпи оновлення, які притаманні комп'ютерним наукам, а відповідно й шкільній інформатиці, вимагають уважного спостереження та прогнозування її подальшого розвитку. Найбільший вплив на зміст навчального предмета „Інформатика” має технічна складова та наявність програмного забезпечення. Варто також звернути увагу й на кадрове забезпечення українських шкіл. Сучасні технології та парадигми, які виникають у програмуванні, популярні сервіси та рішення викликають зацікавлення у передових учителів та їх учнів. Звичайно, вивчення цих питань, як правило, виходить за рамки навчальної програми з інформатики. Проте воно може бути реалізовано у гуртковій роботі, в позаурочний час, при підготовці до олімпіад та виконанні науково-дослідницьких робіт. Аналіз поданих до захисту досліджень учнів-членів Малої академії наук України допоможе виявити останні тенденції в розвитку сучасної шкільної інформатики, окреслити інтереси учнів та учителів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В.Маркеловим та І.Лема проаналізовано результати навчання обдарованих дітей та їх участь у конкурсах, що проводилися під егідою Малої академії наук, через призму організації навчального процесу секції інформатики обласної МАН [5]. Як зазначають автори, саме ретельний аналіз дозволив досягти стабільної тенденції до зростання кількості переможців Всеукраїнського конкурсу науково-дослідницьких робіт серед учнів Львівської обласної МАН.

О.Кривонос [3], М.Кузічев [4], Т.Тітова [7] вивчають задачі, які пропонуються на олімпіадах з інформатики та на основі результатів їх розв'язання роблять висновки про стан підготовки учнів. Як один із шляхів підвищення якості науково-дослідницьких робіт учнів пропонується підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами під егідою Малої академії наук [1]. В аналітичних та інформаційно-методичних матеріалах, опублікованих після III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України у 2010 році

[2], приділено мало уваги аналізу робіт. Упорядники подають лише опис факторно-критеріальної моделі захисту науково-дослідницької роботи учнів. Проблема готовності учнів до науково-дослідницької роботи у літературі висвітлена недостатньо та потребує подальших наукових розвідок.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати результати II етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України у Хмельницькій області; описати найпоширеніші помилки в учнівських роботах та дати рекомендації з їх уникнення; зробити висновок про тенденції розвитку шкільної інформатики.

Виклад основного матеріалу... Вибір тем для конкурсу МАН дозволяє робити висновки про найпопулярніші напрями досліджень, які цікавлять учнів та їх учителів. Як свідчить процес захисту наукових робіт та відповіді учнів, можливі два сценарії вибору теми дослідження:

- 1) учень цікавиться певними технологіями та має досвід використання відповідного прикладного програмного забезпечення і обирає саме той напрям, у якому має знання та вміння;
- 2) учитель обирає найкращих учнів та формулює для них тему дослідження, яка фактично є віддзеркаленням зацікавлень самого вчителя.

Можна виокремити ще й третій сценарій, який полягає у формальному виборі теми, підготовки та захисту дослідження. Хоча результат при цьому досить низький та все ж він також може свідчити про інтереси учителів.

Список секцій до яких подаються роботи:

1. Комп'ютерні системи та мережі.
2. Безпека інформаційних та телекомунікаційних систем.
3. Технології програмування.
4. Інформаційні системи, бази даних та системи штучного інтелекту.
5. Internet-технології та Web дизайн.
6. Мультимедійні системи, навчальні та ігрові програми.

Проаналізуємо кількісний склад учасників у кожній з секцій. Всього у конкурсі взяло участь 36 учнів. Найменшу зацікавленість викликала секція „Комп'ютерні системи та мережі”. У Хмельницькій області до цієї секції була подана одна робота. Та й навіть вона більше стосувалася вивчення та оптимізації процесу тестування, а проблеми роботи мережі розглядалися досить побіжно. Небагато робіт було представлено і у секції „Безпека інформаційних та телекомунікаційних систем” (всього три роботи). Але на відміну від інших секцій усі запропоновані на конкурс роботи мали високий рівень. Пояснити це можна специфікою теми, необхідністю вивчення та опанування додатковими технологіями. Найбільше учасників (11 учнів) подали заявки на секцію „Мультимедійні системи, навчальні та ігрові програми”. Втім якість представлених робіт іноді була занадто низькою. Деякі роботи мали описовий характер та стосувалися загальновідомих фактів, іноді нагадуючи довідкову систему до певної програми.

У конкурсі переважно взяли участь учні чоловічої статі. Із загальної кількості учасників 16,7% – дівчата, 83,3% – хлопці. Такий гендерний розподіл уже став звичним. Професія програміста, комп'ютерного спеціаліста завжди вважалася „чоловічою”. Це помітно не лише в Україні, а й загалом у світі. Наприклад, у дослідженні *Institute for women's policy research* вказується, що у 1972 році частка жінок у комп'ютерній галузі складала 19,9%, а у 2009 році – 20,3% [8, с.3]. Причому, після початкового зростання, з 1989 року спостерігається тенденція зменшення кількості жінок у цій галузі.

В школах Хмельницької області вивчаються різні мови програмування. Фактори, які впливають на вибір мови: наявність методичної літератури, доступність середовищ програмування, рівень складності опанування, рівень підготовки вчителя, рівень складності створення та використання програми.

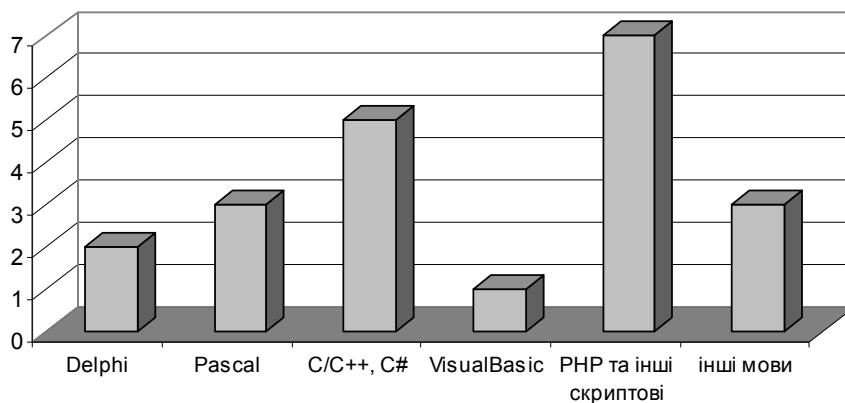


Рис. 1. Використання мов програмування на конкурсі (без врахування робіт, в яких мови програмування не використовувалися)

Найчастіше в представлених роботах використовувалися PHP і C# (див. рис. 1). Подекуди використовується інші скриптові мови та Turbo Pascal. Під час перевірки робіт та їх захисту виявлено, що найсильніші з учнів обирають сучасні та популярні мови програмування, виходячи за межі шкільної програми та використовуючи професійні підходи до створення програм. Деякі з учнів експериментують та послуговуються малопоширеними мовами, намагаючись віднайти у них потрібний функціонал. Часто такі роботи мають характер дослідження певних особливостей вибраної мови чи програмного середовища. Аналіз результатів конкурсу лише частково передає популярність вивчення мов програмування у загальноосвітніх закладах, оскільки відбувається зміщення в сторону від навчальних до більш професійних мов. Але цей аналіз дає змогу зробити висновок про те, які з них вважають прогресивними передові учителі та їхні учні. Якщо порівняти отримані результати із рейтингом популярності мов програмування у світі станом на березень 2011 р. за даними TIOBE Software [9], то можна помітити, що більшість використаних учнями мов входять до п'ятірки найбільш вживаних. Виключення складають лише Pascal (частка використання – 0,7%), який традиційно активно використовувався в школах і вищих навчальних закладах України для опанування основ програмування та його функціональне розширення – мова Delphi, котра останнім часом швидко втрачає популярність у світі (частка використання – 1%).

За експертним опитуванням членів журі конкурсу, до складу якого входив автор статті, визначено рівень представлених науково-дослідницьких робіт (див. рис. 2). Усі роботи, які членами журі віднесено до високого рівня, мають практичне спрямування, використовуються у навчальному процесі шкіл. При створенні програмних продуктів використовувалися професійні підходи, програми зручно використовувати, вони стабільні в роботі. Загалом складалося враження, що участь у конкурсі є побічним результатом. Первинною є задача розробки програмного продукту для використання з певною метою. А вже потім вдала, апробована та якісна програма була запропонована на конкурс.

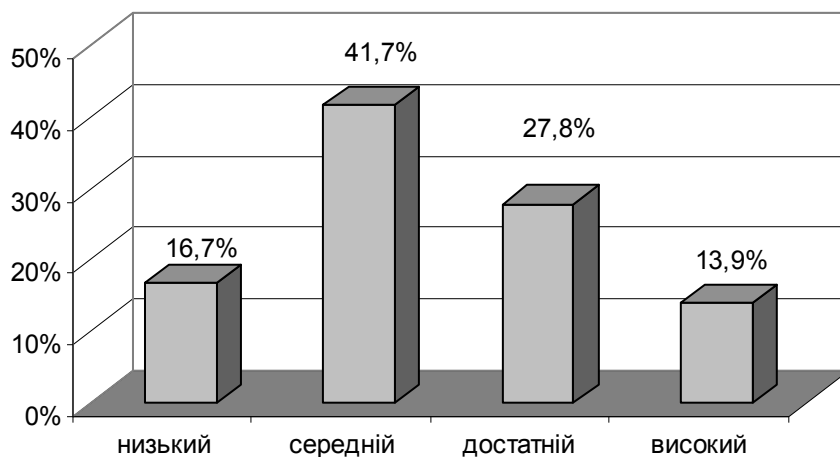


Рис. 2. Рівень представлених на конкурс робіт (за оцінками журі)

Науково-дослідницькі роботи, які подаються на конкурс до Малої академії наук України, повинні бути оформлені за вимогами, котрі майже ідентичні вимогами до кандидатських дисертацій [6]. На жаль, навіть на обласний конкурс не всім учням вдалося підготувати роботи згідно вказаних вимог. Зокрема, 55,3% досліджень мають суттєві помилки в оформленні: не дотримано розмірів шрифту, параметрів абзаців, структури роботи, порушено оформлення списку використаних джерел та додатків. Відсутність досвіду з підготовки наукових досліджень у вчителів інформатики призвела до великої кількості помилок у формулюванні наукового апарату дослідження – це притаманно 71,1% робіт. З них у 14,8% науковий апарат відсутній частково (не визначено об'єкт або завдання дослідження тощо), а в 44,4% – науковий апарат взагалі відсутній. Тобто, майже у третини робіт не поставлена мета, не визначено завдання дослідження, а отже, сам його перебіг та науковість ставиться під сумнів. Як правило, помилки на початковому етапі спотворюють хід дослідження та нівелюють загальні результати. Неправильна структура роботи, порушення перебігу наукового дослідження помітні у 23,7% робіт.

Докладний перегляд робіт дозволив зробити висновок, що 18,4% з них взагалі не можна вважати науковими, оскільки містять загальновідомі факти, відтворюють довідкові системи різних програм або ж мають певний практичний результат, котрий повторює попередні розробки і може розглядатися лише як вправа з програмування.

Недостатній рівень обізнаності і відсутність наукового досвіду проявилися також і у великій кількості стилістичних помилок. Автори не завжди дотримуються наукового стилю викладу матеріалу, в текстах зустрічаються відверто жаргонні фрази та визначення. Наприклад: „Тестування в інтернеті – це супер!” тощо.

З поширенням матеріалів у мережі Інтернет все гостріше постає проблема плагіату. Вибірковий аналіз текстів за допомогою пошукових служб показав, що у 8% робіт наявні скопійовані з відкритих джерел матеріали, на які немає посилань. Найчастіше автори послуговувалися сайтами інтернет-енциклопедій та словників, а також базами шкільних рефератів. В деяких роботах автори створювали певні програмні продукти на основі опублікованих в інтернеті алгоритмів. При цьому не зовсім зрозуміло, в чому полягає особистий внесок автора. Причиною цього є відсутність чіткого формулювання мети, завдань та наступного визначення особистого внеску. Спроби ж виконати суто наукове дослідження без представлення практичного результату теж спрямовують авторів у хибному напрямі. Описи, вихідний код, екранні копії комп'ютерних програм наводяться у додатках. В найкращому випадку в основному тексті роботи лише іноді згадується про створений програмний продукт, подекуди єдина згадка про нього – це опис прикладної цінності отриманих результатів у вступі. Робіт, у яких не згадується або ж лише побічно згадується певний практичний результат, отриманий учнем, лише трохи більше 5%. Та все ж це змушує звернути увагу керівників досліджень на правильні підходи до висвітлення матеріалів у основному тексті.

Отже, найпоширенішими помилками є:

1. Некоректне формулювання наукового апарату (71,1%).
2. Порушення вимог до оформлення роботи (55,3%).
3. Відхилення від наукового стилю викладу матеріалів (44,7%).
4. Відсутність логіки процесу дослідження (23,7%).
5. Реферативний або ж довідковий характер роботи (18,4%).
6. Наявність великих фрагментів тексту, запозиченого з відкритих джерел (7,9%).
7. Не описано практичний результат, отриманий автором (5,3%).

Рекомендації щодо уникнення помилок у науково-дослідницьких роботах учнів:

1. Ввести процедуру, аналогічну до передзахисту кандидатських дисертацій.
2. Посилити підготовку учнів до наукової роботи у заочних школах МАН. Варто приділяти увагу не лише навчальним матеріалам з певного предмета, а й основам наукових досліджень та консультаціям з підготовки наукових робіт.
3. Активно ознайомлювати учителів та їх учнів з вимогами до робіт і правилами їх оформлення.
4. Покращити підготовку майбутніх педагогів до науково-дослідницької роботи.

Висновки... Результати конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук у Хмельницькій області свідчать про досить високий рівень підготовки окремих учителів інформатики та їх учнів. Використовуються найсучасніші комп'ютерні технології та найпопулярніші мови програмування. Тенденції розвитку шкільної інформатики залежать від навчальної програми. Зацікавленість обдарованих учнів дещо виходить за ці рамки і, загалом, добре відповідає сучасним тенденціям розвитку програмування та інших комп'ютерних технологій. Разом з тим наукова складова представлених досліджень викликає занепокоєння, оскільки у більшості учасників виникали проблеми з формулюванням наукового апарату. Ретельніша підготовка майбутніх учителів та допомога у підготовці наукової роботи учням в заочних школах МАН має позитивно вплинути на якість науково-дослідницької діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел та літератури:

1. Белявцева Т. В. Підготовка студентів до роботи під егідою Малої академії наук / Т. В. Белявцева / Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. праць / гол. редкол. : Л. І. Білоусова та ін. – Х. : Факт, 2010. – Вип. 1. – С. 11–16.
2. Збірка матеріалів III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України [Електронний ресурс] / упорядники О. П. Пономаренко, С. О. Лихота / Режим доступу : http://www.man.gov.ua/UserFiles/File/VIDANNYA/16%20Zbirka_2010/Zbirka_2010.pdf – Назва з екрану.
3. Кривонос О. М. Учнівські олімпіади з інформатики (сучасний етап) / О. М. Кривонос // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. праць / гол. ред. П. Ю. Саух. – Житомир : Житом. держ ун-т ім. І. Франка, 2008. – № 42. – С. 85–88.
4. Кузічев М. М. Олімпіада з інформаційних технологій: пошуки, досвід, перспективи / М. М. Кузічев // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7 – С. 29–31.
5. Маркелов В. Е. Організація навчального процесу секції інформатики обласної МАН / В. Е. Маркелов, І. А. Лема // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 1. – С. 21–23.
6. Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України у 2010/2011 навчальному році : Наказ МОН України від 08.02.2011 № 116 [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.man.gov.ua/webfiles/documentsfiles/2011-03-04/list_mon_1_9-101.doc – Назва з екрану.

7. Тітова Т. І. Шкільна альтернативна олімпіада з інформатики / Т. І. Тітова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7 – С. 19–22.

8. Hegewisch H. Separate and not equal? Gender segregation in the labor market and the gender wage gap [Електронний ресурс] / Hegewisch H., Liepmann H., Hayes J., Hartmann H. // Briefing paper from The Institute for Women's Policy Research (IWPR) September 2010. – Режим доступу : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.6634&rep=rep1&type=pdf> – Назва з екрану.

9. TIOBE Programming Community Index for March 2011 [Електронний ресурс] / Режим доступу : [/http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html](http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html) – Назва з екрану.

Анотація

О.В.Суховирський

Анализ научно-исследовательских работ компьютерной тематики учеников-членов Малой академии наук Украины в Хмельницкой области

В статье проанализированы результаты исследований, представленных на II этап Всеукраинского конкурса защиты научно-исследовательских работ учеников-членов Малой академии наук Украины в Хмельницкой области. Описаны наиболее распространенные ошибки в работах и предложены рекомендации по их устранению. Сделан вывод о тенденциях развития школьной информатики.

Ключевые слова: информатика, научно-исследовательская работа, Малая академия наук Украины, тенденции развития школьной информатики.

Summary

O.V.Sukhovir's'kyi

The Analysis of Research of Computer Subjects of Pupils-Members of Small Academy of Sciences of Ukraine in Khmelnytskyi Region

The results of the researches presented on II stage of All Ukraine competition-protection of research of pupils-members of Small Academy of Sciences of Ukraine in Khmelnytskyi region analysed in the article. The most widespread mistakes in research are described, recommendations as for their avoidance are offered. The conclusion about the on tendencies of development of school computer science is done.

Key words: computer science, research, Small academy of Sciences of Ukraine, tendencies of development of school computer science.

Дата надходження статті:

„10” березня 2011 р.

УДК 377.3:371.315:339.9(045)

О.В.ТАРАСОВА,
аспірантка
(м.Хмельницький)

Роль активних методів в інтенсифікації навчального процесу при підготовці фахівців у сфері міжнародних відносин

У статті розглядаються методи та форми інтенсифікації навчального процесу у вищій школі, а також визначається їх роль у підготовці фахівців у сфері міжнародних відносин в Україні і за кордоном.

Ключові слова: активні методи навчання, ділова гра, метод конкретних ситуацій, контекстне навчання, навчання на основі досвіду.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Світ, у якому ми живемо, настільки швидко змінюється, що практично неможливо передбачити і дати студентам усі ті знання і навички, які їм знадобляться у майбутньому. Для того, щоб бути практичною, освіта повинна готувати людину для виконання роботи, якої ще не існує в той час, коли студенти навчаються у ВНЗ, коли ще важко передбачити природу нових проблем, які невдовзі постануть.

У зв'язку з цим перед освітою стоїть завдання навчати так, щоб сьогоdnішні студенти могли швидко і пластично реагувати на умови, які постійно змінюються, і були здатні знаходити нові проблеми і завдання. Уміння швидко і легко реагувати на їх зміни в оточуючому світі, здатність до продукування оригінальних ідей і питань, потреба у пошуку і створенні нового відкривають перед людиною значно більше можливостей, щоб проявити себе в сучасному суспільстві, ніж високий професіоналізм і глибокі знання у одній галузі.

Забезпечити таке навчання можна лише шляхом розвитку творчих здібностей. Виникає проблема підбору методів викладання, які б вирішили це завдання.

Про необхідність зміни традиційних педагогічних технологій на інноваційні почали говорити у другій половині ХХ століття. Проблемне навчання, суб'єкт-об'єктний підхід, численні авторські програми викладання окремих дисциплін – усе це активно застосовувалось і застосовується здебільшого у середній школі. Педагогічна система вищої школи у цьому сенсі більш консервативна,

традиційна. Самі форми занять – лекція, семінар, колоквіум, лабораторна робота майже не змінилися за останні 150 років.

Усі сучасні педагогічні технології спираються на ідею взаємодії в процесі навчання рівноцінних особистостей викладача і студента. Це докорінно змінює традиційну систему викладання, коли педагог – це передавач, а студент – приймач інформації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему впровадження різних форм та методів активізації навчального процесу у вищій школі розглядають як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема В.М.Нагаєв, С.О.Ніколаєнко, С.О.Сисоева, Ю.М.Антонян, М.В.Волинкіна, А.В.Єрмаков, Є.С.Полат.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення основних методів та форм інтенсифікації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу... *Активні методи навчання* – це методи, метою яких є стимуляція пізнавальної діяльності студентів. Вони будуються, здебільшого, на діалозі, вільному обміні думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми. Активні методи навчання характеризуються високим рівнем творчої активності студентів [2, с.108].

Можливості різних методів навчання у плані активізації навчально-виробничої діяльності досить різноманітні, і залежать від природи і змісту відповідного методу, способів їх використання, майстерності педагога. Будь-який метод робить активним той, хто його застосовує.

У статті ми детальніше зупинимося на таких важливих методах активного навчання, як ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, контекстне навчання і навчання на основі досвіду.

Ділова гра (Business game, Business play) – метод імітації (наслідування, зображення) прийняття рішень у різних штучно створених ситуаціях шляхом розігрування відповідних ролей, індивідуальних і групових, за певними правилами [4; 5].

Ділова гра – це колективна цілеспрямована діяльність студентів з метою засвоєння дисциплін за допомогою ділового імітаційного моделювання.

Ділові ігри є найефективнішими у тих випадках, коли студенти почуваються легко і невимушено, коли вони дійсно „грають“.

Існує багато різновидів ділових ігор:

- ролі розподілені і нерозподілені;
- рольові ігри, у яких студенти можуть приймати („розігрувати“) власні рішення;
- рольові ігри, у яких студенти копіюють („завчають“) певний стиль поведінки.

Ділові ігри можна організовувати по-різному: іноді проводять лише одну ділову гру, а більшість студентів лише спостерігає. Проте більш прийнятним є варіант, коли студенти діляться на невеликі групи, які одночасно і незалежно одна від одної проводять ігри за одним і тим самим „сценарієм“.

Ділова гра дає можливість студентам відчути себе в реальній управлінській ситуації і випробувати усі свої ідеї, не боячись зробити помилку.

Роль ділових ігор у системі підготовки спеціалістів у сфері міжнародних відносин

На сьогодні у світі використовується більше 2000 ділових ігор. Експериментальне ігрове моделювання почало інтенсивно розвиватися в середині 50-х років ХХ століття.

Особливо широко ділові ігри почали використовувати в останні роки. Перехід до ринкової економіки, необхідність створення неформальної системи підготовки спеціалістів стали стимулом для постійного використання ігрового моделювання у навчальному процесі ВНЗ.

Ділова гра як метод навчання дозволяє „пережити“ певну ситуацію, безпосередньо вивчити її у динаміці. Ділові ігри дають можливість моделювати різноманітні виробничі ситуації, проектувати способи дій в умовах запропонованих моделей, демонструвати процес систематизації теоретичних знань у вирішенні конкретної практичної проблеми [1; 2].

Професійна діяльність спеціалістів у сфері міжнародних відносин є досить багатогранною, тому використання ділових ігор у процесі навчання студентів-міжнародників допоможе активізувати процес навчання і пов'язати його з майбутньою професійною діяльністю.

Дослідження показали, що при лекційній формі подачі матеріалу засвоюється 20% інформації, в той час як при діловій грі – 90%. Широке застосування ділових ігор у ВНЗ дозволяє зекономити час, який відводиться на вивчення деяких дисциплін, на 30-50% при ефективнішому засвоєнні навчального матеріалу. Цей фактор відіграє важливу роль для інтенсифікації використання ділових ігор у навчанні за умов постійного дефіциту в часі.

Яке значення мають ділові ігри для спеціаліста-міжнародника?

Будь-яка компанія або організація замислюється сьогодні про способи розвитку лідерського і управлінського потенціалу своїх працівників, особливо молодих спеціалістів. Саме тут важливого значення набувають ділові ігри.

Можна виділити наступні найважливіші компетенції, необхідні для спеціалістів у сфері міжнародних відносин:

- Адаптивність – гнучкість і відкритість до змін.
- Комунікабельність.
- Прийняття рішень – уміння приймати логічні, виважені рішення.
- Уміння розставляти пріоритети у завданнях і напрямках діяльності та ефективно розпоряджатися своїм часом.

- Безперервне навчання – набуття нових знань і навичок.
- Уміння будувати конструктивні стосунки з партнерами.
- Уміння будувати стратегічні робочі взаємовідносини.
- Уміння аналізувати і розуміти проблеми.

До основних можливостей ділових ігор належать:

1. Гра дає можливість кожному учаснику продемонструвати свої реальні знання, уміння і навички.
2. Ділова гра дозволяє використовувати досвід учасників і сприяє розвитку власних уявлень і дій. Дозволяє змінювати хід подій, випробовувати нову стратегію на відміну від реальних життєвих умов. Кожен учасник може і повинен приймати рішення самостійно, що є, певним чином, тренінгом креативності або впевненої поведінки.
3. Покращує ефективність взаємодії в команді, удосконалює вміння і навички індивідуального впливу і лідерства.
4. Дає учасникам детальну інформацію щодо їх реальних і/або потенційних можливостей.
5. Завдяки зворотному зв'язку з боку експертів у вигляді індивідуальних консультацій за результатами гри дозволяє кожному учаснику розробити план подальших змін.

Оцінивши роль ділових ігор у підготовці майбутніх спеціалістів, можна зробити наступні висновки:

1. Застосування у ділових іграх моделей реальних життєвих ситуацій дозволяє максимально наблизити процес навчання до практичної діяльності майбутніх спеціалістів.
2. Прийняття рішень у ділових іграх здійснюють її учасники, які виконують певні ролі, а оскільки інтереси різних ролей не співпадають, рішення доводиться приймати в умовах конфліктних ситуацій.
3. Проведення ділових ігор є колективним методом навчання, в результаті гри формується колективна думка при захисті інтересів всієї групи гравців і критики інших груп. Ділова гра дозволяє залучити до участі максимальну кількість студентів.
4. У ділових іграх спеціальними засобами створюється певний емоційний настрій гравців, що сприяє активному включенню студентів у вирішення проблеми, яка вивчається.

Метод вивчення ситуацій (case study) у навчальному процесі

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англ. case – випадок, ситуація) – метод активного проблемного ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, ситуацій (вирішення кейсів). Метод конкретних ситуацій (метод case-study) належить до неігрових імітаційних активних методів навчання.

В українських, а також україномовних виданнях найчастіше йдеться про метод конкретних ситуацій (КС), ділових ситуацій [2, с.116].

Метод конкретних ситуацій став найвідомішим у програмах підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин завдяки своїй високій ефективності у формуванні таких ключових професійних компетенцій студентів-міжнародників у процесі навчання, як комунікабельність, лідерство, уміння аналізувати за короткий термін великий обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень у стресових ситуаціях.

Акцентування уваги на активній участі студентів у вивченні і обговоренні конкретних ситуацій – це відмінна риса саме західного стилю навчання. В цілому західна освіта на перше місце ставить самостійну роботу студентів, їх ініціативність, відоме „розштовхування ліктями“, хоча останнє і передбачає певні „правила гри“, які поширюються на роботу в командах [1].

Отже, можна виділити наступні характерні принципи конкретної ситуації.

По-перше, навчальна ситуація спеціально готується (пишеться, редагується, конструюється) для цілей навчання. Методична відпрацьованість конкретних ситуацій, які використовують для обговорення або інших навчальних цілей, повинна створювати творчу і водночас цілеспрямовану керовану атмосферу в процесі обговорення.

По-друге, навчальна ситуація має відповідати певному концептуальному полю того навчального процесу чи програми, в рамках якого вона розглядається. Навчальна ситуація тому і вважається навчальною, бо навчає, формує певні професійні навички в контексті конкретного наукового і методичного світогляду. В результаті одержуємо цілеспрямований і систематичний розвиток професійних якостей студента.

По-третє, ситуацій може бути багато, але робота з ними повинна навчити студента аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми і (або) тенденції у світовій політиці.

Наявність реальної, актуальної з точки зору навчання інформації – це необхідна, хоча і недостатня умова наявності навчальної ситуації.

Отже, ідеальна конкретна ситуація це:

- внутрішня інтрига, головоломка, яка вимагає вирішення;
- наявність інформації, аналіз якої непересічний і потребує пошуку додаткової інформації;
- актуальна проблема, на основі якої ситуація розвиватиметься в майбутньому;
- більш-менш типова ситуація, яка співпадає у головному – „теорії“ питання.

На самому початку процесу освоєння методики конкретних ситуацій в освіті, у 1991-1997 рр., обов'язковим був опис різних типів ситуацій. Інакше кажучи, багато уваги приділялось класифікації ситуацій. За своїм призначенням конкретні ситуації у галузі міжнародних відносин можна поділити на:

- ілюстративні;
- аналітичні;
- пов'язані з прийняттям рішень.

Написання, підготовка до використання конкретних ситуацій дозволяє повністю оволодіти цією методикою, пройти весь цикл роботи із ситуацією. Навіть враховуючи усі корисні рекомендації описати конкретну ситуацію досить складно. Перша проблема, яку доводиться вирішувати, це відповідь на питання: де брати вихідний фактичний матеріал, у результаті творчої обробки якого і народжується вдала ситуація? Існує три варіанти.

Перший варіант полягає у тому, що за основу береться історія, а найчастіше фрагмент із реального життя, інформація про яку одержана автором ситуації безпосередньо в ході дослідницького проекту, або цілеспрямованого збору інформації. Такий підхід найповніший та найглибший у інформаційному плані; саме таким чином готується більшість ситуацій за кордоном. Основна перевага такого підходу полягає у тому, що проблеми організації пізнаються „зсередини“, без серйозних проміжних викривлень.

Другий варіант – використання вторинних джерел, перш за все інформації, „розпорошеної“ у засобах масової інформації, спеціалізованих журналах і виданнях, інформаційних вісниках і буклетах, які поширюються на виставках, презентаціях тощо. Така інформація, як правило, неповна та неточна. Але, не дивлячись на усі ці недоліки, таким джерелом інформації нехтувати не варто. У своїй основі газетні або журнальні публікації цілком можуть використовуватися в якості вихідного інформаційного приводу для підготовки ситуації, тим більше, що в цьому можна знайти свої плюси. Описаний спосіб не такий трудомісткий, оскільки доводиться працювати з уже зібраною, систематизованою інформацією.

Третій, найменш поширений, варіант – опис вигаданої ситуації. До недоліків цього підходу можна віднести максимальну віддаленість від проблем реального життя. Але хороший літературний стиль, реальна внутрішня головоломка, колізія перекривають нестачу будь-якої інформації, її неточність, „вигаданість“ певних подій.

Проте, найголовніше, щоб практика навчання на основі конкретних ситуацій перейшла від етапу становлення, освоєння до нормального професійного розвитку.

Контекстне навчання

Навчання – це циклічний і кумулятивний процес постійного оновлення і розширення скарбниці знань. *Навчання* – це процес постійної трансформації особистості.

Контекстне навчання – форма активного навчання, призначена для використання у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів, і яка реалізовується шляхом системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Поняття „контекст“ перейшло в інші науки з логіки і лінгвістики, у психології „контекст“ пов'язаний із поняттям „ситуація“ (система умов), тобто в ситуацію включають і зовнішні умови, і сам суб'єкт, і тих людей, з якими він контактує.

Теорія контекстного навчання розроблена у розвиток діяльнісного підходу, засвоєння соціального досвіду. Згідно з цим підходом, засвоєння соціального досвіду здійснюється у формі діяльнісного навчання, проте залишається відкритим питання переходу від пізнавальної діяльності студента до професійної діяльності спеціаліста.

Сьогодні суспільство потребує ініціативних і самостійних спеціалістів, здатних постійно удосконалюватися. Саме вони можуть адекватно виконувати свої функції, вирізняючись соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого оновлення знань, засвоєння нових сфер діяльності, розширення арсеналу навичок та вмій і їх творчого застосування у професійній діяльності. Творчість

пов'язана зі здібностями людини нетрадиційно мислити. Основою творчості є внутрішня мотивація (інтерес або навіть любов до справи), уява розуму, воля і працелюбність.

Особливу роль у розвитку творчих здібностей студентів виконує контекстне навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію пізнавальної діяльності у професійну з відповідною зміною потреб та мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів. Таке навчання надає засвоюваним знанням цілісності, системної організованості і особистісного значення [4; 5].

Викладач у процесі контекстного навчання не лише вчить та виховує, а й актуалізує, стимулює студентів до розвитку, створює умови для їх самовираження на основі використання емоційно-ціннісного досвіду того, хто навчає і того, хто вчиться. За таких умов виникає пріоритет суб'єктно-смыслового навчання порівняно з інформаційним навчанням, необхідність діагностики особистісного розвитку, введення навчальних завдань у контекст життєвих проблем. У такому разі об'єктом роботи студентів стає не „порція інформації“, а ситуація зі всією своєю предметною і соціальною невизначеністю і суперечливістю.

Для ефективності процесу контекстного навчання слід виконувати ряд вимог:

- 1) забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності спеціаліста у формах навчальної діяльності студента;
- 2) поєднувати різноманітні форми і методи навчання з урахуванням психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- 3) використовувати модульність побудови системи і її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту студентів;
- 4) реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- 5) забезпечувати зростаючу складність змісту навчання і відповідно форм контекстного навчання від початку до кінця навчального процесу.

Реалізація цих вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, у якому враховуються такі фактори, як специфіка навчальних дисциплін, особливості і можливості кожного учасника навчального процесу – викладача, студентів, – а також тривалість і матеріально-технічні умови навчання. Крім того, використання цієї технології дає можливість здійснювати науково обґрунтований пошук форм і методів контекстного навчання, конструювати їх системи, коректувати як зміст, так і цілі навчання.

Контекстне навчання включає ряд форм і методів, які дозволяють розвивати творчий потенціал студентів.

Навчання на основі досвіду

Важливо розрізнити усвідомлене навчання і неусвідомлене навчання. Перше зазвичай називають навчанням за допомогою навчання, а друге – *навчанням на основі досвіду*.

Усвідомлене навчання, як правило, краще розвиває здібності, ніж неусвідомлене, тому що надає більше можливостей для контролю над процесом. З іншого боку, неусвідомлене навчання має циклічний характер. Досвід набувається через діяльність – дії, які дають нові знання. Ця форма навчання також надзвичайно важлива, про що свідчать нижченаведені дані:

- після того, як людина щось прочитала, вона запам'ятовує 10%;
- після того, як почула – 20%;
- після того, як побачила – 30%;
- після того, як побачила і почула – 50%;
- після того, як щось зробила сама – 90%.

Таким чином, оптимальне навчання виникає тоді, коли у людей є можливість діяти.

Інтегрувати багатий досвід студентів у процес навчання можна за допомогою таких форм навчання, як дискусії, проблемні ситуації (у процесі професійної діяльності або у ході виробничої практики реальні проблемні ситуації обумовлюють необхідність набуття нових знань), методи розгляду випадків тощо. Важливу роль при цьому відіграє взаємодія учасників групи, команди. Модель навчання на основі досвіду, широко використовується в США у навчанні студентів, але у вітчизняній теорії і практиці освіти поки використовується недостатньо [1].

Досвід свідчить, що студенти часто не готові приймати деякі нові форми організації занять, наприклад, такі, як групові дискусії, дебати, обговорення питань, що вимагають критичного мислення. Велику роль в успіху таких форм занять відіграє майстерність викладача. Використання концепції навчання на основі досвіду найефективніше у проведенні виробничих практик і при вивченні спеціалізованих дисциплін на старших курсах. Крім того, саме знання і застосування принципів навчання на основі досвіду дозволяє скоротити період адаптації випускників на робочому місці.

Таким чином, застосування закордонних моделей навчання на основі досвіду є ефективним в умовах вітчизняних ВНЗ, якщо враховуються національні та історичні освітні традиції, змінюється

роль викладача залежно від рівня самостійності студента, створюються навчальні ситуації, які дозволяють студентам використовувати власний досвід і навчатися на основі досвіду інших.

Висновки... Багатьма дослідженнями в галузі педагогіки доведено, що саме активний навчальний процес є базовою основою формування висококваліфікованих спеціалістів. Дидактичними формами, що найбільше сприяють активізації навчального процесу, є активні методи навчання, тобто, методи, метою яких є стимуляція пізнавальної діяльності студентів. Кожну з форм навчання можна зробити досить активною, якщо викладач розглядає організацію навчального процесу з точки зору принципів стимулювання активності студентів. Можливості різних методів навчання у плані активізації навчально-виробничої діяльності досить різноманітні, і залежать від природи і змісту відповідного методу, способів їх використання, майстерності педагога. Будь-який метод робить активним той, хто його застосовує.

Список використаних джерел та літератури:

1. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе / Т. С. Георгиева. – М. : Высш. шк., 1989. – 164 с.
2. Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаев – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 230 с.
4. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
5. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : [моногр.] / С. О. Сисоева. – Х. : Каравела, 1998. – 150 с.

Анотація

О.В.Тарасова

Роль активных методов в интенсификации учебного процесса при подготовке специалистов в сфере международных отношений

В статье рассматриваются методы и формы интенсификации учебного процесса в высшей школе, а также определяется их роль при подготовке специалистов в сфере международных отношений в Украине и за рубежом.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, метод конкретных ситуаций, контекстное обучение, обучение на основе опыта.

Summary

O.V.Tarasova

Role of Active Methods in the Teaching Process Intensification during Training of International Relations Specialists

Methods and forms of the teaching process intensification are viewed in the article. Also the role of these methods during training of international relations specialists in Ukraine and abroad is determined.

Key words: active teaching methods, business game, case study, context teaching, teaching based on experience.

Дата надходження статті:

„11” квітня 2011 р.

УДК 808.5.001.76:81'367.633 (045)

Г.О.ТКАЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент;

Г.О.ДОРОШ,

кандидат філологічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Удосконалення культури мовлення у процесі роботи над конструкціями з прийменником по

У статті порушено проблему удосконалення культури мовлення на морфологічному рівні, зокрема вживання конструкцій з прийменником по при перекладі з російської мови

Ключові слова: культура мовлення, культура спілкування, прийменник по, прийменникові конструкції

Постановка проблеми у загальному вигляді. У вчителів та керівників шкіл повинне бути зразкове мовлення. Слово – їх найперший помічник. В античні часи учитель стояв поруч з оратором, філософом, поетом, тому що вмів сам вчинити і зуміти будь-який текст, блискуче володів словом, міг захистити істину, чітко висловити свою думку, був неперевершеним співрозмовником.

