

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Збірник наукових праць

Частина 2

№ 8, 2013

ББК 74.580.2
УДК 371.13
П 78

ISSN 2307-4914
Problemi підготовки сучасного вчителâ
Probl. підgot. sučas. včitelâ

Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10.2010 р.

Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 4, 2011 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 23 лютого 2011 р., № 1–05/2)

Редакційна колегія:

Побірченко Н. С. (*головний редактор*), Ярошинська О. О. (*заступник головного редактора*), Євтух М. Б., Коберник О. М., Кузь В. Г., Луговий В. І., Мартинюк М. Т., Пащенко Д. І., Сивачук Н. П., Ярошенко О. Г.

Рецензенти:

Адаменко О. В., доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, декан факультету допрофесійної підготовки

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, головний науковий співробітник відділу ТМГО Інституту вищої освіти АПН України

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 28 жовтня 2013 р.)*

П 78 Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (*гол. ред.*) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 2. – 366 с.

ББК 74.580.2

У науковому збірнику розкриваються результати досліджень у галузі педагогічної освіти в Україні, здійснюється інформування суспільства про дослідження проблем підготовки сучасного вчителя. Призначений для докторантів, аспірантів, викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться проблемами професійної педагогічної підготовки.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2013

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

Валентина Александрова Мовленнєва культура сучасної молоді	7
Ірина Андрухів Модель навчального іншомовного соціокультурного середовища основної школи	12
Олександр Безлюдний До проблеми навчання іншомовної лексики у немовному ВНЗ	19
Ольга Біляковська Дидактичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності майбутнього вчителя	26
Валентина Бойченко Формування педагогічного мислення майбутніх учителів як психолого- педагогічна проблема	32
Віра Вихрущ, Людмила Ковальчук Пансофія Я. А. Коменського як основа забезпечення компаративістського підходу в історії дидактики	38
Ольга Гурська Підготовка студента та викладача до семінарського заняття (на прикладі суспільствознавчих дисциплін)	46
Алла Дяченко Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога»	53
Дмитро Корчевський Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю	60
Руслан Маслюк Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання	68
Лілія Орел Готовність студентів до самостійної роботи з математики та її критеріально-рівневі характеристики	77
Інна Осадченко Характеристика поняття «творчі здібності учнів ліцеїв»	83

Ірина Остапівська

Витоки технологічного підходу в освіті у педагогічній спадщині
Яна Амоса Коменського 91

Наталія Саєнко

Вдосконалення механізмів пам'яті в процесі вивчення іноземних мов 97

Ольга Штельмах

Відеоурок як метод розвитку комунікативної компетенції у студентів
технічного вузу на заняттях іноземної мови 104

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Зоя Дробінська

Використання інноваційних технологій в контексті підготовки
майбутніх педагогів 110

Ольга Єжова

Підготовка фахівців до запровадження технологій нових
технологічних укладів 115

Леонід Мироненко

Використання педагогічних технологій під час вивчення понять на уроках
соціально-економічної географії України 120

Анна Остапенко

Використання педагогічних технологій як дидактична проблема у контексті
модернізації вищої школи: теоретичний аспект 128

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Світлана Бурсова

Підготовка майбутніх вихователів у рамках вивчення спецкурсу
«організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ» 137

Кіра Вишневська

Контекстне навчання іноземної мови як чинник успішності формування
професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю 143

Станіслав Гриньов

Розвиток професійної культури майбутніх фахівців проектного
менеджменту в умовах магістратури 152

Марина Гриньова

Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді 159

Алла Залізняк

Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки
майбутнього вихователя 164

Світлана Кобзова

Професійне самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму 171

Світлана Люленко Формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології	177
Лідія Мамчур Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника	182
Катерина Савченко Формування професійної компетентності у вихователів дошкільного закладу при вивченні педагогічних дисциплін	187
Світлана Семчук Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти	193
Ірина Холковська Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів	201
Інеса Хмеляр, Раїса Шагієва Мережева модель формування професійних компетентностей учителів як одна із педагогічних умов розвитку творчих здібностей учнів ліцею	208

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

Оксана Бялик Сучасні моделі статевого виховання учнівської молоді країн євросоюзу (на прикладі Італії, Данії та Фінляндії, Польщі)	217
Аліна Іваниця Сучасні особливості здійснення сімейного виховання молоді у закладах вищої освіти	223
Юрій Матвієнко Використання тренінгових технологій на підготовчому етапі виховання соціально активної особистості в системі студентського самоврядування	230

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Галина Білавич Концепція господарського просвітництва західноукраїнського жіноцтва (початок ХХ ст.)	237
Олена Кірдан Дослідження інституту попечителів учбових округів: історіографічний та джерелознавчий аспект	244
Юлія Клименко Розвиток есперанто-руху в Україні: від історії до сучасності	253

Олександр Наровлянський

Організаційні засади реалізації виховних завдань дитячого центру
«Молода гвардія» 260

Ірина Федосова

Реформування вищої інженерно-технічної освіти в Україні
у 1917–1920-ті роки 272

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ірина Білецька

Полікультурний контекст професійно-педагогічної підготовки бакалаврів
з іноземної мови в США 278

Олена Ковшар

Завдання дошкільної освіти з розвитку особистості 287

Сергій Куліш

Формування викладацького складу в Харківському університеті у XIX столітті 294

Ольга Микулинская

Некоторые проблемы актуализации хореографического куррикулума 299

Наталія Мельник

Підготовка науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині 307

Тетяна Пилаєва

Використання інформаційно-освітніх технологій в університетах
Великобританії за умов дистанційного навчання 316

Олена Усик

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до діяльності в системі
інклюзивної освіти 322

Sita Schanne

Peculiarities of teacher education in Germany: brief remarks 330

НАШІ АВТОРИ 338

АННОТАЦІЇ 342

ANNOTATION 355

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК 81'271

Валентина Александрова

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається питання культури мовлення сучасної молоді, називаються особливості української мови на межі ХХ–ХХІ сторіччя, аналізуються причини низького рівня мовленнєвої культури школярів та студентів, розкривається зміст поняття «мовленнєва культура» як показник комунікативної компетентності, визначаються завдання перед шкільними вчителями та викладачами ВНЗ з покращення мовленнєвої культури.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, рівень культури, найуживаніші мовленнєві помилки, мовлення сучасного студента, порушення мовних норм.

Успішне опанування педагогічної професії неможливе без опанування культури мовлення і культури спілкування.

На сьогодні проблема володіння вільним, справді культурним словом є особливо актуальною і важливою для тих, хто користується словом як основним інструментом своєї професії, в першу чергу для педагогів, чиє мовлення не тільки головна зброя у професійній діяльності, але й зразок свідомо чи несвідомо засвоєний, який сприймається учнями чи студентами.

Це питання було предметом дослідження провідних вітчизняних учених, таких як С. О. Караман, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, О. Д. Пономарів, В. О. Сухомлинський, І. П. Ющук та ін.

У статті ставиться мета проаналізувати стан мовленнєвої культури наших сучасників, зокрема випускників шкіл і студентів вищих навчальних закладів.

Останнім часом, коли відбулися значні зміни в умовах функціонування мови, стає актуальною проблема мови як засобу спілкування, мови в її реалізації, проблема культури мовлення.

Чим це викликано? Назвемо особливості, характерні для сучасної української мови нашої держави і її столиці кінця ХХ початку ХХІ сторіччя:

- збільшився склад учасників масової комунікації (за віком, освітою, службовим становищем, за політичними, релігійними, партійними і громадськими інтересами);
- зникла офіційна цензура, через те мовлення людей стало більш відкритим, довірливим, невимушеним;
- переважає мовлення спонтанне, мимовільне, заздалегідь не

підготовлене. Якщо ж виступ і був підготовлений, то промовці намагаються говорити, а не читати. Про це свідчать виступи державних діячів усіх рангів, депутатів, політиків, вчених по телебаченню, на різноманітних зустрічах, диспутах, шоу, конференціях, перемовинах;

- різноманітні ситуації спілкування призводять до змін характеру спілкування. Воно звільняється від жорсткої офіційності, стає розкутим.

Щодо культури мовлення, то вона сьогодні трактується у трьох значеннях:

1. Культура мовлення – це насамперед якісь її ознаки і властивості, сукупність і система яких говорять про її комунікативну досконалість;
2. Культура мовлення – це сукупність навичок і знань людини, які забезпечують цілісне і просте застосування мови з метою спілкування.
3. Культура мовлення – це область лінгвістичних знань про культуру мовлення як сукупності і системи її комунікативних якостей.

Мовленнєвою культурою вважають складну систему мовних знаків, що ґрунтується на мовних і моральних правилах та нормах поведінки. Культура мовлення – це такі якості мовлення того, хто говорить чи пише, які забезпечують людині ефективне досягнення мети спілкування з дотриманням правил, етичних норм, ситуативних і естетичних нюансів.

Культура мовлення передбачає вибір мовцем найбільш доцільних мовних засобів для даної конкретної мовленнєвої ситуації. Слово може возвеличити людину й образити. В українській лексиці, фразеології, синтаксисі міститься багатий арсенал одиниць з оцінним значенням, головне для культури мовлення – це те, щоб будь-яке слово, будь-який вислів вживався відповідно до ситуації спілкування і не виходив за межі дозволеного.

Нові умови функціонування мови, поява великої кількості непідготовлених публічних виступів призводять не тільки до демократизації мовлення, а й до різкого зниження його культури в останні 10–15 років. «На жаль, культура мовлення знижується», – ця фраза часто звучить в ЗМІ і в усних виступах.

Рівень культури мовлення випускників шкіл, студентів – високий, середній чи низький – залежить від рівня загальної культури, тобто соціально-комунікативних норм поведінки.

Найуживаніші мовленнєві помилки:

- порушення логіки викладу змісту – це біда майже всіх творів абітурієнтів;
- збіднений арсенал лексики і стилістичних прийомів: вживаються однотипні вирази, дуже рідко – епітети, метафори, порівняння та інші виразні засоби мови, абітурієнти майже не знають значення

фразеологізмів;

- невміння правильно узгоджувати за змістом слова (числівники з іменниками) тощо;
- студенти майже не володіють нормами наукового мовлення (наукового стилю), через що науковому керівникові доводиться виконувати функцію редактора і коректора студентських робіт.

Усне мовлення офіційного спілкування вимагає покращення.

Особливо багато нарікань викликає мовлення депутатів. Народ не прощає своїм обранцям безграмотності: над ними кепкують, їхні мовленнєві помилки обговорюють, на них буде свої телепередачі розважальна програма «95-й квартал».

Порушенням мовних норм часто «грішать» не тільки телеведучі провідних українських каналів, а й диктори радіо. Особливо багато таких «перлів» лунає в розважальних передачах Нового каналу, 1+1, ТЕТ та НТН. Це слова: прикольно, класно, ні фіга, обалденно, офігенно, фіолетово, тіпа, короче тощо.

Проблема демократизації української літературної мови набула особливої гостроти саме зараз, на межі ХХ і ХХІ сторіч. Вона досягла таких розмірів, що її правильніше було б назвати вульгаризацією.

На сторінки періодичної преси, в мовлення освічених людей ринули жаргонізми, просторічні елементи, ненормативна лексика й інші позамовні засоби: бабки, штука, лимон, зелені, бакси, кайф, нормальок, вишак, лох, базарити, бардак, до фені, блін та ін. Вульгаризми вживають, на жаль, і українські «державні мужі». Як приклад – вислів одного з бувших російських політиків: «Для оцінки положення в стране нет слов! Остались одни выражения!». Ця загальна зневага до грамотності з боку суспільства в першу чергу негативно впливає на грамотність молодих людей. Безграмотність стає нормою для школярів і студентів.

Що ж сталося? Чому для публічних мовців зникає межа між пристойністю і вульгаризмом?

Лайки, «матерну мову», «недруковане слово» сьогодні можна зустріти на сторінках незалежних газет, вільних видань, у текстах художніх творів, які, на жаль, входять в шкільну та вузівську програми з української літератури.

Книжки на мові сленгу користуються попитом, на них можна легко заробити. Вітчизняна реклама теж не пасе задніх – на кожному кроці рекламні оголошення на суржику: «Завітайте до кафе «Васильок!», «Банк надає безстрочний кредит» або «Продаж товарів у розстрочку», «Учбова література» (оголошення на Київському книжковому ринку «Петрівка») тощо. Якщо про ринок, то за кількістю і різноманітністю літератури він у Києві чи не найбільший. Але... мовлення «Петрівки» переважно російське, продавці навіть сердяться, коли їх питаєш про щось українською. На запитання чи є література, яка тебе цікавить, чуєш у відповідь: «На украинском нету». І на коректне виправлення наголосу в слові «украинский», знову: «Не пытайтесь меня переучивать, женщина, как

хочу, так и говорю!».

Правильність мовлення – це відповідність його мовної структури діючим мовним нормам. А чи готовий учень-старшокласник сучасної школи чи студент вищого навчального закладу дотримуватися правил мовленнєвої культури? Не завжди. Прикро, що для сучасної молоді, на жаль, мовленнєва краса не настільки важлива, як би того хотілося. Серед однокласників, друзів, однолітків, мовленнєві норми не є вартісними, їх дотримуються 33,6 % опитаних молодих людей.

Мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, перекласти його з української мови на російську чи навпаки чомусь перестали сприйматися як недолік.

Культура мовлення деяких студентів у молодіжному середовищі дещо відрізняється від їх же мовлення в аудиторіях. Як не прикро, але більшості студентів подобається вживати словесний бруд, яким вони хочуть привернути до себе увагу.

Розмовляючи між собою, студенти часто використовують сленгізми, напр.: *рвати когті* (піти, втекти), *здати на шару* (про іспит чи залік), *ганяти понти* (поводити себе з викликом), *пробити на ушняк* (задуматися), *блін, не грузи мене, мені це по барабану* тощо.

Поширення сленгу серед молоді самі студенти пояснюють тим, що саме мова арго допомагає їм яскравіше висловити свій емоційно-експресивний стан.

На жаль, останнім часом спостерігається проникнення в мову молоді лексики кримінальної, насиченої злочинними жаргонами, що неприпустимо для майбутніх випускників шкіл і ВНЗ.

Правильно й чисто говорити рідною мовою може кожний, аби тільки було бажання. Це не є перевагою вчених-лінгвістів, письменників або вчителів-мовників. Це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини. Культурними у нас мусять бути всі, незалежно від того, працює людина розумово чи фізично.

Індивідуальна мовна культура – це своєрідна візитна картка особи незалежно від її віку, фаху, посади. Навряд чи матиме належний авторитет і вплив той, хто не вміє правильно висловити свою думку, хто не користується виражальними мовними засобами, неспроможний дібрати лексичні вирази відповідно до конкретної ситуації.

Це особливо стосується фахової підготовки вчителів української мови й літератури і вчителів початкових класів, оскільки вони прищеплюють школярам основи мовної культури. Саме вони повинні володіти здоровим, неупередженим відчуттям мови, постійно стежити за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошування, слововживання у зв'язку з глибшим вивченням загальнонародної мови, тенденцією до взаємозбагачення національних мов, вирівнюванням діалектів.

Багатство й різноманітність мовлення вчителя – джерело збагачення мовлення учня, образність мови вчителя – запорука поваги учня до естетичних цінностей, створених засобами мови.

Мовлення вчителя повинно відзначатися такими ознаками: 1) правильністю – орфоепічною, граматичною, орфографічною, пунктуаційною; 2) виразністю – змістовою, інтонаційною, візуальною; 3) чистотою, що не допускає штучності, фальшивого професіоналізму; 4) лаконізмом при збереженні змістової вичерпності, різноманітності засобів для висвітлення теми.

Тому робота над культурою мовлення сучасного школяра і студента – це велика виховна робота усіх учителів української мови і літератури сучасної школи і викладачів вищих навчальних закладів.

Навчаючи і виховуючи учнів чи студентів, словесник своїм прикладом має стверджувати, що мовна культура кожного вихованця має стати їх надійною опорою у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів.

Сьогодні перед викладачами ВНЗ стоїть завдання, щоб кожен студент-мовник оволодів засобами комунікативної професійної компетентності.

Отже, завдання вчителя української мови та літератури – боротися за оволодіння учнями сучасними нормами рідної мови, знати джерела виникнення всіх помилок та своєчасно їх виправляти.

Але, на жаль, рівень мовленнєвої культури вчителів сучасної школи не завжди відзначається достатнім обсягом активного словника, різноманітністю уживаних форм і синтаксичних конструкцій.

Досягнення науки не знімають з порядку денного питання про культуру мовлення вчителя-словесника. Тому доцільним буде звернення багатьох педагогів до надбань провідних вчених-мовознавців з метою піднесення рівня мовленнєвої культури сучасного вчителя, що є особливо актуальним у наш час. Адже так важливо, щоб сьогодні саме вчителі були носіями високої мовної культури.

Сьогодні проблема культури мовлення набуває дедалі більшого значення. Вона потребує своєчасного вирішення і залежить як від людей, так і від держави. Наша державна мова – українська. І це не лише наше минуле, це наше майбутнє. Уважне ставлення держави до молодого покоління, до його мовленнєвої культури – це запорука кращого майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // Дивослово. – 1995. – № 8. – С. 37–42.
2. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посібник / О. Пономарів – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.
3. Савич Л. Культура мовлення вчителя: аналіз наукових розвідок О. М. Біляєва / Л. Савич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2.
4. Ющук І. П. Мова наша українська. Статті, виступи, роздуми / І. П. Ющук. – К. : ВЦ «Просвіта», 2001.

Ірина Андрухів

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено визначенню поняття «модель навчального іншомовного соціокультурного середовища», аналізу та опису її змісту. Зокрема, визначено принципи формування даної моделі, розглядається зміст програми іншомовного соціокультурного мінімуму як центрального компонента в ній, а також засоби його вираження, способи та прийоми оволодіння таким змістом, форми його реалізації.

Ключові слова: *модель навчального іншомовного соціокультурного середовища, принципи формування моделі, програма іншомовного соціокультурного мінімуму, засоби вираження змісту програми, способи та прийоми, форми реалізації.*

На сьогодні ціллі шкільної іншомовної освіти є розвиток здібностей та готовності школярів до комунікативної діяльності на міжкультурному рівні. Така діяльність реалізовується в соціокультурному (далі СК) контексті навчання, який, у свою чергу, повинен бути представлений у підручнику як основному засобі навчання та ефективно засвоєний у відповідності до дидактичних та методичних принципів навчання та добору навчального, зокрема й СК матеріалу. Однак, здійснений нами аналіз чинних підручників та навчальної програми з іноземної мови для основної школи засвідчив часткове порушення таких принципів [1].

Даний недолік можна було б усунути, створивши модель навчального іншомовного соціокультурного середовища (далі НІСКС), центральним компонентом якого буде зміст програми іншомовного СК мінімуму (далі ПІСКМ) для основної школи.

Питанням моделювання навчального середовища присвячені роботи Л. С. Виготського, В. Р. Єльченка, Ю. С. Мануйлова, С. Л. Рубінштейна, В. В. Рубцова, В. І. Слободчикова, В. А. Ясвіна та інших. Принципи добору іншомовного навчального матеріалу розробляли, уточнювали та оновлювали І. В. Анурова, А. С. Гембарук, І. В. Іванова, В. Г. Редько та ін. Дослідженням формування іншомовної соціокультурної компетентності (далі СКК), зокрема, створенням СК мінімуму для різних типів навчальних закладів, а також для молодшої та старшої школи займалися І. А. Воробйова, І. В. Іванова, О. О. Коломінова та ряд інших учених сучасності. Однак, дослідження питання створення НІСКС основної школи, яке б було спрямоване на добір СК одиниць та їх структурування в межах кожної

тематики спілкування, визначеною чинною навчальною програмою з іноземної мови для 5–9-х класів, а також на визначення оптимальних прийомів оволодіння даного навчального матеріалу, досі не мало місця в сучасній педагогічній науці.

Метою статті є створення моделі НІСКС основної школи та аналіз її компонентів.

Враховуючи попередній досвід науковців щодо створення іншомовного середовища навчального призначення (В. В. Баркасі, О. М. Волченко, А. С. Гембарук, Г. О. Головченко, Н. Ю. Іщук, Н. А. Спичко, І. М. Чемерис, І. Й. Халімон, Т. О. Яхнюк та інших), у процесі формування НІСКС ми взяли за основу такі чинники:

- спрямування на вдосконалення технологічного компоненту – засобів навчання, зокрема навчальної програми та підручника з іноземної мови;
- необхідність комплексного підходу в розробці моделі НІСКС, в якій є компоненти, що є присутні в будь-якому навчальному середовищі;
- необхідність реалізації особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходу до формування в учнів основної школи іншомовної СКК як кінцевої мети створюваного нами НІСКС.

Вивчивши характеристики моделі та підходи до її розробки [3, с. 80–82; 4, с. 111–115], а також врахувавши власні висновки дослідження, ґрунтовно висвітлені нами в попередніх публікаціях [5, с. 12–14], визначаємо **модель формування НІСКС** основної школи як схематичне відображення прогнозованої системи умов, спрямованих на оволодіння учнями 5–9 класів знаннями та вміннями іншомовної СКК.

Аналіз відповідної наукової та методичної літератури та власний педагогічний досвід дозволили визначити компоненти моделі НІСКС основної школи, яку відображено на рисунку нижче.

Основне завдання, яке стоїть зараз перед іншомовною шкільною освітою – формування СКК – вміння спілкуватися на засадах діалогу культур. Отже, **метою** створення нашого навчального середовища, а саме – НІСКС основної школи – є **формування СКК** школярів 5–9 класів в межах визначеного СК змісту ПІСКМ.

Нами розглянуто сучасні концепції розвитку освіти, зокрема, іншомовної, що повноправно можуть слугувати засадами (критеріями) для визначення принципів, якими ми керувалися для формування НІСКС основної школи. Серед так критеріїв виділяємо: гуманістичне спрямування змісту створюваного нами середовища, відповідність особистісно- та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання ІМ, спрямованість на СК адаптацію (соціалізацію) в іншомовному середовищі, спрямованість на навчання мовлення, діалогу культур.

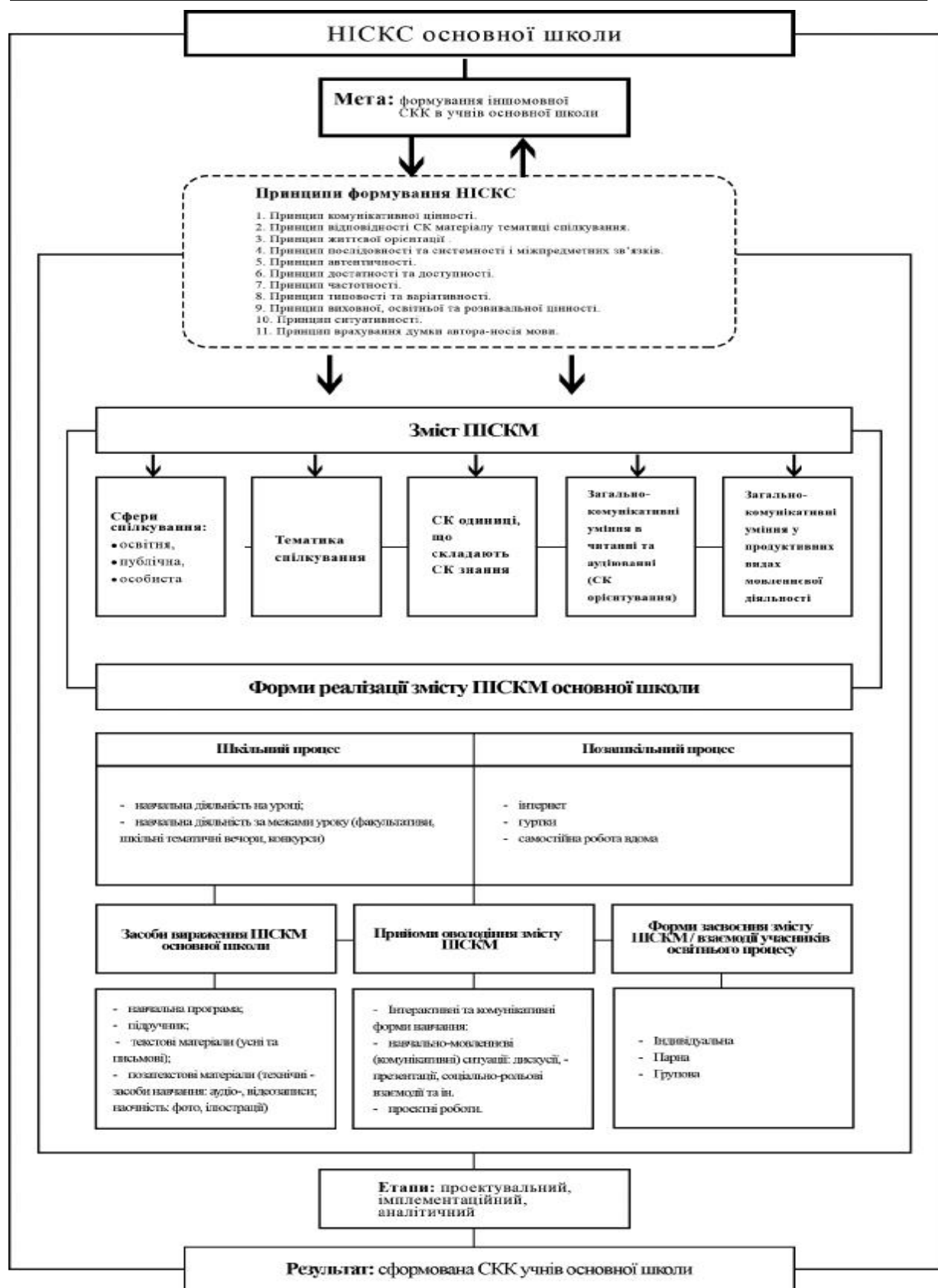


Рис. Дидактична модель НІСКС основної школи

Відповідно до цих критеріїв здійснено добір та опис **принципів** формування НІСКС основної школи, серед яких: принцип комунікативної цінності, відповідності СК матеріалу тематиці спілкування, принцип життєвої орієнтації, послідовності та системності і міжпредметних зв'язків, принцип автентичності, достатності та доступності, частотності, принцип типовості та варіативності, принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності, принцип ситуативності, принцип врахування думки автора-носія мови. Вони орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, сприяють формуванню всіх складових іншомовної СКК, а, отже, задовольняють потреби міжкультурного спілкування. Відтак, дані принципи сприяють виконанню програмних цілей і забезпечують можливість організації процесу навчання іншомовного спілкування у формі «діалогу культур», що зумовлено розумінням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, зокрема, як механізму порозуміння представників різних націй і народностей з іншомовною культурою, традиціями, менталітетом у сучасному глобалізованому світовому просторі. А також, вони дають можливість впорядкувати іншомовну СК інформацію впродовж навчальних років основної школи так, щоб навчально-виховний процес був максимально ефективним для формування іншомовної СКК, що й є ціллю створюваного нами середовища.

Згідно з положенням Ю. С. Ніколаєвої, а також Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання та чинною навчальною програмою з ІМ для загальноосвітніх шкіл, до компонентного складу змісту навчання відносяться: сфери спілкування, теми та ситуації; мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; знання, навички та вміння спілкування.

Оскільки ПІСКМ, як і будь-яка інша програма для навчання ІМ, повинна відображати зміст навчання, враховуючи дане положення, а також мету та завдання створюваного нами НІСКС, **ПІСКМ для основної школи** містить такі складові:

а) сфери спілкування – особистісна, публічна, освітня, серед яких публічна є домінуючою;

б) тематика спілкування, змістом якої є житло та домівка, оточення школяра, повсякденне життя, вільний час та розваги, подорожі, освіта, покупки, їжа, напої та ін.;

в) СК одиниці, що формують СК знання в межах окремих тематик спілкування;

г) загально-комунікативні вміння в рецептивних та продуктивних видах діяльності в межах СК змісту тем спілкування.

У межах даної моделі, окрім вище описаних компонентів виділяємо також і наступні:

• **засоби вираження ПСКМ основної школи – навчальна програма, підручник, текстові (письмові та усні) та позатекстові матеріали (фото, ілюстрації, аудіо- та відео-матеріали).** Щодо письмових текстових матеріалів, найбільш вдалим способом пред'явлення інформації СК змісту для оволодіння знань та вмінь ПСКМ нами визначено автентичні зразки друкованої продукції (проспекти, путівники, розклади руху транспорту, квитки, афіші, різні типи карт, схем, діаграм і т.п.), а також інформаційно-довідкові тексти описового та розповідного характеру та тексти діалогічного характеру. Останні виконують роль важливого атрибуту мовленнєвої діяльності та є ефективною формою залучення школярів до іншої культури, оскільки відображають реальне спілкування носіїв мови та спрямовані на імітацію мовлення школярами, оволодіння методами та формами спілкування, а різні навчально-комунікативні ситуації, зокрема, соціально-рольові взаємодії, що можуть бути створені на їх основі, готують школярів до умов реального спілкування;

• **прийоми оволодіння змістом ПСКМ – комунікативні та інтерактивні методи навчання.** Основними їх пріоритетами є здатність стимулювати виконання школярами основної школи мовленнєвих дій, що забезпечує активізацію вивченого навчального (зокрема, соціокультурного) матеріалу, сприяє формуванню й удосконаленню мовленнєвих умінь. Окрім того, значущість їх виявляється також у здатності творчо і комплексно інтегрувати вивчений матеріал і набутий мовленнєвий досвід учнів у різноманітних індивідуальних та групових видах комунікативної та інтерактивної діяльності, такій як навчально-комунікативних ситуаціях, зокрема, в дискусіях, соціально-рольових взаємодіях, проектній роботі та в інших типах НКС. Вони сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують максимальну передачу їм ініціативи в отриманні навчального досвіду, формують навички співпрацювати в колективі і т.д. Отже, при комунікативному та інтерактивному навчанні необхідною є групові та парні форми роботи, хоча індивідуальна робота є також важливою у процесі формування іншомовної СКК, що й зазначено у змісті моделі НІСКС як черговий її компонент – **форми засвоєння змісту ПСКМ / способи взаємодії між учасниками освітнього процесу – індивідуальна, групова та парна.**

Щодо до прийомів оволодіння змістом ПСКМ в межах комунікативних та інтерактивних завдань, відмітимо також, що, враховуючи сучасний етап розвитку мовної освіти та навчання іноземної мови в СК контексті, тип освітнього закладу – загальноосвітня школа, певні положення нашого дослідження, зокрема, специфіку змісту СКК учнів основної школи, визначену нами, відповідно й контекст створеної ПСКМ, виділити такі типи завдань для формування іншомовної СКК учнів основної школи:

- завдання на систематизацію, узагальнення вербальної соціокультурної інформації;
- завдання на проведення тематичного міжособистісного анкетування з подальшим узагальненням та співставленим кроскультурним аналізом;
- завдання на інтерпретацію образно-схематичної соціокультурної інформації у вербальну та навпаки.

Кожен з даних типів завдань містить окремі фази – передтекстову, текстову та післятекстову, які, у свою чергу, також включають в себе вправи різних видів, спрямовані на ознайомлення з новими реаліями; на розпізнавання, сприймання та розуміння нової інформації СК змісту в процесі читання, слухання аудіо, перегляду відео; узагальнення, порівняння здобутої інформації СК змісту, що стосується України та іншомовної країни, вилученої з читання, слухання і т.п.

У процесі формування іншомовної СКК в учнів основної школи в межах НІСКС нами визначено «технологію оволодіння культуремою» як одну з найефективніших технологій, що дозволяє акцентувати увагу учнів на особливостях культури, необхідних для оперування у процесі міжкультурної комунікації та вторинної соціалізації, акультурації особистості в іншомовному середовищі [6, с. 18–19]. Під терміном «культурема» розуміється будь-який значний факт культурної діяльності, сприйнятий на розумовому та чуттєвому рівні як символ, що відображає цю діяльність, та може бути об'єднаний в більші блоки або поділений на мілкіші утворення [6, с. 18–19]. Зокрема, дана технологія спрямована на створення чіткого уявлення про культуру певного народу, а саме – на систематизацію знань про іншомовний та рідний народ та порівняння двох культур, а тому створює оптимальні умови для формування СКК у контексті діалогу культур. Її суттю є розпізнавання культурем частіше в усному, а також і в письмовому тексті та подальшого оперування ними в іншомовному спілкуванні;

• **форми реалізації змісту ПІСКМ основної школи – шкільний та позашкільний процес.** Дібраний нами та структурований в межах тем спілкування та навчальних років основної школи СК зміст має бути реалізований у навчально-виховному процесі в школі (навчальна діяльність на уроці, за межами уроку (факультативи, шкільні тематичні вечірки та конкурси) та за межами школи (інтернет – пошук інформації, спілкування в соціальних мережах з підлітками-носіями мови; гуртки; самостійна робота вдома). Участь у таких формах діяльності школярів 5–9 класів у процесі оволодіння змістом ПІСКМ дозволить їм здійснювати активну та безперервну іншомовну мовленнєву діяльність, збагатить кожного учасника навчально-виховного процесу досвідом суб'єктно-суб'єктних відносин і міжкультурної комунікації.