А.С.Карнегі слушно зауважував: „Що для нас судять за нашим мовленням. Слова показують нашу інтелігентність; вони говорять про нас проникливо слухачеві про те товариство, в якому ми перебуваємо; вони вказують на наш рівень освіти і культури” [1].

Актуально звучить і думка П.Т.Тихова („Хороша новина”): „... взагалі посадові особи зобов’язані по службі говорити не тільки грамотно, але й зрозуміло і гарно... і не будуть виправдовуватися тим, що вони

„не вміють” говорити. Адже в принципі для інтелігентної людини погано говорити повинно б вважатися такою ж непристойністю, як не вміти писати і читати, і у справі освіти й виховання навчання красномовству слід було б вважати обов'язковим” [2].

Кожен має свої мовленнєві звички, по-своєму використовує різні мовні засоби, але обов'язково повинен дотримуватися норм, визначених культурою мови, яку мовець обрав як засіб комунікації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Українська мова як державна глибоко проникла в усі сфери діяльності людини, активно використовуючись у діловому мовленні, яке не так давно велося переважно російською мовою. У діловій сфері часто виникають труднощі у виборі прийменникових конструкцій, які не завжди співпадають з російськими. Калькування таких сполук призводить до мовних помилок.

Щодо досліджуваної проблеми не виявлена достатня кількість праць. Серед них найбільш відомі таких авторів, як Г.Семеренко, О.Сербенської, Н.Бабич, М.Дороні, А.Коваль, К.Кацавець, О.Пономарева, С.Шевчук, З.Мацюк, Н.Станкевич.

Формування цілей статті... Стаття присвячена проблемі перекладу російської мови конструкцій з прийменником *по*, оскільки помилки типу экзамен по (екзамен з мови), по вашій вині (з вашої вини), по всім правилам (за всіма правилами) збіднюють культуру мовлення ділової людини і погіршують якість ділових паперів.

Виклад основного матеріалу... Комунікативна досконалість мовлення передбачає відповідність мовлення певним якісним ознакам його, з-поміж яких виділяється правильність мовлення як головна комунікативна його властивість. Правильність мовлення безпосередньо пов'язується із відповідністю його мовним нормам. Відомо, що за орфологічними нормами української мови прийменник *по* сполучається зі знахідним та місцевим відмінками.

Словник української мови фіксує 25 значень із місцевим і тільки 6 значень із знахідним відмінком [3].

Така велика кількість значень прийменника *по* /прислів'я, об'єктні, об'єктно-обставинні, часові, означально-обставинні відношення та ін./, наприклад по дрову, по садочку, по самі вікна, по полях, по дрова, наказ по університету, по обіді, по небу тощо весні і багато інших говорить про те, що українська мова не уникає цього прийменника, однак не завжди правильно його використовувати.

Для того, щоб полегшити студентам російської мови використанні прийменника *по*, було розглянуто усі конструкції з цим прийменником у кількох російських словниках. В аналізованих словниках найбільша кількість таких конструкцій російською мовою/ засвідчена у „Російсько-українському фразеологічному словнику” /Фразеологія другої мови/ – уклали В.Підмогильний, С.Плужник, перевидання 1927 року. Із зафіксованих 303 конструкцій з *по* у російській мові тільки 39 мають цей прикметник і в українській мові.

У „Російсько-українському словнику синонімічної лексики” С.Караванського з 17 конструкцій жодна не перекладена з прийменником *по*.

В „Українсько-російському і російсько-українському фразеологічному словнику” І.С.Олійника, М.М.Сидоренка з 69 засвідчених синонімічних словосполук з *по* 24 перекладено українською з *по*.

У „Російсько-українському словнику для ділових людей” О.О.Тараненка, В.М.Брицина з 56 в російській маємо лише 1 конструкцію *по* в українській мові [4].

Із усіх словників написано понад 500 конструкцій з *по* російською мовою, і тільки 90 з них перекладено на українську мову з прийменником. Решта конструкцій в українській мові мають зовсім інші прийменники: за, з, у/в, на, через, для, про, під, від, після, до, проти, і ін. або вживаються зовсім без прийменника. Частина перекладена із сполучниками як/коли, поки/ і ін.

Така велика кількість синонімічних прийменника *по* при перекладі з російської мови вимагає глибоких знань з української мови. Щоб полегшити вибір необхідної конструкції, подаємо словничок таких словосполук: ити по берегу – іти берегом, по берегу; по возможности, по мере возможности, в меру возможности – змозі, по спроможі, по можливості, якомога; по всему видно – по всьому /з усього/ видно; по роду – по містах; по горячим следам – по гарячих /свіжих/ слідах; по сей день – по цей день, і сьогодні, аж досі; ценить по достоинству – шанувати /кого/ по заслугі, віддавати /кому/ належне по заслугі; по душе говорить, по душе – по щирості, щиро, щиросердно поговорити /побесідувати/, по душі; по собственному желанию – по своїй волі, з власної волі, своєю охотою, волею, самохіть; по /собственному/ желанию или по принуждению – по волі чи по неволі; по знакомству – по знайомству; товарищ по институту – товариш по інституту; инспектор по кадрам – інспектор по кадрах; родственник по матери – родич по матері; по мере /по силе/ возможности – у міру можливості, по можливості, по змозі, по спроможі, якомога; по мере сил – по спроможі; по правде говоря – правду /по правді, по щирості, щиро/ кажучи, сказати правду; по старинке – по-старому; по сторонам – по боках, з боків; по существу говоря – власне кажучи, по суті кажучи; делай по своему усмотрению – робить по своїй волі; приказ по факультету – наказ по факультету; по ходу дела – по ходу справи, з розвитку /з перебігу/ справи; по адресу /кого чьему/ – на адресу /кого, чийо/; по внешности – на погляд, на огляд, на

око, з погляду, зокола; по своєму вкусу – на свій смак, собі до смаку, до свого смаку, собі до вподоби, до своєї вподоби; по настоящему времени – на теперішній час; по заказу – на замовлення; по имени – на ім'я, на ймення; по моему мнению – на мою думку, на мій погляд, як я гадаю; доставшийся по наследству – спадковий; смотря по обстоятельствам – зважаючи на обставини; по моему предложению – на /мою/ пропозицію, з /моєї/ пропозиції; по моей просьбе – на моє прохання; по фамилии – на прізвище; по алфавиту – за алфавітом; по данным наблюдения – за даними спостереження; по доверенности – за довіреністю, за дорученням; по договоренности – за домовленістю; по собственному желанию – за власним бажанням; по заключению /чьему/ – за висновком /чий/; по инициативе – за ініціативою, з ініціативи; по контракту – за контрактом; по методу – за методом; по плану – за планом, з планом; по предложению – за пропозицією, на пропозицію; по приказу /кого/ – за наказом, відповідно до наказу; по примеру – за прикладом; украинец по происхождению – українець за походженням, родом українець, з походження українець; по списку – за списком; по теме – за темою, на тему; по указаниям – за вказівками; по условию – за умовою; добрый по характеру – добрий за вдачею, за характером; по всему видно – по всьому /з усього/ видно, видно по первому впечатлению – з найпершого враження; по выражению лица – з виразу обличчя; по долгу службы, по должности – з обов'язків службових, виконуючи службові обов'язки; по дружбе – з дружби; по злобе – зі злості, маючи злобу; по непредвиденным обстоятельствам – з причин непередбачених; книги по всем отраслям – книги з усіх галузей; по поводу чего – з приводу чого; по важной причине – з поважної причини; по случаю – з нагоди; учебник по химии – підручник з хімії; по вкусу – до смаку, до вподоби; по делам службы – в справах службових; я к вам по делу – я до вас по справі; по мере надобности – в міру потреби, як буде потреба, як до потреби; по мере сил – у міру сил, по зможі; переходит по наследству – переходить у спадок; по болезни – через хворобу, нездужаючи; по несогласию – через незгоду; по несчастью – через нещастя; по ошибке – через помилку; по причине /чего/ – через /що/; комиссия по приему экзаменов – комісія для прийому екзаменів; комиссия по ремонту обуви – майстерня для ремонту взуття; комиссия по составлению резолюции – комісія для складання резолюції; по мере надобности – як /яка/ буде потреба, як до потреби, у міру потреби; по обещанию – як обіцяно; смотря по погоде – залежно від погоди, як яка погода, з огляду на погоду; по счастливой случайности – завдяки щасливому випадкові /випадку/, через щасливий випадок, на щастя; по болезни – нездужаючи, через хворобу; по всей вероятности – мабуть, ймовірно, очевидно, десь, найпевніш; по видимости – мабуть, напевно, з огляду; по вступлении в должность – обійнявши посаду; ехать по железной дороге – їхати залізницею; работать по целым дням – працювати цілими днями; иди по дороге – іти дорогою; по-иному – іншим чином, інакше; ехать по морю – пливати морем; по ночам – ночами; по ошибке – помилково; по почте – поштою; по рассмотрении – розглянувши; быть по сему – хай буде так; злоупотребления по службе – службові зловживання; перевод по службе – переміщення; упущение по службе – службова провина; по слухам – чутки йдуть, що; по составу – складом, за складом; по состоянию здоровья – за станом здоров'я; известный по своим трудам – відомий своїми працями.

Висновки... Мовна парадигматика – невід'ємна частина індивідуальної характеристики людини, віддзеркалення її загальної мовної культури. Висока культура мовлення – важлива умова успіху у навчанні та праці, складова психологічного благополуччя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Карнегі Д. Як виступити впевнено у собі й впливати на людей, виступаючи публічно / Д. Карнегі. – Мінськ, 1996. – 400 с.
2. Чехов А. Письменника А. П. Чехов. – Т. VII, 1893. – С. 499–501.
3. Словник української мови. – Т. VI. – С. 604–607.
4. Семеренко Г. В. Робота над конструкціями з прийменником *по* / Г. В. Семеренко // Культура мовлення у процесі навчання. М.: Навч.-мет. М. Драгоманова. – 1993. – 132 с.

Аннотація

Г.А.Ткачук, Г.А.Дорош

Усовершенствование культуры речи в процессе работы над конструкциями с предлогом *по*
 В статье рассматривается проблема усовершенствования культуры речи на морфологическом уровне, в частности, при употреблении конструкций с предлогом *по* при переводе с русского языка.

Ключевые слова: культура речи, культура общения, предлог *по*, предложные конструкции.

Summary

H.O.Tkachuk, H.O.Dorosh

Speech Culture Improvement in the Process of Working with Prepositional Constructions with *no*
 The article deals with the problem of speech culture improvement on the morphological level, particularly with using prepositional constructions with *no* in the process of translating from Russian.

Key words: speech culture, communication culture, preposition *no* prepositional constructions.

Дата надходження статті:

„3” лютого 2011 р.

Особливості двомовної освіти в Україні

У статті зроблено спробу окреслити сучасний стан двомовної освіти в Україні та визначити її основні напрямки. Розглянуто правове забезпечення та особливості освіти етнічних меншин, співпраця України з європейськими країнами у галузі мовної освіти. Виокремлено кроки щодо подальшого розвитку двомовної освіти в Україні.

Ключові слова: двомовна освіта, освіта етнічних меншин, вивчення мов.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах зростаючої інформаційної взаємодії в сучасному світі забезпечення прав національних меншин стає важливим чинником міждержавних відносин. Тож Україна проголосила одним зі своїх пріоритетів створення сприятливих умов для розвитку національних культур, забезпечення підтримки і розвитку культурної самобутності всіх етносів країни, сприяння збереженню культури національних меншин, створенню атмосфери міжкультурного діалогу. Одним з провідних шляхів реалізації цих завдань є розвиток системи двомовної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Ситуацію двомовності в Україні в її історичному розвитку, досліджували такі вчені як О.Єфименко, О.Пріцак; сучасний стан двомовної освіти у нашій державі відображено у працях А.Железного, Р.Кіся, І.Кононова, Л.Масенка, А.Пашкова.

Формулювання цілей статті... Мета даної публікації: охарактеризувати сучасний стан двомовної освіти в Україні та окреслити шляхи її подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу... Існування двомовності та полімовності в Україні є історично зумовленим фактом, адже протягом становлення нашої держави різні її частини зазнавали значного впливу інших культур. Соціальні дослідження доводять, що після здобуття Україною незалежності в ній проживає понад сто етнічних груп. Отож, можна стверджувати, що на сучасному етапі Україна є мультикультурною державою, що має забезпечувати рівні освітні можливості всіх етнічних груп та реалізувати їх право на освіту рідною мовою.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності [3]. Тобто, двомовна освіта існує в Україні як мовна освіта для етнічних меншин (рідна мова+українська) та як вивчення українцями іноземної мови (українська+іноземна).

Розширення кола мов, що вивчаються в навчальних закладах, значною мірою характеризує мовну освіту в Україні загалом. Вільний вибір мови навчання є важливою характеристикою демократичного суспільства та концепції мовної освіти в Україні.

Вихідними концептуальними положеннями, які визначають зміст і організацію мовної освіти в Україні та є правовою основою формування державної політики щодо забезпечення прав національних меншин є Декларація про державний суверенітет України, Конституція України, закони „Про національні меншини в Україні”, „Про мови в Українській РСР”, „Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин”, „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про вищу освіту”, інші законодавчі акти України.

Названі документи забезпечують право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури. Разом з тим, підкреслюється необхідність створення умов для належного опанування державної мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин.

Законодавством України передбачено також надання університетської або інших форм вищої освіти поряд з державною мовою мовами національних меншин чи створення можливостей для вивчення цих мов як окремих дисциплін університетської або іншої вищої освіти. На цей час навчання у вищих навчальних закладах здійснюється державною, а також російською, румунською та угорською мовами. Загалом мовами національних меншин України навчаються у вищих навчальних закладах 271440 студентів [4, с.34].

Розроблена державна програма підготовки кадрів для шкіл національних меншин. Так, майбутні вчителі для шкіл з болгарською і гагаузькою мовою навчання готуються в Одеському університеті, для молдавських і румунських шкіл – у Чернівецькому університеті. Підготовка відповідних кадрів проводиться також у Київському національному педагогічному університеті, Донецькому і Львівському університетах, Дрогобицькому та Ізмаїльському педагогічних

університетах, а також у педагогічних училищах Києва, Львова та інших міст. В Ужгородському національному університеті представники національних меншин складають вступні іспити рідною мовою (угорською, російською, румунською, словацькою). У м. Берегове функціонує Закарпатський угорський педагогічний інститут, угорці Закарпаття мають можливість замкнутого циклу навчання: від дитячого садка до вищого навчального закладу. Таким чином, двомовна освіта для представників етнічних меншин за принципом рідна мова+українська ефективно реалізується в середніх та вищих навчальних закладах України.

В останні роки дедалі прозоріше спостерігається тенденція до оволодіння іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань володіння ними у сучасному суспільстві. Насамперед це:

- формування в учнів/студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування і взаємозбагачення;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, уміння користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів;
- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування;
- формування в учнів/студентів індивідуального стилю навчання, самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією [2, с.32].

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

Особливої актуальності набуває двомовна освіта за принципом українська+іноземна у світлі загальноєвропейських полімовних тенденцій, інтеграції нашої держави до європейського освітнього простору, поширенням практики обміну студентами та відкритістю освітньої системи нашої країни для іноземних студентів.

Поширення вивчення іноземних мов вписується в контекст європейських директив, які рекомендують державам-членам викладати в освітніх закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу. Двомовна освіта в Україні є адекватною відповіддю на питання мовної та культурної диверсифікації в Європі:

- підготовкою бази для мобільності студентів та дипломованих спеціалістів;
- участю в освітніх європейських програмах;
- активізацією шкільних та університетських обмінів.

Існує практика освітнього співробітництва Франції та України у галузі мовної освіти. Поява двомовної французько-української освіти у середніх школах України сягає початку 90-х років. Після здобуття країною незалежності 1991 року в Україні запроваджується новий досвід в галузі освіти. На базі спеціалізованих шкіл та гімназій з поглибленим вивченням французької мови створюються двомовні секції. Сьогодні успішно працюють чотири такі секції – у Дніпропетровську, Донецьку, Києві та Севастополі. Сектор лінгвістики Посольства Франції у Києві працює над вирішенням трьох важливих питань, пов'язаних з двомовною освітою:

- Визнання набутих учнями особливих компетенцій та їх відображення у спеціальних сертифікатах; перспективи після завершення навчання (значення диплому та його визнання).
- Професійна підготовка викладачів та визнання „доданої вартості” їхньої праці.
- Необхідна інтеграція двомовних структур до національних систем освіти (питання статусу двомовної освіти). Двомовні секції є цілком особливими утвореннями в Україні. На цій підставі вони були і залишаються одним з пріоритетів політики Посольства Франції у сфері мовного співробітництва.

Двомовна освіта вимагає від викладачів високої компетентності. Ось чому особливе значення має післядипломна освіта педагогічних працівників. Створено спеціальний механізм підготовки українських викладачів, які бажають вдосконалити процес викладання французької мови та немовних дисциплін у чотирьох двомовних секціях:

- Стажування з методик викладання французької мови як іноземної, французької мови у школі та немовних дисциплін;
- стажування у форматі „практика в супроводі” для українських викладачів у французьких навчальних закладах-побратимах наших чотирьох секцій ;
- стажування з метою вдосконалення загального рівня знання мови.

Створення європейських секцій на базі шкіл з поглибленим вивченням французької мови означає запропонувати учням, зацікавленим у вивченні сучасних мов, зокрема, французької:

- посилений режим вивчення мови ;
- викладання іноземною мовою частини навчальної програми з немовних дисциплін у старших класах ;
- участь у культурних заходах і, в першу чергу, міжнародних обмінах.

У деяких закладах можна запроваджувати викладання іноземною мовою однієї з немовних дисциплін, починаючи з середніх класів. Існуючі в Україні спеціалізовані школи з поглибленим вивченням французької мови вже мають основні переваги, які дають змогу розвивати європейські секції.

Як бачимо, для успішної реалізації концепції двомовного навчання важливе значення має підготовка спеціалістів, які повинні володіти багатосторонньою компетентністю, включаючи предметну, мовну, загальнопедагогічну (дидактичні, комунікативні, організаторські вміння). Для виконання цих завдань навчання майбутніх двомовних вчителів слід будувати на основі таких принципів:

- соціокультурного – розуміння процесу соціалізації, допомога учням та студентам у адаптації до іншої культури та соціуму;
- мовного – володіння іншими мовами, вивчення й аналіз теорій і рівнів володіння іншою мовою;
- когнітивного – розуміння процесів пізнавальної активності студентів, вміння адаптувати навчальний план, викладання й оцінювання відповідно до різних навчальних стилів;
- академічного – викладання з урахуванням культурної та мовної диверсифікованості студентів в усіх сферах змісту освіти [5, с.45].

Отже, важливими рисами двомовної освіти в Україні є врахування регіональних потреб місцевих етнічних громад, національних особливостей та загальноєвропейських тенденцій. У зв'язку з цим, видається можливим виокремити певні кроки щодо подальшого розвитку двомовної освіти в Україні:

- Послідовна та системна робота щодо вдосконалення теорії, методології, методики та практики двомовного та полімовного навчання;
- Забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у частині формування їх соціокультурної компетенції з іноземних мов;
- Розробка моделі двомовної та полімовної освіти у вищих навчальних закладах, особливу увагу варто приділити вивченню теоретичного та практичного досвіду полімовної освіти вищих навчальних закладів провідних країн світу;
- Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів проводити науково-методичні заходи з проблем двомовної, полімовної освіти та мультикультурності;
- Запровадження практики проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів з проблем двомовної освіти;
- Активізація участі студентів в існуючих міжнародних навчальних програмах.

Висновки... Таким чином, двомовна освіта є інтегративним елементом освітньої системи України, що обумовлено історичними та соціальними чинниками. Україна є мультикультурною державою і питання освіти рідною мовою для етнічних меншин є законодавчо затвердженим. Це право реалізується на всіх рівнях: від дошкільної до вищої освіти. Використання певної мови як другої у навчанні є регіонально обумовленим. Близько десяти ВУЗів України мають програми підготовки двомовних вчителів. У рамках європейської інтеграції в Україні реалізується програма вивчення європейських мов (українська+іноземна), відбувається тісна співпраця з країнами Європи у галузі мовної освіти. Двомовна освіта в Україні активно розвивається; серед пріоритетних напрямків: співпраця з місцевими громадами етнічних меншин, послідовна та системна робота щодо вдосконалення теорії, методології, методики та практики двомовного та полімовного навчання, розробка моделі двомовної та полімовної освіти у вищих навчальних закладах.

Дана публікація не вичерпує всіх аспектів проблеми двомовної освіти в Україні та не обмежує можливість подальших розвідок щодо досліджуваного питання.

Список використаних джерел та літератури:

1. Железний А. Происхождение русско-украинского двуязычия в Украине / А. Железний. – К. : Ранок, 1998. – 165 с.
2. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів : Піраміда, 2002. – 209 с.
3. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки. Про мови в Українській РСР // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1989. – №45.
4. Пашков В. В. Двомовність як фактор національної освітньої політики в Україні / В. В. Пашков // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 34–36.
5. Матеріали конференції „Білінгвальна освіта в контексті сучасного розвитку інтеграційних процесів”. – К. : Вид-во НДПСУ, 2009. – 140 с.

Анотація

Л.В.Товчигречка

Особенности двуязычного образования в Украине

В статье сделана попытка определить современное положение двуязычного образования в Украине и определить его основные направления. Рассмотрено правовое обеспечение и особенности образования этнических меньшинств, сотрудничество Украины с европейскими странами в сфере языкового образования. Выделены шаги дальнейшего развития двуязычного образования в Украине.

Ключевые слова: двуязычное образование, образование этнических меньшинств, изучение языков.

Summary

L.V.Tovchygrechka

The Peculiarities of Bilingual Education in Ukraine

An attempt to qualify the present state of bilingual education in Ukraine and define its main trends is made in the article. The legal security and peculiarities of ethnic minorities education, Ukraine's cooperation with European countries in the field of language education is considered. Further steps as for the development of bilingual education in Ukraine are distinguished.

Key words: bilingual education, ethnic minorities education, language learning.

Дата надходження статті:

„4” березня 2011 р.

УДК 378.14:339.9 (045)

В.В.ТРЕТЬКО,

кандидат технічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Компетентнісний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин

У статті розглянуто концептуальні підходи до формування системи професійної підготовки фахівців в галузі міжнародних відносин. Розкрито головні проблеми, суть та напрями компетентнісного підходу в системі професійної підготовки фахівців міжнародних відносин у вищій школі.

Ключові слова: система, професійна підготовка, концептуальні підходи, фахівець-міжнародник, предметно-функціональні компетенції, стандарт вищої освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Соціально-економічний прогрес у сучасному світі, що характеризується встановленням ринкових відносин і виникненням нових форм власності, технологіями, що нестримно розвиваються, припускає розширення меж співпраці між державами, взаємодію фахівців різних країн, взаємовплив професійних підходів і традицій. Інтеграційні процеси, що реалізуються у сучасному світі в економіці, політиці, культурі, науці припускають узгодженість і взаємодію між державами, політиками, підприємцями, економістами, вченими. В цих умовах актуалізуються інтеграційні зв'язки і в галузі професійної підготовки фахівців. Водночас, проблема єдиних підходів до визначення якості професійної підготовки сучасного фахівця виходить на рівень міждержавних економічних і політичних інтересів. Вирішенню цієї проблеми сприяє створення єдиного європейського освітнього простору (Болонський процес) і входження до нього України.

У теорії і методиці професійної освіти ідеї інтегративності відображені в концепції глобальної освіти. Однією з умов інтегративності професійної освіти є компетентнісний підхід. Актуальність цього підходу, з одного боку, визначається динамічними процесами в сучасній економіці і соціальному житті, що породжує нові спеціальності, які не мають аналогів. З іншого боку, сучасна соціально-економічна ситуація припускає високу професійну мобільність фахівця, орієнтованого на неперервну освіту, що визначається ЮНЕСКО як освіта „впродовж усього життя”. У цій ситуації саме компетентнісний підхід дозволяє оперативно коригувати вимоги до професійної підготовки фахівця, змінювати його індивідуальну освітню траєкторію.

Сучасні тенденції трансформації суспільства висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Ефективність їх виконання значною мірою пов'язана з модернізацією вищої освіти в Україні, що здійснюється в напрямі демократизації, гуманізації, неперервності, випереджувального розвитку, реалізації положень Болонського процесу та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Інтеграційні процеси, зміцнення культурних зв'язків з іншими країнами зумовлюють потребу у фахівцях, кваліфікація яких відповідає міжнародним вимогам до професіоналів, які працюють у сфері міжнародних відносин.

За таких умов проблема професійної підготовки фахівців міжнародних відносин набуває особливої актуальності, оскільки має спрямовуватися на формування особистості, здатної до плідної діяльності в умовах розвитку інтеграційних процесів, особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й вирізняється сформованістю професійно важливих якостей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів.

Підготовка фахівців-міжнародників пов'язана з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні й соціально-економічні зміни у світі і вносить істотні зміни в структуру попиту на фахівців цих сфер [1]. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до випускників з боку працедавців, в першу чергу оцінюються їх практичні навички. Тому забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності випускників на сучасному ринку праці пов'язане не лише з високою якістю їх фундаментальної загальнопрофесійної підготовки, а й кваліфікаційно-професійними компетенціями.

Це дозволяє сформулювати в якості основної початково-освітньої мети підготовку фахівців, які володіють рівною мірою кваліфікаційно-професійними та предметно-функціональними компетенціями.

Використання компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин ґрунтується на положеннях Закону України „Про вищу освіту” (2002), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Постанови Кабінету Міністрів №787 від 27 серпня 2010 року „Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра”. Основні вимоги до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин – суб'єкта особистісного й професійного зростання – обґрунтовуються в Концептуальних засадах розвитку освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), галузевому стандарті вищої освіти України, нормативних документах МОН України [2].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду професійної підготовки фахівців в галузі міжнародних відносин показав, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів компетентнісного підходу в системі підготовки фахівців міжнародних відносин у вищих навчальних закладах. Проблема компетенцій та їх формування розглядається у контексті теорії компетентності та компетентнісного підходу до професійної підготовки. В останніх наукових дослідженнях значна увага була зосереджена на проблемі формування компетентності, а не компетенцій. Теоретичні засади формування професійної компетентності у вищій школі розроблені у працях таких вітчизняних науковців, як І.Бех, Н.Бібік, С.Бондар, О.Глузман, М.Головань, О.Гура, Н.Кічук, А.Кузьмінський, О.Локшина, В.Луговий, О.Овчарук, Т.Симоненко, М.Степко та інші. Проблеми компетентнісного підходу знайшли висвітлення в роботах провідних російських дослідників В.Байденка, А.Белкіна, І.Зимньої, М.Ільязової, С.Маруєва, А.Петрова, Ю.Татура, В.Теніщевої, Ю.Тихомирова, В.Шадрикова, С.Шишова та інших. Серед зарубіжних дослідників проблемами компетентнісного підходу займаються Г.Барретт, Р.Еллстром, М.Ераут, Д.МакКлелланд, Р.Мірабл, Л. і С.Спенсери, Р.Уайт, С.Флетчер, Н.Хомський, Е.Шорт та інші.

Формулювання цілей статті... Водночас, системне вивчення проблеми компетентнісного підходу в системі професійної підготовки фахівців міжнародних відносин не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило *мету статті* – обґрунтувати нові концептуальні засади щодо використання компетентнісного підходу в системі професійної підготовки фахівців міжнародних відносин у вищій школі.

Виклад основного матеріалу... Майбутнє України, реалізація пріоритетів і національних інтересів нашої країни у сфері зовнішньополітичної і зовнішньоекономічної діяльності, зміцнення позицій і авторитету на міжнародній арені, розширення географії ділових зв'язків і забезпечення національної безпеки багато в чому залежать від розуміння та уміння фахівців орієнтуватися у світі, що нестримно змінюється, їх здатності аналізувати і прогнозувати ці зміни, високій громадянській відповідальності перед державою, суспільством і кожною людиною у ухваленні правильних рішень.

У дослідженнях останніх років, присвячених професійній підготовці фахівців, науковці почали активно вживати терміни „компетентність”, „компетенції”, „компетентнісний підхід”. Досвід європейських країн показав, що впровадження компетентнісного підходу виправдовує очікування студентів і роботодавців у тому, що випускники, які готові до розв'язання професійних задач, швидко адаптувались до змін професійного середовища, ефективно справлялися б із функціями відповідно вимогам до професійної діяльності.

Поняття „компетентність”, „компетенції”, „компетентнісний підхід” не вживались у вітчизняній педагогічній семантиці майже до кінця ХХ ст. Традиційними були поняття „знання”, „вміння”,

„навички”, що домінували в освіті більше чотирьох століть. Вони створили цільову складову освіти, зробивши її формалізованою.

Пошуки реформування освіти, у зв'язку із новими соціально-економічними вимогами у суспільстві, привели до появи концепції неперервної освіти, в основі якої ідеї: цілісності, неперервності освіти, багаторівневості, доповнюваності, маневреності. Неперервність в освіті передбачає забезпечення на ступенях системи освіти наскрізності у змісті професійного навчання та постійного професійного розвитку фахівця, вдосконалення професійної компетентності, підвищення конкурентоспроможності з урахуванням науково-технічних досягнень та нових вимог ринку праці. При цьому феномен професійної компетентності та механізм її формування у вітчизняній науці ґрунтовно не досліджувався, а застосовувався механізм автоматичного переносу із західних та американських досліджень змісту, форм, технологій її формування.

Практика підготовки фахівців міжнародних відносин робить очевидним той факт, що знанневий підхід, зорієнтований на формування знань, умінь та навичок, неспроможний забезпечити необхідну якість професійної підготовки, оскільки він відповідає інтенсивному, накопичувальному шляху отримання освіти, при цьому не завжди забезпечує цілісність та системність знань. Бурхливий розвиток інформаційного простору, світові інтеграційні процеси сприяли створенню нових інформаційних потоків знань та їх якіснішого виміру, збільшили обсяг інформації і доступність нових знань з різних наукових галузей та утворення нових, сприяють утворенню нових професій, яких не існували у суспільстві. Ці фактори стали поштовхом для модернізації освіти в цілому і сучасної професійної освіти зокрема, пошуку якісно іншого підходу, який забезпечуватиме вимогу єдності сучасних теорії і практики в їх цілісності, створення передумов для появи іншої парадигми професійної підготовки фахівців, орієнтованої не на забезпечення „знаннями на все життя”, а як мінімум на формування можливостей фахівця навчатися протягом життя, орієнтацію при підготовці майбутніх фахівців на виконання вимог професійної діяльності.

Проаналізувавши досвід підготовки фахівців для професійної діяльності у вищих навчальних закладах Європи та США, дослідники дійшли висновку, що одним із продуктивних підходів до модернізації освіти, спрямованих на підвищення її якості, є компетентнісний [3]. Наукові пошуки дослідників спрямовані на теоретико-методологічне обґрунтування компетентнісного підходу як інноваційного підходу в освіті, формування стандартів на засадах компетентнісного підходу, розробку його моделі, специфіку його упровадження для різних категорій фахівців, особливості щодо формування професійних компетентностей.

У загальному розумінні компетентнісний підхід передбачає формування або розвиток певних якостей особистості, до яких включаються необхідні життєві компетенції – цінності, культурний рівень, наукова обізнаність, виконання професійної діяльності тощо, які визначаються як компетенції або як компетентності.

Визначення сутності компетенції фахівця, її структури, взаємозв'язку категорій „компетентність” і „компетенція” є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки. Ці питання мають теоретичне й практичне значення, бо відповідно до Болонської угоди країни Європи за спільним рішенням узгоджують необхідні для взаємного визнання освітніх рівнів характеристики результатів навчання, які повинні вимірюватися сукупністю компетенцій, набутих особистістю в процесі професійної освіти. Компетентність вважається однією з основних кар'єрних орієнтацій, що пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі.

Виокремлення й аналіз компетенцій, які формуються у майбутнього фахівця-міжнародника в процесі професійної підготовки у ВНЗ, є важливим для розробки освітніх стандартів вищої освіти. Сьогодні вища школа України використовує стандарти першого покоління, які виявились недостатньо науково обґрунтованими. Досвід їх запровадження показав, що доцільним є не авторитарне застосування, а формування стандартів на основі компетенцій, які відповідають моделі фахівця і вимогам роботодавців. Однією з умов переходу ВНЗ до стандартів вищої освіти є розробка моделі фахівця, у якій результати його професійної підготовки визначаються компетенціями.

Вища професійна освіта України для підготовки фахівців-міжнародників, зорієнтована на державні Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО) [4], в яких не визначається поняття „компетентність/компетенції”. ГСВО містить визначені для спеціальностей і рівнів освіти типологію виробничих функцій, типових завдань діяльності та умінь щодо розв'язання типових задач діяльності, що ґрунтуються на формуванні вмінь у різних проявах та здатності розв'язувати проблеми і задачі соціальної діяльності. Отже, основні вимоги, що закладено у ГСВО, – це вміння та здатності, кваліфікаційні та освітні вимоги, що відповідають розумінню поняття „компетенція”. Визначені компетенції утворюють два вектори – навчальні та професійні. Водночас, аналіз ГСВО для фахівців міжнародних відносин показав, що компетенції та компетентності представлені у загальнофункціональному аспекті, потребують уточнення у відповідності до характеристик

професійної діяльності та задач, що в ній розв'язуються. Звідси, компетентнісний підхід зведено до традиційного знанневого.

Основним інструментом побудови концептуальної моделі підготовки фахівців міжнародних відносин вибрано системний підхід, який дозволяє виявити головні її елементи, визначити їх взаємозв'язок і взаємозалежність, забезпечити розуміння багаторівневості процесів і явищ. Важливо відмітити, що саме системний підхід в розробці даної моделі підготовки фахівця-міжнародника дає можливість вибудовувати результати навчання в двох вимірах: кваліфікаційно-професійному і предметно-компетентнісному і тим самим закладати основу випереджувальної освіти у поєднанні з фундаментальністю і з серйозною методологічною загальнопрофесійною підготовкою фахівця.

Галузь діяльності фахівця-міжнародника в найзагальніших рисах визначена державним освітнім стандартом. Це зовнішня політика і дипломатія, торгівельно-економічна співпраця, двосторонні і багатосторонні комунікаційні зв'язки, інформаційний і культурний обмін. Маючи можливість реалізовувати програми спеціалізації є можливість розширити предметні галузі, запропоновані стандартом. Наприклад, ділові культури в міжнародній співпраці, міжнародний туризм, світові і регіональні інформаційні системи, регіональна інтеграція.

Для виявлення функціональних компетенцій, які визначаються галуззю діяльності, необхідно, по-перше, розкрити її внутрішню структуру, по-друге, вивчити сучасний ринок праці для фахівців-міжнародників і проаналізувати професійні вимоги, що висуваються до них працедавцями.

Структура предметної галузі діяльності фахівця-міжнародника виглядає таким чином:

- предметна галузь діяльності: зовнішня політика і дипломатія, торговельно-економічна співпраця, двосторонні і багатосторонні комунікаційні зв'язки, міжнародний бізнес, інформаційний і культурний обмін, ділова міжкультурна комунікація, світові і регіональні інформаційні системи, інформаційна безпека, регіональна інтеграція; об'єкти професійної діяльності: державні, міжнародні, громадські структури; зовнішньополітичні, зовнішньоекономічні, світові, регіональні інтеграційні і інформаційні процеси; переговорні процеси; міжнародні бізнес-процеси;

- предмет професійної діяльності: реферування, переклад, ведення переговорів, збір і аналіз інформації, моделювання і прогнозування, експертиза, ділова комунікація, громадські зв'язки, маркетинг, забезпечення національної, регіональної і інформаційної безпеки, врегулювання конфліктів, вироблення і ухвалення рішень;

- види професійної діяльності: референт, старший референт, аташе; експерт; старший консультант, консультант; аналітик; перекладач, перекладач-референт; фахівець з переговорного процесу, ділових міжкультурних комунікацій, зв'язків з громадськістю; менеджер за напрямом міжнародної діяльності; керівник відділу, департаменту, компанії, організації і так далі

Аналізу ринку праці відповідно до структури галузі діяльності фахівця-міжнародника дозволив виділити основні професійні вимоги до фахівців цього профілю. З огляду на них програма підготовки фахівців-міжнародників має бути спрямована на формування таких загальнокультурних і професійних компетенцій, а саме: загальнокультурні компетенції: уміння системно мислити, виявляти міжнародно-політичні і дипломатичні сенси і значення проблем, що потрапляють у фокус професійної діяльності; готовність використати в професійній діяльності методи прикладного політичного аналізу міжнародних процесів; готовність до прийняття відповідальності за свої рішення у рамках професійної компетенції, здатність приймати нестандартні рішення, розв'язувати проблемні ситуації; розвиток креативності мислення, професійної ініціативи, ініціації позитивних змін; готовність брати на себе відповідальність і проявити лідерські якості.

Професійні компетенції фахівця-міжнародника визначаються виробничими функціями, типовими завданнями діяльності, зокрема:

- організаційно-адміністративна: здатність аналізувати процес ухвалення рішень з питань міжнародної політики як об'єкту управління; готовність до кооперації з колегами і роботи в колективі, до організації роботи малих колективів виконавців; уміння виконувати доручення керівників у рамках професійних обов'язків на базі отриманих знань і навичок; готовність вести діалог, листування, переговори на іноземній мові у рамках рівня поставлених завдань;

- проектна діяльність: здатність проводити оцінку конкретної міжнародної ситуації; наявність упевнених навичок побудови реферативного письмового тексту і усного представлення думок з міжнародно-політичної проблематики; здатність враховувати чинник економічної ефективності міжнародної діяльності при реалізації програм і проектів.