Формування НІСКС є стрижневою дидактичною умовою, яка

покликана забезпечити успішність перебігу навчально-виховного процесу, а саме – формування іншомовної СКК учнів основної школи, в ході якого відбувається засвоєння СК знань та загально-комунікативних, а відтак і СК умінь, дібраних до певної тематики спілкування, визначеною чинною навчальною програмою з іноземної мови в межах навчальних років основної школи. А тому **кінцевим результатом** моделі створюваного нами середовища є **сформована іншомовна СКК у школярів основної школи**. Положення та висновки, описані вище, можуть слугувати засадами для створення СК мінімуму з будь-якої іноземної мови для будь-якого типу навчального закладу, а тому можуть бути використані і авторами підручників та посібників з іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухів І. В. Особливості іншомовного соціокультурного навчального середовища в досвіді основної школи України та зарубіжжя / І. В. Андрухів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: «Педагогіка і психологія» – Ялта, 2013. – № 38, Ч. 2. – С. 209–2012.
2. Андрухів І. В. Формування іншомовного соціокультурного навчального середовища учнів основної школи / І. В. Андрухів // Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2012 рік. – Київ : НАПНУ, Інститут педагогіки, 2013. – С. 191–192.
3. Гембарук А. С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмету для педагогічних освітніх закладів І–ІІ рівнів акредитації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Гембарук Алла Сергіївна. – Київ, 2005. – 178 с.
4. Іванова І. В. Конструювання змісту підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних освітніх закладів на основі культурологічного підходу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Іванова Ірина Вікторівна. – Київ, 2010. – 228 с.
5. Сучасна педагогіка та психологія: Вимоги сьогодення : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конф., 6 жовтня 2012 р. / Київська наукова організація педагогіки та психології. – Київ, 2012. – 115 с.
6. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матеріали ІІІ Міжнародної конф., 12 квітня 2013 р. / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна [та ін.]. – Харків, 2013. – 194 с.

УДК 811(07)

Олександр Безлюдний

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Автором окреслено основні стадії процесу засвоєння принципово нових знань і адаптовано їх до навчання іношомовної лексики, визначено основні переваги під час самостійної роботи студентів з мовним матеріалом. Запропоновано деякі прийоми збагачення активного словникового запасу шляхом програмування роботи з мовним матеріалом.

Ключові слова: іношомовна лексика, мовний матеріал, прийоми, немовний ВНЗ.

Збагачення активного словникового запасу студентів є одним з головних завдань в процесі навчання іноземної мови у вищому учбовому закладі. На немовних факультетах це збагачення відбувається в значній мірі за рахунок спеціальної лексики, тобто таких слів і словосполучень, які позначають основні інформаційні одиниці для даної дисципліни чи спеціалізації студента.

Велика увагу навчанню іношомовної лексики приділяється в працях таких науковців, як О. І. Вишневський, В. А. Бухбіндер, П. Б. Гурвіч, О. О. Миролубов та ін.

Метою статті є визначення основних стадій практичного засвоєння лексики та етапів процесу навчання іношомовного матеріалу студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Попередній аналіз оригінальних текстів з дисциплін фізико-математичного та природничого циклів показує, що частка вузькофахової та загальнонаукової лексики становить в них понад тридцять відсотків від загального словникового фонду, яким користуються різні автори наукових статей та підручників, що видаються англійською мовою в різних країнах світу. За своїм якісним складом це переважно слова-терміни, носії певних абстрактних наукових понять чи назви конкретних предметів, що є до деякої міри монополією даної дисципліни чи даної галузі знань.

Практичне засвоєння певного мінімуму слів і словосполучень даної лексичної категорії розглядається нами в двох планах – інформаційному та репродуктивному.

Суть такого підходу до вивчення лексики полягає в тому, що кожна лексична одиниця розглядається не лише як мінімальний пасивний носій певної дози інформації, але також як основний матеріал для активної мовної діяльності студента. Актуальність цього підходу набуває особливої

ваги, коли мова йде про педагогічні вузи, де засвоєння навчального матеріалу в репродуктивному плані повинно бути в центрі уваги.

У зв'язку з цим першочергового значення при вивченні лексичного матеріалу набуває практичне засвоєння трьох аспектів кожної лексичної одиниці:

а) артикуляції, тобто адекватного відтворення звукового образу слова як в ізольованому вигляді, так і в мовному потоці;

б) розуміння основних значень кожної даної лексичної одиниці, особливо тих, що стосуються фаху студента;

в) валентності слова, його здатності вступати в лексико-сміслові зв'язки з іншими словами для вираження певного поняття чи думки.

Цілком очевидно, що практичне засвоєння згаданих аспектів слова має збуватися в процесі виконання цілої системи спеціально розроблених поав, що мають на меті вироблення автоматизованих мовних навичок. А скільки міцне і свідоме засвоєння мовного матеріалу на рівні репродуктивного володіння ним може бути досягнуто лише внаслідок активної діяльності студента з даним матеріалом, то основним принципом при розробці системи вправ слід вважати принцип навчання в процесі дії. Експериментально доведено, що знання, уміння і навички, здобуті студентом внаслідок безпосереднього виконання спеціально запрограмованої серії навчальних операцій, виявляються набагато ефективнішими і більш сталими, ніж ті, що одержуються при традиційних формах ведення навчального процесу.

У відповідності з основним положенням теорії поетапного формування розумових дій всякий процес навчання проходить через ряд перехідних етапів. Згідно з цією теорією процес засвоєння принципово нових знань проходить через п'ять послідовних стадій. Він починається з попереднього ознайомлення з дією (чи навчальним матеріалом), переходить через стадії матеріальної (або матеріалізованої) дії, зовнішньої мови, «зовнішньої мови про себе» і досягає стадії внутрішньої мови, тобто розумової стадії.

Попереднє дослідження навчального процесу з іноземної мови у вищому учбовому закладі дає достатньо підстав твердити, що в багатьох випадках цей процес характеризується такими самими п'ятьма етапами:

1. Всяке введення принципово нового матеріалу (фонетичного, граматичного чи лексичного) розпочинається з попереднього ознайомлення з даним матеріалом. На цьому етапі студенти усвідомлюють значення матеріалу, мету та методику вивчення його. Пояснення викладача, є основною формою роботи на даному етапі.

2. При проходженні етапу матеріальної (чи матеріалізованої) дії студенти практично засвоюють зміст дії, її складові частини та правила

виконання. Матеріал, що вивчається, представлений у формі натуральних предметів, таблиць, схем. При вивченні лексичного матеріалу з фаху це можуть бути списки слів і словосполучень, набір мовних зразків і граматичних структур і т.д. Інакше кажучи, це етап усвідомлення і практичного засвоєння механізмів мовних навичок, що включає в себе елементи аналізу і синтезу.

3. На третьому етапі (зовнішньої дії) відбувається активізація навчального матеріалу під керівництвом викладача. Вказівки про елементи дії і їх послідовність даються в усній формі чи у вигляді записаних алгоритмів. При вивченні нової лексики студенти виконують вправи на вживання нового матеріалу в різних мовних ситуаціях, в межах знайомих граматичних структур. На цьому етапі студенти ще допускають окремі помилки як у вимові слів, так і в конструюванні речень. Темп мовлення ще недостатній.

4. На четвертому етапі (зовнішньої мови про себе) відсутні зовнішні вказівки в будь-якій формі. Однак, виконуючи певні дії з навчальним матеріалом, студент пригадує інструкції викладача чи послідовність елементів дії, що були дані в алгоритмі. При цьому він ніби проговорює про себе кожен елемент дії, перш ніж перейти до її виконання. Дії студента узагальнюються і згортаються. При роботі над фаховою лексикою це етап попередньої автоматизації навчального матеріалу. Цей етап характеризується повним засвоєнням передбаченої кількості лексичних одиниць та системи дій з ними. Помилки у вимові слів та конструюванні речень відсутні. Темп мовлення студента наближається до нормального, але навички ще не достатньо закріплені.

5. Завершальним етапом засвоєння знань є етап внутрішньої мови або розумовий. Дії студентів на цьому етапі ніби програмуються в мозку в загальних рисах, без зайвої деталізації. Визначається лише основний напрямок дії та окремі проміжні віхи. При засвоєнні фахової лексики це етап повної автоматизації навчального матеріалу та передбаченої системи дій з ним. Розумові дії максимально узагальнені і скорочені. Відтворення матеріалу здійснюються без попереднього планування кожного елемента, на основі внутрішньої логіки самого матеріалу. Помилки практично відсутні. Темп мовлення нормальний. Навички сталі. Навчальний матеріал засвоєно міцно. Досвід показує, що дотримання послідовного проходження згаданих вище етапів є надійним гарантом повного і міцного засвоєння передбаченого програмою навчального матеріалу, зокрема лексичного. Однак в практиці викладання іноземної мови в неможливому вузі проходження згаданих етапів часто порушується, головним чином через брак часу. В багатьох випадках вивчення нового матеріалу завершується на третьому чи четвертому етапі. Проходження п'ятого, завершального і дуже важливого етапу

переноситься, як правило, на самостійну роботу студентів і таким чином випадає з-під контролю викладача. Не володіючи в достатній мірі методикою самостійної роботи з мовним матеріалом, кожен студент працює по-своєму, іноді довго блукає в лабіринті різних прийомів і форм роботи, не знаючи, на якому з них зупинитися. Наслідком цього є марна трата часу і зусиль, що в свою чергу негативно впливає на психіку студента, викликає довіру в свої сили і спроможності.

Одним із ефективних шляхів виходу з такого становища є програмування самостійної роботи студента з мовним матеріалом. По відношенню до лексичного матеріалу програмування включає такі три аспекти:

- програмування мети навчання;
- програмування кількісної і якісної сторін навчального матеріалу;
- програмування операцій, що мають бути виконані з даним матеріалом для його засвоєння.

Програмування мети навчання має на увазі визначення певних параметрів мовних навичок, які повинні бути досягнуті в результаті опрацювання даної програми. В нашому варіанті кінцева мета навчання визначається як уміння розуміти і користуватися в комунікативних цілях певним мінімумом лексичного матеріалу, що відноситься до даної конкретної теми, в межах чітко окресленої кількості мовних структур. В більш конкретному плані мета навчання полягає в розумінні студентом звукового та буквеного образу слова, його основних значень в різних лексичних оточеннях, а також в умінні вільно вживати даний матеріал в усній та письмовій мові.

Програмуючи кількісну і якісну сторони навчального матеріалу, ми виходимо з необхідності практичного засвоєння в першу чергу такого мінімуму лексичних одиниць, який покривав би повністю навчальну програму з фахових дисциплін. При програмуванні мовних операцій з лексичним матеріалом необхідно зосередити основну увагу на відборі таких форм і прийомів самостійної роботи студентів, які забезпечили б всебічне і міцне засвоєння даного матеріалу, не перевантажуючи при цьому програму зайвими деталями.

При практичному складанні програми враховуються і поєднуються в одне ціле всі три аспекти (мета навчання, лексичний матеріал, мовні операції з навчальним матеріалом).

Основними положеннями методу програмованого навчання є, як відомо науково обґрунтований відбір навчального матеріалу, поділ його на певні мінімальні дози, введення матеріалу в певній логічній послідовності, забезпечення постійно діючого зворотного зв'язку і негайного підкріплення кожної акції студента з навчальним матеріалом.

Можливість і доцільність програмованого вивчення лексичного

матеріалу з фаху студентів підкріплюється і тим, що цей матеріал за своїм змістом і структурою цілком піддається науково обґрунтованому відбору і відповідному дозуванню в процесі засвоєння.

Важливого значення при програмуванні лексичного матеріалу набуває врахування труднощів, з якими зустрічається студент при роботі з даним матеріалом. Це в значній мірі визначає структуру програми та її спрямованість.

Значною перешкодою в процесі засвоєння лексичного матеріалу з фаху є інтерферуючий вплив рідної мови. Цей вплив проявляється як при вимові окремих слів (особливо наукової термінології), так і в конструюванні речень.

Подолання інтерференції рідної мови має вирішальне значення при визначенні структури програми.

При практичному програмуванні виявилось, що одночасне подолання фонетичної і структурної інтерференції в межах однієї програми неможливе, оскільки за своїм характером ці два види інтерференції досить різнопланові. У зв'язку з цим було розроблено два варіанти програми до кожної лексичної теми, що вивчалася (так звані звукові та текстові варіанти).

Звуковий варіант програми, що має за мету створення надійної звукової бази для наступної роботи з матеріалом, складається з серії вправ на аудіювання і відтворення як окремих слів, так і певних словосполучень та деяких коротких фраз. Весь цей матеріал записується на магнітофонну стрічку і пропонується студентам для опрацювання перед початком роботи над текстовим варіантом.

Текстова програма – це систематизований виклад даної лексичної теми, що має на меті повідомлення студенту певних даних з розділу, що вивчається. У більшості випадків основою для складання текстового варіанту служить фабульний текст з підручника чи іншого джерела по даній спеціальності. Дуже важливо, щоб відібраний текст при порівняно невеликому розмірі був в Достатній мірі насичений характерною для даної теми лексикою. Звичайно, текст, що береться за основу текстової програми піддається обробці, тобто відповідно адаптується, скорочується чи, навпаки, розширюється. З нього виключаються невідомі студентам граматичні структури, навмисно збільшується кількість повторень нових слів в різних комбінаціях і т.п.

Потім матеріал разом з операціями по його засвоєнню препарується; відповідності з основними вимогами методу програмованого навчання (лексичний матеріал ділиться на оптимальні дози, передбачаються певні кроки для його засвоєння, забезпечується постійно діючий зворотний зв'язок підкріплення і т.д.).

Звукова і текстова програми пропонуються студентам для

самостійного опрацювання з метою закріплення і автоматизації мовних навичок, над якими вони працювали під час аудиторних занять.

Самостійна робота починається з опрацювання звукового варіанту, ще складається з серії вправ на аудіювання та відтворення лексичних одиниць і коротких фраз з наступним самоконтролем. Багаторазове повторення лексичних одиниць в простих реченнях забезпечує досить міцне засвоєння звукового образу слова, що має на меті подолання інтерферуючого впливу буквеного складу слова при наступній роботі з текстовим варіантом.

В обох варіантах програми є достатня кількість підказок, які майже повністю виключають можливість помилок з боку студента. Цілком зрозуміло, що ці підказки не можуть бути прямими, а повинні передбачати певну розумову роботу студента. Це дуже важливо для попередження формально-механічного проходження програми (особливо текстового варіанту).

Отже, основні переваги програмованого вивчення лексичного матеріалу в порівнянні з традиційними формами самостійної роботи студента, яка недостатньо організована або керована, полягають в наступному:

1. Для програмованого вивчення лексики проводиться раціональний відбір матеріалу, забезпечується методично обґрунтована послідовність його введення та необхідна кількість повторень, що має на меті створення міцних і стійких навичок.

2. У програмі передбачається певна система мовних операцій з матеріалом, що вивчається. Операції плануються у відповідності з загальнодидактичними принципами, виходячи з теорії поетапного формування розумових дій.

3. Програмоване навчання, будучи по суті формою самонавчання студента, створює для нього найбільш сприятливі умови праці, особливо у відношенні вибору оптимального темпу просування по програмі, що пропонується.

4. Робота за програмою забезпечує значну економію часу, внаслідок продуманого планування кожного кроку студента при роботі з навчальним матеріалом.

5. Програма має на увазі постійну розумову активність студента, що виключає можливість пасивно-споглядального відношення до навчального процесу. Уміння і навички студент набуває в процесі безпосередньої дії з учбовим матеріалом.

6. Структура програми передбачає здійснення студентом систематичного поетапного самоконтролю за якістю засвоєння матеріалу. Постійне просування студента за програмою можливе лише при умові засвоєння кожної попередньої дози матеріалу.

7. Експериментально перевірена побудова програми, її логічність і чіткість мають важливе значення для вироблення у студента навичок раціональної організації праці з навчальним матеріалом, для уникнення непотрібного дублювання, неефективних форм і прийомів роботи.

Результати проведеного дослідження свідчать про перспективність подальшого вивчення проблеми програмування самостійної роботи з мовними засобами іншомовної мовленнєвої діяльності в немовному вузі, зокрема граматиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. – К. : Вища школа, 1980. – 248 с.
2. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учебное пособие. – Владимир, 1982. – 76 с.
3. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях : учеб.-метод, пособие / под ред. А. А. Миролубива и А. В. Парахиной. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 1984. – 240 с.

Ольга Біляковська

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто особливості контрольно-оцінювальної діяльності педагога, теоретично обґрунтовано дидактичні вимоги до організації контрольно-оцінювальної діяльності майбутнього вчителя. Зазначено, що об'єктивність контролю й оцінювання залежать від: застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; чіткого визначення вчителем загальних і конкретних цілей для оволодіння усіма компонентами змісту навчального предмета; врахування вимог до навчальних досягнень учнів (окремо для кожного предмета); виділення головних об'єктів контролю (перевірки й оцінювання); адекватності мети, змісту і способів контролю й оцінювання вимогам програм і методик.

Ключові слова: *вчитель, учень, контроль, оцінювання, контрольно-оцінювальна діяльність.*

Сучасні тенденції реформування української системи освіти потребують оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки вчителя, органічно адаптованого до життя у динамічному суспільстві інноваційних змін, багатоманітних зв'язків і перетворень. Відомо, що якісна освіта – це, перш за все, високопрофесійні педагогічні кадри. Саме тому, такого важливого значення набуває підготовка у ВНЗ конкурентоспроможного вчителя, адже сучасній інноваційній моделі школи потрібен конкурентоспроможний вчитель, готовий до професійної діяльності в умовах змін і перманентного вдосконалення фахової майстерності [3, с. 67].

На сучасному етапі науковці активно звертаються до проблеми Учителя, його творчої діяльності, розглядаючи різні її аспекти та компоненти. Так, проблеми формування майстерності у професійній діяльності вчителя висвітлено у роботах Є. Березняка, І. Зязюна, В. Паламарчук, М. Поташника; у дослідженнях В. Андрущенко, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Сметанського, М. Шкіля розкрито проблеми особистості педагога, його професіоналізму; проблемам результативності професійної діяльності вчителя присвячено праці Ш. Амонашвілі, Б. Кобзаря, В. Сухомлинського, О. Ярошенко. Дослідження М. Алексюка, С. Гончаренка, Г. Ксензової, В. Семиченко, О. Савченко та інших визначають шляхи удосконалення професійної підготовки вчителів, зокрема і в контексті організації контрольно-оцінювальної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя.

Складність і важливість педагогічної праці вчителя зумовлена багатьма чинниками, зокрема й різноманітністю функцій, видів, способів контролю. Важливим у діяльності педагога є не лише знання нормативних документів і базових понять, необхідно також орієнтуватися на основні дидактичні та методичні вимоги щодо організації ефективної контрольної-оцінювальної діяльності.

У дидактичних дослідженнях визначено певні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, а саме: систематичність, індивідуальний характер, об'єктивність, своєчасність, дієвість, всеосяжність, відкритість, методична різноманітність. Зауважимо, що ці вимоги здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контрольної-оцінювальних дій, а обов'язково й суб'єктом контрольної-оцінювальної діяльності. Під суб'єктністю розуміється спеціальне створення вчителем різноманітних навчальних ситуацій із залучення школярів до самоконтролю, саморегуляції й самооцінювання.

Відомо, що контроль і перевірка ефективні, якщо здійснюються вчителем систематично. Саме тому, систематичність, як вимога до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, передбачає безперервний характер одержання педагогом інформації про якість засвоєння учнями навчального матеріалу на кожному етапі засвоєння знань. Однак помилково вважати, що чим частіше проводити контроль, тим кращою буде успішність навчання школярів. Дослідження психологів доводять, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності учнів та оцінювання їхніх навчальних досягнень, є причиною порушення «психічної рівноваги» школярів, збуджує або пригнічує їх. Вочевидь, що за таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень стає досить складно. Тому вимога, яка визначається індивідуальним характером до контролю й оцінювання успішності учнів упереджує психологічне напруження школярів, налаштовує для створення комфортного навчального середовища й умов до повнішого виявлення індивідуальних можливостей та об'єктивного оцінювання. Адже, «навчання, уроки, виконання завдань, постійне одержання оцінок в жодному разі не повинні стати єдиною всепоглинаючою міркою, якою вимірюється, оцінюється людина, а вона, маленька людина, сприймає, переживає цю оцінку з особливою гостротою і вразливістю. Вона повинна на власному досвіді переконатися, що її вимірюють багатьма мірами, до неї підходять з різних боків» [5, с. 74].

Вважаємо, що першорядне значення має не стільки частота, а своєчасність контролю й оцінювання в межах певного етапу засвоєння навчального матеріалу чи окремого уроку і загалом усієї теми. Тому перед

вивченням нової теми вчитель має структурувати матеріал, чітко визначити, що й на якому рівні має бути засвоєне школярами, заздалегідь продумати запитання і завдання для різних видів робіт. Окрім того, якщо тема складна і на її вивчення відведено тривалий час, учитель має передбачити різні види перевірки, поєднуючи усні та письмові, фронтальні, групові й індивідуальні завдання.

Дидактична вимога щодо об'єктивності контрольної-оцінювальної діяльності вчителя полягає у запобіганні суб'єктивних і помилкових оцінних суджень і балів, які не відображають реальних досягнень навчально-пізнавальної діяльності учнів. Об'єктивність контролю й оцінювання залежать від багатьох умов, найсуттєвішими серед яких є: 1) застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; 2) чітке визначення вчителем загальних і конкретних цілей для оволодіння усіма компонентами змісту навчального предмета; 3) врахування вимог до навчальних досягнень учнів (окремо для кожного предмета); 4) обґрунтоване виділення головних об'єктів контролю (перевірки й оцінювання); 5) адекватність мети, змісту і способів контролю й оцінювання вимогам програм і методик.

Дієвість контролю й оцінювання полягає у визначенні змісту різних видів робіт, способу їх проведення, а також у знаходженні таких форм навчання, які дозволяють за короткий час виконати більше завдань, водночас даючи об'єктивну інформацію про підготовку учнів, допомагають індивідуалізувати і диференціювати процес навчання. Вчителю слід ширше використовувати роздавальні дидактичні матеріали, тестові завдання, різні види інтерактивних завдань, дидактичні ігри.

Всеосяжність контрольної-оцінювальної діяльності вчителя передбачає всебічність, повноту, охоплення всіх розділів теми, врахування всіх проявів навчальної діяльності, встановлення зв'язку з усіма видами роботи учнів на уроці. Оцінюючи, вчителю потрібно бути педагогічно уважним, врахувати всі якості дитини, ціннісні орієнтації, навчальні досягнення. На важливості педагогічної уважності у процесі контрольної-оцінювальної діяльності вчителя наголошує американський педагог Дж. Холт. Негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів призводить до різкого зниження у них інтересу до навчання і до заниженої самооцінки. Дж. Холт зазначає, що в учнів із заниженою самооцінкою спостерігається відсутність бажання сприймати навчальний матеріал, вони не намагаються навіть зрозуміти його. Часом, навіть, схоплюючи ідею, швидко від неї відмовляються [6, с. 11]. В. Сухомлинський зазначає, що «оцінка морально виправдана тільки тоді, коли учитель оцінює не здібності, взяті, так би мовити, у чистому вигляді, а єдність праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця» [5, с. 84].

Важливою дидактичною вимогою до контролю й оцінювання є

відкритість, яка передбачає повне ознайомлення учнів з усіма елементами контрольної-оцінювальної системи. Учитель немає жодних підстав приховувати від учнів як діє той чи інший елемент системи, які між ними існують взаємозв'язки. Також доцільно проводити попереднє ознайомлення учнів зі структурою знань і практичних дій, які потрібно засвоїти, зразками контрольних робіт, тестів, критеріями оцінювання тощо. Тоді у свідомості учнів буде проходити процес «свідомого засвоєння знань, запобігаючи тим самим формалізму, а також й одночасному перетворенню знань в глибокі та стійкі переконання» [1, с. 18].

Методична різноманітність контрольної-оцінювальної діяльності вчителя полягає у використанні різних форм, видів контролю, методів та засобів. Багатопредметність шкільного навчання та різноманітність його цілей зумовлюють велику складність у визначенні головних завдань вивчення того чи іншого матеріалу. Тому, розпочинаючи вивчення нової теми, вчителю доцільно ще раз уважно прочитати, як вона окреслена в навчальній програмі, зіставити з нею зміст підручника (чи методичного комплексу). Виходячи з цього, у межах системи уроків визначають об'єкти контролю, різні види та способи виконання перевірних робіт [4, с. 124]. Зазначимо, що вчителю слід уміло використовувати великі можливості методів усного опитування (бесіда, розповідь, групові відповіді, індивідуальне опитування), якомога ширше урізноманітнювати діапазон засобів, які допомагають швидко налагодити зворотний зв'язок для активізації навчальної діяльності учнів. Зважаючи на велику роль усного опитування, слід врахувати, що саме ця форма контролю потребує від учителя великої зосередженості та розподілу уваги, оскільки оцінка усної відповіді школяра найбільше залежить від суб'єктивних факторів (невміння конструювати речення, передавати наявні знання, виокремити істотне тощо). У зв'язку з цим, вчителю доцільно доповнювати усну перевірку письмовими формами контролю. Письмовий контроль заощаджує час і дає досить повну й об'єктивну інформацію про засвоєння учнями навчального матеріалу. Проте перевірка письмових завдань потребує чимало часу, особливо тестових з великою кількістю варіантів. Також у процесі виконання самостійних письмових робіт вчителю складно підтримувати зворотний зв'язок, зауважити, хто з учнів потребує допомоги.

Майбутнім учителям слід знати, що оцінка – в поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю причини успіху дитини, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки [2, с. 45]. Водночас вміння учня перевіряти себе, аналізувати наслідки своєї роботи, робити з цього належні висновки належить до найважливіших навчальних умінь. Важливе й непросте завдання вчителя – навчити учня перевіряти свої знання,

залучати його до самоперевірки й оцінки своєї роботи. Для організації самоконтролю знань учнями необхідно їх ознайомити з нормами і критеріями оцінювання, а також чітко визначити мету, завдання контролю. Вміла організація самоконтролю і самоперевірки учнівських знань орієнтує школярів на краще розуміння дружньої взаємодопомоги, взаємоперевірки, мобілізує на якісне засвоєння навчального матеріалу.

Контрольно-оцінювальна діяльність учителя займає важливе місце в структурі педагогічної діяльності. Однак, на жаль, система підготовки майбутніх педагогів має ряд недоліків, які не дозволяють здійснити підготовку вчителів до контрольно-оцінювальної діяльності на належному рівні. Так, зменшення тижневого аудиторного навчального навантаження студентів, скорочення годин на проходження педагогічної практики призводить до того, що не вистачає часу для набуття глибоких теоретичних знань про контрольно-оцінювальну діяльність, а також вироблення практичних навичок оцінювання. Саме тому, молоді вчителі часто бувають безпорадними в організації контролю й оцінюванні знань учнів, недостатньо уявляють складність і відповідальність цього процесу. Щоб об'єктивно оцінити учня, вчителю слід швидко зорієнтуватися у логіці відповіді школяра, вміти визначити, з якої причини він не правильно відповів або взагалі не зміг відповісти на запитання. А тому вчитель має добре орієнтуватися в послідовності операцій, які має виконати учень для того, щоби відповісти на запитання. Все це вимагає від учителя не лише глибоких фахових знань, але й умінь для організації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Готовність майбутніх учителів до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів ґрунтується на трьох складових: 1) мотивації контрольно-оцінювальної діяльності; 2) теоретичних знаннях про цю діяльність; 3) практичних умінь та навичках її виконання. Таким чином, можна виділити три головні компоненти професійної готовності до контролю й оцінювання успішності учнів:

1) мотиваційний – полягає в усвідомленні майбутніми вчителями значущості контрольно-оцінювальної діяльності, яка ґрунтується на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач; необхідності вдосконалення своїх знань, умінь та навичок;

2) змістовний – передбачає глибокі знання психолого-педагогічних основ контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, тобто знання об'єктів, мети, цілей, результатів, функцій, критеріїв, видів, форм, методів контролю й оцінювання тощо;

3) практичний – передбачає умінь та навички організовувати процес контролю й оцінювання, аналізувати і корегувати результати цього процесу.

Отже, при формуванні готовності майбутніх учителів до контрольно-оцінювальної діяльності важливо акцентувати увагу на головних принципах і вимогах до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, які становлять основу цієї діяльності і є запорукою успішного виконання професійних функцій. До перспектив подальших досліджень відносимо вивчення специфіки певних контрольно-оцінювальних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Балютіна К. Роль педагогічної оцінки у формуванні контрольно-оцінних умінь молодших школярів / К. Балютіна // Початкова школа. – 2011. – № 4. – С. 45–46.
3. Завалевський Ю. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : навч. посіб. / Ю. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 304 с.
4. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 6 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.
6. Holt J. How children fail / J. Holt. – Rev. Ed. – New York : «A Merloyd Lawrence Book» – Massachusetts, 2002. – 298 p.

Валентина Бойченко

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема формування педагогічного мислення у студентів педагогічного вищого навчального закладу, розкривається суть педагогічного мислення як професійної компетенції педагога. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми уточнено поняття: «мислення», «педагогічне мислення» та «компетенція», подано визначення «система формування педагогічного мислення».

Ключові слова: «мислення», «педагогічне мислення», «компетенція», «система формування педагогічного мислення».

Перетворення, які відбуваються в нашій країні та світі, вимагають змін ритму і стилю суспільного та індивідуального життя людини, що зумовлює потреби суспільства в особистості, яка володіє новим типом мислення, здатна ефективно розв'язувати свої життєві та професійні проблеми. Як відзначає В. П. Андрущенко: «Життя вимагає інтелектуально розвиненої особистості, базовим компонентом духовного світу якої стають саме фундаментальні знання і здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючих об'ємів і потоків інформації» [1, с. 7].

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя, здатного до ефективного вирішення фахових завдань, що постають перед випускником вищого педагогічного навчального закладу, зокрема у напрямі посилення його інтелектуального розвитку, бо саме це розширює його ресурсні можливості, які допоможуть орієнтуватися у стрімко змінних умовах нашого часу. Сьогодні школі потрібен учитель, що орієнтується в численних педагогічних новаціях, уміє критично підходити до їх аналізу, генерувати власні інноваційні ідеї, володіє здатністю ефективного вирішення педагогічних задач тощо. Тому перед професійною підготовкою майбутніх учителів ставляться завдання їхнього інтелектуального розвитку, формування професійного педагогічного мислення.

Проблемі формування і розвитку практичного мислення вчителя присвячені спеціальні дослідження педагогів і психологів Г. А. Бала, Ю. К. Бабанського, Д. Брунера, Д. В. Вількєєва П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, З. І. Калмикової, М. М. Кашапова В. А. Крутецького, Ю. Н. Кулюткіна, А. Н. Леонтєєва, І. Я. Лернера, А. М. Матюшкіна, Н. А. Менчинської, З. А. Муртазової, А. А. Орлова М. Н. Скаткіна, Г. С. Сухобської Л. М. Фрідмана та ін.

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкрити поняття «мислення» та «педагогічне мислення», обґрунтувати актуальність проблеми формування педагогічного мислення майбутнього вчителя.

Основною метою вищої педагогічної освіти в контексті інтелектуально розвиненої особистості майбутнього педагога постає не тільки підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, які вільно володіють професією, готові до постійного професійного вдосконалення, але й забезпечення умов для прояву ними самостійності і творчої самореалізації, які є рушійною силою здійснення предметних і соціокультурних перетворень.

Аналізуючи перетворення останнього часу в університетській освіті, помічаємо такі тенденції як перехід вищої школи від «школи знань» до «школи мислення» (В. В. Лепешев). У зв'язку з цим виникає потреба в оновленні підготовки майбутніх учителів щодо формування в них сучасного професійного педагогічного мислення, зокрема – потреба у системі такої підготовки.

У педагогічному словнику ми знаходимо тлумачення «мислення» як вищої форми відображення дійсності в психіці, ідеальної діяльності, результатом якої є об'єктивна істина... [4, с. 208].

У своїй основній праці «Основы общей психологии» С. Л. Рубінштейн говорить про мислення як про психічний процес пізнання – як діяльності: «Мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, яка веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередковане – засноване на розкритті зв'язків, відносин, опосередкувань – і узагальнене пізнання об'єктивної реальності» [8, с. 285].