- виробничо-аналітична діяльність: здатність будувати стратегії аналітичного дослідження довгострокових і середньострокових планів міжнародної діяльності, оцінки ризиків; уміння працювати з матеріалами ЗМІ; володіння технікою встановлення професійних контактів і розвитку професійного спілкування, у тому числі на іноземних мовах; уміння складати дипломатичні документи, проекти угод, контрактів, програм заходів; уміння знаходити, збирати і первинно узагальнювати фактичний матеріал, роблячи обґрунтовані висновки; уміння орієнтуватися в сучасних тенденціях світового

політичного розвитку, глобальних політичних процесів, розумінням їх перспектив і можливих наслідків для України; знання і розуміння логіки глобальних процесів і розвитку всесвітньої політичної системи міжнародних відносин в їх обумовленості економікою, історією, правом; умінням і навичками стеження за динамікою основних характеристик середовища міжнародної безпеки і розуміння їх впливу на національну безпеку України; орієнтація у світових економічних, екологічних, демографічних, міграційних процесах, розумінням механізмів взаємовпливу планетарного середовища, світової економіки і світової політики; розуміння теоретичних і політичних основ правозахисної проблематики в міжнародних відносинах і світової практики захисту прав людини; розуміння основ регулювання міжнародних конфліктів з використанням дипломатичних політико-психологічних, соціально-економічних і силових методів; володіння основами і базовими навичками прикладного аналізу міжнародних ситуацій.

Визначені компетентності є загальними для фахівців-міжнародників і трансформуються в кожному напрямку підготовки, наповнюючись специфічним інструментарієм, змістом професійних завдань. Конкретизація компетентностей у професійній підготовці фахівців міжнародних відносин відбувається на рівні цілей, функцій і виявляється у специфічних способах професійної діяльності. Компетентності наповнюють відповідні способи професійних дій. Водночас кожна з них виявляється у способах професійних дій та діяльності. Ці положення впливають на розробку компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин та побудову моделі для впровадження її у навчальний процес вищої школи. В новій моделі підготовки магістра-міжнародника центральне місце повинне зайняти і знайти віддзеркалення в галузевих стандартах вищої освіти нового покоління формування світогляду, патріотичних почуттів, духовно-моральних цінностей і громадянської позиції, розуміння принципу пріоритету національних, державних інтересів над груповими і особистими.

Список використаних джерел та літератури:

1. Постанова Кабінету Міністрів №787 від 27 серпня 2010 року „Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08_09/796.doc
2. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 404 с.
3. Smith Mark K. Competence and Competency. The Encyclopedia of Informal Education, 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm#further%20reading>.
4. ГСБОУ__04 Галузевий стандарт вищої освіти напрямку підготовки 0304 „Міжнародні відносини”. – К., 2004.

Анотація

В.В.Третько

Компетентносный подход в системе профессиональной подготовки будущих специалистов международных отношений

В статье рассмотрены концептуальные подходы к формированию системы профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений. Раскрыты главные проблемы, суть и направления компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки специалистов международных отношений в высшей школе.

Ключевые слова: *система, профессиональная подготовка, концептуальные подходы, специалист-международник, компетенции, стандарт высшего образования.*

Summary

V.V.Tret'ko

Competence Approach in the System of Professional Training of the Future Specialists of International Relations

The article considers the conceptual approaches to formation of the system of professional training of the specialists in the field of international relations. There have been revealed the main problems, content and trends of competence approach in the system of masters' education in international relations.

Key words: *system, professional training, conceptual approaches, competences, specialist in international relations, higher education standard.*

Дата надходження статті:

„12” квітня 2011 р.

Особливості інформатичної підготовки майбутніх правознавців у вищому навчальному закладі в умовах інформатизації суспільства та освіти

У статті окреслено особливості інформатичної підготовки майбутніх правознавців у вищому навчальному закладі в умовах інформатизації суспільства та освіти. Зазначається, що оптимальним є компетентнісний підхід до інформатичної підготовки студентів-юристів. Доцільність його впровадження зумовлена соціальними, економічними та політичними змінами у суспільстві, а також відповідними тенденціями в освіті.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інформатизація юридичної освіти, компетентнісний підхід, інформатична підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Під інформаційним суспільством у даний час розуміється суспільство нового типу, що формується в результаті глобальної соціальної революції, породженої стрімким розвитком і конвергенцією інформаційних і комунікаційних технологій, у якому визначальною умовою благополуччя кожної людини і кожної держави стають знання, отримані завдяки відкритому доступу до інформації та умінням працювати з нею, обмін інформацією не має часових, просторових та інших обмежень, сприяє взаємопроникненню культур та відкриває кожному співтовариству нові можливості для самоідентифікації.

Система вищої юридичної освіти сьогодні складна і взаємодіє з політичними, культурними та соціальними системами. У цих умовах вища юридична освіта повинна активно та динамічно впливати на суспільство, формувати цивілізоване демократичне правове поле. У цьому полягає її позитивна роль та просвітницька місія [1, с.317]. У сучасних умовах формування інформаційного суспільства інформатизація сфери правової діяльності є необхідною умовою для гармонійного розвитку суспільства і держави, удосконалення систем національного законодавства. У цьому випадку, інформатизація юридичної освіти набуває особливого значення як спосіб не тільки зміни свідомості, мислення майбутнього юриста, але й набуття ним навичок практичного використання можливостей, наданих комп'ютерними технологіями, тобто „розвиток інформаційних технологій забезпечує юриста новими інструментами, сприяє якісним змінам юридичної практики і підвищенню ефективності права” [2, с.17–19].

Основними факторами, що визначають необхідність підготовки юридичних кадрів, здатних ефективно вирішувати професійні задачі в умовах сучасного інформаційно-правового простору, виступають трансформаційні процеси економіки України, соціально-економічні аспекти і проблеми адаптації суспільства до нових умов господарювання.

Соціальне замовлення вищому навчальному закладу полягає у тому, що суспільство хоче бачити у випускникові (майбутньому фахівцеві) особистість, що володіє міцними професійними знаннями, усебічно розвинуто, ерудовану, працювиту, цілеспрямовану, з розвинутими творчими здібностями; особистість, що вміє приймати рішення з урахуванням обставин і реалізовувати свої здібності та професійні якості способами, найбільш вигідними для себе і суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичний аналіз сучасного стану інформатизації юридичної освіти був проведений нами на основі публікацій дослідників, що займаються питаннями інформатизації юридичної освіти, інформаційно-комунікаційними технологіями у юридичній науці і практиці, а саме: Ю.Дорошенко, О.Дубасенюк, О.І.Локшина, Л.Онищук, О.Пометун, С.Сисоева, О.Хуторської, Л.Хоружа, Г.Яворська та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення основних напрямків формування інформатичної підготовки майбутніх правознавців у вищому навчальному закладі, обумовлених інформатизацією суспільства.

Виклад основного матеріалу... У даний час модернізація юридичної освіти йде наступними шляхами.

У переважній більшості вищих навчальних закладів, що готують майбутніх правознавців, інформатична підготовка здійснюється виключно в рамках курсу „Основи інформатики та комп'ютерної техніки”.

Складність підготовки майбутніх правознавців у тому, що на сьогодні відсутній Державний освітній стандарт підготовки спеціалістів за фахом „Правознавство”. Навчальним закладам, що готують фахівців означеного напрямку Міністерством освіти та науки України, запропоновано до апробації два проекти Державного освітнього стандарту, розробленого Київським державним університетом ім. Т. Г. Шевченка та Харківською національною юридичною академією ім. Ярослава Мудрого.

У обох проектах передбачено мінімум змісту освіти з математики й інформатики. Такий підхід, на нашу думку, не здатний забезпечити достатньої професійної спрямованості інформатичної підготовки майбутніх юристів. Структура вимог проекту Державного освітнього стандарту дає можливість виділити цикли дисциплін, в ході вивчення яких студенти засвоюють знання і уміння у сфері використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності. Проведений аналіз дозволив зробити висновок про те, що у вимогах стандарту ці знання і уміння представлені в найбільш загальному вигляді. Крім того, в ньому вказані вимоги до мінімуму змісту і рівня підготовки випускника. Тому проведення спеціального докладного аналізу професійних знань і інформатичних умінь майбутнього юриста, необхідних йому для успішного використання інформаційних технологій в професійній діяльності, було актуальним.

Деякі навчальні заклади в інформатичній підготовці юристів роблять акцент на дисципліну „Правова інформатика”, яка є юридичною галуззю знання і використовує методи і знання інформатики, математики і кібернетики для вивчення інформаційних правовідносин. Ми згодні з думкою О.В.Ткачова, який стверджує, що „Правова інформатика” не забезпечує фундаментальної інформаційної підготовки і достатнього рівня володіння інформаційними технологіями [3, с.6–8].

Певна частина вузів юридичного напрямку вивчення студентами інформаційних правовідносин реалізує у рамках дисципліни „Інформаційне право”, що, безумовно, підвищує професійну спрямованість інформатичної підготовки, але мало сприяє формуванню її фундаментальної частини, оскільки дана дисципліна, згідно навчальних планів, читається виключно для студентів магістратури.

На наш погляд, оптимальним є компетентністний підхід до інформатичної підготовки студентів-юристів. Такий підхід до організації юридичної освіти вписується в рішення першочергової державної проблеми створення системи високотехнологічної, загальнодоступної і якісної освіти, що відповідатиме розвитку інноваційних процесів і впровадження високих технологій у всі сфери людської діяльності – виробництво, науку, освіту.

Зміст основних компонентів інформатичної підготовки повинен бути вибудований таким чином, щоб специфіка предметної області майбутньої професійної діяльності знаходила своє відображення у розв’язанні конкретних прикладних задач на лабораторних і практичних заняттях і забезпечувала формування вміння виявляти проблему, яку необхідно вирішити, систематизувати результати подібних ситуацій, узагальнювати дані, визначати правові та законодавчі характеристики бажаного результату, вміти подавати одержані результати в табличній та графічній формі, змодельовати та експериментально відображати (ілюструвати) можливі варіанти розвитку ситуації, що виникла, оформляти результати у вигляді добірки матеріалів із обов’язковими посиланнями на нормативно-правові акти чинного державного та міжнародного законодавства.

Разом з тим, необхідно наголосити, що забезпечення необхідного рівня інформатичної підготовки фахівця не може бути метою тільки однієї навчальної дисципліни, необхідне впровадження сучасних інформаційних технологій в усі спеціальні дисципліни профілюючих кафедр, що вимагає визначеного рівня професійної підготовки професорсько-викладацького складу, його знайомства з потенційними можливостями цих технологій, умінням використовувати ці можливості у своїй практичній і науковій діяльності. Цей момент є дуже актуальним і педагогічно значимим, оскільки студенти під час виконання практичних та лабораторних робіт, проведення наукових досліджень повинні на власному досвіді пересвідчитись у перевагах і можливостях сучасних інформаційних технологій.

Підкреслимо, що існують програмні засоби, з якими обов’язково повинен працювати майбутній фахівець у галузі правознавства. Зокрема, робота в правовій сфері пов’язана з використанням великої кількості документів і картотек. Отже, для юриста надзвичайно корисним є уміння швидко зорієнтуватися і вибрати з великого обсягу інформації необхідні відомості. Важливим є освоєння програм вузькоспеціалізованої спрямованості на старших курсах вузу, коли студент уже добре знайомий з ПК, вільно володіє основними програмними інтерфейсами і, що найголовніше, бачить можливості прикладного використання комп’ютерної техніки та програмного забезпечення у своїй майбутній професії. Юрист повинен вміти користуватися електронними довідниками, експертними та інформаційно-пошуковими (універсальними і спеціалізованими) системами. І, звичайно обов’язковим у програмі підготовки майбутнього юриста є вивчення основ практичної роботи у комп’ютерних мережах, зокрема, освоєння Інтернету [5].

Оволодіння загальними методами інформатики (інформаційним аналізом, моделюванням й алгоритмізацією) беззаперечно сприяє підвищенню професійної здатності молодого фахівця до виконання майбутньої правознавчої діяльності і, зокрема, розширенню спектра: аналітичних умінь за рахунок освоєння системно-інформаційного підходу до аналізу навколишньої дійсності, суспільних явищ і процесів (у тому числі і законотворчих); гностичних умінь, пов’язаних насамперед з оволодінням основним методом інформатики – моделюванням (даний метод, безумовно, корисний для студентів як у фаховому аспекті (аналіз правової ситуації, передбачення результату – прогнозування), так і в плані удосконалення навчального процесу за рахунок ефективного використання моделей як

інструмента пізнання на профільно-зорієнтованих заняттях); конструктивних умінь шляхом формування алгоритмічного й операційного стилю мислення, спрямованого на вибір оптимальних (раціональних) рішень. У переважній більшості випадків ефективність діяльності юриста залежить від того, наскільки чітко він може побудувати алгоритм (логічну послідовність) своїх дій: що робити за певних обставин, у якій послідовності, якими мають бути проміжні та кінцевий результат тощо; орієнтаційних умінь, пов'язаних зі світоглядним значенням курсу інформатики; рефлексивних умінь, які насамперед визначаються специфікою роботи з комп'ютером, що вимагає постійного аналізу взаємодії з комп'ютером і результативності власних дій; інформатичних умінь, які визначаються, перш за все, здатністю до використання можливостей комп'ютера як засобу опрацювання значних об'ємів інформації.

Зазначимо, що з огляду на це, важливим є висвітлення основних концептуально-змістових аспектів навчання майбутніх правознавців інформатиці та інформаційно-комунікаційним технологіям у нерозривному зв'язку з їх фаховою підготовкою і професійною діяльністю та визначення шляхів реалізації зазначених вище завдань підготовки майбутнього правознавця.

Формування інформатичних умінь і навичок має відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) правознавця, яка узагальнює зміст освіти й відображає цілі освіти і професійної підготовки, основні психолого-педагогічні вимоги та дозволяє формувати професійну компетентність, знання, вміння й навички, інші соціально важливі властивості та якості. Зміст професійної підготовки, який означає конкретне наповнення обсягу знань і структуру його побудови, повинен оптимально відповідати суспільним інтересам, складати умову суспільних перетворень. Відбір змісту тісно пов'язаний з типом розумової діяльності, який потрібно сформувати у майбутніх фахівців: виконавчий, репродуктивний чи творчий.

Зміст дисципліни „Інформатика та інформаційні технології у правознавстві” необхідно будувати з урахуванням вимог до рівня знань і умінь фахівця правового профілю, сформульованих у Проекті Державного стандарту.

На наш погляд, реалізацію цих вимог у процесі відбору змісту курсу інформатики та інформаційних технологій може забезпечити орієнтація на наступні принципи:

- професійної спрямованості, полягає в тому, що у формуванні змісту дисципліни необхідно орієнтуватися на майбутню професійну діяльність студента і забезпечити відповідність змісту навчання цій діяльності. Професійна спрямованість формування змісту визначає коло знань з даної дисципліни й умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності;

- гуманізації – означає врахування у процесі навчання світоглядних цінностей майбутнього фахівця: зацікавленість в успішній фаховій діяльності, емоційну налаштованість, задоволення процесом пізнання тощо;

- креативності – передбачає варіативність змісту дисципліни, дає студентові можливість самостійного вибору варіантів розумової діяльності і підходів до визначення власного обґрунтованого способу правильності вирішення фахової задачі;

- особистісно орієнтованого підходу до навчання полягає у врахуванні особистісних можливостей та здатності майбутніх правознавців, рівнів їхньої готовності до сприйняття навчальної інформації, мотивації, самоорганізації;

- системності і цілісності означає формування в майбутнього фахівця цілісної системи професійних знань, умінь і навичок в галузі інформаційних технологій, оволодіння інтелектуальними інструментальними засобами пізнання;

- послідовності, безперервності і циклічності знань передбачає організацію безперервної інформатичної підготовки, набуття навичок інформаційно-комунікаційних технологій для майбутньої фахової діяльності на основі використання професійно значимих видів навчальної діяльності;

- міжпредметної інтеграції передбачає використання в процесі вивчення дисципліни „Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології у правознавстві” системи базових понять, що відображають сутність сучасної юриспруденції, специфіку й особливості об'єктів права, а також засоби їхнього забезпечення та реалізації засобами інформаційно-комунікаційних технологій, сприяє цілісному сприйняттю системи знань, формуванню професійного типу мислення за рахунок комбінування знань, інтелектуального збагачення в процесі навчання.

Педагогічним інструментом, що має забезпечити реалізацію визначених принципів та ефективність процесу навчання, повинні стати інформаційно-комунікаційні технології

Висновки... Таким чином, інформатичну підготовку студентів-юристів можна забезпечити на основі компетентнісного підходу. Доцільність його впровадження зумовлена соціальними, економічними та політичними змінами у суспільстві, а також відповідними тенденціями в освіті: зростанням конкуренції і комерційного чинника в освітній діяльності; зміною функції держави в освіті; прагненням інтеграції української освіти й економіки у міжнародну (зокрема, європейську) систему поділу праці. Тому питання про те, де, коли і яким чином використовувати сучасні

інформаційно-комунікаційні технології в системі підготовки фахівців-юристів з орієнтацією на їхню майбутню професійну діяльність є актуальним, своєчасним, має практичне значення і вимагає ґрунтовного аналізу, узагальнення і системного дослідження.

Список використаних джерел та літератури:

1. Журавський В. С. Україна на шляху до інформаційного суспільства / В. С. Журавський, М. К. Родіонов, І. Б. Жилияев ; за заг. ред. акад. НАН України М. З. Згуровського. – К. : Політехніка, 2004. – 484 с.
2. Кашинский Ю. И. Стратегия развития высшего образования в области правовой информатизации : доклад-презентация кафедры ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву на Национальном семинаре кафедр ЮНЕСКО Республики Беларусь, март 2004 г. / Ю. И. Кашинский, М. Н. Сатолина, Б. С. Славин // Проблемы правовой информатизации : сб. ст. – Мн. : НЦПИ, 2004. – Вып. 1 (7). – С. 17–19.
3. Ткачев А. В. Некоторые проблемы развития правовой информатики и совершенствования ее преподавания / А. В. Ткачев // Юридическое образование и наука. – 2001. – № 1. – С. 6–8.
4. Федорчук О. С. Підготовка майбутніх правознавців у контексті формування фахово-інформатичної компетентності / О. С. Федорчук, Ю. О. Дорошенко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Пед. науки. – Луганськ, 2005. – № 4. (84). – С. 230–242.

Анотація

О.С.Федорчук

Особенности информатической подготовки будущих юристов в высшем учебном заведении в условиях информатизации общества и образования

В статье определены особенности информатической подготовки будущих юристов в высшем учебном заведении в условиях информатизации общества и образования.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация юридического образования, компетентностный подход, информатическая подготовка.

Summary

O.S.Fedorchuk

The Peculiarities of Informative Training of Future Lawyers in Higher Educational Establishment under Condition of Information of Community and Education

The peculiarities of informative training of future lawyers in educational institution of higher learning under condition of information of community and education are shown in this article.

Key words: information of community, information of legal education, competent approach, informative training.

Дата надходження статті:

„23” березня 2011 р.

УДК 377.3:159.94(045)

І.С.ФЕДУХ,

кандидат психологічних наук

(м.Хмельницький)

Роль взаємодії „викладач-студент” у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів сучасного ВНЗ

У статті аналізується роль викладача у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів ВНЗ в умовах зростаючої технологізації навчального процесу та збільшення обсягу самостійних та дистанційних видів роботи. Автор окреслює передумови створення діалогічної взаємодії у системі „викладач-студент” в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: ціннісно-сміслові орієнтації, технологізація навчального процесу, педагогічна взаємодія, діалог.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Духовні цінності молоді особистості останнім часом є предметом гострого наукового обговорення внаслідок об'єктивного зниження внутрішньої культури студентської молоді, з одного боку, та вимог сучасного українського суспільства до формування особистості нового типу, здатної до повноцінного існування у сучасному європейському світі, з іншого. Особливої уваги потребує аналіз ціннісно-сміслових орієнтацій як системно-організаційних процесів сучасного студента, у яких, на жаль соціокультурні, моральні аспекти, що включають ціннісну значущість людських відносин, далеко не завжди є першорядними. Не останню роль у формуванні такої позиції молоді відіграє надмірна зосередженість на професійній складовій як помітна тенденція у реструктуризації сучасної вищої освіти. Але не слід забувати, що спеціаліст – це перш за все Людина, Особистість, Громадянин своєї країни. В цих умовах все більш актуальною стає проблема дослідження факторів, що сприяють посиленню пріоритетності духовної культури, яка концентрує в собі суспільний досвід багатьох поколінь. Процес оволодіння молоддю особою моральними якостями, без сумніву, неможливо розглядати відокремлено від сфери освіти, її змісту, форм та методів, а також системи взаємодії між викладачем та студентом.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми формування ціннісно-сміслової сфери зокрема, ціннісно-сміслових орієнтацій особистості присвячена низка праць вітчизняних та зарубіжних науковців: І.В.Абакумової, Г.О.Балла, О.М.Дмитрієвої, В.В.Корневої, В.С.Ледньова, А.В.Мудрика, Н.І.Непомнящої, Н.Д.Нікандрова, Е.О.Помиткіна, А.О.Реана, О.М.Романова, А.В.Сластьоніна та ін. Значну роль у формуванні молодого особистості, зокрема її духовності, науковці та практики відводять педагогічному впливу. На виховному потенціалі педагогічної взаємодії наголошували Ш.А.Амонашвілі, Є.Г.Белякова, А.А.Бодальов, А.А.Брудний, В.А.Кан-Калік, К.В.Курко, Б.Ф.Ломов, О.Н.Лушнікова, О.В.Мудрик, В.О.Сухомлін та ін. У дослідженнях, присвячених проблемі педагогічної взаємодії „викладач-студент”, наголошується на її принциповому значенні з точки зору аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія впливає на формування системи цінностей майбутнього спеціаліста.

Водночас, зміни у організації навчального-виховного процесу у вищих закладах освіти, які відбуваються сьогодні, а саме, скорочення аудиторних годин з усіх предметів та загальної кількості годин, що відводяться на вивчення предметів гуманітарного циклу, зростання відсотка самостійної роботи студентів, прагнення до максимальної технологізації навчання, вимагають переосмислення ролі викладача у формуванні особистості студента, зокрема, розвитку його ціннісно-сміслової сфери.

Формулювання цілей статті... Тож, у межах даної статті ми маємо на меті проаналізувати роль викладача у формуванні ціннісно-сміслової сфери, зокрема, ціннісно-сміслових орієнтацій студентів в умовах зростаючої технологізації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу... Інформаційна революція у ХХ столітті призвела до створення глобального інформаційного простору, який характеризується великими потоками інформації, можливостями її використання, гігантським впливом на усі життєві процеси, на свідомість та поведінку людей. Розвиток інформаційних технологій спричинив суттєві зміни у сучасному суспільстві, які не могли оминати сферу освіти. Сьогодні все частіше з метою отримання інформації ми звертаємося до світової мережі Інтернет. Повсякчас зростає відсоток дистанційних курсів, що їх пропонують студентам вищі заклади освіти. Освіта перестає бути просторово локалізованою. Програми дистанційного навчання дозволяють використовувати весь арсенал інформаційних технологій, надаючи можливість обмінюватись текстовою, графічною, аудіо- та відеоінформацією. У деяких випадках програми дистанційного навчання повністю виключають особистий контакт викладача та студента. Сучасне інформаційно-комунікаційне середовище дозволяє досягти неможливої в умовах традиційної аудиторної освіти індивідуалізації процесу освіти та орієнтації на специфічні потреби студента.

Але незважаючи на ряд суттєвих переваг, які надає така організація навчального процесу, слід відмітити також і загрози, які вона в собі приховує. Серед них, поряд із численними випадками шахрайства, дослідники відзначають й набагато серйозніші проблеми. Зокрема, А.В.Соловйов звертає увагу на те, що в період розвитку інформаційно-телекомунікаційних технологій культура стає буденною, мозаїчно-уривчастою, стирається межа між офіційною державною культурою та культурою маргіналів, контркультурою, між масовою та елітарною культурою [7, с.70]. Посилення глобалізаційних процесів, якому сприяє розвиток інформаційних технологій, призводить до стандартизації поведінки людей, їхньої свідомості та способу життя. Таким чином, існує загроза засвоєння молодого особою хибних культурних установок, а швидка зміна інформації та її оцінки, яка стає можливою завдяки новітнім інформаційним технологіям, призводить до формування у свідомості молодого особи етичного релятивізму. Найбільша ж загроза полягає, на нашу думку, у небезпеці втрати такої культурної форми як безпосереднє людське спілкування віч-на-віч.

Чи можливе за таких умов здійснення усіх функцій вищої освіти? З точки зору засвоєння професійно значущих знань, здавалося б, побудова навчального процесу виключно з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій має лише переваги, порівняно з традиційною формою навчання – адже значно зростають можливості кількісного представлення навчального матеріалу, його структуризації та об'єктивного оцінювання. З іншого боку – поза актом комунікації не може мати місце спільна творча діяльність викладача та студента, під час якої висувуються та вирішуються складні теоретичні проблеми, аналізується навчальний матеріал, порівнюються позиції різних наукових шкіл, виявляються та уточнюються суперечливі моменти. Студент, на відміну від викладача, не здатен самостійно вибудувати наукову інформацію у систему, виділити в ній основне та другорядне, критично осмислити існуючий фактичний матеріал, усвідомити та оцінити його, відкинувши другорядне [2].

Крім того, варто пам'ятати, що суть спілкування не вичерпується інформаційним обміном. На думку В.Д.Паригіна, спілкування – це „складний та багатогранний процес, який може водночас виступати і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес взаємовпливу, і як процес співпереживання та взаєморозуміння” [6].

Спілкування між викладачем та студентом створює емоційний фон навчально-виховного процесу а також виступає основою взаємодії у системі „викладач–студент”. А процес освіти включає не лише учіння, а й включення індивіда у той чи інший соціокультурний простір. Цей простір характеризується відповідними смислами, нормами та принципами соціально-культурної взаємодії, що накладають відбиток на процес пізнання. Таким чином, у процесі навчання у ВНЗ відбувається формування і розвиток ціннісних орієнтацій як цілісної системи інтерналізованих особистісних смислів, що відображають смисложиттєвий рівень функціонування особистості.

У сучасній психолого-педагогічній науці ціннісні орієнтації визначаються як відображення у свідомості людини цінностей, що визнаються ним у якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними у соціумі зразками культури. За визначенням А.І.Донцова, ціннісні орієнтації – це смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації (входження у суспільство) та сформульовані у запропонованих суспільством термінах [3]. В.О.Ядов визначає ціннісні орієнтації як вершину ієрархії установок, що виникають лише на відповідному етапі розвитку особистості у зв'язку з усвідомленням власної приналежності не лише до певної діяльнісної сфери, а в цілому до суспільства, культури, людства [8].

Система ціннісних орієнтацій є важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє співвідносити індивідуальні потреби і мотиви з усвідомленими та прийнятими особистістю цінностями й нормами соціуму. З погляду В.Г.Алексеевої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності і поведінки особистості. За її словами, система ціннісних орієнтацій – це „основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей” [1].

Ціннісно-смислові орієнтації проявляються, закріплюються та коригуються у професійній діяльності особистості. Розвиток ціннісно-опосередкованого професійно-смислового потенціалу особистості майбутнього спеціаліста являє собою процес індивідуального пошуку, вибору, творчої інтерпретації, інтеріоризації та практичної актуалізації студентами аксіологічного, світоглядного та культурологічного компонентів освіти.

Формування системи ціннісних орієнтацій є першочерговою задачею юнацького та молодого дорослого віку. Наприкінці юності, у віці 15-18 років, складаються основні компоненти особистості – характер, загальні та спеціальні здібності, світогляд. Ці складні компоненти особистості, що формується, є психологічними передумовами вступу у самостійне, доросле життя. У ряді досліджень відмічається, що юнацький вік є сенситивним для формування ціннісно-смислових орієнтацій, адже специфічною рисою цього вікового етапу є якраз різке підсилення саморефлексії як прагнення до самопізнання, оцінки власних можливостей та здібностей. Уміння визначити власні цілі, знайти своє місце у житті – важливий показник особистісної зрілості у юнацькому віці. Успішність входження юнацтва у світ дорослих значною мірою зумовлена ступенем емоційного прийняття тих цінностей та нормативів, які передають дорослі у процесі соціалізації. І серед найголовніших агентів соціалізації юнаків-студентів – викладачі як зразок інтелектуальної та моральної еліти суспільства. Але для того, щоб у студента виникло бажання прийняти цінності, які у процесі навчання та спілкування транслює викладач, необхідно, щоб між викладачем і студентом виникла діалогічна взаємодія.

Діалог між студентом та викладачем – це партнерська взаємодія, взаєморозуміння, обмін думками, ідеями, позиціями. Появі діалогу передують орієнтація студента у викладачі, його особистісних та професійних якостях, проявах. В результаті студенти, з тим чи іншим ступенем усвідомлення, формують моделі взаємодії з викладачем, в яких останньому пропонуються різні ролі, ступінь активності, механізми взаємодії, що відображають і міру розуміння, і міру довіри, і міру зацікавленості, цінності, потреби, що проявляються до викладача з боку студентів [5].

Серед орієнтирів, що сприяють виникненню діалогу між викладачем та студентом – особистісні якості (доброзичливість, ввічливість, тактовність, точність, вимогливість, стриманість, акторська майстерність), позиція викладача (що розкривається у небайдужому, відкритому ставленні до студентів, об'єктивності, прагненні до розширення власних знань та сприянні особистісному росту студента), взаємодія з аудиторією, творчий виклад матеріалу, індивідуальний підхід до студента. У результаті відповідним чином побудованої взаємодії, що проявляється у зазначених орієнтирах, викладач має на студентів неабиякий позитивний вплив, у них виникає потреба розкритися перед викладачем, досягти з ним взаєморозуміння, виявити спільність інтересів. Ситуація взаєморозуміння породжує у студентів впевненість у собі, бажання орієнтуватися на викладача у різних сферах життєдіяльності, прислухатися до його думки та порад не лише у професійній, а й у інших життєвих сферах [5].

Але для того, щоб цей позитивний потенціал було реалізовано, необхідно, щоб і сам викладач був зацікавлений у студенті як у особистості, підтримував у собі ціннісне ставлення до молодої особи. Наразі, в умовах прискореної технологізації навчального процесу виникають не лише труднощі,

пов'язані з побудовою комунікації, діалогу, а й труднощі, пов'язані з ціннісним сприйняттям іншої особи, в нашому випадку – не лише викладача студентами, а й студентів викладачем. Не маючи змогу безпосередньо спілкуватися з групою, не бачачи перед собою облич, емоцій, маючи справу здебільшого з прізвищами на екрані монітору та сухими балами у звітах з виконаної роботи, викладач втрачає вкрай необхідний, сутнісний зв'язок зі студентом як живою особистістю. Це призводить до механізації праці викладача, формування байдужого та відгородженого ставлення до студента виключно як до суб'єкта навчальної діяльності – а отже, зводить нанівець можливості виховного впливу викладача на студентів. Це відбувається в першу чергу тому, що сам викладач перестає бути зацікавленим у тому, щоб робити власний внесок у розвиток особистості студента – адже він більше не бачить перед собою живих людей, що стоять на порозі дорослого життя – кожного зі своєю долею, зі своїми особистісними властивостями та потребами. Чи є вихід із цієї ситуації, і який він?

Звісно, в першу чергу, впроваджуючи передові технології у навчальний процес у вузі, необхідно пам'ятати, що ми, освітяни, маємо справу з „живим матеріалом”, з людьми, тим більше такими, які лише починають робити перші самостійні кроки в житті і яким ще треба вчитися не лише основам майбутньої професії, а й найголовнішій науці – людяності. Це вимагає від викладача свідомої установки на гуманістично-орієнтоване спілкування зі студентом як з суб'єктом, а не об'єктом навчальної діяльності, що знаходить своє відображення і у персоніфікації звернень до студентів та висловлювань навіть під час дистанційного спілкування, і у відборі методів та прийомів навчання, зокрема, у наданні переваги інтерактивним методам навчання.

А.С.Кірсанова та В.В.Співакова вказують на основні помилки, яких припускаються викладачі ВНЗ і які негативно відображаються на виховній складовій навчального процесу: невміння організувати продуктивне спілкування зі студентами, невміння та небажання вивчати особистість студента, використання стереотипних оцінок особистості та одноманітних шляхів взаємодії, занадто велика кількість дисциплінарних та негативно емоційно забарвлених впливів, невміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях спілкування, відсутність прагнення до творчого спілкування [4]. Цим негативним ознакам слід протиставити прагнення до діалогічної взаємодії, живий інтерес до особистості молодої людини, її інтересів та уподобань, зацікавленість у її внутрішньому світі, урізноманітнення шляхів взаємодії, „презумпція порядності та доброти” по відношенню до студента. Позитивне ставлення до світу та до своєї професійної діяльності, комунікативна грамотність, творчий підхід.

Важливою складовою успішної взаємодії є також уміння встановлювати зворотній зв'язок. Воно допомагає викладачеві не лише оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу, але й відслідкувати моральну думку студентів, рівень сформованості їх ціннісно-сміслової сфери.

І найголовніше – для того, щоб сприяти моральному розвитку студента, викладач сам повинен мати високі морально-світоглядні установки, бути духовною особистістю, не забувати про саморозвиток, постійно підвищуючи свій професійний та загальнокультурний рівень.

Висновки... Таким чином, розвиток сучасного суспільства вимагає від вищої школи формування не лише кваліфікованого фахівця, але й морально розвиненої особистості, такої, що здатна чинити самостійний моральний вибір та характеризується високим рівнем сформованості професійних та життєвих ціннісних орієнтацій. Результатом освітнього процесу є не лише набуття нових знань, а й виробка цінностей, норм, навичок, умінь, етичних та естетичних еталонів, чого неможливо досягти поза безпосереднім спілкуванням молодої особи зі старшою, в нашому випадку – студента та викладача. Викладач має суттєвий вплив на розвиток особистості студента, його ціннісно-сміслової сфери, професійних та непрофесійних ціннісних орієнтацій за умови діалогізації взаємодії викладач-студент, персоніфікованого ставлення викладача до студента навіть в умовах повністю або частково дистанційного навчання, високого рівня сформованості комунікативних умінь, високого рівня власного особистісного, зокрема морального, розвитку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол. журн. – 1984. – Т. 5, № 5. – С. 63–70.
2. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения : метод. пособие для преподавателей / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – Новосибирск ; М., 1997. – С. 171.
3. Донцов А. И. К проблеме ценностей субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопр. психол. – 1979. – № 3. – С. 29.
4. Кирсанова А. С. Специфика педагогического общения в образовательном процессе / А. С. Кирсанова, В. В. Співакова // Научный потенциал студенчества в XXI веке : материалы IV междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Ставрополь, 2010 г.). – Ставрополь : СевКавГТУ, 2010. – Т. 2 „Общественные науки”. – С. 34.
5. Лабунская Н. А. Студент в диалоге с преподавателем [Электронный ресурс] / Н. А. Лабунская // Диалог в образовании : сб. материалов интернет-конф. с-петерб. философ. о-ва. Серия „Symposium”. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. – Вып. 22. – Режим доступа : http://www.anthropology.ru/ru/texts/labunsk/educdial_44.html
6. Парыгин В. Д. Основа социально-психологической теории / В. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – С. 56.

7. Соловьев А. В. Смена образовательной парадигмы в контексте перехода к информационному обществу / А. В. Соловьев // Человек в мире культуры: общество и образование : материалы III междунар. филос.-культурол. симп., (Рязань, 10–12 окт. 2006 г.). – Рязань : Банкир. Дом, 2007. – С. 70–74.

8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии : сб. ст. – М., 1975. – С. 95.

Аннотация

И.С.Федух

Роль взаимодействия „преподаватель-студент” в формировании ценностно-смысловых ориентаций студентов современного вуза

В статье анализируется роль преподавателя в формировании ценностно-смысловых ориентаций студентов вуза в условиях возрастающей технологизации учебного процесса и увеличения объема самостоятельных и дистанционных видов работы. Автор определяет предпосылки построения диалогического взаимодействия в системе „преподаватель-студент” в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: *ценностно-смысловые ориентации, технологизация учебного процесса, взаимодействие, диалог.*

Summary

I.S.Fedukh

The Role of Teacher-Student Interaction in the Development of Value Orientations of the Students of Modern Higher Education Establishment

The article deals with the role of teacher in the development of students' value orientations under the terms of the growing technologisation of educational process and the growing amount of individual and distant activities. The author defines the preconditions of dialogic interaction establishing in „teacher-student” system in modern educational process.

Key words: *value orientations, educational process technologisation, interaction, dialogue.*

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 372.22(045)

С.И.ХАРАХАДЫ,

*старший преподаватель
(г.Симферополь, АР Крым)*

Обучение первоклассников произношению специфических звуков крымскотатарского языка на уроках обучения грамоте

В статті розкриваються проблеми оволодіння дітьми специфічних звуків рідної мови, короткі соціально-історичні умови утворення діалектів кримськотатарської мови, особливостей вимови специфічних звуків сучасної літературної кримськотатарської мови і пропонуються прийоми навчання цих звуків учнів першого класу в процесі навчання грамоті кримськотатарської мови.

Ключові слова: *процес навчання, специфічні звуки, кримськотатарська мова, навчання грамоті.*

Постановка проблеми в общем виде... Своевременное овладение родным языком – основа умственного развития ребёнка, гарантия полноценного его общения с окружающими людьми. Формирование правильного произношения звуков родного языка занимает важное место в системе работы по обучению детей родному языку.

Звуковая культура речи является одним и наиболее значимых компонентов в сохранении и развитии специфики языка, таких как особенности произношения и восприятия звуков окружающей действительности, в том числе и звуков речи, интонационная выразительность (интонация, мелодика, ударение, темп, тембр, сила голоса, национальный акцент языка), которые формируются в раннем возрасте.

Родное слово окружающих ребёнка взрослых в семье – это фон, на котором развёртывается воспитание и развитие. Но основная часть крымскотатарских родителей говорят на русском языке, фонетическая система которого отличается от крымскотатарского языка, или на диалектах крымскотатарского языка, также отличающихся от литературного языка произношением. Дети приходят в учебные заведения на базе русского, или на базе диалектного произношения. Дети, идущие в первый класс из семьи или из дошкольного учреждения с русским языком обучения, уже не усваивают специфику звуковой культуры крымскотатарского языка. Эти дети усваивают в школе лексику, грамматику, орфографию, но не могут правильно произносить специфические звуки, отличающиеся от русского языка или диалектов, не могут передать специфическую мелодику, интонацию, выразительность, мимику, жесты и другие специфические качества, присущие крымскотатарской речи.

Вместе с тем, в педагогике и методике нет научных исследований по проблемам обучения произношению звуков крымскотатарского языка детей дошкольного и младшего школьного возраста, не исследовались возрастные особенности формирования звуковой стороны речи детей, особенно усвоения специфических звуков крымскотатарского языка.

Изучение состояния произношения первоклассников в начале учебного года показывает, что большое количество детей (72 %) не овладевают произношением специфических звуком современного крымскотатарского языка. Практика работы групп с крымскотатарским языком обучения в дошкольных учреждениях, в начальных классах школ Крыма показывает, что воспитатели и учителя испытывают большие трудности в обучении детей произношению специфических звуков современного литературного крымскотатарского языка из-за недостатка учебного и учебно-методического материала.

Формирование целей статьи... Целью данной статьи является раскрытие социально-исторических условий образования диалектов крымскотатарского языка, особенности фонетики и произношения специфических звуков современного литературного крымскотатарского языка, и предложить педагогам приёмы обучения правильному литературному произношению детей первого класса на уроках обучения грамоте..

Анализ исследований и публикаций и подача основного материала... Исследованию проблем развития теории и методики крымскотатарского языка посвящены труды В.В.Радлова (1837-1918), А.Н.Самойловича (1880-1938), Абибулла Одабаша (1881-1938), Аблякима Ильмий (1887-1947), Бекира Чобан-Заде (1893-1938), И.Гаспринского (1851-1914) и др., современных учёных А.М. Меметова, К. Мусаева, А.М. Эмировой, Э.С. Акмоллаева, Л.А. Алиевой. Л.Н. Асановой, Э.С. Ганиевой, К. Усеинова и др.

Исследования профессора А.М. Меметова, К.Мусаева показывают, что крымскотатарский язык, представляет собой язык древних коренных жителей Крымского полуострова. Крымскотатарский язык принадлежит к тюркской семье языков, к его северо-западной – кыпчакской ветви, к подгруппе западнокыпчакских языков, вместе с наиболее близкими к нему кумыкским, карачаево-балкарским и караимским, крымчакским и урумским. Основным местом жительства крымских татар и распространения крымскотатарского языка является Крымский полуостров, где проживали они с древнейших времён, по крайней мере, со времён их предков, послуживших основой формирования будущей нации: скифов, готов, гуннов и хазар, болгар, печенегов и кыпчаков (половцев) [4, с.4–5].

Ссылаясь на наличие в тюрко-татарском языке большого количества древних иностранных слов и на исследования европейских учёных Опера, Ленормана и Гомера, которые язык шумеров считали близким к тюрко-татарской ветви урало-алтайской группы языков, Бекир Чобан-заде доказывает существование тюрко-татарского языка ещё за два-три тысячелетия до нашей эры. Самым древним письменным памятником тюрко-татарского языка, дошедшим с конца VII века – 692 г., являются надписи надгробного камня умершего в то время хана Ильтериса [11, с.136–137].

Изучение тюркских языков в мире начинается с XI века. В произведении „Диван-у лугъат-ит тюрк” Махмут Кашгарлы всесторонне изучает языки тюркских племён и сравнивает их с другими языками. Крымскотатарский язык начал формироваться как устный народный язык в определённых социально-исторических условиях с X–XI веков. Формированию древнего письменного крымскотатарского языка большую роль играли произведения XIII века такие как словарь „Кодекс Куманикус”, изданный в г. Старый Крым, поэмы „Юсуф и Зулейха” Махмуда Къырымлы, „Къысса-и Юсуф” поэта Халилия-огълу Али, а также произведения Абдулмеджит эфенди, Усеина Кефевий, Менгли Герая и других (А. Меметов) [3, с.7–13].

А.С.Мазинов считает, что язык распространяется обычно при переселении, перекочёвывании народов, группы племён или экспансии развивающейся империи. При этом происходит наложение культур, языков тем более далёких, если рассматриваемые события случаются на стыке суперэтнических образований. Например, взаимодействие культуры тюркских племён с окружающими их китайской, персидской, славянской и византийской культурами (цивилизациями). Происходит образование промежуточных, иногда весьма эклектичных, несущих в себе черты двух или более культур этносов. Примером может служить распространение на Крымском полуострове тюркских племён и говоров, история происхождения крымскотатарского народа и языка [2, с.279–280].

Исследования академика А.Н.Самойловича показывают, что „В основе разговорных крымскотатарских наречий обеих групп населения: и степной, и городской, и горной лежат наречия, входящие по классификации академика В.В.Радлова (исследования конца XIX века), в западно-турецкую группу. Только говор южнобережных татар, под влиянием многочисленных выходцев из Анатолии и Балканского полуострова, носит совершенно южно-турецкий характер. Южно-турецкое влияние распространилось с южного берега среди горного и городского населения, проникло отчасти и в степи, но вне южного берега крымско-татарские наречия и до сих пор, несмотря на проникшие в них в

разной степени южно-турецкие элементы, остаются совершенно определённо западно-турецкими. По моим наблюдениям, даже говор крымскотатарской интеллигенции в таких центрах, как Бахчисарай, сохраняет поныне преобладающий западно-турецкий характер как со стороны фонетической, так и в отношении морфологическом при наличии значительного южно-турецкого влияния” [6, с.100–101].

По утверждению А.Меметова и К.Мусаева, современный литературный крымскотатарский язык, являясь продолжением древнего языка, формировался по существу в XX веке на базе говоров центрального – переходного от кыпчакского типа к огузскому типу – диалекта района Бахчисарая, восходящим к куманскому (кыпчакскому) языку, с охватом многих элементов как южного, так и северного диалекта. В процессе своего развития он продолжает впитывать в себя разные, ещё недостаточно подвергнутые детальному исследованию диалекты и говоры [4, с.12].

Наблюдения Н.К.Дмитриева над фонетикой крымскотатарских диалектов показывают, что в Крыму нет „чистых” диалектов, которые можно было бы полностью подогнать под какую-либо звуковую схему: так, на южном берегу, где в начале слов преобладает *й*, встречаются такие формы, как *джыйдым* – *я собрал*, а в районе Карасубазара отмечены формы типа *гельдим* вместо предполагавшегося там *кельдим* и т.д. [5, с.13].

Профессор А.М.Эмирова подтверждает, что „Крымские татары неоднородны в языковом отношении: язык южнобережных татар относится к огузской группе тюркских языков, а язык степных татар – к кыпчакской группе. С этим связаны специфика фонемных систем существующих вариантов языка (например, наличие в северном варианте смычно-носового заднеязычного средненёбного <нг>), в том числе – различие фонетических законов (наличие в южном варианте сингармонизма)” [12, с.458].

Таким образом, исследования учёных лингвистов утверждают то, что большое количество диалектов в крымскотатарском языке – это исторически сложившаяся закономерность и до сих пор большинство людей говорят больше на диалектах, что и подтверждают наши наблюдения за речью детей.

Рассмотрим особенности фонетики современного крымскотатарского языка. По классификации профессора А.М.Меметова в современном литературном крымскотатарском языке восемь гласных звуков [*А, О, У, Ы, Э (е), Ъ, Ы, И*] (*здесь и далее выделенные звуки в произношении отличаются от произношения в русском языке*)

Гласные звуки характеризуются по трём признакам:

- 1) по горизонтальному движению языка;
- 2) по вертикальному движению языка;
- 3) по участию или неучастию губ в образовании звука.

По горизонтальному движению языка гласные делятся на две группы;

- а) переднеязычные или гласные первого ряда: [*И, Э, Ъ, Ы*];
- б) заднеязычные или гласные заднего ряда: [*Ы, А, О, У*].

Гласные переднего ряда называются тонкие или мягкие гласные, гласные заднего ряда называются толстые или твёрдые гласные.

По вертикальному движению языка (или по подъёму) и по раскрытию рта гласные делятся на три группы:

- а) узкие (верхние) гласные: [*Ъ, И, У, Ы*];
- б) средние (средней ширины): [*Ы, Э*];
- в) широкие (нижние) гласные [*О, А*].

По участию губ в образовании звука гласные делятся на две группы:

- а) лабиализованные гласные: [*Ъ, Ы, О, У*];
- б) нелабиализованные: [*И, Ы, А, Э*]. [4, С. 23–24]

Согласные звуки различаются по следующим признакам:

1. По месту образования
2. По способу образования
3. По участию голоса и шума

По месту образования согласные делятся на:

Губные согласные а) губно-губные согласные [*Б, П, М, В*] б) губно-зубные согласные [*Ф*].

Языковые согласные делятся на переднеязычные, среднеязычные, заднеязычные, глубокозаднеязычные.

- а) переднеязычные двух видов:
 - зубные согласные – [*Д, Т, З, С, Ц, Н, Л*];
 - альвеолярные – [*Ж, Ш, Ч, Дж, Р,*].
- б) среднеязычные согласные – [*Й*].
- в) заднеязычные – [*К, Г, Нь*].
- г) глубоко заднеязычные – [*Кь, Гь, Х*].

По способу образования согласные звуки делятся на два вида:

1) по полному смыканию речевых органов – [Б, П, Дж, Ч, Д, Т, Г, К, Кь, М, Н, Нь, Ц, Ч]. Эти звуки делятся на подгруппы:

а) взрывные согласные – [Б, П, Д, Т, Г, К, Кь];

б) аффрикаты – [Дж, Ч, Ц];

в) носовые – [М, Н, Нь];

г) дрожащие – [Р].

2) по слабому смыканию речевых органов: [Ф, В (губно-зубной), В (двугубный), С, З, Ш, Ж, Гь, Х, Ё, Л, Ш].

Согласные по участию голоса и шума делятся по силе шума на соноры (звонкие): [Р, М, Н, Нь] и шумные [Б, В (губно-зубной), В (двугубный), Г, Гь, Д, Ж, З, Дж, П, Ф, К, Кь, Т, Ш, С, Ч, Ц, Х, Ё].

По участию голоса согласные делятся на звуки, которые произносятся с голосом и на звуки, которые произносятся без голоса.

К согласным, произносимым с голосом относятся звонкие соноры [Р, Л, М, Н, Нь] и звонкие шумные [Ё, Б, В (губно-зубной), В (двугубный), Г, Гь, Д, Ж, Дж, З]. Произносятся без голоса, только с шумом получают глухие звуки [П, Ф, К, Кь, Т, Ш, С, Ч, Ц, Х,]. Шумные звонкие и шумные глухие имеют свои пары (К.А.Усеинов, Э.С.Ганиева, Н.С.Сейдаметован) [7, С. 47–50].

Таким образом, можно сделать вывод, что специфическими звуками крымскотатарского языка, которые трудно усваиваются детьми, являются гласные *Ö, Ü*, согласные *Гь, Дж, Кь, Нь*, а также в крымскотатарском языке звук *И* произносится кратко.

Изучив состояние произношения первоклассников в начале учебного года, выявили следующие недостатки:

- длительное произнесение звука [и] (*биир* вместо *бир*, *кеттии* вместо *кетти* и др.);
- неправильное произношение специфических гласных звуков [o], [y], [] (*озен* вместо – *өзен*, *устунде* вместо *йстунд*);
- неправильное произношение специфических согласных звуков [гь], [кь], [] *кап*, *халу* – *кьап*, (*дверь*), *кой*, *хой* – *кьой* (*овца*, *соган* вместо – *согьан* (*лук*) *богаз* – *богьаз*(*горло*),
- замена звука [нъ] более привычным *Н манай*, *манлай* вместо – *манълай* (*лоб*) и др.);
- раздельное произношение согласного звука [дж] *Д-жанкой* – *Джанкой* (название города), *Д-жафер* – *Джафер* (мужское имя), *сид-жак* – *сиджакъ* (*жарко*), или произносят звук [ж] вместо [дж] *жуума* вместо *джуума* (*пятница*), *жам* вместо *джам* (*сиекло*), и другие.
- неправильная постановка ударений: *буз'ав-чик* вместо *бузавчы'кь* (*телёночек*), *Ялта* – *Ялта'*, *ба'лта* вместо *балта'* (*топор*), *ко'зьялок* вместо *козьял'к* и др.
- диалектное произношение *гордюм* вместо литературного *корьдюм* (*увидел*), *гель* вместо *кель* (*приходи*), *джавун* вместо *ягьмур* (*дождь*), *джылай* вместо *агьлай* (*плачет*), *хорха* вместо *кьоркьа* (*боится*), *хабах* вместо *кьабакъ*, *сана* вместо *санъа* (*тебе*) и другие.

На уроках обучения грамоте (обучение чтению и письму) в первом классе перед изучением буквы необходимо научить детей произношению звуков, закрепить их в устной речи и затем познакомить с буквой. Данную работу можно проводить в добукварный период обучения грамоте и при необходимости в букварном периоде при изучении букв.

В качестве основных механизмов овладения детьми произношением многие учёные описывают имитацию и когнитивный эвристический анализ (Л.М.Бородич, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.И.Максаков, Ж.Пиаже, Л.П.Федоренко, С.С.Филиппов, Т.Б.Фомичёва и другие).

Л.П.Федоренко имитацию делит на несколько приёмов: прямая имитация (детей забавляет сам процесс произношения звуков, они воспринимают его как увлекательную игру) или ролевые, игры „в пчёлки”, „козликов”, „мышек”, „барабанщиков” и т.д. [8, с. 60].

Процесс обучения одному звуку Л.И.Бородич предлагает в следующем порядке:

- показ, объяснение артикуляции звука (или группы родственных звуков), многократное произнесение звука педагогом (в образной форме);
- произношение изолированного звука детьми с одновременным упражнением в речевом дыхании (длительность выдоха) и выразительности речи;
- проговаривание детьми слогов, звукоподражаний с воспроизведением изменяющихся силы, высоты голоса, темпа речи;
- упражнение в произношении звука в словах и фразовой речи (шутки-скороговорки, инсценировки рассказов, дидактические и подвижные игры, чтение стихотворений) [1, с.137].

Основные приёмы работы над произношением при изучении второго языка предлагает С.С.Филиппов:

- пояснение артикуляции звуков;
- ссылка на аналогичный звук родного языка;

- составление слогов со звуком, который изучается, слов со слогами, которые в составе имеют звуки, которыми заменяется звук, который изучается;
- демонстрация образца правильного произношения, хоровые и индивидуальные повторения;
- упражнения в произношении (школьниками и в написании) слов со звуком, который обрабатывается, а также предложения с этими словами [10, с.60].

В нашем случае можно использовать приёмы предлагаемые и Л.И.Бородич, и С.С.Филиппова, но базовыми звуками для сравнения будут звуки не родного, а русского языка, которые дети усваивают раньше звуков крымскотатарского языка.

Рассмотрим особенности артикуляции специфических звуков крымскотатарского языка.

Гласный звук *Ö*. При образовании звука *Ö* рот приоткрыт, челюсть немного опущена вниз, губы округлены и выдвинуты вперёд. Передняя часть языка продвигается вперёд. Голосовые связки вибрируют. Воздух проходит свободно. Звук образуется в передней части рта. Звук *Ö* тонкий (мягкий), средней ширины, лабиализованный, гласный.

Для обучения произношению используется метод объяснения и показа правильной артикуляции, имитация правильного произношения. При затруднениях в овладении звуком указанными методами можно использовать следующий приём: произнести длительно звук – *Э*, плотно прижимая кончик языка к нижним зубам и не изменяя положение языка, сильно округлить и выдвинуть вперёд губы, как для произнесения звука *О* и постепенно правильно произнести звук *Ö*.

Гласный звук *Ü*. При образовании звука *Ü* рот приоткрыт, челюсть опущена. Передняя часть языка продвигается вперёд и поднимается к нёбу, а кончик языка прижимается к нижним зубам. Губы округляются и сильно выдвигаются вперёд. Звук образуется в передней части рта. Голосовые связки вибрируют. Звук *Ü* тонкий (мягкий), узкий, лабиализованный гласный.

В обучении произношению звука *Ü* используются те же методы, что и при звуке *Ö*. При затруднениях в овладении звуком *Ü* можно использовать следующий приём: произнести длительно звук *И*, плотно прижав кончик языка к нижним зубам. Не изменяя положения языка, сильно округлить и выдвинуть вперёд губы, как при произнесении длительного *У*. Таким образом произносится звук *Ü*.

Согласный звук *Гъ*. При произнесении звука *Гъ* рот приоткрыт, челюсть опущена, кончик языка несколько оттянут от нижних зубов и дёсен. Задняя часть спинки языка приподнята, но не касается нёба и образует с ним сужение. Резонирует ротовая полость. Выдыхаемый воздух, проходя через сужение в ротовую полость образует звук *Гъ*. Голосовые связки вибрируют.

Гъ заднеязычный, смычный, звонкий, согласный звук [7, с.53].

Чтобы получить звук *Гъ* нужно предложить установить правильную артикуляцию и при этом произвести сильный выдох с включением голоса.

Согласный звук *Къ*. При образовании звука *Къ* губы приоткрыты, нижняя челюсть опущена. Опущенный кончик языка отодвинут от нижних резцов и альвеол, Боковые края языка прижаты к верхним коренным зубам. Задняя часть спинки языка крутым горбом прижимается к мягкому нёбу. Сильная выдыхаемая струя прорывается в точке смыкания спинки языка и мягкого нёба, отрывает язык от мягкого нёба, от чего слышится особый взрывной звук *Къ*. Голосовые связки открыты, не вибрируют. *Къ* глубокозаднеязычный, взрывной, глухой согласный звук.

Чтобы получить звук *Къ*, нужно предложить ребёнку установить правильную артикуляцию и при этом произвести сильный резкий выдох. При затруднении можно предложить ребёнку слитно произнести звуко сочетание *Кх* сначала медленно, затем быстрее до полного слияния.

Согласный звук *Нъ*. При произнесении звука *Нъ* губы слегка приоткрыты, передняя часть языка продвинута вперёд. Кончик языка упирается в нижние резцы, спинка языка прогибается и упирается в среднюю часть верхнего нёба. Боковые края языка упираются в верхние коренные зубы. Выдыхаемый воздух проходит через носовую полость. Голосовые связки вибрируют. *Нъ* – среднеязычный, смычно-проходной, носовой, звонкий согласный звук.

Чтобы получить звук *Нъ* нужно предложить ребёнку установить правильную артикуляцию и произвести выдох через нос.

Согласный звук *Дж*. При произнесении звука *Дж* губы слегка выдвинуты вперёд и округлены, зубы сближены. Кончик языка поднят к передней части нёба (к альвеолам). Боковые края языка прижаты к верхним коренным зубам. При выдыхании кончик языка резко отскакивает от нёба, а напряжённые края языка расслабляются. Воздух выдыхается толчком и проходит посередине языка. На ладони поднятой ко рту ощущается тёплый поток воздуха. Голосовые связки вибрируют. *Дж* – переднеязычный аффрикат, звонкий шипящий, согласный звук.

Для получения звука *Дж* используются методы показа и объяснения правильной артикуляции имитации звука. При затруднении можно использовать следующий приём: энергично, слитно произносить звуко сочетания *адж*, *одж*, *удж*, *идж* сначала медленно, затем темп произношения убыстряется. В результате составные звука *Дж* – *дъ-жь* сливаются и получается слитный звук *Дж*.

Выводы... Предложенные нами приёмы обучения специфических звуков крымскотатарского языка являются начальным этапом работы и требуют более детального исследования и разработки методики воспитания звуковой культуры речи крымскотатарского языка в дошкольном возрасте.

Список использованных источников и литературы:

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. „Дошк. педагогика и психология”. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
2. Мазинов А. С. Язык и этнос, единство и взаимосвязь / А. С. Мазинов // Культура народов Причерноморья. – 1997. – № 2 – С. 279–280.
3. Меметов А. М. Земаневий кырымтатар тили / А. М. Меметов. – Симферополь : Къырым девлет окъув педагогика нешпряты, 2006. – 320 с.
4. Меметов А. Крымскотатарский язык. Ч. 1. Общие сведения о языке. Ч. 2 Морфология / А. Меметов, К. Мусаев. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2003. – 288 с.
5. Меметов А. Лексикология крымскотатарского языка : учеб. пособ. / А. Меметов. – Симферополь : Крымское учеб.-пед. гос. из-во, 2000. – 288 с.
6. Самойлович А. Н. К вопросу об этнографическом изучении Крыма // В кн. Самойлович А. Н. Избранные труды о Крыме: сборник / ред. сост. Е. Г. Эмирова. – Симферополь : Доля, 2000. – 296 с. – С. 103–111.
7. Усеинов К. А. Крымскотатарский язык. Фонетика. Лексикология. Фразеология. Лексикография / К. А. Усеинов, Э. С. Ганиева, Н. С. Сейдаметова. – Симферополь : СОНАТ, 2001. – 224 с.
8. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособ. для студ. дошк. пед. училищ / [Л. П. Федоренко и др.]. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.
9. Филиппов С. С. Работа над русским произношением в нерусских начальных классах / С. С. Филиппов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 60 с.
10. Чобан-заде Бекир. Къырымтатар ильмий сарфы: крымскотатарская научная грамматика / Бекир Чобан-заде: – Симферополь : Доля, 2003. – 240 с.
11. Эмирова А. М. Актуальные вопросы изучения и преподавания крымскотатарского языка / А. М. Эмирова // Тезисы докл. науч.-практ. конф. „Пути и научное обеспечение экономического, социального и культурного развития Крыма и использование научного потенциала учёных – крымских татар и других депортированных народов”. – Симферополь : Таврия, 1991 – 462 с.

Аннотация

С.И.Харахады

Обучение первоклассников произношению специфических звуков крымскотатарского языка на уроках обучения грамоте

В статье раскрываются проблемы овладения детьми специфических звуков родного языка, краткие социально-исторические условия образования диалектов крымскотатарского языка, особенностей произношения специфических звуков современного литературного крымскотатарского языка и предлагаются приёмы обучения этим звукам учащихся первых классов в процессе обучения грамоте крымскотатарского языка.

Ключевые слова: *литературный язык, диалект, звуковая культура речи, звукопроизношение, специфические звуки, артикуляция, тонкие и толстые гласные, глубокозадняяязычные согласные, метод имитации.*

Summary

S.I.Kharakhady

Teaching of Pupils of the 1st Form Pronouncing Sounds of Crimean-Tatar Language at the Lessons of Teaching Reding and Writing

The problems of capture by the children of specific sounds of the mother tongue open up in the article, short socially-history terms of formation of dialects of krymskotatarskogo language, features of pronunciation of specific sounds of modern literary krymskotatarskogo language and the receptions of teaching to these sounds of the student first classes in the process of teaching to the deed of krymskotatarskogo language are offered.

Key words: *literary language, dialect, sound structure of speech, pronouncing of sounds, specific sounds, articulation, thin and thick vowels, deep back consonants, method of imitation.*

Дата надходження статті:

„4” березня 2011 р.

Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів

У статті висвітлюється досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні з 1990 по 2010 роки, визначаються позитивні та негативні тенденції.

Ключові слова: професійна підготовка, ступенева підготовка вчителя.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ураховуючи загальноосвітні тенденції до зміни основної парадигми освіти, створення нової педагогіки, орієнтованої на особистість, проблема освіти і виховання вчителів нової генерації, зокрема початкової школи, виходить у розряд найбільш пріоритетних. Учителі нової генерації повинні бути фахівцями високого ґатунку, вихованими на найкращих здобутках світової й вітчизняної педагогічної думки. Тому проблема підвищення якості вищої педагогічної освіти знаходиться зараз в епіцентрі уваги освітян і суспільства загалом.

Серед стратегічних завдань реформування вищої педагогічної освіти чільне місце займає завдання щодо переходу до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей. Згідно з Законом України „Про вищу освіту” (1996 р.) ступенева освіта майбутніх учителів передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, кожен з яких розглядається як окремо завершений її цикл. В.Г.Кремень, С.М.Николаєнко, М.Ф.Степко та ін. зазначають, що гармонійне поєднання чотирьохступеневої структури вищої педагогічної освіти, яка відповідає неповному, базовому та повному рівням вищої освіти та професійної підготовки за чотирьохрівневою структурою, яка відповідає освітньо-кваліфікаційним рівням молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра, є найбільшим надбанням національної системи вищої освіти, гарантією її адаптації до мінливих соціально-економічних реалій і потреб суспільства у довгостроковій перспективі та широкому розумінні, а також до освоєння нової моделі освіти – освіти протягом усього життя [1].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Науковцями проведено низку досліджень, у котрих розглядалися різні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти: методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало та ін.); специфіка ступеневої освіти за рубежом і в Україні (Н.Абашкіна, В.Козаков, Т.Кошманова, А.Новіков, Л.Пуховацька та ін.); організаційні умови ступеневої професійної освіти (І.Богданова, Г.Козлакова, В.Луговий, П.Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (Ю.Чабанський, В.Бондар, О.Дубасенюк, М.Князян, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Г.Троцько та ін.). Однак проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи ще недостатньо досліджена.

Формулювання цілей статті... Сьогодні, коли педагогічний загал обговорює проект нового Закону України „Про вищу освіту”, в якому передбачено значні зміни в структурі вищої освіти, вважаємо доцільним проаналізувати досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи, з 1990 по 2010 роки, визначити позитивні та негативні тенденції та виокремити шляхи модернізації професійної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... У нашій країні за останні десять років, як зазначає М.Євтух, відбулися значні позитивні зміни в системі вищої ступеневої педагогічної освіти: виконано значну частину програми оптимізації мережі вищих педагогічних закладів освіти I – II рівнів акредитації, деяка частина з них стала структурними підрозділами закладів вищих рівнів акредитації – інститутів, академій та університетів; з’явилися нові вищі педагогічні навчальні заклади III – IV рівнів акредитації. За цей період більш як на третину розширився студентський контингент університетів, академій та інститутів. Розроблені державні стандарти вищої освіти. Відповідно до настанов Міністерства освіти і науки України та науково-методичних рекомендацій АПН України створено навчально-наукові комплекси за схемою „учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”. Це, на думку М.Євтуха, зумовлює якісний добір майбутніх фахівців, суттєве зменшення дублювання навчального матеріалу, розвантаження від надмірної довідково-описової інформації, раціональне використання часу для самопідготовки та саморозвитку студентів [2].

За нашими дослідженнями, одним із перших (1994 р.) запровадив ступеневу підготовку фахівців Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. На базі університету створений Південноукраїнський навчальний комплекс „Педагог”, до якого увійшли 20 навчальних закладів, серед яких – 2 дитячі дошкільні, 10 гімназій та шкіл, 5 педагогічних училищ, 1 професійно-технічне училище, дитячий центр „Молода гвардія”. Створення центру дало змогу якісно поліпшити набір абітурієнтів та вирішило питання бази педагогічної практики для студентів

університету. Фахівців готують за експериментальними планами. Студент має змогу обирати різні алгоритми набуття фаху відповідно до кваліфікаційних рівнів: „молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст, магістр”. Зокрема, на рівні бакалаврату студент має змогу перейти до класичного університету, якщо під час навчання він змінює наміри щодо обрання професії вчителя; на рівні спеціаліста є можливість навчатися одночасно за двома спеціальностями; а на рівні магістратури можливим є отримання двох типів кваліфікації („Магістр педагогічної освіти” і „Магістр-дослідник”) та розглядається перспектива запровадження 1,5–2-річного терміну навчання у магістратурі з метою присвоєння кваліфікації викладача або вчителя з другої спеціальності. У Південноукраїнському державному університеті імені К.Д.Ушинського ведеться робота з оптимізації навчального процесу: зменшено кількість аудиторних занять з метою заміни репродуктивних форм навчальної діяльності на творчий самостійний пошук студентами нових знань; навчальні плани розширені завдяки введенню спецкурсів та спецсеминарів, що створює умови для диференціації та індивідуалізації навчання; започатковані експериментальні авторські курси, які дають змогу вдосконалювати й майстерність самих викладачів; з метою збільшення теоретичної підготовки практикується проведення третього літнього семестру [2].

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова перейшов на ступеневу систему підготовки педагогічних кадрів у 1999 році. На сьогодні в університеті завершено розробку освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки фахівців для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”. Запроваджені навчальні плани нового покоління та розроблені на їхній основі навчальні програми дали змогу оптимізувати навчальний процес і створити умови для якісної апробації державних стандартів вищої освіти. Запроваджена програма однорічної магістерської підготовки та розробляються плани півтора та дворічної підготовки магістрів, що створить умови для суттєвого розширення освітніх і кваліфікаційних можливостей магістерського рівня фахової підготовки педагогів. Постійно ведеться робота з оновлення науково-методичного забезпечення навчального процесу: розроблено „Положення про магістерську підготовку в НПУ імені М.П.Драгоманова”, „Положення про педагогічну практику бакалаврів”, методичні рекомендації з написання магістерських робіт, програми педагогічних практик магістрантів, підготовлено та видано методичні посібники [2].

Тернопільський державний педагогічний університет імені В.Гнатюка здійснює ступеневу професійну підготовку педагогів у формі системи „учень– студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”. При університеті створено навчально-науковий комплекс, до якого належать обласний педагогічний ліцей, Кременецький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний інститут, Чортківське педагогічне училище та Тернопільський обласний інститут післядипломної освіти. Створений факультет довузівської підготовки дає змогу підвищити рівень готовності майбутніх студентів до оволодіння професією вчителя. У Тернопільському державному педагогічному університеті розроблені інтегровані навчальні плани, що забезпечують послідовність та узгодженість між різними ступенями фахової підготовки педагогів. Розроблена освітньо-професійна програма підготовки магістрів, що передбачає поглиблення наукової підготовки та набуття спеціальних знань і досвіду інноваційного характеру. В основу структурно-логічних схем підготовки фахівців, запроваджених в університеті, покладено такі принципи: випереджувального навчання, неперервності, послідовності та наступності навчання [2].

Заслуговує на увагу досвід Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, яка одна із перших в Україні запровадила чотирьохступеневу підготовку майбутніх учителів початкових класів на основі базової загальної середньої освіти (9 класів). Так протягом перших 4 років студенти здобувають ОКР „молодший спеціаліст”. За цей період майбутні учителі початкових класів оволодівають основами соціально гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових знань, спеціальними вміннями та навичками їх практичного застосування для вирішення типових професійних завдань, що передбачені для посад учителів.

Далі студент може продовжити навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр”. Термін навчання становить 1 рік, протягом якого майбутній фахівець оволодіває фундаментальними соціально-гуманітарними, психолого-педагогічними та фаховими знаннями, здобуває вміння і навички для здійснення навчально-виховного процесу в закладах освіти і здатність вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посад педагогічних працівників.

Повну вищу освіту студент може здобути, провчившись ще 1 рік за освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст”. По закінченні цього ступеня навчання навчальний заклад випускає майбутнього вчителя, який оволодів фундаментальними психолого-педагогічними та фаховими знаннями, пройшов методичну та практичну підготовку; набув досвіду вирішення складних професійних завдань, передбачених для посад педагогічних працівників.

При бажанні, студент може продовжити навчання на базі освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр”. Термін навчання складає 1 рік, після чого

навчальний заклад випускає фахівця, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними та фаховими знаннями інноваційного характеру, набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідницьких знань в галузі середньої і вищої освіти. Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобувають кваліфікацію „Магістр педагогічної освіти” за спеціальністю „Початкове навчання”.

Окрім того, відповідає принципам наступності, послідовності та науковості організація різних видів педагогічної практики на чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнях. Кожен вид практики передбачає виконання дослідницьких завдань, що сприяє розвитку у студентів навичок самостійності, креативності та науково-дослідної роботи. Відповідно підготовлені методичні рекомендації з різних видів педагогічної практики за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Також у структурі закладу функціонує регіональна лабораторія професійної ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України [3].

Певний досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи накопичений у Харківському державному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди, Ніжинському державному педагогічному університеті імені В.М.Гоголя, Вінницькому державному педагогічному університеті імені М.М.Коцюбинського, Житомирському державному університеті імені І.Я.Франка, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди та в інших вищих навчальних закладах.

Вивчення Закону України „Про вищу освіту”, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) та педагогічного досвіду показало, що ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється за такою структурою (рис. 1).

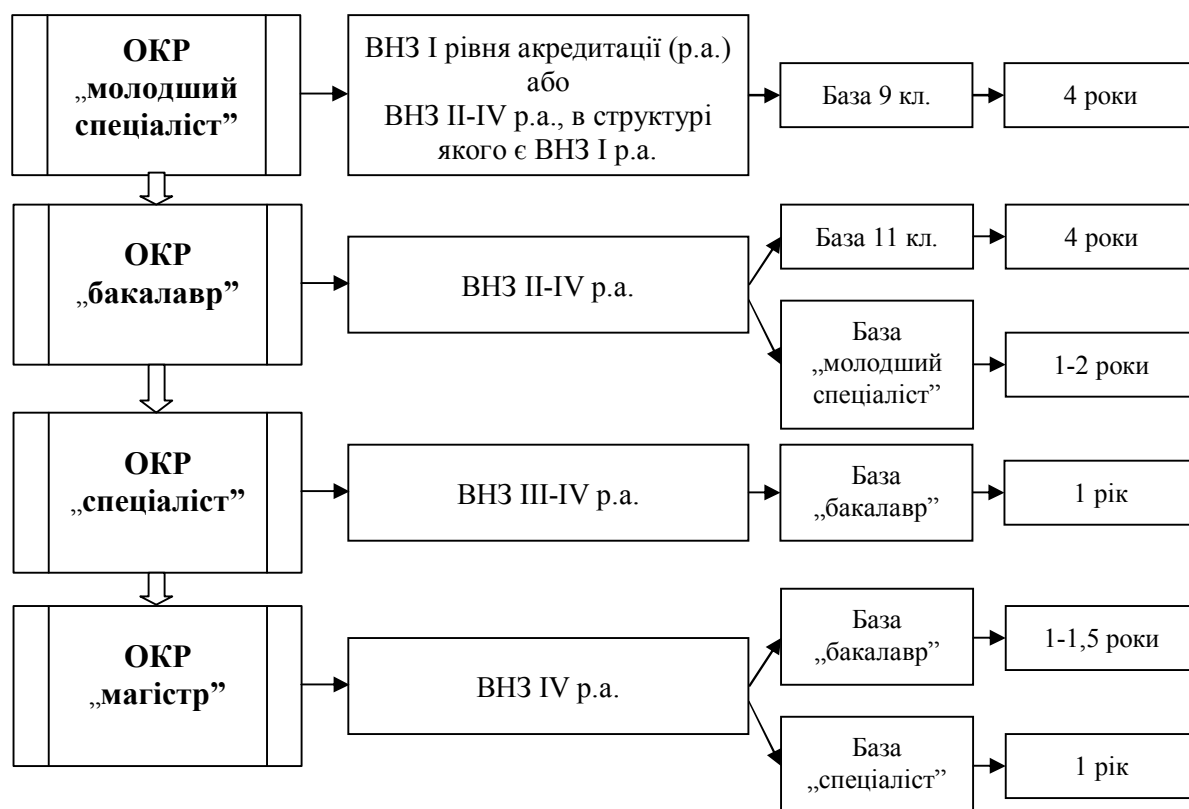


Рис. 1. Структура ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів

Таким чином, аналіз педагогічного досвіду засвідчив переваги ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи, серед яких варто виділити мобільність та гнучкість. Так рівень бакалавра, наприклад, забезпечує базову вищу освіту. В разі життєвої та професійної переорієнтації студент має змогу здобути рівень спеціаліста і магістра з іншого профілю в іншому вищому навчальному закладі. Ступенева професійна підготовка сприяє розвантаженню навчальних програм, особливо в умовах створення комплексу (школа, педучилище, коледж, педагогічний університет або академія). Це вивільняє час для самостійної роботи, саморозвитку та самовиховання студентів. Особливе значення ступенева професійна підготовка має на регіональному рівні у забезпеченні кадрами різних ступенів

підготовки відповідних навчально-виховних закладів певного регіону. Право готувати магістрів у неklasичних університетах дає їм можливість забезпечити свої власні потреби в науково-педагогічних кадрах. Водночас педагогічний комплекс „школа – ліцей, гімназія – університет” сприяє ефективній профорієнтації майбутніх спеціалістів, особливо коли це стосується педагогічної професії, зокрема професії вчителя початкової школи.