Шляхом мислення індивід виявляє взаємозв'язки між предметами, подіями, явищами, з'ясовує причини та наслідки цієї взаємодії. Мислення нерозривно пов'язане з мовою – думка фіксується словом. Мислення має соціальну природу, воно виникає і розвивається у вирішенні суспільних проблем. На ці специфічні риси мислення вказує у своєму визначенні О. В. Брушлінський, зокрема він говорить, що мислення – це соціально зумовлений, пов'язаний з мовленням психічний процес самостійного відображення істотного нового, тобто процес узагальненого та опосередкованого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і здатний виходити далеко за її межі [2].

Психологи вважають, що мислення виникає тоді, коли з'являється проблема, яку потрібно подолати, а знань чи досвіду бракує, тобто в проблемній ситуації. А визначення в ній відомого та невідомого означає перетворення ситуації на задачу та, щоб знайти спосіб її розв'язання, потрібно уміння, яке допомагає знаходити зв'язок між відомим і невідомим. Таке уміння вказує на здатність виконання професійних

завдань, зокрема і у діяльності вчителя.

Дослідження мислення як процесу вирішення розумової задачі в психології пов'язане з постановкою проблеми формування розумових дій у ході її рішення (П. Я. Гальперін, Я. А. Пономарьов, Н. Ф. Тализіна та ін.) Незважаючи на розроблену теорію поетапного формування розумових дій, залишається актуальним питання про доцільний виборі способів і прийомів засвоєння знань для кожної конкретної діяльності, на кожному етапі рішення задачі.

Якщо мова йде про розумову діяльність учителя як професіонала, про практичне, продуктивне професійне мислення учителя, тоді ми називаємо його «педагогічне мислення». У словнику С. У. Гончаренка дається визначення «педагогічного мислення», де воно характеризується як «здатність учителя застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» в конкретному явищі його педагогічну суть. Педагогічне мислення дозволяє вчителю проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, погляди, переживання, знаходити науково обгрунтоване пояснення успіхів і недовідач, передбачати результати роботи» [4, с. 252].

Розглядаючи структуру педагогічного мислення, Е. К. Осипова пише: «Мислення вчителя є складовою педагогічної діяльності і спрямоване на вирішення специфічних для неї задач – пошук педагогічних ідей, засобів перетворення освітнього процесу та підвищення його якості. Педагогічне мислення характеризується поліфункціональністю, ієрархічністю, евристичністю пошукових структур, багатоконпонентністю тощо [7, с. 144].

Різними аспектами формування мислення присвячено багато досліджень педагогів (І. Ф. Ісаєв, І. Я. Лернер, В. А. Сластенін та ін) і психологів (В. А. Крутецький, О. М. Леонтьєв, Н. Ф. Тализіна).

У системі підготовки майбутнього вчителя реалії сьогодення вимагають не лише високого рівня його теоретичної підготовки, але й відповідного формування особистості, його культурного потенціалу, високого рівня психолого-педагогічної підготовки, готовності до саморозвитку, самовдосконалення. Без цих складників неможливо забезпечити професійне становлення вчителя, формування його педагогічної майстерності.

Останнім часом в освіті відбуваються переорієнтації базових принципів, основних позицій професійної підготовки. Відповідно, з'являються й нові підходи до осмислення проблеми, пропонуються нові концепції надання педагогічної освіти. Від надання знань, умінь і навичок за дисциплінарної моделі отримання освіти здійснюється перехід до компетентнісної освітньої моделі.

Актуальним питанням постає розробка змісту, форм і методів оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів і, зокрема, формування в них професійної компетентності, де «педагогічне мислення» ми розглядаємо як основну фахову компетенцію у складі загальної компетентності майбутнього вчителя, що є вимогою сьогодення. Слід відмітити важливість та необхідність розвитку педагогічного мислення як складової фахової компетентності майбутнього вчителя, яка полягає у наявності знань генезису, історії, перспектив розвитку педагогіки як науки, технологічних процесів тощо.

Багато дослідників визначають професійну компетентність учителя в контексті оволодіння ним ієрархізованою системою знань, що складають базову основу його мислення і дозволяють йому компетентно і обгрунтовано вирішувати будь-які проблеми (С. П. Іванова, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, Р. Н. Костіна, Г. С. Сухобська).

У великій кількості досліджень філософського, психологічного, педагогічного аспектів формування професійного мислення педагога накопичено значний арсенал щодо теорії та практики формування означеного феномена у підготовці майбутнього вчителя. Та доки людина мислить, буде тривати процес пошуку більш досконалих форм та способів вирішення проблеми.

Спостереження за розумовою діяльністю студентів під час занять, під час проходження ними педагогічної практики, при виконанні наукових робіт дозволили виявити ряд проблем та недоліків, пов'язаних із низьким рівнем розумової культури взагалі та педагогічного мислення, зокрема, серед яких:

- недостатня підготовка щодо раціональних способів отримання інформації;
- майже відсутній досвід творчої діяльності щодо прийняття ефективних рішень у проблемних ситуаціях;
- низький рівень умінь розв'язування педагогічних задач;
- спостерігається недостатній розвиток умінь критичного та логічного мислення тощо.

Визначення цих недоліків спрямовують на виявлення та ліквідацію прогалин у підготовці майбутнього вчителя до розумової діяльності, а саме: формування в нього педагогічного мислення як одної з провідних фахових компетенцій уже в умовах вищого навчального закладу, не зважаючи на те, що професійна компетентність формується та змінюється протягом усього життя людини.

У зв'язку з цим цікавим, на наш погляд, є психологічне дослідження Н.О. Воронової, де вона висуває ідею про формування компонентів педагогічного мислення студентів (майбутніх учителів) з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей, наголошуючи на вивченні специфічних особливостей педагогічного мислення та застосування його у вирішенні педагогічних задач.

Зокрема вона говорить, що по відношенню до вивчення педагогічного мислення знання загальних процесуальних закономірностей мислення важливо з точки зору їх ролі у функціонуванні специфічних особливостей мислення педагога. Саме в процесі мислення відбувається аналітико-синтетична діяльність по формуванню понять професійного змісту, перетворення змістовних характеристик об'єкта вивчення в бік ускладнення і поглиблення в осягненні його сутності. Психологічні знання, одержувані студентами в процесі навчання, стають узагальненими знаннями істотних, загальних, постійних зв'язків між фактами і явищами педагогічної реальності і застосовуються в практичній діяльності для вирішення педагогічних задач і ситуацій [3, с. 9].

На важливості формування професійного педагогічного мислення як практичного мислення наголошує російський психолог М. М. Кашапов: «Одне з основних завдань психолого-педагогічної підготовки фахівців для освіти – формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування та перетворення. Програма формування професійного педагогічного мислення включає схему психологічного аналізу і вирішення педагогічної ситуації» [5, с. 10].

Розглядаючи проблему підготовки сучасного вчителя О. Ю. Куоні конкретизує поняття «педагогічне мислення», як здатність усвідомлено використовувати педагогічні ідеї, знання та вміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності, бачити в певних явищах діяльності педагогічну сутність, що надалі буде визначати активність і прагнення особистості до досягнень у майбутній професії.

Вона виділяє умови організації процесу формування професійного педагогічного мислення і говорить, що важливими педагогічними умовами ефективного формування педагогічного мислення у студентів слід вважати: введення в освітній процес університету особистісно орієнтованого підходу; здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою ефективного формування у студентів комплексу інтелектуально-емоційних умінь; усвідомлену орієнтацію викладачів університету на формування педагогічного мислення у майбутніх фахівців як компонента їх професійної компетентності [6, с. 16].

Педагогічне мислення, на нашу думку, може бути визначене як вміння раціонально організувати розумову працю учнів, виробляти певну систему. Це характеристика особистості майбутнього вчителя, що якісно визначає його спроможність навчати й навчатися та уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь, умінь долати труднощі у вирішенні проблемних ситуацій та розв'язанні задач; використовувати різні види мислення; вести спостереження; здійснювати самоконтроль, володіти професійною рефлексією тощо.

Отже, в умовах інтенсивного зростання людських знань стає

необхідним так побудувати процес навчання майбутніх учителів, щоб у ході засвоєння системи знань формувалися відповідні способи, прийоми, методи їхньої розумової діяльності. Тільки оволодівши системою розумових дій, вони отримують можливість самостійно набувати нові знання та здатність передавати їх учням, що характеризує наявність педагогічного мислення як фахової компетенції, без чого неможливо ефективно здійснювати учителю свої професійні функції.

Ми приходимо до думки, що ефективність формування педагогічного мислення в умовах ВНЗ залежить від чітко структурованої системи професійної підготовки та спеціального теоретико-методичного забезпечення. Систему формування педагогічного мислення ми розглядаємо як виявлення правил організації взаємодіючих, взаємообумовлених, взаємопідпорядкованих у логічній послідовності компонентів. Реалізацію програми формування педагогічного мислення майбутніх педагогів у професійній підготовці, на наш погляд, доцільно починати із розробки стратегії, в чому ми бачимо найближчу перспективу досліджень. Лише учитель, який уміє мислити – може навчити мислити учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Українська освіта у суперечностях розвитку / В. П. Андрущенко // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 7–10.
2. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский – М., 1981. – 392 с.
3. Воронова Н. А. Формирование компонентов педагогического мышления студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. А. Воронова. – Москва, 2003. – 22 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 373 с.
5. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Ярославль, – 2000. – 444 с.
6. Куони Е. Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета: на примере изучения иностранного языка : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Куони. – Ульяновск, 2010. – 30 с.
7. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144–146.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 599 с.

Віра Вихрущ,
Людмила Ковальчук

ПАНСОФІЯ Я. А. КОМЕНСЬКОГО ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПАРАТИВІСТСЬКОГО ПІДХОДУ В ІСТОРІЇ ДИДАКТИКИ

У статті розглядається проблема компаративістичної спрямованості ідеї пансофії у педагогічній спадщині Я. А. Коменського, можливості її реалізації на різних етапах розвитку дидактики. На основі аналізу філософсько-педагогічної складової дидактичної спадщини виокремлено ідеї тринітарності пансофічного знання, її компаративістський потенціал, а, отже, – універсалізм підходів, запропонованих ученим. На цій основі визначаються тенденції сучасного розвитку освітнього середовища і його подальші перспективи. Виокремлено, що важливими компаративістськими за своєю спрямованістю ідеями у пансофії Я. А. Коменського є: усунення багатовікового розуміння науки як привілей обраних; ідея загальної освіти, загальних основ навчання для усіх дітей, дітей багатіїв і неїмущих, відомих і невідомих батьків, чоловічої і жіночої статі, міських і сільських; завдання всебічної освіти дітей, а надалі – розвитку їх інтелектуальних здібностей, моральних якостей і релігійних почуттів тощо.

Ключові слова: пансофія, компаративізм, історія дидактики, тринітарність, педагогічна спадщина Я. А. Коменського, педагогічний концепт; ідея загальної освіти, завдання всебічної освіти дітей, духовне відродження людства.

Концепція пансофії, і зокрема, – її педагогічний концепт, – це реакція на схоластику як філософію життя та на схоластичну школу Середньовіччя. Я. А. Коменський вважав, що необхідно побудувати нову школу в протигагу існуючій середньовічній, де би засвоювалися знання, уміння і навички, необхідні для життя. Нові ідеали вимагають, щоб молодь виховувалася і навчалася таким чином, щоб нічого не змусило її розгубитися, щоб вона не опинилася непідготовленою. Таку освіту, на думку Я. А. Коменського, може забезпечити лише пансофія, наука про усе, яка базується на єдиних засадах, переслідує вічну істину та гармонію. Вона повинна бути настільки вичерпною, щоб за її рамками не залишалося нічого, має надати широкий філософський синтез знань, стати всеохоплюючою, універсальною наукою усіх наук. «Після знаходження його головного пансофічного твору останніх років життя «Загальна порада про виправлення справ людських», – пише К. Шаллер, – уже не можна зводити універсалізм Коменського до педагогіки, незважаючи на те, що традиція цього непорозуміння... дуже тривала..., вже його сучасники, але, перш за все, критика подальшого періоду, заперечили його пансофію.

Я. А. Коменського, поділеного навпіл, редукованого частково в учителя, вважали в основному дидактом... Цей шлях... пансофічного знання є повним контрастом універсальної ученості після картезіанської науки... Тут йде мова не про просте знання усіх і кожного, яке б створило людям шлях необмеженої спонтанності, а про знання, яке має на меті покращення людських взаємовідносин і благо людей як гуманний критерій у рамках знання, що дає можливість діяльності» [10, с. 65–66].

Епоха Я. А. Коменського як початок Нового часу і Просвітництва не передбачала інтеграції знань, оскільки у цей час продовжувалося формування окремих наукових дисциплін, час диференціації наук. До того ж знання ставало секулярним – відходили у минуле ті часи, коли теологічні ідеї ставали основою натурфілософських систем. «Тривалий етап розчленування, синкретизма наукових знань, – пише Г. Мельников у своїй статті, присвяченій аналізу спадщини відомого вченого, – починається, власне, у XVII ст. У цьому плані – Коменський – останній синкретист науки, який стояв на порозі «століття Разуму». Прагнення до неосинкретизму науки і релігії, яке знову виникає у наші дні, робить саме цю площину наукової діяльності Я. А. Коменського особливо актуальною» [10, с. 119–120]. І справа не тільки у тому, що пансофічні ідеї Я. А. Коменського можуть допомогти по-новому прочитати праці В. Зеньковського, С. Гессена, І. Ільїна та інших представників релігійного і філософського напрямів педагогіки, але й у тому, що вони стають основою інтеграції нової якості, яка здатна сформувати багатомірність бачення світу, взаємодоповнюваність різних аспектів світосприймання.

Розгляд філософсько-педагогічних аспектів творчості Я. А. Коменського пов'язаний, у першу чергу, із дослідженнями Г. Джибладзе, Ф. Йейтса, Д. Чижевського, К. Шаллера, а також Б. Бім-Бада, А. Вукасович, В. Кукушина, С. Марчукової, М. Кузьміна, Г. Мельникова, К. Нипкова, О. Рогачової, Л. Степашко та ін.

В. Кондаков підкреслює, що тринітарна структура пансофічного знання у концепції Я. А. Коменського дозволяє забезпечити основну суть компаративістського підходу до філософії освіти в цілому – визначити тенденції сучасного розвитку освітнього середовища і його подальші перспективи, тобто забезпечити прогностичну функцію загальнолюдського знання. Мова йде про взаємопорозуміння між народами, толерантність. В нашу епоху, наголошує він, як і у епоху соціальних потрясінь першої половини XVII ст., виникає нагальна потреба у пом'якшенні ідеологічних, релігійних, расових, політичних, національних та інших конфліктів в душі ідей пансофії. У працях Я. А. Коменського проявляється характерна для слов'янїзму риса – прославляння «загальної справи», яке повинно об'єднати усіх людей Землі у єдину спільноту.

Вирішальну роль у цих процесах відіграє зміст освіти, оскільки для сучасного суспільства характерним є перехід від двохполюсного до триполісного характеру освіти, що гарантує прогрес людства в цілому – освіти, побудованої на парадигмі єдності навчання, виховання і розвитку.

При двополісній концепції (єдність раціонального і чуттєвого, слова і числа, гуманітарних і точних наук) не забезпечується цілісний погляд на людину і оточуючий світ. Первинно формується дисгармонійна особистість, оскільки духовно-моральна картина світу залишається поза увагою. Остання забезпечується на основі створення «ціннісно-сміслоутворюючої форми биття». А у базисі освітньої стратегії людства з'являється третя складова – цінності (К. Романов). Тільки у такому разі подальша науково-технічна революція стане фактором підйому культури і духу у суспільстві, єднання людства.

Пансофія пов'язана із універсалізмом Я. А. Коменського. Аналізуючи поняття «*cultura universalis*», К. Шаллер порівнює вченого із його сучасником Г. В. Лейбніцем. «Г. В. Лейбніца (1646–1716), – пише він у статті «Універсалізм Коменського», – вважають останнім універсальним ученим Нового часу... Універсалізм Коменського іншого роду. Це універсалізм, який не обмежується знаннями, спрямованими на ясність і чіткість, але стосується мудрості; універсалізм, у якому свідомість і поведінка об'єднуються у єдине ціле. Пансофія Коменського заслуговує префікса «пан-» не тільки тому, що має на увазі нередуковану людську універсальність пізнання, але й нередукований людський шлях життя. Цей універсалізм у традиційних дослідженнях щодо Коменського буває свідомо ігнорованим» [1, с. 66].

Мета статті – проаналізувати компаративістські основи спадщини Я. А. Коменського на основі її філософсько-дидактичної компоненти.

Термін «пансофія» вперше зустрічається у книзі Франческо Патриції «Нова філософія Всесвіту» («*Nova de universitas philosophia*»), яка вийшла в світ у 1592 р. Під цим терміном, як підкреслює Ф. Йейтс, автор мав на увазі доктрину універсальної гармонії, зв'язку між «внутрішнім» світом людини і «зовнішнім» світом природи – тобто філософію макро- і мікрокосма» [3, с. 303].

Зміна стереотипів у сприйманні Я. А. Коменського розпочалася у середині ХХ ст., особливо після того, як у 1934 р. Д. Чижевський знайшов найважливіший пансофічний твір Я. А. Коменського «Загальна порада про виправлення справ людських». На міжнародному симпозиумі у 1990 р. в Москві «Людина – культура – суспільство у концепції Яна Амоса Коменського» зазначалося, що «...найвищим досягненням Я. А. Коменського стала Пансофія – не тільки принциповий синтез усіх здобутих знань, але й їх всеєдність, що має за свою основу Божественну Істину» [10, с. 6].

«Загальна порада...» – об'ємна праця у семи частинах, симетрично розміщених стосовно центральної частини, яка має назву «*Panpaedia*». Вступна частина мала назву «*Panageisia*» – загальне пробудження усіх до усього, вона повинна була підштовхнути світ до суспільних реформ. Після неї йде «*Panaugia*» – загальне розуміння, усвідомлення усіх в усьому, загальне усвідомлення. Далі – «*Pansophia*» або «*Pantaxia*» – загальна мудрість, всебічна підготовка для усіх, всезнання. Центральну частину займає «*Panpaedia*» – загальне виховання, виховання усіх в усьому. Це

книга про виховання, яка, на відміну від «Великої дидактики», розповсюджує виховний вплив на усе життя людини аж до її смерті, «Panglottia» загальна мова, яка символізує угоду усіх в усьому. Наступна частина «Panortosia» – присвячена загальному поліпшенню усіх в усьому і містить думки про реформи суспільства із конкретними пропозиціями про організацію наукового, політичного і релігійного життя. «Pannuthesia» – загальна порада є заключною частиною, де показано спосіб здійснення реформ.

Особливо відзначеною на Московському міжнародному симпозіумі 1990 р. була актуальна для сьогодення ідея толерантності. «Тепер, коли досягнення науки і техніки привели людину до рокового роздоріжжя, – зазначає А. Вукасович у статті «Концепція пансофії у Я. А. Коменського», – звідки дорога може привести до добробуту або до катастрофічного кінця людства і запереченню досягнень цивілізації, знову виникає нагальна потреба у пом'якшенні ідеологічних, релігійних, расових, політичних, національних і інших конфліктів на кшталт ідеї пансофії. Її дух терпимості і взаємопорозуміння між людьми і народами і сьогодні зачіпає суть суспільних процесів» [10, с. 159].

Переконавання Я. А. Коменського у тому, що знання дає щастя, підводить його до розуміння науки як одного із шляхів досягнення вищих цілей у системі християнських цінностей. Таким чином, сама наука, наукова діяльність є однією із форм «всезагального виправлення» – основною метою людства у філософській системі вченого. Він неодноразово повторює: основа пансофії – у єдності істини, добра і блага.

Дослідники філософії Я. А. Коменського підкреслюють, що саме ідея тринітарності у його працях є ключовою, об'єднуючою у єдине ціле філософське осмислення сенсу життя та освітні ідеї великого чеського педагога. Саме вона забезпечує компаративізм у тлумаченні його вчення і їх доцільність у різних соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

Ось що пише Я. А. Коменський про свої три основних метафізичних принципи пансофічного метода: вони «...уявлялися мені такими, що своїм корінням пов'язані із певними важливими, такими, що мають велике значення, обставинами у перших атрибутах речей (єдиному, істинному, доброму), так, що я іноді зупинявся здивований, вражений новизною справи. Я починав, виходячи з прикладів у якійсь одній галузі, – і бачив, що те саме має місце і кругом. Тому я не наважився противитися істині речей, які уявлялися мені у вигляді потрібної таємниці; навпроти, я швидше радий був схопити таку гармонію священної триєдності. І я з насолодою прослідковував її у іншому, ніде (я у цьому повністю переконаний) не змінюючи речей, які б довільно сприймалися таким чином» [8, с. 156].

Осмислюючи суть природи людини, Я. А. Коменський у праці «Загальна порада про виправлення справ людських» підкреслює, що вона складається з трьох начал: розумності, волі і здатності до виконання, «нішею для яких служать істина, благо і Єдине (об'єднуюче)», що відповідає основним координатам Середньовіччя – Єдиному, Благому та

Істинному. У наступні епохи усі названі складові залишаються надійним підґрунтям, яке допомагає у вирішенні усіх загальнофілософських питань, і проблем суто педагогічних.

Уявлення Я. А. Коменського про три мети людини, «трьох ступенях підготовки до вічності», висловлені ним у творах «Велика дидактика» та метафорах «Лабіринта світла», передбачають пізнання себе (і одночасно – усього, що навколо), управління собою і прагнення до Бога. «Усі три мети, – пише він, – поєднані таким чином, що ні однієї з них не можна відкинути». Єдність цих цілей Я. А. Коменський позиціонує як основу формування цілісного єдиного знання.

Врахування цих трьох складових (тринітарність) дозволяє зрозуміти поняття «природовідповідність» у концепції Я. А. Коменського, яке дещо відрізняється від сучасних тлумачень своєю телеологічною спрямованістю. П. Блонський на основі вивчення праць вченого у зв'язку із цим зазначає: «Отже, природа – є здатність речі спрямовувати дії до того, до чого вона призначена. Якщо завгодно, ми можемо висловити те саме у телеологічних термінах: під словом «природа» ми маємо на увазі загальне Боже Проведіння, або неперервний вплив Божественної благості для того, щоб здійснити усе в усьому: саме у кожному окремому створінні те, до чого воно призначено» [1, с. 48].

У творі «Загальна порада про виправлення справ людських» Я. А. Коменський, розкриваючи сутність поняття «природовідповідність», зупиняється на відмінностях людини від тварин – «розумі, мові і вільній здатності до будь-якої дії» – і дає визначення інтелекту: «Інтелект подібний до палаючого світильника, якому уява, подібно до оливи, додає матерію для горіння; а розум, подібно до полум'я, яке на тисячу ладів освітлює вихоплені ним предмети, і ніби у тонкому мерехтінні розсіює навколо себе світлоносні промені. Пам'ять подібна до найближчих предметів, які вбирають в себе це світло, і його відображенням освітлюють усе навкруги» (Пансофія, ч. III, VII, 7). У такому розумінні природовідповідності сучасні дослідники бачать шлях до універсального знання, «вічний архетип» (згідно висловлювання Я. А. Коменського), який виявляє наступність західноєвропейських педагогічних традицій у контексті сучасного повернення російської педагогіки у лоно європейської освіти, а в цілому, – забезпечення зв'язку знання із цінностями, із формуванням життєвого шляху людини на різних етапах розвитку суспільства.

У книзі «Ян Амос Коменський сьогодні» К. Нипков на основі компаративістського аналізу «вічного архетипу» чеського педагога розкриває тринітарну структуру сучасного пансофічного знання: «Пансофічне знання, про яке писав Коменський, будується на трьох запитаннях: Що це є? Завдяки чому усе виникло? Для чого воно? Як можна застосувати таку структуру до сучасного життя, до сучасної освіти? На запитання «Що це є?» дамо відповідь таким чином: є особисте і суспільне життя з його проблемами і завданнями. Слово «життя» стає, таким чином, провідною

категорією; воно створює перспективу інтеграції майже усіх навчальних завдань... Друге питання Коменіуса – «Завдяки чому усе виникло?» – слід ставити і у донауковій, і у спеціальній науковій площині... Учні усвідомлюють і цінності «надпредметного викладання», вимоги про уведення якого стають сьогодні усе більш актуальними». Питання, які ставляться в межах шкільних предметів, тепер знову переходять у площину світу, у якому ми живемо. Висхідна проблема знову підхоплюється загальним ходом думки, але тепер з метою подальшої інтеграції. Запитання звучить таким чином: що нового внесла вузькоспеціальна точка зору? Чи ми тепер насправді знаємо більше? Якими є наслідки для окремо взятих людей, для держави та суспільства? Чи варто змінювати наші звичні думки? Наскільки це можливо? Що заважає більшості дорослих людей учитися? Як подолати апатію? На цьому рівні загальний напрям обумовлює третє запитання Я. А. Коменського: «Для чого все призначено? У зв'язку із цим із усією серйозністю обговорюються етичні аспекти... Викладання пов'язується із вихованням... У центрі тепер, як і у Коменіуса, «покладена на людину справа». Науки служать життю і становленню людини, а не навпаки» [9]. Таким чином пансофічне знання і ідея пансофії шляхом їх компаративістського аналізу може допомогти подолати кризу змісту освіти.

Як стверджують Р. Баранцев, А. Черняков та інші вчені, тринітарність філософії Я. А. Коменського дозволяє подолати ціннісну поляризацію, жорстку конфронтацію, створює передумови формування цілісного, багатовимірного бачення світу, отже прийняття за основу вирішення усіх питань стратегії «як ..., так і...» замість «або..., або...». Це відкриває, на думку дослідників Р. Зобова та А. Чернякова, можливість нової ментальності і відкритість християнської богословської традиції у сучасній культурі в цілому, і в освіті, зокрема.

Своєрідну інтерпретацію тринітарності концепції Я. А. Коменського щодо організації процесу навчання, а отже, – забезпечення компаративістської складової системи сучасної освіти, знаходимо у В. Кукушина. Він зазначає: «Я. А. Коменський більше трьох століть тому писав, що «...все будується за числом, мірою і вагою». Універсальність такої формули для побудови будь-якого об'єкта є очевидною. Щодо моделі освітнього середовища можна сказати, що «число» означає контингент учасників взаємодії, «міра» передбачає їх оптимальне спілкування, а «вага» вказує на тривалість і стійкість такої форми спілкування». Для того, щоб освітня модель діяла, необхідно розробляти її змістову сторону, тому у будь-якому навчальному закладі велику увагу слід приділяти середовищу» [6, с. 124–125].

На основі аналізу причин труднощів, які виникають у навчальному процесі, Я. А. Коменський стверджує, що першою причиною є рабський спосіб постановки занять; другою – наперед помилковий спосіб вивчення речей, коли учнів не навчають речам, а їм лише розповідають про них; третьою – недосконалість методу. Характерним для педагогічної філософії

Я. А. Коменського є побудова його теорії пізнання за принципом тріади. Він називає її трьома сходинками мудрості. Перша з них – теорія. Продовжуючи думки Декарта, він висуває правила пізнання, які складаються з кількох етапів: представлення предмета з усіх сторін, поділ проблеми на кілька складових частин, і автопсії (природної схильності людини самостійно розглядати і сприймати матеріальні предмети оточуючого світу).

Друга – це практика, яка також поділяється на три рівні. Спочатку учень повинен познайомитися із зразком речі, з'ясувати для себе смисл діяльності, потім індуктивним шляхом людина виявляє, як із частин можна одержати ціле, і, нарешті, мудро наслідуючи авторитетних учених, повторюючи їх дії, здійснити автопраксію (самовправління). Завершенням тріади діяльності, згідно Коменського, є хресис (застосування). У першу чергу він починається із з'ясування функціональної сутності речі, потім відбувається віднайдення правильного способу застосування речі. І головним тут є «...застосування уже засвоєного знання лише з доброю метою» [5, с. 86].

Необхідність системного аналізу суті пансофії, взаємозв'язку філософії та педагогіки у творчості Я. А. Коменського для подальшого розвитку сучасної педагогіки і її компаративістської основи обумовлена, як зазначають дослідники Г. Джибладзе, С. Марчукова, К. Нипков, Ф. Йейтс, певними причинами:

1. У сучасних педагогічних дослідженнях активно обговорюється проблема повернення до засад європейської педагогіки. Цей процес знаходить відображення і у документах, які визначають стратегію розвитку вітчизняної системи освіти. У зв'язку із цим спадщина Я. А. Коменського – засновника педагогіки нового часу – викликає актуальний інтерес як своєрідний критерій оцінки концептуальних основ сучасної вітчизняної педагогіки» (Л. Степашко).

2. Багаторічний традиційний поділ ідей Я. А. Коменського на педагогічні, дидактичні і теологічні сприяли створенню парадоксальної ситуації: і зараз, після святкування 400-річного ювілею з дня його народження, його спадщина ще не є осмисленою як цілісна педагогічна система.

3. Постійно зростає евристичне значення інтеграції знань як одного з основних педагогічних принципів. «У сучасному науковому і педагогічному знанні, – зазначає К. Нипков, – інтерес зростає до теоретичних побудов узагальнюючого характеру; звертає на себе увагу інтерес учених – природничників – до релігійно-метафізичних проблем; знову повстає питання про кризу цілісного світосприймання і про шляхи, які приводять, наскільки це можливо, до універсального взаємопорозуміння всупереч універсальному плюралізмові» [9, с. 58–59].

Компаративістський потенціал пансофії Я. А. Коменського полягає у тому, що він прагне віднайти єдині методологічні принципи усіх наук і

через свою пансофію охопити та об'єктивно викласти результати і досягнення усіх наук та учених, незважаючи на їх релігійну, національну або політичну приналежність. Важливими компаративістськими за своєю спрямованістю ідеями у пансофії Я. А. Коменського є: усунення багатовікового розуміння науки як привілеї обраних; ідея загальної освіти, загальних основ навчання для усіх дітей, дітей багатіїв і неїмущих, відомих і невідомих батьків, чоловічої і жіночої статі, міських і сільських; завдання всебічної освіти дітей, а надалі – розвитку їх інтелектуальних здібностей, моральних якостей і релігійних почуттів; сприяння духовному відродженню людства (пансофія повинна усунути усі непорозуміння між людьми); надання особливого значення загальній освіті, формуванню нової школи, вихованню підростаючого покоління у дусі гуманізму; виховання дитини у «цілісності її ества»; створення умов, за яких людина зможе засвоїти усі необхідні їй знання; демократичний принцип єдиної школи і навчальної системи; наука охоплює все, що знають люди. Водночас компаративістику необхідно застосовувати й до вивчення педагогічної спадщини інших дослідників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П. Ян Амос Коменский / П. Блонський. – М. : Книг-издательство К. И. Тихомирова, 1915. – 121 с.
2. Джибладзе Г. Н. Философия Коменского / Джибладзе Г. Н. – М. : Прогресс, 1982. – 168 с.
3. Йейтс Ф. Розенкрейцеровское Просвещение [Электронный ресурс] / Йейтс Ф. – М. : Алетея, Энигма, 1999. – Режим доступа : http://www.goetich.com/zip3/rosen_prosv.zip
4. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца / Коменский Я. А. ; [перев. Н. П. Степанова]. – М. : изд-во «МИК», 2000. – 320 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / [под ред. А. И. Пискунова и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с.
6. Кукушин В. С. Общие основы педагогики / Кукушин В. С. – Ростов на Дону : изд. Центр «МарТ», 2002. – 224 с.
7. Марчукова С. М. Об актуальности пансофических трудов Я. А. Коменского (1592–1670) [Электронный ресурс] / С. М. Марчукова. – Режим доступа : <http://www.comenius8.narod.ru/conferens/marchukova.htm>
8. Марчукова С. М. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света» / Марчукова С. М. – СПб : Глагол, 2006. – 187 с.
9. Нипков К. Э. Ян Коменский сегодня / Нипков К. Э. – СПб : Глагол, 1995. – 103 с.
10. Человек – культура – общество в концепции Яна Коменского. Материалы работы международного симпозиума. – М., 1997. – 238 с.

Ольга Гурська

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА
ТА ВИКЛАДАЧА ДО СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ
(НА ПРИКЛАДІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН)**

В статті розповідається про одну із провідних форм організації навчального процесу у вищій школі – семінарське заняття. Аналізуються основні вимоги до підготовки семінару самих студентів та викладачів для досягнення успішного результату. Підкреслюються основні переваги та недоліки даної форми роботи. В статті вказується, що семінар – це завжди безпосередній контакт зі студентами, що вимагає встановлення відносин довіри, атмосфери співробітництва та взаєморозуміння. Робиться висновок, що семінарське заняття розвиває вміння мислити, узагальнювати, порівнювати, пізнавати та опрацьовувати величезну кількість інформації та актуальне в сучасних умовах.