Проте поряд із позитивними змінами, які відбуваються на державному та регіональному рівнях, існує низка труднощів, чимало невирішених проблем та суперечностей у впровадженні системи ступеневої підготовки вчителів, зокрема початкових класів. Це насамперед проблема наступності в педагогічній освіті (змісту, методів, форм). Аналіз навчальних планів та програм вищих педагогічних навчальних закладів факультету „Початкове навчання” показав, що існує дублювання назв навчальних предметів у підготовці молодших спеціалістів та бакалаврів, зокрема таких, як дидактика, теорія виховання та методика виховної роботи, методика викладання математики, методика викладання української мови; дублювання назв навчальних предметів у підготовці бакалаврів та спеціалістів, зокрема таких, як сучасна українська мова з практикумом, етика та естетика, релігієзнавство. Це зумовлює повтор змісту навчального матеріалу у програмах відповідних курсів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Окрім того, частина студентів, які навчаються у педагогічних університетах та академіях, мріють не про педагогічний фах, а про диплом про вищу освіту. Соціологічні дослідження студентської аудиторії педагогічних навчальних закладів та молодих учителів, проведені Інститутом соціальної та політичної психології АПН України, свідчать про те, що мотивація опанування професії вчителя та роботи за фахом є доволі низькою. Зокрема, за даними всеукраїнського опитування, лише 55,8% студентів обрали педагогічний навчальний заклад тому, що мріють бути вчителями; тільки 53,5% студентів планують працювати за фахом [2].

Суттєвої оптимізації та модернізації потребують організація, змістове та методичне забезпечення навчального процесу в педагогічних навчальних закладах. Наприклад, за даними вищезазначеного соціологічного опитування, з 1000 респондентів на запитання „Чи цікаво Вам вчитися?” лише 22,7% опитаних відповіли „так”, а 73,3% – „ні”. На запитання „Що потрібно змінити у навчально-виховному процесі Вашого навчального закладу?” відповіді розподілились так: збільшити кількість професійно орієнтованих дисциплін та кількість годин на їх вивчення – 60,7%; збільшити час для самостійної роботи – 20,8%; підвищити кваліфікацію викладачів – 18,5%; удосконалити форми контролю знань – 11,3% [2].

У системі ступеневої підготовки педагогів бракує досвіду науково-дослідної роботи з методичного забезпечення підготовки фахівців на кожному з етапів. Зокрема, не вдалося усунути дублювання в підготовці бакалаврів і магістрів. Не всі кафедри чітко визначили свою роль на кожному з етапів у підготовці фахівців.

Отже, ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи потребує якісного оновлення. Насамперед потрібно спрямувати зусилля академічних установ та вищих навчальних закладів на суттєве оновлення навчальних планів та програм щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів, уникаючи дублювання навчальних дисциплін відповідно до кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; на оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, враховуючи дані сучасних людинознавчих наук, відповідно до ступеня підготовки спеціаліста. Слід, на думку М.Євтуха, узгодити навчальні програми педагогічних навчальних закладів з метою надання можливості випускникам педучилищ і педколеджів навчатися з 2-го чи 3-го курсу в університеті, що підніме престиж не тільки цих закладів, а й педагогічної професії в цілому. У науково-педагогічних виданнях України започаткувати регулярне висвітлення питань ступеневої професійної підготовки педагогічних кадрів та набутого досвіду. Ступеневість фахової підготовки педагога, стверджує М.Євтух, слід розглядати ширше, з обов'язковим залученням до цієї системи післядипломної освіти з огляду на часову динамічність змісту й методів реалізації діяльності вчителя. Післядипломна освіта може слугувати однією з організаційних форм набуття кваліфікаційного рівня „магістр”. Вчений зазначає, що зважаючи на запровадження магістерської підготовки, потрібно перебудувати аспірантуру. Зокрема, загальнотеоретичну роботу, педагогічну практику слід зосередити на етапі підготовки магістрів, надавши можливість аспірантам більше уваги і часу приділяти дослідженню обраної проблеми та опануванню методологічних засад у певній галузі науки. Також М.Євтух вважає, що кожній кафедрі університету слід чітко визначити своє місце і роль у підготовці як бакалаврів, так і магістрів. У вищих педагогічних навчальних закладах необхідно ввести, як і було раніше, наскрізну педагогічну практику студентів, починаючи з 1-го курсу і до 5-го, яка передбачає безперервність і послідовність її проведення у процесі здобуття достатнього для професійної діяльності обсягу знань і вмінь відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Залучення студента до неперервної практики в закладах освіти з 1-го курсу, на думку вченого,

максимально сприятиме розв'язанню цієї актуальної соціально-педагогічної проблеми, визначеної серед пріоритетних завдань державної програми „Вчитель” МОН та АПН України [2].

Висновки... Вивчення досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи переконливо засвідчив створення вітчизняною вищою школою гнучкого механізму ступеневої підготовки. Однак вдосконалення потребує технологія такої підготовки: мотиваційний, змістовий та операційно-діяльнісний компоненти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
2. Євтух М. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / М. Євтух // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19, ч.1. – С. 3–8.
3. Історія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в особах / за заг. ред. В. Є. Береки. – Хмельницький : ПП Мельник А. А., 2006. – Т. 1. – 356 с.

Анотація

О.Л.Шквыр

Опыт ступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов

В статье описывается опыт ступенчатой подготовки будущих учителей начальной школы в Украине с 1990 по 2010 годы, раскрываются позитивные и негативные тенденции.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ступенчатая подготовка учителя.

Summary

O.L.Shkvyr

Experience of the Stage Preparation of the Future Primary School Teachers

The experience of the stage preparation of the future primary school teachers in Ukraine since 1990 till 2010 is described in the article, positive and negative tendencies are revealed.

Key words: professional preparation, stage preparation of a teacher.

Дата надходження статті:

„10” лютого 2011 р.

УДК 37.013.42.001(045)

І.М.ШОРОБУРА,

доктор педагогічних наук, професор;

М.М.ВОРНИК,

аспірантка

(м.Хмельницький)

Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи

У статті уточнено сутність дефініцій „соціальна робота”, „соціально-педагогічна діяльність”, „соціально-педагогічна робота”. Визначено мету, об'єкти та суб'єкти соціально-педагогічної роботи. Виділено і охарактеризовано основні її принципи: принцип компетентності суб'єктів соціально-педагогічної роботи, принцип індивідуально-гуманістичного підходу, принцип системності та конфіденційності.

Ключові слова: соціальна робота, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна робота, принципи соціально-педагогічної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Соціально-педагогічна діяльність як складова педагогічної діяльності повинна стати невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього педагога, оскільки за вимогами системи освіти сучасного суспільства саме система соціально-педагогічної роботи з надання допомоги особі, яка цього потребує, реалізовує можливості соціуму у допомозі, захисті та підтримці її громадян.

Актуальним є соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, який сприяє взаємодії суспільства, навчальних закладів та сім'ї у вихованні дітей, їх соціалізації, забезпечує консультативну допомогу батькам чи особам, що їх замінюють [3].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Поняття „соціальна робота” як професійна діяльність визначають Ю.В.Василькова, Т.А.Василькова, М.П.Лукашевич, І.І.Мигович, А.В.Мудрик; як діяльність із надання допомоги (О.Г.Карпенко, С.В.Тетерський, Е.І.Холостова); як наукову та практичну діяльність (Л.Т.Тюптя, І.В.Іванова, Т.В.Семигіна, І.І.Мигович). Соціально-педагогічну діяльність, як різновид професійної діяльності трактують О.В.Безпалько, М.А.Галагузова, С.С.Пальчевський, Л.І.Буніна; як галузь соціального життя та діяльність із надання допомоги людині (Т.Ф.Алексеєнко, А.Й.Капська). Мету соціально-

педагогічної роботи розглядають О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, Т.Ф.Алексеевко; принципи охарактеризовано Т.Ф.Алексеевко, О.В.Безпалько, А.Й.Капською.

Формулювання цілей статті... Метою статті є уточнення педагогічної сутності дефініцій „соціальна робота”, „соціально-педагогічна робота”, „соціально-педагогічна діяльність” та теоретичних аспектів соціально-педагогічної роботи.

Виклад основного матеріалу... У філософському аспекті соціальна робота – це вид діяльності щодо підтримки та індивідуальної допомоги як окремій людині, так і сім’ї, з метою забезпечення її культурного та соціального рівня життя [12]. Національна асоціація соціальних працівників США розглядає „соціальну роботу як професійну діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприятливих соціальних умов для досягнення цих цілей” [10, с.16]. Ю.В.Василькова та Т.А.Василькова, визначають соціальну роботу як „професійну діяльність з надання допомоги людині, групі з метою поліпшення їх соціального становища...” [6, с.15]. Такої ж думки дотримуються і науковці М.П.Лукашевич та І.І.Мигович, які під соціальною роботою розуміють „професійну діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і окремих індивідів із надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації...” [4, с.11]. А.В.Мудрик визначає соціальну роботу як „професійну діяльність з надання допомоги індивідам, групам, общинам з метою покращення або встановлення їх здатності до соціального функціонування; створення умов, які сприяють досягненню цих цілей в соціумі” [5, с.10]. Неоднозначно тлумачить поняття „соціальна робота” науковець О.Г.Карпенко, який соціальну роботу розмежовує як інструмент соціальної політики; як соціальний локатор, який визначає реальні наслідки соціальної політики; як діяльність з надання допомоги людині, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту; а також, як феномен, який вбирає в себе багатогранність будь-якої особистості і професійної діяльності фахівця у соціальній сфері [10, с.14, 17]. Науковці Л.Т.Тюптя та І.Б.Іванова розглядають поняття „соціальна робота” у двох площинах як наукову та як практичну діяльність. У першому випадку це сфера діяльності особистості, функції якої – вироблення і теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність; це одна з форм суспільної свідомості; це висвітлення окремих галузей наукового знання. А соціальна робота як практична діяльність – це специфічний вид професійної діяльності уповноважених органів з надання державного і недержавного сприяння людині з метою забезпечення матеріального, соціального, культурного рівня її життя, надання індивідуальної допомоги людині, родині чи групі осіб [11, с.16, 17, 30]. Е.І.Холостова вважає, що „сутністю соціальної роботи є надання допомоги індивідам та різним групам в здійсненні ними соціальних прав” [14, с.35]. Актуальним є визначення російського вченого А.І.Ляшенка, який поняття „соціальна робота у широкому розумінні трактує як вплив професіоналів громадськості на соціальне облаштування суспільства..., а у вузькому, як професійну діяльність, яка здійснюється професійно підготовленим спеціалістам і їхнім помічникам і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім’ї, групі...” [10, с.16].

Ми цілком погоджуємося з думками Т.В.Семигіної та І.І.Миговича, які соціальну роботу розглядають як науку та практику. Вони вважають, що „соціальна робота – це галузь наукових знань і професійна діяльність, спрямована на підтримання і надання кваліфікованої допомоги будь-якій людині, групі людей, громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню” [2, с.9]. Поняття „соціальна робота” є дещо ширшим, ніж поняття „соціально-педагогічна діяльність”, оскільки соціальна робота – це вид діяльності державних соціальних органів, спрямований на особистість чи спільноту з метою покращення її соціального статусу, а поняття „соціально-педагогічна робота”, у свою чергу, є різновидом соціально-педагогічної діяльності. Соціальна робота є гуманним видом діяльності, яка ще з давніх часів вважається благодійністю, допомогою нужденним, бідним, сиротам, вдовам. Проте з розвитком суспільства соціальна робота є не лише видом діяльності з надання благодійної допомоги, а й професійною діяльністю (соціальний захист, соціальна підтримка, індивідуальна допомога...) працівників соціальних служб, соціальних педагогів навчальних закладів (підготовка яких здійснюється кваліфіковано у вищих навчальних закладах), яка здійснюється систематично, комплексно та професійно у Центрах соціальних служб для сім’ї дітей та молоді, Службах у справах неповнолітніх, відділах у справах сім’ї та молоді, відділах освіти, школах інтернатного типу та інших освітніх закладах. Як соціальна, так і соціально-педагогічна діяльність здійснюється соціальними педагогами у загальноосвітніх закладах, проте, зважаючи на складне соціально-економічне становище держави, не у всіх закладах освіти забезпечено посаду соціального педагога, тому його функції необхідно виконувати класоводам та класним керівникам, що і є однією з проблем нашого дослідження. Тому доцільно уточнити поняття „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна робота”.

Так, на думку О.В.Безпалько та М.А.Галагузової, соціально-педагогічна діяльність виступає різновидом професійної діяльності, спрямованої на успішну соціалізацію, всебічний розвиток та задоволення соціокультурних потреб особистості у суспільстві [1; 15; 7]. С.С.Пальчевський розглядає поняття соціально-педагогічної діяльності як дії соціального педагога, спрямовані на надання психолого-педагогічної підтримки особам з метою їх гармонійного функціонування у суспільстві [6]. Л.І.Буніна розглядає соціально-педагогічну діяльність як вид професійної або волонтерської діяльності, спрямований на створення найкращих умов духовного та психологічного комфорту людини в соціумі, гуманізації її стосунків та надання їй психологічної, моральної, фізичної, медичної та інших видів допомоги [9, с.33].

Доцільним та актуальним у нашому дослідженні є визначення Т.Ф.Алексеевко, яка вважає соціально-педагогічну діяльність галуззю соціального життя, особливістю якої є тривалість та комплексність, а також спрямованість на дітей і молодь, які потребують допомоги у процесі соціалізації та різних життєвих ситуаціях [9, с.48]. Соціально-педагогічна діяльність як галузь педагогічної є системною, не фрагментарною, яку здійснюють для забезпечення соціально-психологічної та моральної стійкості особистості з урахуванням її індивідуальних та соціальних характеристик, для надання людині допомоги у саморозвитку та самореалізації, а інколи і у самореабілітації. В освітніх закладах соціально-педагогічна діяльність спрямована на створення гуманізованих сприятливих соціальних умов для успішної соціалізації школярів, а у разі потреби, на надання ефективної спеціалізованої допомоги (просвітницької, консультативної, превентивної), комплексної підтримки, корекції, консультування сімей щодо успішного виховання та створення оптимальних умов соціалізації учнів.

У свою чергу, соціально-педагогічну роботу класифікують як „різновид соціально-педагогічної діяльності, який здійснюється у певній соціальній інституції та який спрямований на точно визначений об'єкт впливу” [7, с.267]. Цінним є визначення А.Й.Капської, яка соціально-педагогічну роботу розглядає як засіб реалізації соціальної політики, як соціальний локатор який визначає наслідки соціальної політики, і як діяльність із надання різного роду захисту, допомоги та підтримки людині, сім'ї чи спільноті у складних життєвих ситуаціях [8, с.15]. На думку Т.Ф.Алексеевко, „соціально-педагогічна робота становить своєрідну галузь соціального життя, спрямовану на допомогу та підтримку людей різного віку...в різних соціальних середовищах та різних життєвих ситуаціях” [9, с.48].

Отже, сутність соціально-педагогічної роботи полягає у забезпеченні комфортних умов для успішного навчання, виховання та розвитку учня у процесі його соціалізації та реалізації себе як особистості, а також у виявленні та подоланні конфліктних несприятливих ситуацій в учнівських колективах, сім'ях, міжособистісних стосунках та на суспільному рівні.

Соціально-педагогічна діяльність здійснюється суб'єктом і націлена на певний об'єкт та здійснюється з конкретною метою. О.В.Безпалько дотримується думки, що метою соціально-педагогічної діяльності є забезпечення оптимальних умов соціалізації особистості, а конкретизація цієї мети відбувається через завдання, які полягають у створенні сприятливих умов для розвитку та реалізації можливостей особистості, збереження та зміцнення її здоров'я, надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги з метою захисту від негативних впливів суспільства [1]. Мета соціально-педагогічної діяльності „полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості та визначається соціальною політикою держави...” [7, с.265].

У руслі нашого дослідження важливою є думка Т.Ф.Алексеевко, яка метою соціально-педагогічної діяльності вважає допомогу особистості в успішній соціалізації, сприйнятті нею соціальних норм суспільства, забезпеченні психологічної стійкості, особистих прав та потреб; попередження та допомогу у вирішенні складних життєвих ситуацій [9]. Так, метою соціально-педагогічної роботи можна вважати цілеспрямовану психолого-педагогічну допомогу учням та їх сім'ям для їх благополучної адаптації та функціонування у сучасному суспільстві.

Під об'єктом соціально-педагогічної діяльності О.В.Безпалько та М.А.Галагузова розглядають осіб (дітей), які потребують допомоги чи підтримки у процесі їх соціалізації [1; 15], а суб'єктами (О.В.Безпалько) – як організації, так і фізичні особи, що реалізують соціальну політику та допомогу об'єктам соціально-педагогічної діяльності [1]. За визначенням В.А.Нікітіна, суб'єктом виступає соціальний педагог, який володіє загальною і спеціальною теорією та практикою соціально-педагогічної діяльності [16]. Узагальнюючи поняття „об'єкт та суб'єкт” соціально-педагогічної роботи, ми погоджуємося з думками О.В.Безпалько, М.А.Галагузової та В.А.Нікітіна, які об'єктом вважають певну особу, яка потребує допомоги, захисту чи підтримки в процесі її соціалізації та саморозвитку, а суб'єктом – фізичні особи, органи та організації, які здійснюють допомогу у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Існують різноманітні підходи щодо визначення принципів соціально-педагогічної діяльності як основи для її здійснення. Так, Т.Ф.Алексеевко визначила принципи соціально-педагогічної діяльності

як: принцип гуманізму, орієнтований на особистість, її потреби та можливості; принцип демократизму виявляється у створенні комфортних умов для ефективної співпраці; принцип компетентності виражається у фаховій підготовленості суб'єкта діяльності [9, с.49]. Подібно принципи соціально-педагогічної діяльності трактує В.А.Нікітін. Науковець також виділяє особистісно-гуманістичний принцип, під яким розуміє індивідуальний підхід у здійсненні соціально-педагогічної роботи; принцип соціальності виражається у набутті особою соціальності в процесі її соціалізації; принцип розвитку значить, що педагог завжди повинен вдосконалювати свої знання у процесі своєї діяльності [16, с.44–45]. Науковці О.В.Безпалько та А.Й.Капська дійшли спільної думки щодо визначення ефективних принципів соціально-педагогічної діяльності. Важливими є думки науковців щодо об'єднання принципів у певну систему, до складу якої входять: соціально-політичні, психолого-педагогічні, організаційні та специфічні принципи соціально-педагогічної діяльності. У свою чергу їм підпорядковуються принципи, які детальніше конкретизують свої завдання. Так, до соціально-політичних принципів, які визначають залежність змісту соціально-педагогічної діяльності від соціальної політики держави, належать: принцип законності та прав людини, принцип державного підходу до завдань соціально-педагогічної діяльності, принцип зв'язку змісту і форми діяльності фахівця з конкретними умовами життєдіяльності особистості. До психолого-педагогічних принципів, які є найбільш дієвими у контексті нашого дослідження, належать: принцип сприяння самореалізації дітей та молоді у всіх сферах їх життєдіяльності, принцип диференційованого та індивідуального підходу до об'єктів соціально-педагогічної діяльності, принцип цілеспрямованості – фахівець повинен досягати поставленої мети, принцип системності заперечує фрагментарність та епізодичність при вирішенні соціально-педагогічних завдань. Серед організаційних варто виділити: принцип компетентності кадрів, принцип інтеграції – полягає у координації діяльності державних та громадських організацій, щодо комплексного вирішення поставлених проблем, та принцип контролю і перевірки виконання заходів соціального захисту, гарантованих державою. Найбільш характерними та функціональними при здійсненні соціально-педагогічної діяльності є специфічні принципи. До них належать: принцип гуманізму – людина найвища цінність, принцип незалежності – передбачає допомогу та підтримку всім хто її потребує, принцип клієнтоцентризму покладений у дотриманні пріоритетних прав об'єкта соціально-педагогічної діяльності, принцип опори полягає у активізації особистості у вирішенні її життєвих проблем, принцип конфіденційності, принцип толерантності та принцип максимізації полягає в оптимальному використанні ресурсів для ефективного вирішення соціально-педагогічних завдань [1; 10].

Висновки... Отже, соціально-педагогічну діяльність як і соціально-педагогічну роботу доцільно розглядати як вид педагогічної діяльності, який характеризується послідовністю та системністю дій, здійснюється педагогом (соціальним педагогом) і спрямований на дітей та їх батьків (вихователів), які потребують психолого-педагогічної допомоги для успішної адаптації та повноцінного функціонування у сучасному суспільстві. Об'єктом соціально-педагогічної роботи вважають певну особу, яка потребує допомоги, захисту чи підтримки в процесі її соціалізації та саморозвитку, а суб'єктом – фізичні особи, органи та організації, які здійснюють допомогу у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Проаналізувавши різноманітні підходи до визначення принципів соціально-педагогічної роботи, вважаємо найбільш дієвими та опорними, принцип компетентності суб'єктів соціально-педагогічної діяльності (від високого професійного рівня фахівця залежатиме ефективність та результативність роботи), принцип індивідуально-гуманістичного підходу до особистості (в центрі будь-якої педагогічної діяльності є особистість, з її власними зовнішніми та внутрішніми характеристиками), а також принципи системності та конфіденційності (одними з достатніх умов результативного здійснення соціально-педагогічної роботи є послідовність та системність).

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні особливостей соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями.

Список використаних джерел та літератури:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / Безпалько О. В. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 134 с.
2. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К., Академвидав, 2005. – 304 с.
3. Закон України „Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.org.ua/pravo/law_00/part_1.html
4. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. / М. Лукашевич, І. Мигович. – [2-е вид.] – К. : МАУП, 2003. – 168 с.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику : [учеб. пособ. для студ.] / Мудрик А.В. – М. : Институт психологии, 1997. – 365 с.
6. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Степан Сергійович Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
7. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

8. Соціальна педагогіка : підруч. / [Капська А. Й., Міщик Л. І., Зайцева З. І., Безпалько О. В. та ін.] ; за ред. А. Й. Капської. – [2-е вид.]. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 256 с.
9. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підруч. / [Алексеев Т. Ф., Басюк Т. П., Безпалько О. В. та ін.] ; за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.
10. Соціальна робота : технологічний аспект : навч. посіб. / [Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х., Вакуленко О. В. та ін.] ; за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2004. – 352 с.
11. Тюття Л. Т. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. / Тюття Л. Т., Іванова І. Б. – [2-ге вид.] – К. : Знання, 2008. – 574 с.
12. Філософський словник соціальних термінів / [за ред. В. П. Андрущенко]. – Київ – Харків, 2002. – С. 546.
13. Теория социальной работы : [учеб. / под ред. проф. Е. И. Холостовой]. – М., 1998. – 334 с.
14. Технологии социальной работы : [учеб. / под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой]. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с. – (Серия „Высшее образование”).
15. Социальная педагогика : Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н., Тищенко Е. Я. и др.] ; под. общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
16. Социальная педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

Аннотація

И.М.Шоробура, М.М.Ворнык

Теоретические аспекты социально-педагогической работы

В статье уточнена сущность дефиниций „social work”, „social-pedagogical activity”, „social-pedagogical work”. Определена основная цель, а также объекты и субъекты социально-педагогической работы. Выделены и охарактеризованы основные её принципы: принцип компетентности субъектов социально-педагогической работы, принцип индивидуально-гуманистического подхода, принцип системности и конфиденциальности.

Ключевые слова: *social work, social-pedagogical activity, social-pedagogical work and the principles of social-pedagogical work.*

Summary

I.M.Shorobura, M.M.Vornyk

Theoretical Aspects of Social-Pedagogical Work

The essence of such definitions as: „social work”, „social-pedagogical activity” and „social-pedagogical work” has been specified in the article. The main aim, subjects and objects of social-pedagogical work have been defined. The basic principles are considered: principles of subjects competence of social-pedagogical activity, principle of individual-humanistic approach, system and confidential principles.

Key words: *social work, social-pedagogical activity, social-pedagogical work and the principles of social-pedagogical work.*

Дата надходження статті:

„15” березня 2011 р.

УДК 371.134:78.071.4+785 (045)

В.Б.ШУБИНА,

викладач

(м.Хмельницький)

Роль фортепіанного ансамблю у формуванні професійних музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики

В статті подається визначення терміна „фортепіанний ансамбль”, класифікація його видів і жанрів. Простежуються історичні передумови виникнення і розвитку фортепіанного ансамблю, обґрунтовуються розвивальні можливості фортепіанної ансамблевої музики, а також розглядається роль фортепіанного ансамблю в формуванні професійних музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: *ансамбль, фортепіанний ансамбль, фортепіанний дует, музичні уміння, музичні навички.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Останнім часом в фортепіанній педагогіці все частіше проявляється інтерес до фортепіанного ансамблю не тільки як до різновиду виконавської діяльності, але і як до навчальної форми гри на інструменті, яка може значно підвищити зацікавленість студентів. Гра в ансамблі не тільки ідеально корегує виконавські прийоми, але й розвиває такі якості майбутнього спеціаліста, як відчуття товариства і взаємодопомоги, відповідальності за виконання твору в цілому, вміння підкорювати свої бажання і почуття основному завданню – розкриттю ідейно-художнього задуму композитора. Ансамблеве виконання породжує у

його учасників радісне відчуття творчого задоволення і дає можливість вдосконалювати свою виконавську майстерність навіть тим, хто володіє обмеженою технікою гри на фортепіано. Крім цього, оволодіння навиками ансамблевої гри на фортепіано доповнює і збагачує виконавську діяльність студентів, надаючи їм можливість грати яскраві та цікаві твори.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дана проблема розглядалась в роботах А.Готліба, Е.Любіна, В.Георгії відображується еволюція поглядів на ансамблеве виконання, розглядається становлення і формування ансамблевої техніки музиканта виконавця, а також в монографії О.Сорокіної. Розвиваючий потенціал ансамблевого музикування розглядався в працях Н.Язикова, Т.Молчанової, М.Антонової та інших.

Формування цілей статті... В музичній педагогіці приділяється недостатньо уваги до теорії і методики викладання фортепіанного ансамблю як важливого різновиду музичного мистецтва, залишаються не досить розкриті питання, які пов'язані із специфікою застосування фортепіанного ансамблевого навчання на заняттях з основного музичного інструменту на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних педагогічних закладах і створенню необхідних умов, які б сприяли професійному росту майбутніх вчителів музики в процесі ансамблевої діяльності. Тому метою даної статті є розгляд ролі фортепіанного ансамблю у формуванні професійних музичних умінь та навиків майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу... На музично-педагогічних факультетах вищих навчальних педагогічних закладів „Основний музичний інструмент” (фортепіано) займає передове місце в комплексі інструментальних дисциплін. Зміст навчання передбачає специфічні особливості практичної роботи на інструменті, постійний досвід накопичення спеціальних знань, а також розвиток здібності до практичного вживання цього досвіду в майбутній творчій і професійній діяльності.

Однією із основних форм навчання в класі фортепіано є індивідуальні заняття, значення яких полягає в розширенні всього комплексу професійних умінь і навиків студентів. Форми проведення занять, як і методи роботи, різноманітні і залежать від цілого ряду чинників: індивідуальних, особистісних якостей викладача та студента, стану навчальної програми на даний момент, цілей і орієнтирів в заняттях. Індивідуальні заняття повинні слугувати розширенню емоційних і художньо-інтелектуальних горизонтів студентів, давати імпульси до подальшого просування в рамках вибраної спеціальності. Сучасний рівень викладання музики ставить перед викладачем таке завдання: систематизувати і спрямувати навчання студентів на формування у них художньо-мистецької активності, яка веде до кращого засвоєння навчального музичного матеріалу, до міцного його закріплення, розвиває професійний інтерес до занять, сприяє самостійному творчому пошуку.

Ансамбль походить від французького слова „ensemble” – разом, вкупі, ціле, узгодженість [5]. Термін „ансамбль” означає цілісну єдність різних елементів і зустрічається у всіх видах мистецтва. В музиці ансамблем називають групу з двох і більше музикантів, які виконують музичний твір, і сам твір, написаний для такої групи музикантів. А саме визначення „добрий ансамбль” означає злагоджене виконання і єдність творчого стремління всіх учасників ансамблю.

Фортепіанний ансамбль є одним із різновидів камерної інструментальної музики, який має своєрідну реалізацією музичної діалектики: теза і антитеза – рольове співвідношення виконавських партій (Primo і Secondo), синтез – ансамбль як ціле. Діалектична єдність протиріч в рамках жанру здійснюється через дію ряду антиномій: риси сольного виконання – ансамблевий характер виконання; доцентрова тенденція „виконавець-виконавець” – відцентрова тенденція „виконавець-слухач”; гомофонне мислення – поліфонічне мислення; прагнення до самостійності обох партій – їх функціональне рівноправ'я; риси камерності – риси симфонічності [1, с.179].

Антонова М. виділила декілька основних тенденцій еволюції і оновлення жанру фортепіанного ансамблю на сучасному етапі:

- 1) традиційне (або романтичне), до якого відносяться твори, що складають основу жанрового репертуару, його „золотий” фонд, а також навчально-методичний репертуар;
- 2) полістилістичне, що включає твори традиційної форми, але написані „змішаною” технікою, які мають можливість синтезу будь-яких композиційних засобів;
- 3) експериментальне, де кожен твір є індивідуальним проектом, що пропонує новації на рівні форми, тембру і музичної мови [1, с.179].

Таке багаторівневе бачення і забезпечує синтетичність жанру фортепіанного ансамблю, сприяє його постійному розвитку і оновленню. Саме безперервність і багатовимірність розвитку відрізняють стан фортепіанного ансамблю на сучасному етапі від його перебування в попередніх епохах. Це є підтвердженням феноменології цього жанру в контексті музичної культури.

Значення навчально-педагогічного процесу у функціонуванні жанру фортепіанного ансамблю надзвичайно велике. Саме музична педагогіка минулого століття була важливим середовищем існування цього жанру. Багато музикантів і педагогів-практиків бачили в жанрі фортепіанного

ансамблю потужний потенційний засіб для музичного розвитку студентів, покликаний виконувати, перш за все, розвиваючу функцію.

Жанр фортепіанного ансамблю поділяється на два різновиди – на одному або двох інструментах. Фортепіанний дует (так відома московська піаністка Олена Сорокіна називає ансамбль на одному фортепіано) – це дует в чотири руки, єдиний рід ансамблю, коли дві людини виконують музичний твір на одному інструменті [7, с.22]. Особливості гри в чотири руки краще проявляються при порівнянні її з грою піаністів на двох фортепіано.

Два інструмента дають виконавцям набагато більшу свободу, незалежність у використанні регістрів, педалі і т.д., в той час як виконання за одною клавіатурою сприяє внутрішній єдності і співпереживанню. У виконанні дуету в чотири руки на двох роялях не може бути досягнуто такого звукового (зокрема, тембрового) балансу, який природно здобувається при грі двох партій на одному інструменті. Різниця в характері ансамблю відчувається і в музиці, яка створювалась для них. Твори для двох фортепіано тяжіють до віртуозності, концертності, а твори для дуету в чотири руки (ансамблю двох піаністів за одним інструментом) – до стилю камерного музикування.

Перші переклади оркестрових творів для дуету в чотири руки, які з'явилися в кінці XVIII-XIX ст., стали передвісниками нової функції фортепіанного дуету – музично-просвітницької, тому що прослуховування симфонічного твору і програвання його – далеко не одне і теж. Ніяке, навіть уважне і багаторазове прослуховування не може дати такого ознайомлення з твором, яке можна отримати, виконавши його і спробувавши знайти власну його інтерпретацію. Це не тільки пізнавальний творчий процес, але й, певною мірою, участь у ньому.

Гра в чотири руки гарно дисциплінує ритміку, вчить рахувати паузи, „пусті” такти і робити вчасні вступи, а також вдосконалює вміння читати з листа. Важливо те, що гра в чотири руки вчить слухати партнера, вчить музичному мисленню – не пальцевому, а слуховому. А також вчить вести діалог з партнером, розуміти його, вчасно подавати репліки і вчасно уступати. Якщо все це буде засвоєно, тоді студенту легко буде оволодіти і специфікою інших видів камерного ансамблю.

З особливими труднощами зустрічаються музиканти під час гри в чотири руки на одному фортепіано. На думку О.Сорокіної, „близьке сусідство піаністів за однією клавіатурою сприяє їх внутрішній єдності” [6, с.4], і з нею важко сперечатися. Але така єдність виникає у тому випадку, коли партнери мають чималий досвід в музикуванні подібного роду, в іншому ж випадку у партнерів часом виникає бажання посунути колегу, побоюючись удару ліктем у „сонячне сплетіння”. Крім того, великі труднощі при грі в чотири руки представляє педалізація, оскільки піаніст, що виконує другу партію, часто повинен педалізувати у власній паузі.

Фортепіанний ансамбль в останнє десятиліття перебуває на вершині популярності у всьому світі. Потреба цього жанру обумовлена різними факторами. Серед них – загальна тенденція до відновлення забутих ансамблевих традицій минулих століть; велика кількість високохудожніх творів композиторів XVIII-XX століть; постійний інтерес до жанру сучасних композиторів.

Сольне виконання та гра в ансамблі – психологічно відмінні стани і розрізняються не лише спрямованістю уваги, але й мірою артистичної відповідальності. Під час ансамблевого музикування музичні та рухові дії не встигають стати стабільними – вони залишаються гнучкими та легко керованими у залежності від вимог конкретної виконавської ситуації. Відомий піаніст і викладач А.Готліб писав: „Спільна гра відрізняється від сольної перш за все тим, що і загальний план, і всі деталі інтерпретації є наслідком роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців, і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями” [4, с.3–4]. І далі автор продовжує цю думку: „Музичне спілкування активізує творчу волю виконавця, розширює кордони його фантазій. Запропоновані партнером нові ідеї інтерпретації, підказаний ним несподіваний варіант вирішення художнього завдання, пошуки аргументів у суперечці, яка виникає, збагачують репетиційні заняття.... Тому й не рідкі випадки найбільш повного та яскравого розкриття індивідуальності артиста саме у спільному з іншими музикантами, а не у сольному виконанні” [4, с.13].

Основою спільного виконання є загальне звучання обох партій, оцінюючи яке кожен з учасників ансамблю вносить корективи у власну гру. Тому слід віддавати перевагу партитурному викладанню нотного тексту перед роздільним, адже візуальне сприйняття прискорює формування уявлень про загальне звучання твору, полегшує відлік часу у тривалих паузах і тим самим дає виконавцеві змогу не арифметично відраховувати лічильні долі, а слухом та очима стежити за перебігом музичних подій, вступати, так би мовити, „за музикою”.

Необхідно завжди уважно стежити за вертикаллю (ієрархічною підпорядкованістю звучання всіх елементів фактури) і горизонталлю (передачею мелодії від однієї партії до іншої, пасажів, акомпанементу тощо). Саме тому для учасників ансамблю знання обох партій є обов'язковим.

Процес визрівання художнього задуму і процес його втілення в конкретних звукових образах у ансамбліста і соліста різні. Якщо піаніст-соліст може відтворити звучання п'єси в цілому, то піаніст-ансамбліст – тільки звучання своєї партії. Причому знання партії, навіть чудове, не робить піаніста

партнером. Він стає ним лише в процесі спільної роботи з іншим учасником ансамблю (чи учасниками).

При спільному музичному виконанні однаково необхідні і вміння захопити партнера своїм задумом, передати йому своє бачення музичних образів, і вміння захопитись задумом партнера, зрозуміти його побажання, прийняти їх, вжитись в них.

Ансамблеве виконання, в порівнянні із сольним, благотворно впливає на студента не тільки в професійному плані, але й формує такі якості, як відчуття взаємної поваги, такту, партнерства. Гра в дуєті надає можливість як для творчого так і для дружнього спілкування піаністів-солістів. Слова Роберта Шумана про те, що дуєти Шуберта „зближують душі швидше, ніж будь-які слова” [8, с.214], чудово ілюструють цю думку.

Заняття ансамблем сприяють розвитку ансамблевого слуху як комплексу, що включає все різноманіття слухових уявлень, дисциплінують метро-ритмічну природу виконавців, покращують регулятивну функцію процесів артикуляції; у психологічному і естетичному аспекті стимулюють становлення комунікативних якостей особи, формують сценічні навички.

На відміну від інших камерних ансамблів за участі фортепіано (фортепіанне тріо, фортепіанний квартет, дуєти різних інструментів і фортепіано і т.д.), однією із переваг фортепіанного ансамблю є можливість самонавчання студентів. Незважаючи на загальні питання, зв'язані з інтерпретацією, з'являється можливість вирішення технічних проблем. Великого значення набуває єдність прийомів звуковедення, педалізації, стремління двох партнерів показати одного „чотирирукого піаніста” [3, с.93].

Відомо, що багато творів, написаних для фортепіанного ансамблю, мають оркестрові, інструментальні, сольні версії. Порівняння різних варіантів одного твору дозволяє виконавцям зазирнути в творчу лабораторію композитора, осмисливши нюанси оркестровки, відчувши зв'язок між симфонічною та фортепіанною творчістю. Також, значно збагачує темброву палітру майбутніх вчителів музики виконання перекладів оркестрових творів.

Виховне значення має робота в камерному ансамблі для піаністів, так як музиканти інших спеціальностей, окрім вдосконалення в грі на своєму інструменті, з дитячих років систематично зустрічаються в оркестровому класі, де звикають до колективної праці, до почуття загальної відповідальності. Піаністи ж оволодівають своєю майстерністю в умовах індивідуальних занять і звикають до них, як до єдиної можливої форми роботи.

Взаєморозуміння і злагода лежать в основі створення єдиного плану інтерпретації. Найістотніший вислів з цього приводу належить А.Готлібу, який писав: „Під час втілення колективно створеної інтерпретації поняття „виконавське творче переживання” трансформується у споріднене з ним, але зовсім не тотожне поняття „творче співпереживання виконавців”. Природне і яскраве співпереживання виникає внаслідок безперервного та всебічного контакту партнерів, їх гнучкої взаємодії і спілкування в процесі виконання” [4, с.6].

У спільній грі взаєморозуміння досягається шляхом постійних тренувань, коли найменший намір чи зміна плану виконання твору відразу враховується партнером. Такі моменти обумовлюються та відпрацьовуються на репетиціях. Проте передбачити все неможливо, тому в процесі ансамблевого музикування слід розраховувати на взаєморозуміння, збіг почуттів, єдину творчу позицію учасників.