Ключові слова: *семінарське заняття, просемінар, спецсемінар, форми навчального процесу, бесіда, дискусія, навчання, реферат, мотивація, аналіз, самостійна робота, атмосфера співробітництва та взаєморозуміння, основні вимоги до підготовки семінару.*

Розпочнемо зі слів давньокитайського філософа Конфуція: «Скажіть мені, і я забуду. Покажіть, і я запам'ятаю. Дайте можливість обговорити, і я зрозумію. Дайте можливість навчити іншого, і я досягну досконалості» [10, с. 25]. Ці слова підкреслюють особливу роль семінарського заняття, як однієї з основних форм навчального процесу. Особливо сьогодні, в умовах реформування вищої освіти та в умовах постійного пошуку нових альтернативних форм навчання, семінарське заняття потребує удосконалення.

Слово «семінар» походить від латинського слова «seminarium» – розсадник і пов'язане з функціями «посіву» знань, переданих від педагога до учня та студента [4, с. 73]. Маючи тривалу історію, семінари проводилися у давньогрецьких та римських школах у формі поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків учителя. У добу Середньовіччя в доповнення до диспутів та дискусій прийшли самі семінари, щоб навчити студентів критично мислити та сприяти вмінню висловлювати власні думки. Ще пізніше, з XVII–XVIII ст. почали використовуватися у Західній Європі, а з XIX ст. – у Російській імперії. З цього часу подібна форма організації навчальних занять удосконалювалася, відповідаючи вимогам вищої школи та вимогам часу. Якщо до

цього семінари широко використовувалися у вивченні юриспруденції, теологічних дисциплін, то з ХХ ст. і у вивченні дисциплін гуманітарного та соціального циклу. У сучасній вищій школі семінарським заняттям належить значна частина навчального часу, особливо з суспільствознавчих дисциплін.

Варіативні форми організації навчальних занять (лекція, семінар, практичне, лабораторне заняття) досліджували К. Баханов, А. Булда, В. Власов, П. Мороз, О. Пометун, В. Сотниченко, Т. Чубукова та ін. Основні переваги та недоліки семінарських занять досліджували С. Вітвицька, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В.О рдинський, М. Фіцула, В. Лозова, Л. Каніщенко та ін. Але питання забезпечення високої якості та результативності даної форми навчання і досі актуальне, особливо в умовах постійного пошуку альтернативних форм. Тому спробуємо окреслити всі переваги семінару, дати практичні рекомендації для студентів та викладачів в ході реалізації основного змісту даної форми роботи.

Існує безліч визначень терміну «семінар». Ось деякі з них. Семінарське заняття – вид навчальних практичних занять студентів вищих навчальних закладів, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо [9, с. 176]. Це вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу [6, с. 235]. Це особлива форма організації занять з метою формування вмінь і навичок самостійної роботи, аналізу літератури, виявлення системи знань, а також з метою систематизації узагальнення знань, оцінки умінь і навичок [5, с. 228].

Якщо лекційна форма проведення заняття викликає суперечки, то стосовно семінару можна впевнено говорити, що це завжди безпосередній контакт із студентами, а, отже, вимагає встановлення відносин довіри, атмосфери співробітництва та взаєморозуміння. Це повинен бути продуктивний процес педагогічного спілкування між викладачем та студентами, реалізуюючи основний зміст освіти.

У вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації використовуються такі три типи семінарів: просемінари, власне семінари і спецсемінари.

Перший тип є перехідною формою організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що відіграють вступну, підготовчу роль на оволодіння навичками й уміннями підготовки до безпосередньої участі в семінарах. Як правило їх корисно проводити серед першокурсників, які не пристосовані до подібної роботи і не мають навичок самостійного пошуку та обробки інформації. Одного чи двох підготовчих семінарів повинно

бути досить, щоб ввести студентів у курс справи. Метою просемінарів є ознайомлення студентів із специфікою семінарського заняття: самостійна робота з основною та додатковою літературою та методикою роботи з нею, а також вимогами до підготовки рефератів та їх представленням перед публікою. Отже, головна його функція – оволодіння технологією, методикою і технікою роботи на власне семінарах з урахуванням специфіки самої дисципліни та професійної спрямованості студентів.

Другий тип – це вищий рівень організації навчальної діяльності, що передбачає підвищення пізнавальної активності студентів. Такі семінарські заняття розвивають вміння мислити, синтезувати, абстрагувати, конкретизувати, узагальнювати, порівнювати, пізнавати навколишній світ [3, с. 5]. Серед власне семінарських занять найпоширенішими є: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, розв'язання логічних задач, диспут, конференція тощо [9, с. 178]. На заняттях суспільствознавчих дисциплін (історія, культурологія) всі ці типи активно використовуються. Так розгорнута бесіда дозволяє залучити максимум студентів до обговорення проблемного питання. Викладач заохочує слухачів висловлювати власну думку, дискутувати, виступати з уточненнями та доповненнями. Цей вид семінару не передбачає власне письмових доповідей та рефератів. Семінар-повідь (повідомлення) потребує ґрунтовної попередньої підготовки як викладача, так і самих студентів. Коли один доповідач викладає свої думки, аргументуючи їх фактами та прикладами, то решта уважно слухають, щоб бути готовими доповнювати, підтверджувати чи спростовувати викладене. Тут також можна задіяти декілька студентів: крім основного доповідача вислухати опонентів і кілька студентів, які доповнять чи уточнять незрозумілі місця, висловлять власні думки стосовно спірних питань та оцінять відповідь. Близький до доповіді за змістом і методикою проведення ще один вид семінару – обговорення рефератів і творчих робіт. Головне, щоб написаний семінар був самостійною творчою роботою студента і відповідав всім вимогам. Чомусь часто підготовка до такого заняття зводиться студентом лише до написання (в кращому варіанті) чи скачування з мережі Інтернет тексту реферату. Щоб така робота була продуктивною, треба вміти не лише написати, а й захистити його: викласти основні думки, дати відповіді на питання опонентів... Коментоване читання як самостійне семінарське заняття не використовується, а практикується у поєднанні з іншими (наприклад, для аналізу якогось історичного документу чи уривку). Цікавим є семінар – розв'язання задачі, який використовується в кінці вивченої теми чи розділу. Так в курсі вивчення історії вдалим прикладом є логічні задачі, які дозволяють перевірити засвоєння широкого діапазону інформації. Семінар-диспут (дискусія) також захоплює студентів, пробуд-

жує в них інтерес до предмету, сприяє засвоєнню навчальної інформації, розвиває логічне мислення та мовленнєву діяльність. Основне виявляти коректність, тактовність та уважність. Як окрему форму проведення заняття можна використати до найбільш проблемних та суперечливих тем дисципліни (наприклад, в курсі історії України при обговоренні постаті І. Мазепи). Основне завдання викладача зводиться до спрямування дискусії в потрібному руслі, пояснення всіх фактів і явищ, що обговорюються. Семінар-конференція є одним із найскладніших видів занять. Адже він вимагає від викладача наперед поставленої мети, теми і завдань, які розподіляються між студентами з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

Професор А. Алексюк подає такі види власне семінарських занять: семінар запитань і відповідей; розгорнута бесіда; колективне читання; семінар, що передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням; дискусія; семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових результатів студентів; конференція.

Не слід забувати, що студенти – це теж діти, які іноді хочуть погратися. Використання ігрових технологій є також ефективним методом кращого запам'ятовування та засвоєння матеріалу на семінарському занятті. «Юмор сам по себе – замечательный инструмент понимания чего-либо» [2, с. 221]. Багато тем, винесених на семінар можна творчо розіграти (здійснити подорож, влаштувати судове засідання, рольові ігри...).

І третій тип – спецсемінари, зазвичай проводяться серед старших курсів для поглибленого вивчення окремих тем чи проблем. Мета такого заняття: розширити й поглибити сферу навчально-наукового пізнання з конкретної проблеми, заохотити студентів до дослідницької роботи, розвинути творче мислення та розширити кругозір студента. Залучення студентів до самостійної творчої роботи, активізує його прихований потенціал. «Пусть каждый станет учителем» [2, с. 222]. Як свідчать дослідження, навіть дитина в дитячому садочку може стати вчителем для своїх однолітків. Наділення людини певними надважливими функціями сприяє виробленню в неї рис відповідальності, самостійності, творчості. Тому студент, отримуючи функції вчителя, з більшим ентузіазмом поринає в самостійну роботу та заохочує інших до пошуку нових знань.

Є також інші класифікації семінарів. Наприклад: випереджувальні, навчальні та узагальнюючі (підсумкові) [7, с. 35]. За В. Петренко семінари класифікують за такими ознаками: за метою і змістом навчального матеріалу (семінар запитань і відповідей, розгорнута бесіда, дискусія, конференція, «мозковий штурм»...); за формою проведення (вільна, реферативна, змішана); за метою, завданням і змістом (розгорнута бесіда, коментоване читання, розв'язання задач, екскурсія...); за дидактичною метою (семінар поглибленого вивчення курсу, спецсемінар дослідницького

типу...) [1, с. 43].

Якість та результативність семінару залежить і від самого викладача, його професіоналізму та ступеня підготовки, і від самого студента, його вміння та бажання здобувати знання. Готуючи повідомлення, реферат чи доповідь творчого характеру, викладач має можливість виявити не лише якість знань з обраної проблеми, а й їхнє ставлення до самого процесу навчання. Сам процес підготовки студента до семінарського заняття можна уявно розділити на кілька етапів. Перше – це відвідування лекцій, де викладач торкатиметься виділених на семінар питань, активне включення в діалог викладача зі студентами. Друге – це опрацювання рекомендованої літератури. Наступне – вміння підбирати інформацію, щоб якнайглибше розкрити запропоновані пункти плану семінарського заняття. В цьому плані необхідно враховувати такі вимоги: чіткість викладу, цінність та інформативність викладеного матеріалу. Не припустимо вдаватися до механічного переписування одного чи кількох джерел. Основна цінність підготовки – висвітлення власної думки, вміння її відстояти та аргументувати. Наступне – знання всіх вимог до написання творчої роботи та їх виконання. І останнє – вміння захистити свою роботу. Адже студент повинен вміти донести основний зміст роботи і бути готовим відповісти на питання товаришів, викладача.

Звичайно, на якість семінарського заняття впливає якість проведення та підготовки самим викладачем. Таку підготовку також можна уявно розділити на етапи. Перше – це опрацювання основної та додаткової літератури і ознайомлення самих студентів зі списком. Друге – ретельне продумування всього ходу даного заняття, побудова схематичного плану. Третє: наявність плану-конспекту заняття. Далі – ретельне продумування додаткових запитань, які можна буде використати під час заняття. Позитивним моментом є те, що в основному у ВНЗ I–II рівня акредитації і лекції, і семінари проводить один і той же викладач. Цим самим забезпечується єдиний підхід щодо викладення і бачення тих чи інших проблем, а також можливість систематичного контролю за самостійною діяльністю студентів. Важливим пунктом є використання наочностей (карт, плакатів, схем, таблиць, фото, фільмів, репродукцій картин). Далі – вміння аналізувати виступи студентів та підбивати підсумки, оцінювати здобуті знання та набуті вміння. Важливо не лише об'єктивно оцінити рівень знань, а й вчасно виставити оцінки в журнал, що буде дисциплінуючим фактором для самого студента. Окремим пунктом можна винести особистісні якості викладача, його вміння розв'язувати нестандартні незаплановані моменти семінарського заняття. І останнє: визначення конкретних завдань на наступне заняття, зацікавлення студентів до його підготовки.

Семінарське заняття формує у студентів вміння та навички

самостійно здобувати знання (самостійно аналізувати та систематизувати велику кількість інформації). Воно розвиває пізнавальний інтерес, творче мислення та активізує увагу до відповідних тем з предмету. На семінарі добре засвоюються основні поняття та наукові терміни дисципліни, закріплюються вміння ними оперувати. Студент вчиться працювати з підручниками, посібниками та іншими джерелами інформації, набуває вміння готувати доповіді, реферати, виступи на конференціях. З іншої сторони він вчиться активно включатися в обговорення певної проблеми, висловлювати, аргументувати і відстоювати власну думку, не боячись осуду з боку викладача та одногрупників. Крім того важливо вміти вислухати опонента та знайти докази на його підтримку чи протипагу (вміння дискутувати). Семінарське заняття дозволяє оцінити себе та своїх колег за рівнем засвоєння навчального матеріалу, а набутий досвід сприяє формуванню власної життєвої позиції, ціннісних орієнтирів та переконань, а також професійної мотивації.

Оскільки зміст семінару, так само як і зміст лекції залишається в пам'яті нетривало (без повторення), то основне – навчити студентів знаходити потрібну інформацію, аналізувати та систематизувати її, а також вміти мислити, висловлювати власні думки та формувати власний життєвий світогляд.

«Какое знание наиболее ценно и важно? То знание, которое поможет молодым людям справляться с проблемами и подготовит их к решению задач, обычно возникающих у взрослых людей в демократическом обществе» (Г. Спенсер) [2, с. 131]. Так і семінарське заняття повинно підготувати майбутнього випускника до реалій життя, допомогти м'якше адаптуватися до обраної професійної діяльності.

Отже, семінарські заняття розвивають вміння мислити, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, пізнавати та опрацьовувати величезну кількість інформації; розкривають творчий потенціал студента, активізують його внутрішні сили в процесі пізнання навколишнього світу. Але це зовсім не означає, що семінар є єдиним інструментом успішного навчання. І лекція, і самостійна робота, і всі інші форми організації навчального процесу, незважаючи на недоліки, в умілих руках лектора можуть стати незамінними та результативними. За даними сучасних російських психологів, «старший школяр (студент) може, читаючи очима, запам'ятати 10 % інформації, слухаючи – 26 %, розглядаючи – 30 %, слухаючи і розглядаючи – 50 %, обговорюючи – 70 %, особистий досвід – 80 %, спільна діяльність з обговоренням – 90 %, навчання інших – 95 %» [8, с. 21]. Тому в сучасних умовах треба не лише шукати якусь одну універсальну модель-форму організації навчального процесу, а визначити і обґрунтувати належне поєднання вже відомих, щоб забезпечити високу якість навчального процесу. Зазначене і складає основу перспектив подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко К. Практичні, семінарські та лабораторні заняття у ВНЗ як прикладні форми організації навчання магістрів / Катерина Бабенко // Рідна школа. – 2007. – № 7/8. – С. 42–54.
2. Драиден Гордон. Революція в обучении / Гордон Драиден, Джаннетт Вое. – М : ПАРВИНЭ, 2003. – 666 с.
3. Гуцуляк В. Семінарські заняття як форма та метод навчання математики / Василь Гуцуляк // Математика. Шкільний світ. – 2009. – № 25 – 26. – С. 13–27.
4. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посібник для магістрів / Л. В. Кнодель. – К. : Паливода А. В., 2008. – 136 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. і випр. – Харків : ОВС, 2010. – 480 с.
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Приходько А. Урок та інші форми навчання у сучасній методиці викладання історії / Алла Приходько // Історія в школі. – 2006. – № 3. – С. 34–36.
8. Приходько А. Форми навчання історії: підходи до визначення та класифікації / Алла Приходько // Історія в школі. – 2007. – № 5. – С. 16–21.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник для студентів вузів] / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»).
10. Яремчук Н. Форми та методи інтерактивного навчання : семінар-тренінг для вчителів / Ніна Яремчук // Директор школи. – 2005. – № 44. – С. 23–25.

УДК 37.011.31

Алла Дяченко

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА»

У статті розглянуто сутність компетентності вчителя, розкрито зміст технологічної компетентності педагога. Охарактеризовано основні знання і практичні вміння, які складають структуру технологічної компетентності педагога і забезпечують ефективність виконання ним професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: компетентність, технологічна компетентність, педагог.

Сучасні вимоги до професійних якостей майбутніх педагогів передбачають запровадження такої освітньої моделі їхньої підготовки, яка забезпечувала б їхнє становлення як конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем творчого потенціалу, суб'єктів саморозвитку і професійного самовдосконалення, здатних професійно діяти, відповідально вирішувати освітні завдання у безперервно змінних умовах педагогічної реальності. Це актуалізує важливість формування у майбутніх учителів усіх складових професійної компетентності, насамперед технологічної.