В музичному ансамблі спілкування можливе лише за умови ясного і узгодженого розуміння всіма його учасниками різнобічних зв'язків окремих партій та вміння підпорядковувати своє виконання досягненню спільної мети.

Важливу роль у спільному виконавстві відіграє слух, оскільки піаніст-соліст звик слухати себе і тільки себе, то піаніст-ансамбліст змушений відмовитись від звичного для соліста фокусування слуху, тому що звучання його інструмента залежить тепер вже не тільки від нього, але й від звучання інших інструментів ансамблю, адже слухач сприймає його як частину цілого. О.Гольденвейзер писав: „Здатність мозкового апарату така, що йому властиве фіксування уваги на одному певному моменті. А нам, музикантам, необхідно розвивати не властиву людині здатність – ніби розчленовувати свідомість, проявляти увагу одночасно до різних ліній, свідомо вести їх” [2, с.66–67]. Слухати себе, партнера – це прояв різної налаштованості уваги. Ансамбліст мусить мати необхідну вправність у швидкій зміні фокусування слуху; але ще важливіше – вміння слухати ансамбль і, лише в межах необхідного контролю, – себе в ансамблі, партнера в ансамблі. Успішному вихованню цього навичку допомагає саме „політембральність” звучання музики в ансамблі, тому спільне музикування вдосконалює виконавський слух на всіх етапах навчання.

Аналіз музикознавчих та музично-педагогічних досліджень свідчить, що технічно грамотне ансамблеве виконання передбачає:

1. Синхронне звучання всіх партій (єдність темпу і ритму партнерів).
2. Врівноваженість в силі звучання всіх партій (єдність динаміки).
3. Узгодженість штрихів всіх партій (єдність прийомів, фразування) [9].

Виконати ці технічні вимоги може лише музикант, що має добре розвинене вміння слухати загальне звучання ансамблю. Справа не тільки у взаємному “прислуховуванні” партнерів одне до одного і ясному розумінні функції кожної партії в створенні художнього цілого, а в органічному і безперервному слуханні загального звучання в процесі виконання.

Фортепіанний ансамбль також формує навик читання з листа, хоча сам по собі він не гарантує професіоналізму в ансамблевій грі. Як стверджує А.Готліб: „Деякі чудові музиканти, що користуються заслуженою популярністю, досить посередньо читають з листа, і в той же час є немало посередніх музикантів, які роблять це із завидною легкістю” [3, с.94].

Гра в ансамблі вимагає від кожного учасника серйозного перегляду звичних уявлень про силу і тембр звучання, адже вони допомагають створити загальне слухове враження багатства, різноманітності барв музичної тканини та використовуються з образно-емоційною метою. Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання. Фортепіано в поєднанні з іншими інструментами отримує додаткову силу й різноманітність звучання. Тому грати в ансамблі – означає постійно диференціювати звукові плани, які у поєднанні з різноманітною динамікою та різнохарактерними штрихами створюють особливу багатшарову фактуру звучання та збагачують художній образ твору.

Висновки... Використання в роботі фортепіанного ансамблю розкриває великі можливості для реалізації завдань розвиваючого навчання, оскільки акумулює в собі важливі види робіт, які сприяють ознайомленню з різними музичними творами вітчизняних і зарубіжних авторів доступного рівня складності; дозволяє більш повноцінно і ефективно розвивати весь комплекс професійних здібностей студентів; виховує музичний смак, інтелект і творче мислення. Під час фортепіанного ансамблю з величезною силою проявляється увага до однієї з найважливіших соціально-психологічних функцій музичного мистецтва – комунікативної. Роль спілкування в ансамблі зростає до рівня духовних, особистісних взаємин. Окрім розвитку професійних музичних умінь і навиків, гра в ансамблі вчить розуміти партнера, прислухатись до нього. Заняття з фортепіанного ансамблю зближують студентів, розвивають в них відчуття взаєморозуміння і взаємної підтримки. Саме такий творчий колектив вирішує проблеми виховання професійних і особистісних якостей кожного учасника ансамблю.

Фортепіанний ансамбль є не лише різновидом виконавської діяльності, але і дієвою формою навчання гри на музичному інструменті. Система ефективного викладання дисциплін „Камерного ансамблю” та „Концертмейстерський клас”, які засновані на комплексній взаємодії індивідуальної і ансамблевої форм навчання, можуть забезпечити найвищу продуктивність роботи майбутнього фахівця; сприятимуть підвищенню рівня зацікавленості і самостійності студентів, а також будуть потужною стимул-реакцією навчання гри на музичному інструменті.

Список використаних джерел та літератури:

1. Антонова М. Педагогические условия подготовки будущих учителей музыки в классе фортепианного ансамбля / М. Антонова // Культура-образование-педагогика искусства : сб. науч. трудов. – М. : РИЦ „Альфа” ; МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – С. 179–180.
2. Гольденвейзер А. Об исполнительстве / А. Гольденвейзер // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 1. – С. 66–67.
3. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле / А. Готлиб // Музыкальное исполнительство / сост., общ. ред. Г. Я. Эдельмана. – М. : Музыка, 1973. – Вып. 8. – С. 78–96.
4. Готлиб А. Основы ансамблевой техники / А. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 112 с.
5. Крунтяева Т. Словарь иностранных музыкальных терминов / Крунтяева Т., Молокова Н., Ступель А. – [3-е изд.]. – Л. : Музыка, 1982.
6. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера : навч. посіб. / Т. Молчанова. – [вид. 2, перер., доп.]. – Львів : СПОЛОМ, 2007. – 216 с.
7. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. История жанра / Е. Сорокина – М., 1988. – 266 с.
8. Шуман Р. О музыке и музыкантах / Р. Шуман. – М., 1979. – 294 с.
9. Язикова Н. Фортепіанний ансамбль як одна з форм спільної музично-виконавської діяльності. [Електронний ресурс] / Н. Язикова. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Mmik/2009_10/teksti/yazukova.htm.

Аннотація

В.Б.Шубина

Роль фортепіанного ансамблю в формуванні професійних музичальних умінь і навчальних майстерностей майбутніх учителів музики

В статті подається визначення терміна „фортепіанний ансамбль”, класифікація його видів і жанрів. Прослідковуються історичні передумови виникнення і розвитку фортепіанного ансамблю, обґрунтовуються розвиваючі можливості фортепіанного ансамблевої музики, а також розглядається роль фортепіанного ансамблю в формуванні професійних музичальних умінь і навчальних майстерностей майбутніх учителів музики.

Ключевые слова: ансамбль, фортепіанний ансамбль, фортепіанний дуэт, музичальні умінь, музичальні навчальні майстерності.

Summary
V.B.Shubina

Role of Piano Ensemble in Forming of Professional Music Abilities and Skills of the Future Teachers of Music

The definition of the term "piano ensemble", classification of its types and genres is given in the article. Historic preconditions of appearing and development of piano ensemble are traced back, developing opportunities of piano ensemble music are grounded. The role of piano ensemble in formation professional music skills and abilities of the future teachers of music is studied.

Key words: ensemble, piano ensemble, piano duet as an ensemble, music skills, music abilities.

Дата надходження статті:

„28” березня 2011 р.

УДК 347/71-053/9(045)

JUSZCZAK KRZYSZTOF,
doktor filozofii, adiunkt
(m. Słupsk, Polska)

Edukacja do życia w starości wyzwaniem współczesnych społeczeństw

*Ważne jest, by w sposób świadomy
rozвивać w sobie umiejętności własnego
istnienia, wyzwalać się z zastanych
kanonów
i stawać się mistrzami samych siebie.
D.Chopra*

Demograficzne zjawisko starzenia się społeczeństwa polskiego, obok wyraźnego wzrostu zainteresowania okresem starości zarówno w aspekcie osobniczym, jak i z punktu widzenia ekonomicznego i społecznego, wiąże się z koniecznością intensyfikacji działań służących przygotowaniu do starości. Długotrwałe braki w edukacji na rzecz starości, znikoma wiedza społeczeństwa na temat zalet i wad tego etapu życia powodują utrwalenie negatywnych zachowań u osób w podeszłym wieku. Stąd, należy szukać dróg prowadzących do zmiany własnej (obecnej lub przyszłej) przestrzeni życiowej na lepszą, dróg prowadzących do starości w swej istocie dobrej, pożądanej.

Słowa kluczowe: starość, geragogika, edukacja.

Wprowadzenie

Dla polskiego społeczeństwa współczesność jest epoką szczególną. Wpływ na to mają dwa współwystępujące i wzajemnie warunkujące się procesy: proces transformacji systemowej i proces szerokiego otwarcia cywilizacyjnego. Wprowadzenie gospodarki rynkowej oraz demokratyzacja życia politycznego i towarzyszące im głębokie procesy społeczne zdecydowanie zmieniły sytuację wszystkich kategorii obywateli. Doświadczanie własnej egzystencji w rzeczywistości, w której nic nie jest stałe, która zmusza do konieczności ciągłych wyborów stało się niezwykle bolesne, szczególnie dla człowieka starego. „... nowe wzory zachowania, myślenia i wartościowania, nowe strategie przystosowawcze i nowe sposoby radzenia sobie z rzeczywistością” [10, s.25] postawiły przed człowiekiem, który osiągnął wiek zaawansowanej dorosłości wyzwania, jakie nigdy wcześniej nie były jego udziałem. Równocześnie dokonujące się silne zmiany demograficzne pokazują, że docieramy do czasów, kiedy starość stanie się dominującą fazą życia. Okazuje się bowiem, iż „ze zjawiska marginalnego stary człowiek przekształca się w najliczniej występującą grupę obywateli” [4, s.12]. Przytoczone fakty wskazują na konieczność podjęcia wzmożonych działań w odniesieniu do ostatniego, jak określił starość Jan Paweł II etapu ludzkiego dojrzewania. Po pierwsze, niezbędna jest przebudowa systemu opieki społecznej nad ludźmi starymi tak, aby w jak największym stopniu dochodziło do zaspokajania potrzeb człowieka w ostatnim okresie życia. Po drugie, konieczna jest intensyfikacja działań edukacyjnych służących przygotowaniu do starości. Przy czym, jak pisał E. Trafialek przygotowanie do starości powinno być traktowane „... jako, ujęta w komplementarną całość, kwintesencja wychowania do przyszłości, wychowania do aktywności i wychowania do przyszłych wyborów” [7, s.45].

Celem niniejszej pracy, skonstruowanej na podstawie różnorodnej literatury, jest ukazanie przygotowania do starości jako istotnego zadania współczesnych społeczeństw. Ponadto, autor ma nadzieję,

iż przedstawione w opracowaniu treści staną się przyczynkiem do przemyśleń odnośnie gotowości do kształtowania przez Polki i Polaków własnej przyszłości, a przede wszystkim gotowości do przejścia odpowiedzialności za siebie w okresie starości.

Literatura gerontologiczna – przegląd dorobku

W ostatnich latach w piśmiennictwie polskim obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką starości. Ma to związek z postępującym procesem starzenia się społeczeństwa i zwiększającym się udziałem osób starszych w ogólnej strukturze społecznej. Refleksja nad starością obejmuje wiele różnych zagadnień, wśród których dużo miejsca poświęca się kwestii psychologicznych determinantów starości, aktywizowania seniorów, postaw wobec starości i starzenia się. W opracowaniach tych na uwagę zasługują poglądy J. Piotrowskiego, J. Rembowski, M. Susułowskiej, A. A. Zycha, O. Czerniawskiej, E. Trafiałek, Z. Szaroty, J. Halickiego, R. Koniecznej-Woźniak, A. Chabior, A. Kępińskiego, S. Klonowicza.

Niewielu natomiast badaczy porusza problem przygotowania do życia w późnej dorosłości. Zagadnie to traktowane jest wciąż „po macoszemu”. W tym przypadku odwołać się należy do opracowania B. Juraś-Krawczyk – *Przygotowanie do życia na emeryturze*.

Warto wymienić także tytuły wielu cennych prac o charakterze podręcznikowym – jak np. prace G. Orzechowskiej – *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Z. Zaorskiej – *Dodać życia do lat*, M. Niezabitowskiego – *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej: w stronę pedagogiki starości*, B. Juraś-Krawczyk (red.) – *Przygotowanie do życia na emeryturze*, M. Dzięgieleskiej (red.) – *Przygotowanie do starości; Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starych*, Z. Szaroty – *Gerontologia społeczna i oświatowa*, A. Leszczyńskiej-Rejchert – *Człowiek stary i jego wspomaganie. W stronę pedagogiki starości*, K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej – *Gerontologia dla pracowników socjalnych*, B. Synaka – *Polska starość*, A. Nowickiej (red.) – *Wybrane problemy osób starszych*, S. Steuden, M. Marczuk – *Starzenie się a satysfakcja z życia*.

Istotną rolę odgrywa *Encyklopedia seniora*, będąca zwięzłym opracowaniem większości problemów istotnych dla człowieka starego oraz *Karta praw człowieka starego* L. Frąckiewicza zawierająca wątki szczególnie istotne dla rozważań gerontologicznych.

Problematyka dotycząca osób starszych występuje systematycznie na łamach czasopism specjalistycznych: *Edukacja dorosłych*, *Gerontologia Polska*, *Zeszyty problemowe Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego* oraz miesięczników przeznaczonych dla pracowników socjalnych, terapeutów, opiekunów społecznych. Wiele cennych informacji na temat sytuacji życiowej, zdrowotnej i społecznej tej generacji można znaleźć również w kwartalniku *Praca socjalna*.

W tej, z konieczności skróconej analizie literatury odnoszącej się do zagadnień gerontologicznych, zaznaczyć należy, że wątek dotyczący generacji podeszłego wieku występuje często w źródłach internetowych.

Geragogika

Dyscypliną, która zajmuje się wychowaniem do starości jest geragogika. Terminu tego, utożsamianego z takimi pojęciami jak „pedagogika ludzi starych”, „gerontologia edukacyjna”, „gerontopedagogika”, „andragogika człowieka w starości” użył po raz pierwszy w 1956 roku Hans Mieskes. Podmiotem zainteresowania tej nauki jest człowiek stary, postrzegany z perspektywy szeroko rozumianej edukacji, trwającej przez całe życie. Ponadto jest nim również ogół społeczeństwa, z uwagi na uwypuklany w geragogice postulat wychowania do starości, w starości i przez starość.

Choć jest to nauka młoda, to jej początki sięgają starożytności. Rozważania nad wiekiem podeszłym i koniecznością rozciągnięcia procesu wychowania na całość ludzkiego życia odnaleźć można w dziełach takich antycznych uczonych i filozofów jak Hipokrates, Platon, Arystoteles, czy Pitagorejczycy.

W nowożytnej pedagogice koncepcję wychowania do starości jako pierwsi propagowali Sz. Marycjusz, autor jednej z pierwszych ksiąg pedagogicznych *O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje*, oraz J. A. Komeński w dziele *Pampaedia*. Komeński potrzebę „szkoły starości” uzasadnia następująco: „Skoro starość jest częścią życia, przeto jest częścią szkoły, a więc szkoła, musi więc mieć swoich nauczycieli, swoje przepisy, swoje cele i studia, i swoją karność, aby postępy w życiu starszym były możliwe. (...) To, co jest słabe, musi mieć kierownictwo i podtrzymanie. A skoro starość jest najsłabszym z okresów życia, nie powinna być zaniedbana i pozbawiona pomocy” [5, s. 17]. Sytuuje zatem „szkołę starości” w wymiarze życia ludzkiego. Podkreśla, że na każdym jego etapie trzeba pamiętać o starości i z myślą o niej działać, uczyć się, rozwijać własne człowieczeństwo, poznawać samego siebie. Jest to zadanie, które stanowi obowiązek każdego człowieka.

W Polsce podstawy teoretyczne wychowania do starości nakreślił A. Kamiński [2, s. 369]. Podkreślając związki między pedagogiką społeczną a gerontologią, głosił, że człowiek może być użyteczny w każdej fazie życia. Dlatego przygotowanie do starości polega na realizowaniu życiowej aktywności, głównie w postaci pracy cenionej i użytecznej, rozwijaniu zainteresowań, utrzymywaniu kontaktów towarzyskich i społecznych. Twierdził także, że musi się ono rozpocząć dość wcześnie, aby utrwaliły się właściwe przyzwyczajenia, a trwać powinno do końca życia.

Obecnie zakresy problematyki badawczej geragogiki są następujące [5, s. 19]:

1) badania podstawowe: proces starzenia się, starość jako faza życia, diagnoza sytuacji życiowej osób w podeszłym wieku, diagnoza potrzeb tych osób, czynniki warunkujące starzenie się, metody i środki opieki nad osobami w podeszłym wieku, optymalizacja warunków życia ludzi starych, waloryzacja starości;

2) badania stosowane: wychowanie do starości, profilaktyka i prewencja patologizacji życia osób starszych, poradnictwo geragogiczne, socjalizacja osób w podeszłym wieku, terapia lub rehabilitacja ludzi starszych i ich rewitalizacja, aktywizacja ludzi w trzecim wieku, rehabilitacja zawodowa, zaspokojenie potrzeb indywidualnych i społecznych starzejącej się populacji, przygotowanie do cierpienia i śmierci.

Problemy starości

Starość to fizjologicznie uwarunkowany etap życia, który niesie ze sobą określone konsekwencje fizyczne, społeczne oraz psychiczne. Fizyczne wiążą się z postępującą utratą wydolności organizmu, co powoduje stopniowe pojawianie się różnego rodzaju problemów zdrowotnych oraz zmniejszenie sprawności fizycznej jednostki, co usposabia do biernego stylu życia - jakże niepożądanego w aspekcie jego jakości.

Następstwa społeczne wynikają z faktu zaprzestania aktywności zawodowej, co często wiąże się z degradacją ekonomiczną oraz drastyczną zmianą jakości stosunków społecznych. Po przejściu na emeryturę z reguły trudno jest utrzymać stare i nawiązać nowe znajomości. Dlatego problemem, który musi przezwyciężyć starzejąca się osoba jest samotność. W Polsce poczucie osamotnienia i wyobcowania ludzi starszych sprzyjają negatywne skutki okresu przeobrażeń, w tym rozluźnienie więzi rodzinnych oraz degradacja sfery stosunków międzyludzkich, które stają się coraz bardziej anonimowe i sformalizowane. Narastająca brutalizacja zachowań przyczynia się do zagubienia się człowieka w odmiennych od poprzednich warunkach życia.

Równoległe ze zmianami w sferze fizycznej i społecznej idą przeobrażenia psychiczne, konsekwencją których są między innymi różnego typu lęki, poczucie niezrozumienia oraz wyobcowania, skłonność do depresji, apatia. Zmiany te są znacznie zróżnicowane indywidualnie, gdyż zależą od wielu czynników, głównie: uwarunkowań genetycznych, warunków zdrowotnych, środowiska życia, doświadczenia życiowego, stylu życia. Duży wpływ na osobowość człowieka w zaawansowanym wieku ma także opinia publiczna, która nieustannie narzuca mu niekorzystny wizerunek starości, co powodować może poczucie nieadekwatności do społecznych oczekiwań.

Sprawą nie mniej istotną są postawy samych seniorów wobec własnej starości. Powszechnie przyjęta klasyfikacja, podana przez D. B. Bromleya, wyróżnia pięć typów postaw i przystosowania się do starości [3, s. 53-54]:

1) postawa konstruktywna – człowiek pozytywnie nastawiony do życia i do ludzi, akceptujący siebie, aktywny;

2) postawa zależności (postawa zależna) – człowiek bierny, uległy, potrzebujący oparcia w drugich, czujący się dobrze głównie w środowisku rodzinnym;

3) postawa obronna – człowiek odrzucający ludzką pomoc, usiłujący jak najdłużej zachować samodzielność i aktywność;

4) postawa wrogości do otoczenia – człowiek dostrzegający w starości głównie klęskę, nie ufający ludziom i nie chcący być od nich zależnym, toteż kurczowo trzymający się pracy i aktywności;

5) postawa wrogości do siebie – człowiek skłonny do smutku, depresji, bez zainteresowań i aktywności, pesymistycznie nastawiony do własnego życia.

Nie można ignorować faktu, że na pięć wymienionych typów postaw aż cztery są negatywne. Chcąc zwiększyć szansę osiągnięcia pomyślniej starości, należy odrzucić poczucie klęski związanej z podeszłym wiekiem i skupić się na opracowaniu optymistycznej strategii dla okresu starości. Rozwiązania stosowane w krajach zachodnich pokazują, że najlepszą alternatywą jest dążenie do uspołecznienia starzenia się i starości, promowanie edukacji ustawicznej i urzeczywistnianie hasła dodawania do lat – życia, zdrowia, oraz aktywności [8, s. 271].

Reasumując, starość jest wyzwaniem zarówno dla jednostki, jak i instytucji (medycznych, społecznych, edukacyjnych), poczynania których winna cechować nieustanna dbałość o jakość życia. Starość nie uwalnia człowieka od życiowych zmagania, przeciwnie – wystawia na większą próbę.

Wychowanie do starości

Starość nie jest czymś, co dosięga człowieka nagle. Nie jest też chorobą. Jest to proces o ciągłym charakterze, naturalna faza w życiu człowieka, nadchodząca powoli, stąd przygotowanie do starości rozciągać należy na całe życie ludzkie. Jego efektem powinno być doprowadzenie do sytuacji, gdzie jednostka rozumie i akceptuje wszelkie zmiany będące jej udziałem. Stąd musi być ono realizowane w trzech płaszczyznach [5, s. 36]:

– wychowanie do starości, które należy do zadań pedagogicznej profilaktyki. Jest to działalność wychowawcza wobec dzieci i młodzieży, polegająca na ukazywaniu starości jako wartości, zapoznawaniu z powinnościami etyczno-moralnymi, obowiązkami prawnymi i obyczajowymi związanymi ze starością. Wychowanie do starości odbywa się w ramach wychowania rodzinnego i edukacji szkolnej;

– wychowania w starości – jest to zadanie gerontologii społecznej, które obejmuje oddziaływanie wychowawcze wobec człowieka starszego. Głównie jest to wsparcie pedagogiczne, mające na celu podtrzymanie aktywności jednostki, a także działania opiekuńcze wobec osób, które nie są zdolne do samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb. Działania te mogą być realizowane w środowisku rodzinnym, lokalnym, w instytucjach bądź przez środki masowego przekazu;

– wychowanie przez starość – dotyczy wszystkich osób egzystujących w otoczeniu człowieka starego. Osoba starsza dzięki bogactwu doświadczeń, mądrości życiowej, przekazuje młodym pokoleniom, jak i rówieśnikom, określone wartości, normy, wzory życia.

Z niepokojem jednak należy stwierdzić, że w całym rozbudowanym systemie wychowawczym i szkolnym problem przygotowania do starości, zarówno własnej, jak rodziców i dziadków nie jest należycie potraktowany. Długotrwałe braki w edukacji na rzecz starości, znikoma wiedza społeczeństwa na temat wad i zalet tego etapu życia człowieka przyczyniają się do wyraźnej deprecjacji starości. Dlatego potrzebne są wielokierunkowe zmiany, które obejmą wszystkie pokolenia. Kształtowanie właściwych wzorców wymaga dotarcia do świadomości nie tylko osób starszych i starzejących się, ale także młodych. Mądra starość wymaga programowania już od najmłodszych lat. Nawyki uformowane we wczesnym okresie życia warunkują możliwość podjęcia świadomego samokształtowania, samokształcenia i samowychowania.

Trwający od wczesnego dzieciństwa proces wychowania pozwala poznać i opanować sztukę starzenia się, czyli „umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, jakie niesie ze sobą okres starości i tworzenia na nowo sensu swojego życia” [5, s. 44]. Dobra adaptacja do starości to umiejętność radzenia sobie z problemami tego okresu, przy jednoczesnym sprawowaniu bieżącej kontroli nad jakością życia w warunkach zwiększających się ograniczeń. Ważna jest świadomość, że proces starzenia się nie musi jednakowo obejmować wszystkich narządów i funkcji. Mimo postępującej inwolucji starczej można zachować wysoką sprawność w niektórych ważnych dla siebie dziedzinach, jednak pod warunkiem stałego treningu w tym zakresie [9, s. 133].

Ogląd procesu starzenia się ludzi wskazuje, że funkcjonowanie człowieka w nowej roli wymaga przygotowania zarówno teoretycznego, jak i praktycznego. I nie ma tu znaczenia poziom wykształcenia, sytuacja materialna, status społeczny. Brak odpowiednich kompetencji stanowi przyczynę wielu sytuacji trudnych w życiu osób wkraczających w wiek emerytalny.

Dlatego wychowanie do starości winno przebiegać na wielu poziomach i obejmować różne działania (rodziców, wychowawców, jednostek) [5, s. 60]:

- 1) poziom biologiczny:
 - kształtowanie nawyków uprawiania sportu i rekreacji,
 - dbałość o higienę, zdrowie i dobre nawyki (np. żywieniowe, brak nałogów);
- 2) poziom psychiczny:
 - adekwatne samopoznanie,
 - zdrowy egoizm,
 - pozytywne myślenie o własnej przyszłości,
 - niwelacja obaw i lęku przed własną starością;
- 3) poziom intelektualny:
 - kształtowanie osobowości kognitywnej,
 - rozbudzenie zainteresowań,
 - pielęgnowanie zainteresowań,
 - umiejętność twórczego zaspokajania zainteresowań,
 - kreatywny wymiar czasu wolnego,
 - uprawianie „gimnastyki” umysłu;
- 4) poziom społeczny:
 - obalenie negatywnych stereotypów starości,
 - wdrożenie do aktywności społecznej i jej utrzymywanie,
 - utrzymywanie więzi rodzinnych i towarzyskich,
 - angażowanie się w działalność klubów, grup, związków i stowarzyszeń,
 - przyjmowanie nowych ról społecznych;
- 5) poziom ekonomiczny:
 - „przewidujące” życie – gromadzenie oszczędności, ubezpieczenie społeczne,
 - zapewnienie odpowiedniego statusu materialnego,
 - zapewnienie godnych warunków egzystencji.

Powyższe przykłady pokazują, że szeroko pojęte przygotowanie do starości to aktywne kształtowanie własnych kompetencji autokreacyjnych w toku całożyciowego rozwoju. Istotnymi czynnikami tego procesu są indywidualna aktywność oraz przyjęcie odpowiedzialności za własny los.

Poważne potraktowanie obowiązku wychowania do starości pozwala na osiągnięcie wielu korzyści:

- 1) poziom biologiczny:

- zachowanie jak największej sprawności fizycznej dla zachowania samodzielności,
- zachowanie dobrego stanu zdrowia dla przedłużenia aktywnego życia;
- 2) poziom psychiczny:
 - zrozumienie i akceptacja starości jako naturalnej fazy i twórczej kontynuacji ludzkiego życia,
 - samoakceptacja,
 - afirmacja życia;
- 3) poziom intelektualny:
 - niedopuszczenie do jałowej intelektualnie starości,
 - obniżone ryzyko demencji;
- 4) poziom społeczny:
 - zapobieganie izolacji społecznej, osamotnieniu rzeczywistości,
 - trwanie w adekwatnym poczuciu przydatności;
- 5) poziom ekonomiczny:
 - uniknięcie starości „zależnej”,
 - autonomia finansowa,
 - samodzielność decyzyjna,
 - możliwość realizacji marzeń.

Z przedstawionej analizy wynika, że zarówno w przypadku jednostkowym, jak i zbiorowym głównymi cechami przygotowania do starości są: 1) orientacja na przyszłość, 2) świadomość konsekwencji podejmowanych starań (tj. ich celowość), 3) racjonalność wyboru, 4) gotowość do odkładania gratyfikacji za swe działania na wiele lat [6, s. 31].

Zakończenie

Przedłużenie życia, zarówno w skali jednostkowej, jak i zjawiska demograficznego, jest niezaprzeczalnym osiągnięciem współczesnej cywilizacji. Pozostaje jednak nadal otwarta (istotna, zarówno z jednostkowego, jak i społecznego punktu widzenia), trudno poddająca się pozytywnym rozwiązaniom kwestia przygotowania do życia w starości.

Obserwacja ludzi będących u schyłku życia pokazuje, że cechuje ich słaba odpowiedzialność za swoją przyszłość. W przedstawionej sytuacji należy podejmować kroki dla dokonywania pozytywnych zmian. Wymaga to zespolenia działań na różnych poziomach.

Zapewnienie wysokiej jakości życia ludziom starzejącym się i starym wymaga:

- uczynienia procesu starzenia się, z uwagi na swą nieuniknioną, skalę i konsekwencje, przedmiotem zainteresowania decydentów;
- optymalizacji ekonomicznych warunków bytu ludzi starych – w tym ubezpieczeń;
- zapewnienia opieki medycznej i socjalnej;
- organizacji infrastruktury socjalnej, kulturalnej, oświatowej i rekreacyjnej;
- propagowania, wśród wszystkich pokoleń, idei zwiększonej odpowiedzialności za starość na siebie;
- rozwijania orientacji na przyszłość wśród osób dorosłych;
- promowania nawyków prozdrowotnych, opóźniających biologiczne starzenie się organizmu;
- walki z niekorzystnymi dla osób starszych stereotypami (walka z ageizmem);
- kształcenia wyspecjalizowanych kadr zawodowych w dziedzinie gerontologii, geriatry i geragogiki;
- rozwoju instytucji kształcenia przez całe życie.

Starzenie się jest procesem wielowymiarowym, stąd i przygotowanie się do niego musi być holistyczne, a zatem powinno dotyczyć w zasadzie każdej sfery życia. Priorytetowymi wydają się być wymiary: zdrowotny, ekonomiczny, społeczny, edukacyjny i polityczny, przy czym wymiary te często na siebie zachodzą, współwystępują.

Pożądane jest, aby edukacja do życia w starości pozwoliła wyzwolić „odwagę tworzenia siebie na każdym etapie życia” [1, s. 196].

Bibliografia:

1. Bugajska B., Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne, Szczecin 2005.
2. Kamiński A., Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1980.
3. Leszczyńska-Rejchert A., Człowiek stary i jego wspomaganie. W stronę pedagogiki starości, Olsztyn 2005.
4. Minois G., Historia starości (od antyku do renesansu), Warszawa 1996.
5. Szarota Z., Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki, Kraków 2004.
6. Szukalski P. (red.), To idzie starość – polityka społeczna a przygotowanie do starzenia się ludności Polski, Warszawa 2008.
7. Trafiałek E., Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej, Kielce 2006.
8. Trafiałek E., Polska starość w dobie przemian, Katowice 2003.
9. Zielińska-Więczkowska H., Kędziora-Kornatowska K., T. Kornatowski, Starość jako wyzwanie, „Gerontologia Polska”, tom 16, nr 3, 2008.
10. Ziółkowski M., Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji, (w:) Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego, Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.), Toruń 2000.

Аннотація
Кишиштоф Ющак

Образование к жизни в старости вызовом современных обществ

Демографическое явление старения польского общества, рядом с выразительным ростом интереса к периоду старости – в аспекте индивидуальном и с экономической, общественной точки зрения – тесно связано с необходимостью интенсификации действий, служащих подготовке к старости. Продолжительные отсутствие образования в области старости, небольшое знание общества по теме преимуществ и недостатков этого этапа жизни, закрепляют негативные поведение пожилых людей. Поэтому нужно искать путей, которые проводят к перемене нынешнего и будущего жизненного пространства, путей которые проводят к жоршей, желанной старости.

Ключевые слова: старость, геррагогика, образование.

Summary
Kshyshtof Yushchak

Contemporary Societies' Challenge in Education about the Old Age

Demographic phenomenon of ageing of Polish society, together with an explicit increase of interest in the issues of the old age from a personal, economical and social point of view, involves the necessity of taking up the actions to prepare for the old age. Long lasting deficiencies in education about the old age, society's slight knowledge about advantages and disadvantages of this chapter of life cause a consolidation of negative manners of elderly people. Therefore, there is a necessity to seek ways to change one's own (present of future) living space for better, ways leading to a good, desired old age.

Keywords: old age, geragogy, education.

Дата надходження статті:

„21” лютого 2011 р.

УДК 371.134:78.071.4:398.(045)

Г.В.ЯКІВЧУК,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Фольклорно-пошукова діяльність майбутнього вчителя музики

У статті розглядається проблема фольклорно-пошукової практики у навчально-виховному процесі майбутнього вчителя музики. Акцентується використання українського фольклору в різних видах діяльності майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: фольклорно-пошукова діяльність, майбутній вчитель музики, український музичний фольклор.

Постановка проблеми у загальному вигляді...Сучасні умови розвитку суспільства, демократичні перетворення, економічні, наукові реформи, реформи в гуманітарних напрямках зумовлюють необхідність посилення ролі вищої педагогічної освіти як динамічної системи, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток високоосвіченої, творчої, національно свідомої особистості.

Соціальна ситуація виховання студентської молоді у процесі навчання характеризується насамперед підвищенням гуманістичних, моральних вимог з боку суспільства і необхідністю визначення позиції в житті, суспільстві, професії особистості майбутнього вчителя. Щодо принципів засвоєння культурно-історичних надбань, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, підвищення власного професійного та духовного розвитку особистості вчителя, то І.А.Зязюн зазначає: „...в сучасному розумінні – це культурноорієнтована діяльність, бо до змісту освіти, крім науки, входять і інші складники культури: мистецтво, досвід, які передаються традиціями, звичаями, релігійні вірування тощо” [2, с.21].

Національне мистецтво, зокрема український музичний фольклор, володіє могутнім духовно-творчим потенціалом традиційної культури, яка є головним чинником морально-етичного самооздоровлення, відродження національної самосвідомості, духовності молоді. У ньому найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал нашого народу, втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам і глядачам [1, с.55].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...Необхідність використання українського музичного фольклору з виховною метою у дошкільній, початковій ланці школи, у навчанні та вихованні молоді справедливо обґрунтовували багато науковців, педагогів, музикантів. Зокрема, досліджували використання народної творчості у трудовому (Ю.Коломієць, Т.Мацейків), моральному (Н.Заячківська, С.Нікітчина, К.Плівачук, С.Стефанюк), екологічному (Л.Різник, В.Скутіна), патріотичному (В.Каюков), естетичному вихованні (Р.Дзвінка, Г.Карась,

О.Маленицька, В.Пабат), в процесі формування національної свідомості (Г.Кловак, Р.Осипець), розвитку творчої активності особистості (З.Пазнікова, Н.Соломко), з'ясовували педагогічні можливості фольклору певних регіонів України (Ю.Ледняк).

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є розкриття важливості збереження та використання українського музичного фольклору в формуванні особистості майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу... Український фольклор був і залишається найбільш дієвою формою естетичної, духовної культури. Музичний фольклор пройшов багатовікову практичну апробацію і є генетично притаманним певній етнічній спільності. Він відтворює не окремі частини світогляду народу, а картину світу в повному обсязі, а завдяки своїй синкретичності сприяє формуванню у людини цілісної системи художньо-естетичних поглядів, смаків і переконань. Будучи живою культурною традицією, що природно і максимально наближена до реального повсякдення, фольклор розвиває творче ставлення до життя, результатом чого стає життєтворчість людини. У ньому відобразилися історично-культурний розвиток, філософські ідеї і погляди, психологічні особливості народу як етносу, виховні традиції, творчі здобутки – всі ті надбання й цінності, які народ створював, якими жив і які хотів передати наступним поколінням.

Український музичний фольклор розглядаємо з двох позицій: як самостійну естетичну цінність і як національне, морально-естетичне явище. У першому випадку метою вивчення музичного фольклору, його інтонаційного словника стає озброєння студентів знаннями, творчо-виконавськими вміннями та навичками, які сприяють естетичному сприйманню та виконанню творів. У другому випадку – передбачається включення в процес його сприймання та виконання механізмів синтонії (соціальної ідентифікації).

Основні педагогічно-музичні нахили майбутнього вчителя музики формуються та розкриваються: у процесі навчання; педагогічній діяльності (різні види практик); пошуково-фольклористичній діяльності (збирання та збереження народної музичної творчості); художньо-творчій діяльності (участь у різних художніх колективах, створення та керівництво дитячими колективами тощо).

Дослідницька фольклористична діяльність реалізується у двох виявах: непрофесійна (відбувається у родинному середовищі, загальноосвітніх школах, позашкільних установах тощо) та професійна (здійснюється у вищих навчальних закладах, переважно гуманітарного спрямування). Якщо навчальна та педагогічна діяльність є обов'язковими компонентами професійної підготовки вчителів, то фольклорно-пошукова та художньо-творча діяльність зумовлена ще й інтересами, уподобаннями кожного студента зокрема.

Найслабшою ланкою серед видів діяльності студентів педагогічного вузу є пошукова та дослідницька робота і, зокрема, в українській музичній народній творчості. Серед опитаних студентів виявилось дуже мало тих, хто займається подібними видами діяльності. У педагогічній практиці студенти рідко ілюструють та вивчають музичний фольклор свого регіону, своєї маленької батьківщини. Вибір творів головним чином зумовлений об'єктивно існуючою програмою („Музика”), а не творчими бажаннями студентів. Усе це говорить про недостатню увагу з боку керівників педагогічних практик, народознавчих курсів, фахових дисциплін до розвитку національно-спрямованих орієнтацій майбутніх вчителів, до розвитку їхньої педагогічної творчості, на формування їхньої самостійності.

У педагогічних вузах різних рівнів акредитації у змісті навчання передбачено педагогічні та навчально-виробничі практики, які слугують зв'язною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх вчителів і їх самостійною роботою в школі та дошкільних закладах. У процесі проходження різних видів практик у студентів формуються вміння й навички творчо здійснювати всі види музично-виховної роботи.

Застосування українського музичного фольклору в змісті навчально-виховного процесу школи і дошкільних закладів передбачено нормативними документами – державними стандартами, програмами. Зокрема, навчальна програма вищих педагогічних закладів на факультетах мистецтв („Музика”), музично-педагогічних відділеннях планує двотижневу фольклорно-пошукову практику в межах своєї області. Виступаючи складовою всього навчально-виховного процесу, вона є необхідним гарантом якісної підготовки студентів до подальшої самостійної діяльності. Фольклорна практика не тільки значно розширює світогляд, не лише допомагає практично закріпити теоретичні знання, отримані на лекційних заняттях, а й закладає міцні підвалини для глибокого розуміння національної культури, її місця серед інших культур і застосування набутого досвіду в майбутній власній педагогічній діяльності.

Мета фольклорної практики – вироблення у студентів навичок збору і запису народної творчості, надання студентам можливості почути автентичний фольклор у природному середовищі його побутування, застосування й закріплення на практиці здобутих теоретичних знань. Цей вид практики ставить такі завдання: поглиблювати і розширювати знання студентів з українського музичного

фольклору; відроджувати народні традиції та обряди в різних куточках своєї країни та регіону; прищеплювати навички збирання та фіксації фольклору; пробуджувати глибокий інтерес до історії народу, його культури, побуту, впливати на розвиток естетичних, національних, гуманістичних якостей майбутнього вчителя музики; нагромаджувати фольклорний музичний репертуар для подальшої роботи з дітьми.

Успішному здійсненню фольклорної експедиції повинна передувати теоретична підготовка студентів, складовими якої є: визначення мети і завдань експедиції; ознайомлення з методикою праці народних виконавців; ознайомлення з історико-етнографічними особливостями регіону; здійснення інструктажу щодо користування звукозаписувальною апаратурою. Важливо пам'ятати, що збирач повинен добре знати народні пісні, обряди, володіти технікою проведення бесіди – бути практично і теоретично підготовленим настільки, аби не залишити поза увагою етнографічні, музично-виконавські деталі. Збирання і фіксація наспівів на касету є найпершим і найважливішим завданням фольклористики, адже народну музику можна засвоювати на слух, проте не можна на слух її досліджувати.

Методика збирацької роботи студента-практиканта включає: пошук інформанта, запис матеріалу на аудіо-, відеоносії (магнітофон, диктофон); ведення польового зошита

Фольклорна практика повинна проводитися у таких напрямках.

Усна народна творчість: а) календарно-обрядова поезія, музичний фольклор; б) загадки, прислів'я, приказки; в) народна драма; г) народні пісні за жанрами; д) казки, легенди, перекази.

Матеріальна культура народу. Народне декоративне мистецтво: а) декоративні розписи; б) вишивка; в) кераміка; г) ткацтво; д) різьба; ж) килимарство.

Традиції певного регіону: а) історія села, міста; б) народна медицина, етика.

Завершення практики – це заходи, які проводяться в навчальному закладі на початку навчального року за її результатами. Головним підсумком фольклорної практики є підготовка і здача всіх записаних і якісно оформлених матеріалів, тобто готується творчий звіт або оформлюється творча робота. Звіти можуть проходити у різних формах: це конференції, на яких учасники виступають з доповідями, де може йти мова про побутування окремих жанрів фольклору в сучасних умовах; доповіді про талановитих виконавців або ж збирачів фольклору, проекти відображення місцевої історії і побуту в фольклорі тощо. Ефективною формою звіту може бути проведення концерту з відображенням (ілюстрацією) зібраного фольклорного матеріалу. Готуючись до звіту про виконання фольклорної практики, студенти збирають та систематизують музичний та народознавчий матеріал свого регіону; самостійно вивчають першоджерела; розробляють сценарії на основі подільської звичаєвості для різних вікових груп школярів; організують круглі столи, проводять зустрічі з подільськими збирачами та виконавцями музичного фольклору тощо.

Головним здобутком фольклорної пошукової практики є те, що зібраний, систематизований музичний та народознавчий матеріал майбутні вчителі використовують у своїй практичній педагогічній та художньо-творчій діяльності. Адже майбутні вчителі музики ще й педагогі-організатори дозвілля школярів, фольклористи-просвітителі, які не лише повинні теоретично знати народну творчість, але й уміти прищепити своїм вихованцям любов до рідної культури, сформувані у них національну свідомість, виховувати гуманістичні якості особистості тощо.

Грунтовні знання у галузі українського музичного фольклору, здобутки з фольклорної практики та продуктивне його використання відбувається впродовж усього навчання майбутнього вчителя музики. Починаючи з 3-го курсу, студенти організують і проводять виховні заходи з використанням українського музичного фольклору. На основі теоретичних знань і набутих навичок виховної роботи майбутні вчителі музики моделюють виховні прийоми, що вимагає від студента самостійності, ініціативності, творчості. На цьому етапі поєднуються теоретичні і практичні знання, вміння створювати власні „виховні продукти”, реалізовуватися у художньо-творчій діяльності (участь у творчих студентських колективах), у науково-дослідницькій діяльності (реферати, курсові роботи, мистецькі проекти). З 5-го курсу студенти продовжують накопичувати досвід виховної роботи у проведених виховних заходах, керівництві хором та іншими колективами. Передбачається і здійснення науково-дослідницької роботи (написання дипломного проекту, участь у наукових конференціях), створення художньо-творчих дитячих колективів. 5 і 6-й курси характеризуються самостійним вибором чи створенням проектів у ході переддипломної педагогічної практики, організації та проведенні пошуково-дослідницької роботи (фольклорні експедиції, екскурсії); створенням дитячих колективів (фольклорних, хорових, хореографічних ансамблів тощо).

Певні напрацювання фольклорної практики (на 3-му курсі) стали підґрунтям для самостійного вибору студентами в оформленні результатів своїх досліджень виконанням курсової роботи на 4-му курсі. Серед тем – „Новорічні обрядодійства на Поділлі та їх використання у сучасній школі”, „Тематичні групи колискових пісень та їх ціннісна характеристика”, „Великодні свята, обряди та пісні цього періоду”. Представлені роботи є ґрунтовними дослідженнями, що мають значення для розвитку

фольклору й етнографії Поділля. Для прикладу наводимо знахідку студента факультету мистецтв щодо української народної пісні „Летіла зозуля”. Традиційно вона класифікується як лірична, в ній оспівується туга молодої дівчини за домом. Андрій С. проходив фольклорну практику в селі Пилява Старосинявського району (де колись проходили битви з турками) і записав цю ж пісню, але з іншим літературним змістом (перші куплети), який дає підставу класифікувати пісню в ряд історичних пісень: „Налетіли турки, турки-яничари, забрали дівчину від рідної мами”. Отже, стає зрозумілим, чому дівчина просить матір передати їй горобчиком кусінчик хліба з батьківщини – вона знаходиться у неволі. Можемо стверджувати, що така знахідка носить дослідницько-науковий характер.

Зібраний та вивчений український фолькор є фундаментом для підготовки студентів до педагогічної практики (пробні показові заняття в дошкільному закладі, пробні уроки і позакласні заняття в школі – 3-4 курси). Важливим початком цієї діяльності стали теоретичні розробки фрагментів занять з використанням фольклорних творів (наприклад, дитячого). Для цього проводиться моделювання навчально-виховних методів і прийомів, які було б найкраще використати з учнями того чи іншого віку відповідно до мети і завдань уроку. Наприклад, для дітей 4-річного віку доцільними є тема „Дитячий фольклор” і малі жанри дитячого фольклору; „Пісні до казок” включали до заняття для старших дошкільнят, де діти могли б розігравати фрагменти з народних казок – „Півник та Котик” або „Коза-Дерева”. Неодмінною частиною вистави була пісня, яку виконували казкові герої. Готуючи план уроку в школі (1 клас), студенти створювали і презентували для використання іншими власні освітні продукти – таблиці з класифікацією жанрів дитячого фольклору, зібраний фольклорний матеріал весняного циклу, таблиці тематичних груп колісанок тощо. Обговорюючи проекти (плани-конспекти уроків), студенти мають можливість дискутувати щодо доцільності і важливості власних робіт, у яких вони пропонували різні варіанти розучування фольклорних пісень. Студенти готують кілька планів-моделей одного й того ж уроку, аналізуючи при цьому їх ефективність для оволодіння учнями темою і з точки зору розвитку їхньої творчості. Розробки кращих занять обговорюються у групі і використовуються в педагогічній практиці.

Дієвими та ефективними формами використання пошукового фольклорного матеріалу є розробка та проведення музичних лекторіїв, тематичних заходів, певних обрядів, які побутують на Поділлі. Так, наприклад, проведенню літературно-музичної композиції на тему „Балада – сестра пісні” передувала значна підготовча робота: пошук матеріалу про балади, розробка творчих завдань самими учасниками, підготовка декорацій, вивчення та постановка обрядів. У ході заходу гості залучались до дій, ставали активними учасниками, а отже, нівелювалися ролі учасників і глядачів свята. У хід було включено ряд творчих завдань, які актуалізували знання учасників з різних предметів (фахових та гуманітарних), наприклад: у яких літературних творах ви зустрічали названі вище балади? (відповідь – М. Вовчок „Майська ніч” або „Утоплена”, Л. Костенко „Маруся Чурай” тощо).

З метою залучення студентів до творчо-пошукової роботи у вивченні культури козацької держави (1648-1781р.р.) студенти залучалися до організації і проведення музичного лекторію – „Історичні народні пісні та думи в житті українського народу”. Усі матеріали, що стосувалися історії цього періоду, кобзарського мистецтва, кобзарських братств на Поділлі тощо, студенти відшуковували самостійно. Пошук історичної інформації, музичного фольклорного матеріалу здійснювали усі студенти другого курсу групи МП-21. Наприклад, Олександр Р. працював з архівними документами про історію містечка Легичів (на Поділлі), де жив і боровся відомий народний ватажок Устим Кармалюк і зробив доповідь з демонстрацією слайдів – документів села і його вихідців. Інший працював з книгами приходського священика у обласному архіві, з чого виявилось, що обставини змушували Кармалюка міняти прізвиська, разом і зовнішність. За документами він називався то Василем Гавриленком, то Павлом Богдановим, то Головатим. Інший студент, Олексій Р. зробив слайд-шоу: на фоні картин художників, які відобразили період козацтва, та власних фото з Кам'янець-Подільської фортеці (у якій перебував Устим), юнак зробив фонограму українських народних пісень, що розкрили події того часу.

Такі форми використання українського фольклору на відміну від традиційного викладу зібраного матеріалу у галузі музичного фольклору забезпечує оволодіння його змістом на високому рівні творчої активності студентів, коли зовнішня інформація органічно збігається з внутрішньою рушійною силою особистості, її художніми орієнтаціями. Під час самостійно змодельованого дійства, учасники мають можливість реалізувати свої музичні, театральні здібності, перевірити комунікативні навички, отримати досвід фольклорної та пошуково-дослідницької діяльності.

Для проведення такої роботи вчитель музики повинен отримати не лише фундаментальну психолого-педагогічну, методичну та спеціальну підготовку, але й мати високий рівень фольклорних знань, умінь, навичок, які дозволять йому успішно розв'язувати навчально-виховні завдання: проводити свята, розробляти сценарії на основі фольклорного матеріалу, вести гурткову музично-фольклористичну роботу, активізувати самостійну творчу діяльність вихованців тощо.

Висновки... Отже, вивчення українського музичного фольклору, включення студентів у пошукову фольклорну діяльність через відтворення обрядодійств з емоційним переживанням обрядів, звичаїв дозволить сучасним молодим людям не лише пізнати традиції та побут пращів, але і робити певні висновки щодо своїх моральних та культурних принципів. Організація дослідницько-фольклорної діяльності майбутніх вчителів музики дає можливість поєднати їх особистісні та професійні інтереси, навчальну та самостійну роботу; впливати на емоційні почуття особистості, породжуючи ціннісні уявлення про навколишній світ; усвідомлювати виховний потенціал українського музичного фольклору; розвивати та реалізовувати особистісні творчі якості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Отич О. Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога / О. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 55.
2. Зязюн І. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. пед ін-ту. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – Вип. IV. – С. 11–21.

Анотація

Г.В.Яківчук

Фольклорно-исследовательская деятельность будущего учителя музыки

В статье рассматривается проблема фольклорно-исследовательской практики в учебно-воспитательном процессе будущего учителя музыки. Делается акцент на использовании украинского фольклора в разных видах деятельности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: фольклорно-исследовательская деятельность, будущий учитель музыки, украинский музыкальный фольклор.

Summary

H.V.Yakivchuk

Folklore-Research Activity of the Future Teacher of Music

The problem of folklore-research practice in the educational process of the future teacher of music has been studied in the article. The usage of Ukrainian folklore in different spheres of activity of the future teacher of music has been accentuated.

Key words: folklore-research activity, future teacher of music, Ukrainian music folklore.

Дата надходження статті:

„17” березня 2011 р.

УДК 376.1:613.955(045)

Т.АНДРУЩИШИНА,
аспірантка, викладач
(м.Городок)

Статеве виховання дітей з обмеженими можливостями. Християнський погляд

В статті розкрито сутність статевого виховання людей з особливими потребами. Представлені умови християнського підходу до виховання цнотливості.

Ключові слова: статеве виховання, люди з особливими потребами, християнське виховання, цнотливість.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сім'я є найкращим і незамінним середовищем виховання. У ньому людина як особистість пізнає себе та інших, отримує можливість усестороннього розвитку та справжньої любові. Через народження дитини і через особливі зв'язки з нею, які випливають з самого факту народження, батьки стають для дитини людьми значущими, першими вихователями і надзвичайно впливовими провідниками [15, с.273]. Тому дуже важливо, щоб дитина від початку свого існування відчувала себе прийнятою батьками, щоб могла бути впевненою, що її люблять за те, що вона є, а не за те, якою вона є. Тут особливу увагу слід звернути на дітей з особливими потребами, які часто через свої фізичні чи психічні недоліки залишаються позбавленими того, чого найбільше потребують. Визнання і пошана гідності кожної людини лежить в основі правдивої любові і виховання. Йоан Павло II неодноразово наголошував на незаперечній цінності кожної людини та на важливості ролі батьків, які повинні „огорнути дитину особливою турботою, розвиваючи глибоку повагу до її особистої гідності та з пошаною і великодушністю служити її правам. Це стосується кожної дитини, але особливо важливим воно стає стосовно малої дитини, яка вимагає повної опіки, стосовно хворої дитини, що страждає чи розумово відсталої” [9]. Прийняття правди про гідність людини, що випливає з факту створення її на образ Божий, відкриває нас на прийняття іншої людини такою, якою вона є, а також на формування відповідного ставлення [8, с.922–931] до людей з обмеженими можливостями. Основою нашої поведінки стосовно іншої людини завжди повинна бути незмінна правда про те, що: „Прихід людини на світ підкоряється не тільки законам біології, але

також і безпосередньо творчій волі Бога, яка належить до генеалогії кожного з синів і дочок людських сімей. Бог „бажав” людину від самого початку, і Бог „бажає” її у кожному акті зачаття і у кожному людському народженні. Бог „бажає” людину, як подібну до себе істоту, як особу. Ця людина, кожна людина, створена Богом „заради неї самої”. Це стосується всіх людей, у тому числі й тих, що народилися з хворобами чи вродженими вадами [4, с.381].

Завданням батьків є забезпечення найкращих умов для повноцінного розвитку своєї дитини в усіх сферах її життя. Однією з найважливіших сфер людини є статеві сфера, на що також вказує доручення батькам її розвитку. „Сім'я є найкращим середовищем, яке уможливило виконання обов'язку поступового виховання до статевого життя. Вона несе певний афективний потенціал, що дає можливість без травм прийняти найбільш делікатну царину і гармонійно її включити у врівноважену і багату особистість” [6].

Кожна людина має вписану у свою природу потребу любові, прийняття, відчуття безпеки, яка виражається через слова, жести, дотики. Коли з різних причин ця основна потреба незадоволена, особливо в дитинстві, дитина часто закривається в собі, створюючи свій власний світ, намагається задовольнити свої потреби будь-яким чином. Часто новина про інвалідність дитини для батьків є великим шоком, який може тривати дуже довго. Батьки тоді зосереджуються більше на цій обмеженості і не можуть об'єктивно подивитися на свою дитину, побачити в ній неповторну особистість, вповні відповісти на її найглибше прагнення любові. Іноді ми не спроможні за допомогою розуму відповісти на важкі питання і „лише віра освітлює темряву таємничих подій” [10, с.254] та робить нас спроможними приймати кожную людину як дар.

Формулювання цілей статті... Мета публікації – розкрити педагогічні умови статевого виховання людей з обмеженими можливостями

Виклад основного матеріалу... Коли йдеться про людей з обмеженими можливостями, в контексті сексуального виховання, виникає багато питань щодо необхідності такого виховання, його мети та способу реалізації. На початку наших роздумів потрібно дати повніше визначення поняття „виховання для любові”. Згідно персоналістичного (християнського) бачення людини сексуальне виховання є вихованням до любові [5], до того, щоб бути повноцінною людиною. Статевість розуміється як „фундаментальний компонент особистості, один зі способів її існування, самовиявлення, спілкування з іншими, почуття, вираження людської любові та життя у ній” [6, нр.4]. Статевість слід розглядати в контексті цілісного бачення людського життя, його сенсу. Такий підхід дозволяє нам визначити суть сексуального виховання, яка полягає у тому, щоб допомогти людині прийняти власну статевість і жити нею [10, с.254], „інтеграція сексуальної енергії в усю особистість людини, як у світ її почуттів, так і в релігійний і духовний досвід. Сексуальність, сформована таким чином, стає суттєвим елементом усіх міжособистісних стосунків, також стосунків з Богом. Завдяки сексуальній інтеграції статевість стає якби підпорядкована служінню любові і життя в кожному стані, як у подружньому житті, так і в житті самотньому” [1, с.35]. Дуже важливо тут дивитися на статевість як на добро і завдання, дане людині. Згідно Жана Ванера, правдиве сексуальне виховання полягає у „пробудженні серця, створенні можливості для досягнення емоційної зрілості людини” [11, с.64], яка виражається у відповідальності за інших.

Сексуальне виховання розпочинається залученням дитини до взаємної любові батьків. Вона стає свідком багатьох зовнішніх жестів батьків, які виражають їхню взаємну любов. Зовнішні жести взаємної любові батьків формують у свідомості дитини позитивне ставлення до тіла, і до людської статевої загалом [1, с.40]. Це здійснюється також вираженням любові батьків до дитини через лагідні і ніжні жести, відповідні до віку, потреб та емоційних станів [1, с.40].

Насамперед батьки повинні допомогти дитині з обмеженими можливостями відчутти, що вона в усій своїй сутності є об'єктом любові і сердечного ставлення. Лише тоді вона зможе відкрити, що сама, в міру своїх можливостей, здатна любити, працювати, служити іншим, жити у приязні з іншими. Поступово вона відкриє відносність вади та усвідомити те, що важливою реальністю стає лише здатне до любові і служіння серце, відкрите на Бога та інших людей. Така людина менше боїться зіткнутися зі світом, тому що живе у приязні з іншими. Належить до спільноти більшої, ніж сім'я, становить частину людства, частину Церкви; належить Богові і знаходить сенс життя, живучи для інших [11, с.130–131].

Без сумніву, статеве виховання, будучи інтегральною частиною цілого виховання, повинно охоплювати усіх, незалежно від рівня інтелектуального чи фізичного розвитку [12].

К.М.Lausch стверджує, що у випадку затримки розумового розвитку або у випадках незначної розумової відсталості проблеми сексуального виховання ненабагато відрізняються від аналогічних, пов'язаних з вихованням здорових дітей [13, с.209]. Набагато важчим є сексуальне виховання людини з глибокими порушеннями розумового розвитку, оскільки „доцільності цього процесу, встановлення гетеросексуальних зв'язків, підтверджених Таїнством Подружжя, просто не існує. Подружжя людей зі значними відхиленнями у розумовому розвитку, на мою думку, абсолютно протипоказане, хоча, з

огляду на саму лише правильність прокреації (питання здоров'я нащадків) протипоказань не було б" [13, с.209]. Звичайно, це одне твердження щодо глибоких відхилень не вичерпує такої важливої і нелегкої проблематики, яка потребує глибокого аналізу як з моральної, так і з медичної точки зору.

Виникає запитання, як формувати у розумово відсталих людях правильне розуміння дару подружжя і прийняття його у тих випадках, коли це можливо? Згаданий вище досвідчений вихователь людей з вадами розумового розвитку, Жан Ванер допускає, що люди з легким ступенем порушення розумового розвитку можуть відчувати радість і печаль подружнього і родинного життя. При цьому він вказує на необхідність допомоги таким людям у зрозумінні того, що міститься у прагненні створити подружжя (якщо це прагнення вже виражене), а отже, у визначенні відповідальності і реальних вимог, у розвитковій здатності виконувати обов'язки [11, с.168]. Услід за Jacquesem Servais стверджує, що: „Право на подружжя – незаперечне право кожної людини, лише тоді набуває відповідного обґрунтування і повного змісту, коли в зобов'язаннях, які випливають з нього, виражається воля до вшанування партнера...” [11, с.167]. Закликом можуть бути також так звані мішані подружжя – подружжя людей з обмеженими можливостями з людьми здоровими. Звичайно, це вимагає радикальної любові і зрілості того, хто вирішує назавжди бути разом з тією „іншою” людиною, яка часто потребує набагато більше любові, ніж здорова людина [12, с.181].

Часто прагнення закласти подружжя глибоко пов'язане з прагненням давати життя, бути спроможним давати потомство. Це прагнення плідності вписане у людську природу. Люди, які пізнали гіркоту відторгнення, які пізнали, що для інших (зокрема, для батьків) є тягарем і розчаруванням, роблять висновок, що життя немає сенсу, оскільки вони не можуть нічого пожертвувати для інших. Заборонити молодим людям пізнати власну плідність, це ніби визнати їх безвартісними, непридатними [11, с.182]. Якщо визнаємо конкретну людину нездатною мати дітей, то згідно Жан Ванера ми повинні допомогти їй відкрити, яким чином вона могла б бути справді плідною, давати життя, брати на себе відповідальність, але в іншій сфері. Для людей віруючих важливим є відкриття духовної плідності, коли людина завдяки єдності з Богом і досвіді Його любові може передавати життя, жертвуючи молитви і терпіння за інших [11, с.188]. „Кожен має право пізнати власний спосіб плідності” [11, с.182].

Висновки... Говорячи про виховання до любові, треба сказати про виховання у чистоті (цнотливості), бо ж чистота є „головним захистом любові” [14, с.38], а також „духовною енергією, яка звільняє любов від егоїзму і агресивності” [5, нр.16]. Це завдання можна реалізувати через збереження позитивного клімату любові і пошани до дару життя; допомогу у розумінні цінності плідності і чистоти на окремих етапах розвитку дитини; підтримку у відкритті власного покликання до подружжя чи дівочтва [14, с.39]. Потрібно наголошувати, що даром в людській любові може бути не лише сексуальна активність, але також здатність стримуватися від неї, що має місце в кожному стані, – і в подружжі, і в дівочтві. Важливою мотивацією дотримання чистоти в житті молодої людини повинна бути зріла любов наречених, подружжя і батьківська любов[1].

Сьогодні у „світі” щораз менше говориться про виховання у чистоті, але попри це саме Церква заохочує батьків зберігати оптимізм, „незважаючи на зростання кількості розлучень і кризу родин турбуватися про те, щоб дати своїм власним дітям глибоку християнську формацію, яка допоможе їм перемагати різні труднощі. Конкретно, любов до чистоти, в якій дітям допомагають формуватися, сприяє взаємній пошані чоловіка і жінки, а також робить їх здатними до співчуття, взаєморозуміння, чуйності, терпеливості і великодушності, особливо до духа жертвовності, без якого жодна любов не витримає життєвих випробувань” [5, нр. 31]. Виховання у чистоті людей з обмеженими можливостями може допомогти їм прийняти вимушений целібат (безженність) як дар, який можуть прийняти і пожертвувати Богові [11, с.150].

Перед батьками стоїть велике і особливе завдання. Не завжди батьки спроможні виконати це завдання належним чином, тому потрібна їм відповідна допомога держави, Церкви та виховних установ. Важливо, щоби всі, хто допомагає родині, а особливо у царині статевого виховання, керувалися правдивим благом людини, а також пам'ятали про те, що це виховання є першочерговим обов'язком батьків.

Дана розробка не вичерпує питання виховання до любові людей з обмеженими можливостями. Вона є спробою поглянути на цю проблему з християнської точки зору, а також наголосити на важливості виховання у сфері статевої людини з обмеженими можливостями. Вважаємо, що порушена мною тема ще мало розглянута як у літературі, так і у виховній практиці і становить певний заклик для педагогіки, а особливо для педагогіки відповідного спрямування.

Список використаних джерел та літератури:

1. Августин Ю. Сексуальна інтеграція / Ю. Августин. – Львів : Свічадо, 1999.
2. „Емаус” – центр духовної підтримки осіб з особливими потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://emaus.ucu.edu.ua/golovna>.
3. Жан Ванье. Каждый человек – священная история / Жан Ванье // Вера и Свет. – 2008.

4. Іван Павло II, Лист до сімей // Документи Католицької Церкви про шлюб та сім'ю від Лева XIII до Венедикта XVI – Інститут Родини та Подружнього Життя УКУ. – Львів, 2008.
5. Папська рада у справах сім'ї. Правда про людську статевість та її суть // Документи Католицької Церкви про шлюб та сім'ю від Лева XIII до Венедикта XVI // Колесо. – 2008.
6. Священна Конгрегація Католицького Виховання. Виховні дороговкази в людській любові. Напрявні для статевого виховання. – Львів : Свічадо, 2006.
7. Augustyn J. Wychowanie seksualne i wolność / Augustyn J. // w: Zagadnienia prorodzinnej edukacji i profilaktyki HIV / AIDS, red. J. Rzepka, tom 1, AGAT. – Katowice, 1998. – S. 113–118.
8. Domagała-Zyśk E. Kształtowanie adekwatnych postaw wobec osób niepełnosprawnych / Domagała-Zyśk E. // w: A. Rynio (red.) Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością. – Lublin : Wyd. KUL. – S. 922–931.
9. Jan Paweł II, Słowa skierowane do uczestników Kongresu nt. Rodzina a integracja niepełnosprawnych w okresie dzieciństwa i dorostania. Watykan, 4 grudnia 1999 r. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ognisko.org.pl/js/images/pl_czytelnia,290.php (25.05.2009).
10. Jan Paweł II, Chrystus zbawia całego człowieka. Przemówienie do uczestników spotkania zorganizowanego przez Apostolski Ruch Niewidomych 8 grudnia 1994r. // w: Rodzino, co mówisz o sobie? Dokumenty i przemówienia papieskie w Roku Rodziny, wyd. „Czuwajmy”. – Kraków, 1995.
11. Jean Vanier, Мężczyzną i niewiastą stworzył ich do życia w prawdziwej miłości, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy. – Kraków, 1987.
12. Kustra Cz. Wychowanie seksualne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako etap przygotowawczy do życia w małżeństwie, W: Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia. Red. J. Bąbka, Wyd. Żak, – Warszawa, 2004. – S.169–182.
13. Lausch K. M. Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo, Wydawnictwo ATK. – Warszawa, 1987.
14. Urbaniak A. Wspólna troska. Wychowanie do miłości w rodzinie i w szkole, Oficyna Współczesna. – Poznań-Wrocław, 1999.
15. Wilk J. Pedagogika rodziny, Wydaw. Poligrafia Salezjańska. – Kraków, 2002.

Аннотация

Т.Андрущишина

Половое воспитание детей с особыми потребностями. Христианский взгляд

В статье раскрыта сущность полового воспитания людей с особыми потребностями. Предоставлены условия христианского подхода к воспитанию целомудрия.

Ключевые слова: половое воспитание, люди с особыми потребностями, христианское воспитание, целомудрие.

Summary

Т.Andrushchyshyna

Sexual Education of Children with Special Needs. Christian View

The essence of sexual upbringing people with special needs is revealed in the article. Conditions of christian approaches to teaching chastity are offered.

Key words: sexual upbringing, people with special needs, christian upbringing, chastity .

Дата надходження статті:

„4” квітня 2011 р.

УДК 745.5 (2) (045)

В.П.ОСАДЧИЙ,

кандидат технічних наук

(м.Хмельницький)

Особливості впливу географічного середовища на формування та типологію видових ознак народних ремесел

У статті висвітлюється проблема формування народних ремесел. Розглядається вплив географічного середовища на розвиток народних промислів та ремесел. Визначено характерні особливості народних ремесел у залежності від географічного розташування регіону.

Ключові слова: географічне середовище, народні ремесла, національна культура, народна матеріальна культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Народні ремесла виступають однією з ознак самобутності національної культури певного народу, його традицій, побуту, менталітету та національної самосвідомості. Значення народних ремесел у нашому житті було і залишається значним. Саме завдяки народним промислам, в яких проявляється декоративно-прикладне мистецтво, ми можемо вивчати культуру, традиції, побут нашого народу, його історію, національне становлення тощо. Завдяки цьому мистецтву Україна відома у світі. Українські народні промисли розвиваються протягом не одного тисячоліття і за весь цей період вони набувають рис національної самобутності, вбирають в себе лише найкраще, що є в нашій нації.

Вивчення продуктів матеріальної культури, серед яких можна цілком впевнено назвати і вироби народних ремесел, займає чільне місце у збереженні традицій та культури українського народу. Саме такі витвори народного матеріального мистецтва і є тими артефактами, на основі яких ми можемо визначити окремі показники чи особливості того чи іншого географічного регіону етнічної території українського народу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Протягом всієї історії вивчення етнічної культури різних народів до цієї проблеми зверталися Л.Артюх, А.Байбурин, Е.Бломквіст, Ф.Вовк, Ю.Гошко, Де ля Фліз, В.Доманіцький, М.Драгоманов, М.Костомаров, М.Максимович, В.Наулко, Г.Скрипник, Г.Стельмах, І.Франко, В.Шухевич та багато інших. У працях вказаних вище науковців і дослідників ми знаходимо спроби визначити способи та особливості впливу географічного середовища на формування традиційних народних ремесел. Дослідження ці носять широкий і багатогранний характер, проте сьогодні постає проблема актуалізації особливостей географічного районування української етнотериторії та особливостей формування і розвитку народних ремесел у цих районах, визначення сучасного значення впливу географічного середовища на вказані вище процеси.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити особливості формування народних ремесел під впливом географічного середовища.

Виклад основного матеріалу... У поняття „культура народу”, або ж „народна матеріальна культура” невід'ємною часткою входять і народні ремесла, тобто види виробництва певних предметів ужитку, що традиційно розвиваються на певній території. Так, до народних ремесел українського народу ми можемо віднести килимарство, гончарство, різьблення, гаптування, писанкарство, витинання, ковальство, золотарство, ткацтво, теслярство, гутництво та інші. Очевидним є те, що у виробках цих ремесел відсутні єдність форм, оздоблювання тощо. Кожен регіон має свої особливості у виготовленні того чи іншого виробу, що підкреслює особливості географії тієї чи іншої спільноти. У певних регіонах ширшого розвитку набули певні види ремесел, у той час, коли інші види або зовсім не розвивалися, або набули другорядного значення. Все це ще раз підкреслює те, що географічне середовище має неабиякий вплив на формування та розвиток традиційних народних ремесел [5]. Спробуємо довести це твердження на прикладах.

Спочатку ми хотіли б коротко обґрунтувати причину існування окремих географічних регіонів України. На нашу думку, ця причина входить своїм корінням ще у далекі часи існування Київської Русі, коли в одній державі було об'єднано різні племінні утворення, як-то: уличі, тиверці, деревляни, поляни та інші. Кожне з цих племен проживало на певній території і у подальшому особливості формування народних ремесел окремих племен збереглися на цих територіях, переходячи у спадок нащадкам та тим, хто оселявся на цих територіях.

Пізніше замість племінних назв (поляни, деревляни, уличі, тиверці і т.д.) з'являються географічно-територіальні: полтавці, чернігівці, слобожани тощо. Назви племен для позначення локальних етнографічних груп українців не залишилися (за винятком волинян), проте лишили сліди в деяких топографічних назвах.

Перші спроби визначення локальних груп українців знаходимо в „Гусятинському літописі”: Волинь, Подоля, Україна, Подгоря – все це, як зазначає автор, на території Руської землі. Іван Вишенський на території „Малої Русії” виділяє ще й Покуття [5].

Одним з ремесел, що відображає природні особливості різних районів, є ткацтво. На Україні льон, коноплі, а також вовну здавна використовували як ткацьку сировину. Наприкінці XIX – на початку XX ст. домашнє ткацтво українців, незважаючи на розвиток фабричної промисловості, являло собою усталений комплекс технічних прийомів та знарядь праці, які склалися протягом століть. На початку XX ст. стали застосовувати й нетрадиційні види сировини: бавовняну та паперову пряжу, а в західних регіонах – металеву сріблясту нитку – *сухозлітку*.

Вирощування тих чи інших прядивних культур залежало від природно-кліматичних умов. Так, на півночі (Волинське Полісся), а також у Карпатах сіяли переважно льон. Але в цілому на Україні були більш сприятливі умови для конопель. В деяких районах (Поділля, Подніпров'я) вирощували обидві культури. Терміном сівби волокнуватих рослин згідно з народним календарем вважався досить тривалий період – від Благовіщення (25 березня за ст. ст.) до середини червня. Сіяти бажано було на повний місяць, після теплового рясного дощу [3].

З отриманого матеріалу шили одяг, прикрасами якого слугували вишивки, що відображали природні особливості того чи іншого регіону. Одяг буває верхній та нижній. Останній розподіл залежить від кліматичних та сезонних особливостей.

Верхній одяг українців кінця XIX – початку XX ст. був надзвичайно різноманітний. Його типи відповідали специфіці природно-кліматичних умов, характеру господарської діяльності, соціальному становищу населення; на верхньому одязі особливо яскраво відбилися етнокультурні взаємовпливи. Традиційний верхній одяг поділяється на осінньо-весняний, зимовий та плащовий. Найбільшого

поширення в українців набув осінньо-весняний вид верхнього одягу, багатий на матеріали, форми, конструктивно-художні прийоми.

Форми осінньо-весняного верхнього одягу з домотканого сукна залежали від крою спинки і способу її з'єднання з передньою пілкою по лінії бічного шва. Виходячи із цього, цей одяг міг бути прямий, розширений донизу вставними боковими клинами (халатоподібний) та приталений – з невідрізною або частково чи повністю відрізною спинкою. Традиційний верхній одяг із домотканого сукна не розрізався по лінії плеча, тобто викроювався з перегнутого полотнища (*вперекидку*). Прямий крій зберегли лише деякі види верхнього одягу в західних областях України [6].

Поряд із домотканим сукном заможне населення Подніпров'я здавна використовувало для такого одягу привозні тканини, а з розвитком вітчизняного мануфактурного виробництва – і місцевого виготовлення. Одяг, шитий із досить легких тканин, в умовах клімату України правив за верхній протягом значної частини року. Найбільшого розповсюдження такий одяг набув серед мешканців сіл, розташованих неподалік від торгових центрів. У XVIII – першій половині XIX ст. для нього використовували кольорове сукно різного ґатунку, візерунчастий штوف, китаїку, сірий черкасин, репс; для оздоблення – кольоровий оксамит, парчу, які завозилися з країн Заходу та Сходу. Одяг із фабричних тканин міг бути приталеним, з невідрізною або відрізною спинкою, а також сильно розширеним донизу – вільного халатоподібного крою. Він робився на підкладці і за потребою утеплювався тонким шаром клоччя або вати. Щодо зимового верхнього одягу, то його виготовляли з овечих шкір – вівчарство на Україні було досить розвинутим.

У степовій частині України в XIX ст. побутував фабричний одяг. Вдягалися за міським зразком – верхні міські сорочки, пальта, прямоспинні свити, кожухи у чоловіків; сарафани, спідниці, кофточки, блузки, пальта – у жінок [1].

Форми і матеріал взуття, як і одягу в цілому, виникли та розвивалися в різних районах України залежно від природних умов, характеру господарської діяльності, економічного становища населення. Робили взуття переважно з рослинних стеблин або кори дерев (лика), зі шкіри та повсті. Матеріали зумовлювали й техніку виготовлення взуття. Воно було плетеним, стягнутим або зшитим. Улітку жінки, особливо бідні, ходили просто босоніж.

Ткалі також виготовляли гобелени (килими). Килимарство було поширене по всій Україні, але кожний район мав свої орнаменти, що відображали природні, історичні, етнічні особливості цього району. Так, для виготовлення гобелену використовували фарбовану пряжу. Краса виробу часто-густо залежала від кольорів, використаних у процесі ткання, тому фарбуванню пряжі надавали особливу роль.

Найпоширеніші в поліських килимах: червоний, зелений, білий, жовтий, чорний, синій кольори. Фарби виготовлялися за рецептами, які часто зберігалися в таємниці й передавалися з роду в рід. Існували й загальновідомі способи. Поряд із символікою кольору важливе місце належить символіці орнаменту. Поширеним на Поліссі були килими „вкулаки”, „в круги”, „в козака”, а також вазонні композиції. „Козаком” народні майстри називають фігурку з ромбовидною голівкою і опущеними руками, яка нібито сидить верхи на коні. Назва „козак” виникла начебто пізніше, ніж сам орнамент. Орнамент „козак” поширений на Поліссі. Можливо, „козак” виступає як жіноче божество. Тепер його називають Перешнею – матір'ю всього живого, богинею родючості, природи і добра.

Найвизначніша особливість квіткових гобеленів Полтавщини – це напрочуд вдало підібраний колорит. Зіставлення ніжних ясно-брунатних, голубих, золотаво-жовтих, білих, синіх і коричневими відтінками кольорів дає завершену в мистецькому розумінні кольорову гаму. Найбільш характерні для Косова є поперечно-смуґасті узорі, виконані в яскравих насичених барвах з перевагою червоного, оранжевого і золотисто-жовтого кольорів, що доповнюють блакитним, зеленим, фіолетовим, білим. Вражають безмежна варіантність різних кольорів.

Зображення птахів на Буковині в композиціях килимів сюжетно пов'язані з мотивом дерева, що набув складної геометричної форми. Це зумовлено тим, що у цьому регіоні росте багато дерев різних порід, зокрема буків, та гніздяться птахи під час перельотів з південних країн на північ. Мотиви птахів зустрічаються нині у виробках з Шипинців, Топорівки, Волоки, Великих Кучерів та деяких інших сіл. У народних килимах мотиви птахів ще зберігаються у Львівському державному музеї етнографії та художнього промислу, створеного наприкінці XIX ст. буковинськими майстрами [2].

Одним із поширених і доступних для дітей видів подільського декоративного мистецтва є вишивка. Народні умільці створюють у вишивках прекрасні орнаменти за допомогою різної техніки. Улюблені рослинні мотиви у вишивках майстрів Кам'янецьчини, Брацлавщини, Барщини, Гусятинщини – різні квіти, ягоди, візерунки.

Характерним для кольорового поєднання у вишивках є тональний перехід одного кольору в інший, але є й твори, що вишиті лише двома традиційними кольорами – червоним та чорним. Та як не було кольорове вирішення візерунка у вишивках, вони завжди урочисті, яскраві і життєрадісні. Вишиті сорочки, кептаріки, рушники набувають особливої святковості та декоративності.

Поширеним видом подільського декоративного мистецтва є кераміка. Подільські майстри кераміки виробляють різноманітні предмети побуту – посуд, декоративні вази, куманці, іграшки тощо. Значна частина цих виробів розписана рослинним орнаментом. Найбільш доступною для дітей молодшого шкільного віку є кераміка чемеровецьких та староушицьких майстрів. Характерний рослинний орнамент цих творів: квіти, листя, колоски, виноград, завитки, а також такі елементи, як крапки, дуги, мазки. Підсилюється декоративність орнаменту завдяки обвідній лінії, якою майстри оздоблюють елементи візерунка. Для виробів села Летава характерні такі кольори: коричневий (світлий і темний), бежевий, зелений, темно-червоний. Проста композиція зрозуміла школярам. Значна частина візерунків кераміки може бути повністю або частково перенесена у дитячі малюнки, тому що техніка виконання, кольорові поєднання і простота композиції зрозуміла дітям і доступна для виконання.

Подільський декоративний розпис дає багатий матеріал для занять з малювання та аплікації. Різноманітні рослинні мотиви майстерно відтворюються в орнаментах, якими оздоблюються речі домашнього вжитку – меблі, посуд. У декоративному розписі використовуються і зображення птахів та тварин. Центром подільського декоративного розпису по праву вважають село Чернелівці на Вінниччині, майстри цього розпису є і в Хмельницькій та східній частині Тернопільської областей. Багато майстрів декоративного розпису створюють неповторні композиції на папері. Відповідно оформлені, такі роботи можуть чудово прикрасити інтер'єр сучасного закладу. Яскраві, святкові кольорові поєднання роблять ці розписи особливо привабливими. Всі рослинні форми у візерунках народних майстрів відтворюються площинно, узагальнено. У них відсутні деталі, подробиці, є лише найбільш характерні, важливі ознаки предмета, і в той же час вони достатньо виразні. Особливістю подільського народного декоративного візерунка є ритмічність повторення певних елементів. Таке повторення може бути досить простим (чергування одних і тих же елементів) і складнішим (чергування різних за формою та кольором елементів).

На Середній Наддніпрянщині розвитку набули ремесла, що забезпечували землеробство та будівництво. Так, наприклад, хати будувалися з дерева, каменю, очерету, лози, вкривалися соломою, обмазувалися глиною. Широко застосовували фарби для створення чудових розписів на причілках хат, а також всередині: фризи, сволоки, печі. На Уманщині такі розписи були поширені ще на початку ХХ ст. Як і на Поділлі, в Середній Наддніпрянщині любили керамічний посуд, який виставляли у відкриті шафи. На Полтавщині будувалися хати з рундуками – своєрідними ганками. Часто вікна обмальовувалися різними візерунками, що створювало надзвичайно барвисту картину поселення. Подекуди залишалися хати-мазанки, глинобитні хати (в Хорольському та Миргородському районах Полтавщини). На Київщині ще до ХІХ ст. зберігалися хати з плетеними стінами, обмазаними з обох боків глиною – залишок трипільської традиції. Лише з кінця ХХ століття почали ширше застосовувати новий будівельний матеріал – цеглу.

У районах Лісостепу, особливо на Правобережжі, існував каменотесний промисел. Діяло багато місцевих центрів гончарства, яке стало окрасою українського ремесла. На Подніпров'ї представлена майже вся різноманітність сільськогосподарських знарядь: плуги, соха, борона, волокуша, мотика, серпи, коси, лопати тощо. Це свідчить про високий рівень ковальства та плужного землеробства, які Україна виробила з давніх часів. Придніпров'я відзначалося багатством тканих виробів: килимів, ряден, якими застелялася долівка, лави, скрині, піл. Традиційними тут були й розписні скрині, в яких зберігали святковий одяг та цінні речі, які були в сім'ї.

На Слобожанщині поруч із землеробством здавна розвивалися різні промисли: виробляли дьоготь і смолу, керамічний посуд і килими, вишиті кожухи і сап'янові чоботи, гарусні тканини і вироби з дерева та металу. Розвивалося рибальство, пивоваріння, виноробство, добування солі та ін. У ХІХ ст. тут з'являються знаряддя праці фабричного виробництва: парові машини, сіялки, залізні плуги й борони. Житлове будівництво тут надзвичайно різноманітне, окремі райони зберігають традиції тих земель, звідки були переселені їхні мешканці. Хати не завжди обмазані й побілені, є так звані „миті”, тобто з вимитими до блиску стінами. Розчин для миття називався *луг* – тепла вода, проціджена через шар попелу. Подвір'я просторі, з повітками – господарськими приміщеннями, курниками й амбарами. В хатах, як і по всій Україні, було багато рушників, килимарських виробів, розписних меблів: стільців, ліжок, різних шафочок тощо. Тут, як і на Полтавщині, побутували скрині, полиці для посуду. Рублені дерев'яні хати з коморою через сіни – один з найстаровинніших типів житла, що побутувало ще в Київській Русі [4].

На Дніпропетровщині широко побутував декоративний розпис: всередині хати розписувалося все – комин, верхні фризи стін, припічок, навіть стеля. Дуже поширеним був також керамічний посуд.

Солеваріння і транспортування солі, пов'язане з чумацьким промислом, свічкарний, цегельний, миловарний і безліч інших промислів свідчили про надзвичайну різноманітність занять українського народу.

Висновки... Отже, роблячи висновки, ми можемо визначити, що етнографічні регіони України склалися завдяки історичному розвитку української нації, враховуючи особливості географії тієї чи

іншої території. Саме такі географічні особливості (наявність великих, розвинутих міст, торгівельних шляхів, особливості ґрунтів, характер клімату, рівнинність чи гористість території, характер флори, наявність корисних копалин) зумовили формування та розвиток певних видів народних ремесел на окремо взятій території. У місцевості, де переважають ліси, сформувалися такі ремесла, як гутництво, теслярство, ткацтво, у степових районах – ремесла, пов'язані із землеробством тощо.

Нашим завданням сьогодні, в умовах прискореного технічного прогресу, є збереження та відновлення народної матеріальної культури, розвиток народних ремесел, завдяки яким ми зможемо зберегти унікальність та цілісність нації. До подальших напрямків нашого дослідження ми відносимо необхідність узагальнення етнографічних особливостей Подільського регіону як результату впливів природних умов, географічного середовища, міжкультурної комунікації та історичного розвитку цієї території.

Список використаних джерел та літератури:

1. Воропай О. Звичаї нашого народу / О. Воропай. – К. : Всесвіт, 1991. – 252 с.
2. Гнатюк В. Ткацтво в східній Галичині : матеріал до української етнології / В. Гнатюк. – Львів : Галичина, 1998. – 176 с.
3. Горленко В. Нариси з історії української етнографії / В. Горленко. – К. : Радянська Україна, 1983. – 198 с.
4. Де ля Флиз. Етнографическое описание крестьян Киевской губернии / Де ля Флиз. – Санкт-Петербург, 1884. – 188 с.
5. Костомаров М. Етнографічні писання Костомарова / М. Костомаров. – К., 1930. – 344 с.
6. Культура і побут населення України / під ред. В. Наулко. – К. : Всесвіт, 1994. – 264 с.

Анотація

В.П.Осадчий

Особенности влияния географической среды на формирование и типологию видовых признаков народных ремесел

В статье раскрывается проблема формирования народных ремесел. Рассматривается влияние географической среды на развитие народных промыслов и ремесел. Означены характерные особенности народных ремесел в зависимости от географического расположения региона.

Ключевые слова: географическая среда, народные ремесла, национальная культура, народная материальная культура.

Summary

V.P.Osadchyi

Peculiarities of the Influence of Geographical Environment to the Formation and Typology of the Form Indications of Folk Handicrafts

The problem of formation of folk handicrafts is revealed in the article. The influence of geographical environment to the development of folk trades and handicrafts is studied. Characteristic peculiarities of the folk handicrafts depending on the geographical location of the region are shown.

Key words: geographical environment, folk handicrafts, national culture, folk material culture.

Дата надходження статті:

„10” квітня 2011 р.

УДК 37/034/036–053.6(045)

В.В.ФЕУСРМАН,

кандидат педагогічних наук

(м. Сімферополь, АР Крим)

Моральне та естетичне виховання підлітків у сучасному суспільстві

Функціонування Закону є дзеркалом морального стану суспільства саме в цьому апріорі закладено індекс соціальної солідарності, і це першочергова мета суспільства в Україні.

„... для людини природно ніколи не бути вдоволеним
... найбільші злочини спричинені надмірністю,
а не необхідністю”.

(Аристотель, „Політика”)

Стаття висвітлює проблему в потребі більш ретельної уваги до морального і естетичного виховання підлітків у сучасній педагогічній науці в Україні та вплив соціальних інститутів на процес виховання. Розкрито сутність такого фактору як соціальна солідарність у суспільстві.

Ключові слова: Соціальна солідарність, моральне виховання, законодавчий нігілізм, самореалізація, девіантність, виховна практика.

Постанова проблеми у загальному вигляді... Законодавчий нігілізм у державі може призвести до трагічних подій у будь-якому суспільстві. Дотримання державних законодавчих актів є не тільки правовою культурою кожного у громадянському суспільстві, але й виховною функцією державних інституцій. Не можливо доводити підліткам сутність будь-якого Закону і одночасно нехтувати його

дотримуванням. Саме у часи соціальних потрясінь криміногенні умови у суспільстві погіршуються. Те, що переживає зараз українське суспільство, вже знайоме положення справ для світової соціології і педагогіки.

Сьогодні на Україні, вказують педагоги і соціологи, порушена регулююча і контролююча роль соціальних інститутів; утруднено задоволення і порушена ієрархія життєвих потреб, передусім фізіологічних, – в самозбереженні, визнанні й престижі, в самореалізації. Це стало можливим тому, що соціальні інститути втратили своє призначення – звільняти громадян від прояву безладної активності, перенапруження свідомості у зв'язку з безупинним прийманням рішень в ситуації нестабільності і невизначеності; перестали формувати потреби і інтереси членів суспільства, їх нормативні установки, зразки соціальної діяльності Klages H. (1996); Абрамкін В., Чеснокова В. (2001).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Звернемося до класичної теорії соціальної напруги (анемії) за Дюркгеймом. Додюркгеймівська теорія анемії була надзвичайно розповсюджена серед соціальних реформаторів XIX століття: девіантів розглядали як продукт анемічного (безсилового, знекровленого) соціального порядку. Тому контроль за певними верствами населення, особливо підлітками, або їх перевиховання (зменшення соціальної напруги) однозначно вимагали соціальної ізоляції від розбещуючого впливу та спокусу вільного суспільства. Місця ізоляції створювались на кшталт мікрокосму зразкового соціального порядку – утопічний експеримент, у якому злочинці та психічно хворі особи, позбавлені поганого впливу, мали б змінюватися завдяки дисциплінарному режиму, порядку та правилам внутрішнього розпорядку.

У 1892 році один із класиків соціології, автор підходу, що пізніше отримав назву „функціоналізм” – Еміль Дюркгейм (1858-1917) зацікавився питаннями тогочасного політичного життя через призму відсутності регулюючих інституцій між особою та державою. Занепад церкви, ослаблення патріархальних родинних стосунків, втрата впливу місцевих громад, недорозвиненість професійних спілок та асоціацій зруйнували ті соціальні стосунки, які століттями захищали індивіда від держави. Дюркгейм не вірив, що розростання контролю державного апарату тогочасного суспільства невідворотно закінчиться політичним абсолютизмом. „Якщо щось і робить центральну владу більш-менше абсолютною, то це відсутність будь-якої стримуючої сили, яка б регулярно докладала зусилля на її модернізацію. Таким чином, ми можемо стверджувати, що влада такого сорту народжується і живиться в умовах повної централізації всіх контролюючих функцій суспільства в одних руках” [5].

Формулювання цілей статті... Напрямок роботи нашої наукової групи полягає у вивченні проблеми формування потреби високого морального стану сучасної молоді на Україні, в історії вітчизняної педагогіки на початку XXI ст. Вибір таких хронологічних рамок визначається катастрофічним зниженням загальної культури населення України в досліджуваній період, а також активізацією уваги до цієї проблеми з боку педагогів, психологів, працівників медичних закладів, громадськості і, безпосередньо, працівників Державного департаменту України з питань виконання покарань. З цією метою були вибрані наступні методи дослідження:

- аналіз наукових робіт і публікацій;
- педагогічне спостереження;
- індивідуальні бесіди;
- узагальнення отриманих даних.

Виклад основного матеріалу... Сам Дюркгейм не використовував терміна „громадянське суспільство”, але, зважаючи на його тезу про „стримуючу силу, розташовану між особою та державою”, ми маємо право інтерпретувати його думку таким чином: слабе громадянське суспільство є необхідною передумовою політичного абсолютизму. Дюркгейм вважав фундаментальним завданням соціології, та всіх наук філософського спрямування – вивчення моральних засад функціонування суспільства. Постійні коливання та зміни в моральному стані суспільства часто приховані, але їх необхідно досліджувати, застосовуючи ряд показників – „індексів моральної статистики”. Дюркгейм стверджував, що функціонування Закону є дзеркалом морального стану суспільства і в ньому апріорі закладено індекс соціальної солідарності. Аналізуючи статистичні показники девіантності, законодавство та практичну діяльність юридичних установ держави, ми отримуємо можливість ідентифікувати моральний стан суспільства та різноманітні форми соціальної солідарності. Досліджуючи моральну статистику, ми можемо зрозуміти, що насправді відбувається в глибинних сферах суспільного життя. Цей метод Дюркгейм застосував у найбільш відомій своїй книзі „Самогубство”, де скористався офіційними статистичними даними про кількість самогубств в якості індексів соціальної єдності та ізоляції. В цій праці досліджено, яким чином періоди раптових змін, чи то економічний бум, чи депресія – створюють умови, в яких люди не можуть раціонально організувати своє життя. Коли суспільство та економіка втрачають стабільність, на винагороду за конформність або девіантність неможливо розраховувати, тому що неможливо передбачити, що саме принесе користь конкретній особі. Наприклад, людина може працювати надзвичайно багато і дбайливо заощаджувати на старість лише за для того, щоб побачити, як ці кошти перетворюються в

ніщо завдяки інфляції. В той же час, „паразит” може миттєво перетворитися на багатія, не принісши ніякої користі суспільству. Такі події перешкоджають соціальним групам підтримувати свої моральні норми шляхом винагород та покарань – втрачається соціальна солідарність, або за Марксом, наступає стан „відчуження” особою суспільства. В такі періоди соціальної анемії кількість самогубств значно зростає, життя перестає бути достатньо привабливим, а люди, які фактично попросились з життям, скоюють безглузді й brutальні злочини за принципом „або пан, або пропав”. Іншими словами, стан анемії настає в перехідні періоди, коли старі правила функціонування суспільства вже не працюють, а нові ще не сформовані.

Дюркгейм першим запропонував ставитись до злочинності, як до нормального явища з тієї простої причини, що не існує екстра-соціальної, або природної межі що розділяє злочинну діяльність від більш соціально прийнятної активності. Розділяюча межа сама по собі являється процесом демаркації та таврування, який слугує відокремленню тимчасово прийнятної поведінки від поведінки тимчасово неприйнятної. Використання тавра „злочин”, безумовно, найбільш дієва процедура на сторожі соціальної солідарності. Логічно, що девіантність буде завжди. Далі Дюркгейм підкреслює, що процес покарання невідворотний: „Уявіть собі суспільство священиків, такий собі зразковий монастир показових особистостей. Злочинів, в сучасному розумінні, там не буде, але незначні порушення до яких ми ставимось поблажливо, там будуть викликати таку саму реакцію як і тяжкий злочин в пересічній свідомості. А якщо таке суспільство матиме владу судити і карати, то воно визнає ці дії злочинними і відповідно на них прореагує” [5].

Навіть якщо якісь моделі поведінки визнані злочинними в час „X”, у час „Y” вони можуть стати соціально прийнятними, а натомість щось інше будуть називати злочином. Таким чином, ярлик „злочин” покликаний бути незамінною концепцією організованого суспільства для реагування на різноманітність моделей поведінки. Дюркгейм закликає ставитись до злочинності як до фактора суспільного здоров'я та невід'ємної складової соціальної організації. Крайнощі, як то відсутність злочинів та їх завелика кількість – є явищами патологічними. Суспільство без злочинів має бути хіба що суперполіцейською, тоталітарною державою, але якщо рівень злочинності занадто високий, то в цьому випадку ми маємо справу з суспільством, де втрачено баланс між регуляцією поведінки та потребами особистості. Дюркгейм стверджував, що злочин є двійником сучасної індивідуальної свободи. „Для вільного розвитку особистості її індивідуальна оригінальність повинна мати можливість самовираження. Щоб оригінальність ідеаліста, чії мрії випереджають свій час, змогла виразитись, необхідно щоб і оригінальність злочинця, що стоїть значно нижче рівня розвитку свого часу, також була можлива. Одне не трапляється без іншого...”. Сьогодні тезу Дюркгейма про злочинність як ознаку нормального, а не патологічного суспільства, можна вважати класичною аксіомою, яка в тому чи іншому вигляді присутня в будь-якій кримінологічній теорії.

Сорок років по тому Роберт Мертон опублікував книгу „Соціальна структура та анемія”, в якій розвинув основні тези Дюркгейма. Мертон стверджував, що якщо особистість позбавлена можливості досягти своєї мети легальними способами, то вона може спробувати реалізувати свої цілі шляхом нелегальних маневрів. Представники нижчих верств суспільства у стані фрустрації (неможливість досягнути омріяного результату), викликані відсутністю можливості приймати активну участь в розподілі суспільного багатства, перенаправляють свої зусилля в сферу злочинної діяльності як єдиного доступного засобу досягти бажаного матеріального успіху [7]. Теорія напруги Мертона намагалась пояснити злочинність через аналіз дисонансу між цілями та соціально прийнятними засобами їх досягнення. В якості основних факторів, що впливають на вибір особистістю способів досягнення мети, Мертон виділяє цінності капіталістичної культури (успіх та високий прибуток), норми, які зумовлюють досягнення мети легальним шляхом та інституційні засоби (нерівний доступ до ресурсів – освіта, кар'єра, можливості взяти позику в банку і тому подібне).

Суспільство пропонує для різних соціальних груп різні засоби і така ситуація спричиняє фрустрацію у малозабезпечених членів суспільства, тому що рекомендовані бідним способи досягнення успіху фактично раз і назавжди унеможливають досягнення розрекламованих цінностей споживацького суспільства. Для Мертона, як і для Дюркгейма, люди, котрі в минулому були „девіантами” і наділялись презирливим ярликом бунтівника, революціонера, дисидента, нонконформіста, еретика, або ренегата, в наш час були б героями. Теорія напруги з точки зору „психології злочину” досить обґрунтована, але з соціологічного погляду, має суттєву ваду – абсолютно незрозуміло чому скоюють злочини багаті та високопоставлені державні службовці й чому жертвами злочинів, скоєних бідними переважно є такі ж самі бідні. В соціальній політичній теорії соціальної напруги для зниження рівня злочинності рекомендують більш толерантне ставлення до нижчих верств суспільства, для чого необхідно постійно розширяти спектр відкритих для найбіднішого населення можливостей, особливо в сфері освіти, спорту та соціального забезпечення. Стверджується, що така соціальна політика мала б надати: 1) талановитим біднякам – легальні можливості для досягнення найвищих щаблів у суспільстві; 2) більшості з активних, але розумово посередніх –

можливість витратити енергію протесту на заняттях спортом; 3) пасивній частині – можливість отримувати соціальну допомогу і не втручатися в соціально економічний процес. В денний час – просиджуючи в парках та спеціально створених центрах, вечорами коментуючи – нескінченні телевізійні серіали типу „Багаті також плачуть”, а вночі займаючись сексом, вони мають бути вдячними суспільству за надані можливості бути ситими і утримуватися від антисоціальної поведінки.

У великій кількості сучасних модифікацій теорії соціальної напруги девіантна поведінка розглядається як індивідуальний спосіб пристосування до ситуації, в якій законні засоби збагачення не спрацьовують і особа має винаходити різноманітні нелегальні шляхи досягнення матеріального успіху.

Важко знайти психолога, який не користувався б опитувальником Айзенка, але мало хто знає, що він також започаткував один з найбільш впливових напрямків в кримінології – „Теорія психологічного підходу”. Айзенк писав в той час, коли розчарування в ідеях реабілітації досягло піку і до його орієнтованої на контроль теорії злочинності поставились, як спрагли до води. В руслі цієї теорії було проведено сотні емпіричних досліджень в різних країнах. Наприклад: Barton (1980), H.J.Eysenk (1977), Feldman (1977), Powell (1977), Eysenk and McGurk (1980), McEwan and Knowles (1984). Його теорія злочинності враховувала біологічні, соціальні та індивідуальні фактори, трансформуючи їх в зрозумілу термінологію. Теорія була досить багатообіцяючою з точки зору корекції – в ній особистість окремого індивіда визначається за поведінкою, на яку впливають соціальні та біологічні параметри. В 1990 році Rose підбив підсумок багаторічних дискусій: „Теорія Айзенка є спробою описати психологічну активність таким чином, що біологічні, психологічні та соціальні фактори припиняються до форми, придатної для інтеграції в русло кримінології. Вона також пропонує обіцянку реального результату. Айзенк розробив спосіб розуміння та лікувальну методику, що не потребувала занурення в глибини душі і залишалася на рівні самої проблеми – різниця між дійсною та бажаною поведінкою. Важливо відзначити, що такий аналіз не вимагав апеляції до органічних розладів. Таким чином, ми маємо справу не з хворобою, а з частковим розладом психіки, що не є хворобою в своїх нормальних процесах. Саме тут психологи отримали можливість звернутись до (паралельної) клінічної експертизи, яка водночас і не загрожувала, і не підпорядковувалась медицині. Поведінкова терапія дозволяла психологам самостійно вирішувати питання і претендувати на виняткові наявні можливості корекції поведінки” [6].

Функціональне визначення владних структур суспільства в якості законодавців громадянських обов'язків більш прозоре в пізніших висловлюваннях Айзенка стосовно злочинності. *Виступаючи за більш біхевіористськи орієнтовану та індивідуально сфокусовану систему покарання та корекції, Айзенк аргументує необхідність зміни пріоритетів у ставленні до існуючої виховної практики, починаючи з раннього дитячого віку.* Мета виховання – запобігти криміналізації свідомості молоді, що, на думку Айзенка, значно сприятиме боротьбі зі злочинністю:

„Злочинність... значною мірою є функцією етносу нашого суспільства; вона віддзеркалює практику позитивного та негативного підсилення, нагород і покарань, загальноприйнятні правила співжиття, які рефлекторно відображені в телевізійних програмах і фільмах, які ми дивимось, в книжках і газетах, які ми читаємо, в навчальних програмах та зразках, які ми отримуємо в школі. Якщо батьки не наполягають на достойній та моральній поведінці своїх дітей; якщо в школах занедбана дисципліна і навіть заохочується дух бунтарства та опору адміністрації; якщо злочинці та розпуса постійно обрамляються в позитивній манері в фільмах та на телебаченні; і коли навіть представники релігій не наважуються говорити про законослухняність, бояться засудити тероризм – тоді підтримувати закон та порядок стає все більш і більш складним завданням, і з часом стане взагалі неможливо. Вседозволяюче суспільство врешті-решт отримує те, на що заслуговує...” [6].

Результати досліджень. Роботу, яка проводиться в нашій науковій групі, можна назвати багаторічним творчим процесом, мистецтвом виховання, яке опирається на науку. І, як сказав великий педагог К.Д.Ушинський: „...прагнути до ідеалу, що вічно досягається і ніколи недосяжного: до ідеалу досконалої людини”. Скільки не говори про моральність, молодь більш вихованою не стане. Від педагогічного складу, факультетів вищих і середньо-технічних навчальних закладів, від їх педагогічної мудрості, терпіння і особистого прикладу залежить рівень моральності особистості, яка знаходиться у стадії формування.

Найвищою педагогічною цінністю виховного процесу є самовиховання підлітка. Самовиховання – величезна діяльна сила і специфічна людська здатність творчої особистості, яка здатна перетворити чужі відчуття і думки на власні здібності і уміло використовувати їх в навчанні і житті, наповнювати чужі думки особистими відчуттями і керуватися ними, постійно розширюючи і поглиблюючи свій духовний світ [4]. Повертаючись до теми нашого дослідження, необхідно пригадати, що найдіяльнішим засобом морального виховання молоді є фізична культура і спорт. Саме спортивна сфера діяльності по-особливому впливає на формування особистості. Фізична культура прагне викоренити всі егоїстичні відчуття в ім'я ідеї служіння масам, суспільству. Тут вона цілком поєднується із вихованням. Фізична культура застерігає людину від занадто загостреної

самолюбивості, пихатості [2].

Висновки... Проблема, яка висвітлюється в нашій статті, є дуже важливою для становлення молоді незалежної держави. Проводячи роботу з формування у молодого покоління гуманістичного ставлення до навколишнього середовища, можна вказати на такий факт, що лише за наявності соціальної солідарності рівень девіантної поведінки, особливо у підлітків, може знижуватися. Потреба у високоморальних якостях сучасної молоді в Україні, на початку XXI ст., дуже велика. І тому кожен громадянин у суспільстві відповідальний за виховання самого себе і виховання всіх, хто оточує нас в повсякденному житті. В інтелектуальній сфері виховного процесу необхідно формувати певний обсяг, глибину, знання про моральні цінності: моральні ідеали; моральні принципи; норми поведінки (гуманність, солідарність, любов, чесність, відповідальність за себе). Зниження рівня моральності приводить до серйозних соціальних потрясінь. Майбутнє цивілізації більшою мірою залежить від морально-етичного стану людства. Тому моральне виховання молоді, особливо тих, хто схильний до девіантної поведінки, є архіважливим завданням. Система безперервного виховання – інститут соціальний, ефективні зміни в ньому неможливі без фундаментальних соціальних, соціально-економічних, соціально-педагогічних передумов [1].

Перспективи... Про дійсну зміну пріоритетів в освіті свідчить затверджена в 2001 році, програма „Основи здоров'я і фізична культура” для загальноосвітніх навчальних закладів (1-11 класів). Сама назва Програми говорить про значущість здоров'я, його визначальну роль у вихованні особистості. Вперше при визначенні цілей вивчення предмета „Основи здоров'я і фізична культура” говориться про необхідність вести здоровий спосіб життя, набуття знань про власне здоров'я, основ здоров'я, дбайливого ставлення до свого здоров'я, формування стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя. Слід зазначити, що в розділі теоретичні відомості з 1 по 11 клас даються знання про здоровий спосіб життя, його компоненти, значення його в житті людини.

Реалізація програми залежатиме від того, наскільки вчитель буде готовий до проведення роботи з формування здорового способу життя у підлітків, впровадження його в їх повсякденне життя [3]. Не секрет, що в процесі виховання бере участь не лише школа, але і всі соціальні інститути.

Список використаних джерел та літератури:

1. Вовк В. М. Исследование категории „премственности физического воспитания” на стыке средней и высшей школы / В. М. Вовк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2002. – № 1. – С. 62–72.
2. Кушка Б. Физическое воспитание, спорт и профессиональный спорт: психолого-педагогические противоречия современности / Б. Кушка // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2002. – № 3. – С. 63–71.
3. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / 1 – 11 кл. // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 1. – С. 14–42.
4. Фрейдджер Р. Личность / Р. Фрейдджер // Психологическая энциклопедия. – С-Пб – Москва, 2002. – 864 с.
5. Durkheim, E. The Rules of Sociological Method, New York: The Free Press, pp. 68-69, 1965. Durkheim, E. (1978), Two laws on penal evolution (Два погляди на еволюцію покарання), pp. 153-180 in M. Trangot (ed) Emile Durkheim on Institutional Analysis. – Chicago Press : University of Chicago Press.
6. Morrison, W., Theoretical Criminology: From Modernity to Post-Modernism, Cavendish Publishing Limited, 1995.
7. Merton, R. Social Theory and Social Structure, New York: The Free Press, p. 185. 1968.

Аннотація

В.В.Феурман

Нравственное и эстетическое воспитание подростков в современном обществе

Статья освещает проблему в потребности более тщательного внимания к моральному и эстетическому воспитанию подростков в современной педагогической науке на Украине и влияние социальных институтов на процесс воспитания. Раскрывает сущность такого фактора как социальная солидарность в обществе.

Ключевые слова: социальная солидарность, нравственное воспитание, законодательный нигилизм, самореализация, девиантность, воспитательная практика.

Summary

V.V.Feuryerman

Moral and Esthetical Education of Youth in the Modern Society

Article lights the problem of the necessity of more careful attention to moral and aesthetic education of teenagers in modern pedagogical science in Ukraine and influencing on a process of education. The essence of such factor as social solidarity in the society is revealed.

Key words: social solidarity, moral education, legislative nihilism, self-realization, deviativity, educational practice.

Дата надходження статті:

„17” лютого 2011 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

АДЖАЛІМОВА Е.Р., аспірантка Кримського інженерно-педагогічного університету (м.Сімферополь, АР Крим)

АНДРУЩИШИНА Т., аспірантка кафедри Християнської Педагогіки Люблінського Католицького Університету в Польщі, викладач Городоцького Інституту Богословських наук, сімейний консультант (м.Городок)

АНЩЕНКО І.М., аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БАБІЧЕВА М.Г., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БАЛЯ С.А., методист сектору зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

БЕРЕКА В.Є., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БЕРЕКА В.П., старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БІДЮК Н.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

БІНИЦЬКА О.П., кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БРОДОВСЬКА А.М., старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ВАШЕНЯК І.Б., кандидат історичних наук, завідувач кафедри загальнонаукових та загальноосвітніх дисциплін Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м.Хмельницький)

ВОВК В.П., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ВОРНИК М.М., аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ВОРОЖБИТ В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (м.Харків)

ГАЛУС О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГЛАДКОВА В.М., кандидат педагогічних наук, професор, в.о.завідувача кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

ГЛАДУШ В.А., кандидат історичних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

ГЛУШОК Л.М., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГОЛОВА Н.І., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ГРЕБЕНЬ О.В., методист сектору зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

ГРЯЗНОВ І.О., доктор педагогічних наук, професор, начальник докторантури, головний науковий співробітник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м.Хмельницький)

ГУМЕНЮК В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

ДАРМАНСЬКА І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДІДУК-СТУП'ЯК Г.І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання української мови та культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)

ДОРОШ Г.О., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДУБИНА Л.Г., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (м.Хмельницький)

- ДУБОВИЙ К.В.**, викладач Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- ДУДЧАК Г.І.**, аспірантка, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ДЯЧЕНКО М.Д.**, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри журналістики і соціальних комунікацій Класичного приватного університету (м.Запоріжжя)
- ЗАКОРДОНЕЦЬ Г.В.**, старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ЗДАНЕВИЧ Л.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ЗОСИМЕНКО О.В.**, кандидат педагогічних наук, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м.Суми)
- ІГНАТЬЄВА А.І.**, аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (м.Харків)
- ІЛІНЦЬКА Н.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КАЗАКОВА Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КАЛЕНИК І.В.**, старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КАШПЕРСЬКИЙ В.П.**, здобувач, завідувач денним відділенням Хмельницького музичного училища імені В.І.Заремби (м.Хмельницький)
- КАЩУК А.О.**, методист відділу педагогічної практики, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КОВАЛЬ О.Є.**, старший викладач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету (м.Тернопіль)
- КОВАЛЬСЬКА О.П.**, здобувач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)
- КОЖЕВНИКОВ В.М.**, кандидат історичних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м.Львів)
- КОЖЕДУБ Л.Г.**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Київ)
- КОЛЕСНИКОВА С.М.**, старший викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КОСТІН Я.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов при факультеті банківського бізнесу Тернопільського національного економічного університету (м.Тернопіль)
- КОТЛЯРЧУК Г.Й.**, аспірантка Інституту проблеми виховання Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)
- КРИСЬКІВ М.Й.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (м.Тернопіль)
- КРИЩУК Б.С.**, здобувач, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- КУДИРКО В.І.**, проректор з науково-педагогічної роботи Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Дніпропетровськ)
- КУЛИК О.Є.**, старший викладач Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- КУЧЕРУК О.Я.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та соціальної інформатики, заступник декана факультету прикладної математики та комп'ютерних технологій Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- МАЦЬКО В.П.**, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)
- МАШКІНА Л.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- МЕТЕНЬКО В.Ф.**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

- МИХАЙЛИШИН І.Р.**, методист педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (м.Львів)
- МИХАСЬКОВА М.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- МІСЯЦЬ Є.Г.**, старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- МІЩИНСЬКА І.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- МОЦНА Т.А.**, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- НАБОКА О.Г.**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету економіки і управління Слов'янського державного педагогічного університету (м.Слов'янськ)
- НАЗАРЕНКО Г.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики дошкільної та початкової освіти Комунального вищого навчального закладу „Харківська академія неперервної освіти” (м.Харків)
- НАУМЧУК І.А.**, здобувач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)
- ОБЦАНСЬКИЙ В.Л.**, заслужений працівник культури України, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ОВОД Ю.В.**, старший викладач Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- ОГОРОДНИК Л.М.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ОСАДЧА К.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)
- ОСАДЧИЙ В.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і кібернетики, начальник інформаційно-комп'ютерного центру Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)
- ОСАДЧИЙ В.П.**, кандидат технічних наук, доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- ПЕТЛЮВАНА Л.Л.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Приватного вищого навчального закладу „Хмельницький економічний університет” (м.Хмельницький)
- ПЕТРОВСЬКИЙ С.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій проектування Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- ПРОДАН І.В.**, асистент кафедри дизайну, аспірантка Луганського національного університету імені Т.Г.Шевченка (м.Луганськ)
- РОМАНИШИН А.М.**, кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м.Львів)
- САСНКО Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (м.Харків)
- САС О.О.**, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- СЕМЕНЦОВА Ю.М.**, здобувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І.Я.Франка, викладач Європейського університету (м.Київ)
- СЕРГЄЄВА О.В.**, старший викладач кафедри перекладу Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)
- СИНЧИШИНА О.А.**, кандидат педагогічних наук, викладач Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)
- СИСОЄВА С.О.**, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ)
- СІТКАР С.В.**, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (м.Тернопіль)
- СКАЛЬСЬКА О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)
- СКРИПНИК С.В.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

СЛЮЗКО А.М., кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

СОКОЛОВА І.В., доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов, завідувач кафедри англійської філології Маріупольського державного університету (м.Маріуполь)

СТАДНИК В.В., кандидат наук із соціальних комунікацій, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного забезпечення та військових традицій Наукового центру Сухопутних військ Академії сухопутних військ (м.Львів)

СУХОВІРСЬКИЙ О.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ТАРАСОВА О.В., аспірантка Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ТКАЧУК Г.О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ТОВЧИГРЕЧКА Л.В., аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м.Суми)

ТРЕТЬКО В.В., кандидат технічних наук, доцент, декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

УСАЧИК Н.М., викладач кафедри англійської мови та перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м.Хмельницький)

ФЕДОРОВА О.В., аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ФЕДОРЧУК О.С., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математичної статистики та інформаційних технологій Хмельницького університету управління і права (м.Хмельницький)

ФЕДУХ І.С., кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

ФЕУЄРМАН В.В., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Кримського факультету Державного вищого навчального закладу „Запорізький національний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

ХАРАХАДИ С.І., старший викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету (м.Сімферополь, АР Крим)

ШКВИР О.Л., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШОРОБУРА І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШУБІНА В.Б., викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЮЩАК КШИШТОФ, доктор педагогіки Поморської Педагогічної академії (м.Слупськ, Польща)

ЯКІВЧУК Г.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами:**

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 4-5 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

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 дискеті 3,5 дюйма, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До дискети додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на дискеті повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунки, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 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. Дискети та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;

2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));

3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;

4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];

5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **35 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 дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

Банківські реквізити для оплати:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області

р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ
(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 „Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію”. Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організовують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 9
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – 407 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.С.
Літературні редактори: Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)
Художнє оформлення: Львівський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 20.04.2011 р. Здано до друку 20.04.2011 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 47,1.
Тираж 300 прим. Зам. № 2004/11

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 з готового набору у
Державному підприємстві „Хмельницький державний центр науки, інновацій та
інформатизації”

29000 м.Хмельницький, вул.Свободи, 36 тел: (0382) 655096
Свідоцтво про реєстрацію серія ХЦ №001 від 27.04.2000 р.
Зам.№410. Наклад 300 прим.