Компетентнісна модель освіти спирається на ідеї діяльнісного підходу Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, які набули подальшого розвитку в працях Г. Атанова, Б. Бадмаєва, П. Гальперина та ін.

Дослідженням основних проблем реалізації компетентнісного підходу в освіті займалися О. Бермус, І. Зимня, В. Краєвський, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Хуторський та інші.

Питання підвищення якості освіти шляхом її технологізації привертають увагу В. Беспалька, В. Гузеєва, М. Кларіна, Л. Мітіної, М. Моревої, Г. Селевка, А. Сластьоніна та інших.

Однак серед науковців не сформувалося єдиного погляду на зміст технологічної компетентності. Тому для виявлення основних напрямів формування у майбутніх учителів технологічної компетентності в процесі їх професійної підготовки на етапі навчання у вищій педагогічній школі, необхідно з'ясувати її сутність.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розкрити сутність поняття «технологічна компетентність».

Згідно з психологічним словником, «компетентність» (*competency*) трактується як психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, спричинені почуттям особистої впевненості і корисності, і сприяє усвідомленню людиною своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [8, с. 186].

У педагогічній літературі категорія «компетентність» представлена

як центральний конструкт, що включає результати навчання (знання, вміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій, що охоплює когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові [11, с. 17].

Як досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері тлумачить компетентність І. Бех [2]. Отже, змістовий наголос тут робиться на досвідченості, а не на обізнаності чи поінформованості суб'єкта в певній галузі. Розкриваючи структуру цієї досвідченості, психолог виокремлює два рівні сформованості компетентності особистості: нижчий (недостатня узагальненість та обмежене перенесення засвоєних практичних способів дій на інші об'єкти, урахування специфіку нових обставин; центральний мотив – необхідність пристосовуватися до вимог, які ставить життя) і вищий (інтелектуально-моральна саморегуляція, спрямована на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем; провідний мотив – прагнення до самоствердження та широкі соціальні мотиви).

Вагомий внесок у розкриття основних характеристик компетентності зробив А. Хуторський. На його погляд, компетентність – це сукупність таких сталих особистих якостей, як знання, вміння, навички, здібності, ціннісно-сміслові орієнтації, зумовлені досвідом діяльності у певній галузі, а також готовність до вирішення ситуативних задач. Індивідуальна компетентність – це не тільки знання фактичної інформації, володіння навичками та вміннями в якійсь конкретній сфері діяльності, вона обов'язково містить досвід, здобутий людиною у різних сферах діяльності [14, с. 117–125].

Отже, володіння певною компетентністю передбачає наявність певних знань і здатності їх застосовувати за допомогою відповідного уміння, досвіду виконання діяльності.

Наголошуючи на недоречності протиставлення компетентності знанням і вмінням, М. Чошанов стверджує, що компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, вміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, який характеризується здатністю серед багатоманітності рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумніву ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань тепер і в наявних умовах, тобто компетентність є здатністю актуально виконувати діяльність. По-п'яте, компетентність містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина має не лише розуміти сутність проблеми, а й уміти практично розв'язувати її, застосовуючи, залежно від конкретних умов, певний метод. Ґрунтуючись на такому розумінні сутності поняття «компетентність», М. Чошанов запропонував «формулу компетентності», яка має такий вигляд:

компетентність = мобільність знань + гнучкість метода + критичність мислення [15].

Отже, компетентність може бути визначена як здатність результативно діяти, досягати необхідного результату. Компетентна людина – це така, яка володіє здатністю практичного вирішення нестандартних, але значущих для неї ситуацій, використовуючи наявні знання, вміння, здібності, досвід тощо.

Застосування технологічного підходу до соціальних процесів, духовної сфери – порівняно інноваційне явище. Важливе місце серед багатоманітності напрямів його застосування посідає освітня галузь, що зумовлює необхідність уточнення сутності поняття «технологічна компетентність педагога».

Поняття технології утвердилося в суспільній свідомості у другій половині ХХ ст., набувши ознак своєрідного регулятора наукового і практичного мислення. Регулятивний вплив технології, за словами В. Сластьоніна, полягає в тому, що вона спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, у тому числі й у сфері освіти, знаходити засади результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду для гарантування потрібного результатів; вибудовувати діяльність на інтенсивних, тобто максимально наукових, а не екстенсивних засадах, які спричиняють невиправдану витрату сил, часу і ресурсів; приділяти більше уваги прогнозуванню і проектуванню діяльності для попередження необхідності її коригування у процесі виконання; застосовувати інноваційні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо. Тобто технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукомісткості порівняно з традиційним рівнем, що позначається поняттям «методика [9].

На погляд А. Вербицького, увага до технологічного підходу зумовлена тим, що його застосування дає змогу:

- з більшою мірою визначеності передбачати результати та керувати педагогічними процесами; аналізувати і систематизувати на наукових засадах наявний практичний досвід та його використання;
- комплексно розв'язувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- знижувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;
- оптимально використовувати наявні ресурси;
- обирати найбільш ефективні та розробляти нові технології і моделі для розв'язання виникаючих соціально-педагогічних проблем [3].

Аналізуючи педагогічну систему, В. Беспалько виокремлює в її структурі дві взаємопов'язані групи елементів, які стосуються технологічної компетентності: перша визначає і формулює педагогічне завдання, а друга – утворює педагогічну технологію (процеси, організація і засоби

навчання). Реалізація цих елементів, вважає російський науковець, вимагає наявності сукупності вмінь, які утворюють технологічну компетентність педагога. До таких умінь він відносить: когнітивні, операційно-діяльнісні, дидактико-методичні та рефлексивно-аналітичні, які опосередковуються змістом і цінностями особистості педагога, дають йому змогу вирішувати ті чи інші педагогічні завдання [1].

Перша група вмінь базується на знаннях про закономірності і розуміння процесу навчання як управління, що передбачає інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну та афективно-комунікативну діяльність педагога, в основі якої – інформаційний процес.

Друга група вмінь пов'язана з управлінням психічним розвитком учнів на основі цінностей, змістів і ставлень до навколишньої дійсності, особистісно-професійних пріоритетів.

Третя група вмінь передбачає здійснення цілеспрямованих дій під час навчального процесу, організацію та управління діяльністю, спрямованою на досягнення запланованого результату.

Четверта група вмінь співвідноситься з вибором адекватних методів, засобів і технологій, створенням оптимальних умов і проектуванням педагогічного процесу, з виявленням структурних одиниць цього процесу і функціональним підходом до його аналізу, що забезпечують результати.

П'ята група вмінь відображає рефлексивну діяльність педагога, самооцінку, розуміння і прийняття ним нормативних вимог до професійної діяльності, оцінювання на основі аналізу мети здійснюваного педагогічного управління навчальною діяльністю.

Усі названі групи вмінь є складними за своєю сутністю, можуть бути представлені конкретними діями, які створюють різні структури технологічних процедур, цілеспрямованість яких визначається залежно від їхнього складу і сфери впливу.

Науковці, які займаються дослідженням технологічної компетентності, наголошують на логічному поєднанні в її змісті теоретичної і практичної підготовки педагога. Теоретична складова виявляється в узагальненому вмінні технологічно мислити, що вимагає сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь. Практична підготовка охоплює вміння виокремлювати та встановлювати взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, цілями і засобами педагогічної діяльності, вміння конструювати педагогічний процес з погляду найбільшої оптимальності. Звідси технологічна компетентність розуміється як володіння вміннями вирізняти окреме завдання (проблема) і знаходити способи його оптимального вирішення в реальній професійній діяльності [1; 10].

У дослідженні Л. Тишакової технологічна компетентність майбутнього фахівця пов'язується з оволодінням інноваційними технологіями навчання і виховання, прийомами планування та управління педагогічною діяльністю, спеціальними знаннями, вміннями, навичками для повноцінного включення у професійно-вольові відносини, знаннями прийомів

творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, підвищенням індивідуального потенціалу та креативних можливостей студента. Дотримуючись таких поглядів, дослідниця розглядає технологічну компетентність як утворення, що містить знання, технологічні вміння та навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості. Щодо конкретних технологічних умінь, до них віднесено: вміння здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, вміння проектувати (планувати) діяльність, визначати її цілі, здійснювати організацію та аналіз цієї діяльності, вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію, здатність до самовираження, вміння перебудовувати застарілі технології [12].

Як систему креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів (разом із суб'єктом і процесами) педагогічної дійсності розглядає технологічну компетентність Н. Манько. При цьому наголошується, що для цілеспрямованого формування технологічної компетентності педагога необхідно застосовувати адекватні педагогічні регулятиви, які вибудовуються з опертям на об'єктивні дані інструментально-формуючої педагогіки. Сукупність цих регулятивів охоплює матеріалізовані інструментальні засоби і процедури, завдяки яким реалізуються її цілепокладальні, інформаційні, формуючі, моніторингові і конструктивно-прогностичні функції [6].

Наголошуючи на тому, що технологічна компетентність є складовою цілісної професійно-особистісної структури педагога, О. Нікіфорова пропонує інтерпретувати її як комплекс умінь проектування педагогічного процесу, починаючи з цілепокладання, вибору оптимального та адекватного змісту і способів здійснення педагогічної діяльності, і завершуючи аналізом і рефлексією відповідності отриманих результатів запланованим. Тобто це – комплекс когнітивних, операційно-діяльнісних, дидактико-проектувальних і рефлексивно-аналітичних умінь, які опосередковуються ціннісно-змістовими настановленнями і мотивами здійснення професійної діяльності, спрямованої на реалізацію педагогічного процесу з гарантованими результатами [7].

Аналізуючи структуру технологічної компетентності, Л. Гребенкіна виокремлює блок знань (методологічних, інформаційно-змістових, методичних, технологічних, творчих), педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу і взаємодії, вміння проектувати і конструювати нові технології, творчі здібності. У цьому випадку основними критеріями вимірювання технологічної компетентності пропонується обирати: 1) доцільність (за спрямованістю); 2) творчість (за змістом); 3) технологічність (за рівнем педагогічної техніки); 4) оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів); 5) продуктивність (результат) [4].

Отже, можна твердити, що у запропонованій характеристиці технологічної компетентності простежується її тісний зв'язок із педагогічною майстерністю: чим вищою є технологічність педагога, тим

вищий рівень його майстерності.

Аналогічної думки дотримується О. Кириченко, яка зазначає, що компетентний інженер-педагог нарівні з міцними техніко-технологічними знаннями повинен володіти методикою їх передачі учням і робітникам, володіти високим рівнем професійної майстерності. Під останньою розуміється синтез теоретичних знань і високорозвинених умінь, що виявляються через творчість і втілюються в ній [5, с. 1].

За словами С. Хаялієвої, система підготовки інженерів-педагогів передбачає інтеграцію фундаментальних знань і доволі широку загально інженерну підготовку. Одним із головних завдань цієї підготовки названо формування професійної компетентності, серед компонентів якої провідне місце належить технологічній компетентності, що спрямована на формування якостей особистості, необхідних для реалізації педагогічної діяльності і вирішення різних технологічних завдань, успішного виконання технологічної діяльності завдяки наявності вмій її прогнозування та аналізу. Дотримуючись такого погляду на сутність технологічної компетентності, дослідниця доходить висновку про необхідність урахування специфіки і динаміки зміни структури змісту професійної освіти, яка має орієнтуватися «на формування технологічної компетентності, підвищення освітнього та професійного рівня випускників, які зможуть не лише засвоїти, а й творчо використовувати сучасні досягнення науково-технічного прогресу» [13, с. 119].

Проведений нами аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що за своєю сутністю технологічна компетентність може бути визначена як інтегративна професійна якість педагога, що характеризується знаннями про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмій, які забезпечують творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексивне позиціонування щодо досягнутих результатів. Сформованість технологічної компетентності є необхідною вимогою фахової підготовки майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням особливостей формування цієї інтегративної якості в інженерів-педагогів сфери швейного виробництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
3. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А.Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гребенкина Лидия Константиновна – М., 2000. – 441 с.
5. Кириченко О. М. Методика формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання з технічних дисциплін» / О. М. Кириченко. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Манько Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Манько Наталия Николаевна. – Уфа, 2000. – 227 с.
7. Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Никифорова Елена Ивановна. – Чита, 2007. – 242 с.
8. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова] ; под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 2003. – 640 с.
9. Слостенин В. А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
10. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной підготовки / В. А. Слостенин. – М. : Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
11. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] // Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП Издательство «Крымиздат-педгиз», 2008. – 424 с.
12. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Т. Тишакова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
13. Хаялиева С. З. Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов / С. З. Хаялиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического ун-та. – 2012. – Вып. 34. – С. 116–119.
14. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие : содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Межвузовский сб. науч. тр. «Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода» / [под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
15. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 67–69.

Дмитро Корчевський

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті виявлено можливості парадигмального підходу до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. Проаналізовано історичний розвиток та види основних освітніх парадигм, на основі чого визначено роль і місце кожної з них у процесі інтеграції змісту професійної підготовки. Обґрунтовано базові положення використання парадигмального підходу до формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Ключові слова: інтеграція змісту, професійна підготовка, парадигмальний підхід, фахівці комп'ютерного профілю

В індустріальному суспільстві панував науковий тип освіти, якому була підпорядкована побудова змісту як загальної, так і професійної освіти. Але за останні десятиліття, «відповідно до зміни ролі науки в житті людей, вимагають змін підходи до побудови змісту освіти: якщо раніше в основі змісту освіти лежали виключно наукові знання, то тепер наукові знання повинні стати лише одним з компонентів змісту освіти, рівноправно з іншими формами людської свідомості» [11, с. 47]. Нині можна говорити про «парадигмальну освітню революцію, яка є революцією епохи інформаційного суспільства. Вона розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку» [2, с. 154]. В її межах передбачається перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві.

Парадигмальний підхід в останні десятиріччя досліджується у низці науково-педагогічних праць (Є. Бережнова, О. Вознюк, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Коршунова, В. Кукушкін, А. Новіков, М. Романенко, І. Утюж та ін.) на основі загальнопедагогічних теорій освіти (С. Гончаренко, В. Кушнір, В. Краєвський, М. Скаткін та ін.).

Метою статті є обґрунтування можливостей використання парадигмального підходу до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Парадигма – одна з фундаментальних категорій науки. Вона стосується не об'єкта науки, а власне наукової діяльності, це «модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв. Інші визначення конкретизують це загальне уявлення» [1, с. 24]. Хоча у дослівному перекладі з латинської слово «парадигма» означає «приклад, зразок», але в сучасній педагогічній науці його розуміють як концептуальну модель освіти, причому існує дуже багато різних освітніх парадигм [6]. Зокрема, сьогодні відбувається трансформація парадигми педагогічної науки, спрямована на акцентування її ціннісного аспекту.

Принцип загальноприйнятої парадигми в науці передбачає методологічну основу єдності певного наукового співтовариства, що значно полегшує їхню професійну комунікацію [3, с.248]. Філософія освіти використовує поняття «парадигма» для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії: при цьому освітня парадигма в історії розвитку педагогічної теорії і практики проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою і заважає розвитку, що приводить до розвитку нової парадигми, яка реалізується через поширення нових ідей; до переосмислення основних понять і їхніх зв'язків [5]. Під педагогічною парадигмою розуміють «сукупність стійких, повторюваних смислових характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодіють в освіті незалежно від ступеня та форм їх рефлексії» [7, с. 87]. Тому у педагогічній теорії парадигму трактують як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду.

В основі формування тієї чи іншої парадигми педагогіки лежать певні наукові підходи, які відображають історичні, національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманітарні та інші тенденції розвитку суспільства. Так виникли авторитарна, технократична, традиційно-консервативна, гуманістична, інноваційна та інші парадигми в педагогічній науці.

Як зазначають С. Гончаренко та В. Кушнір, не можна сказати, «яка з парадигм «краща», а яка «гірша», кожна з них є певним науковим відображенням певних тенденцій розвитку суспільства, деякої частини світової спільноти чи світу загалом і тому має право на існування» [4, с. 41]. Загалом же педагогічний процес розвивається в напрямі від репродуктивної до творчо-креативної педагогіки. Це дозволяє вести системні дослідження педагогічного процесу з позицій вибраних наукових парадигм, які окреслюють простір їхніх можливостей щодо створення чи

вибору способів, прийомів, засобів, процедур, методик дослідження та тлумачення отриманих результатів.

Особливість педагогічної парадигми полягає у тому, що вона розглядається як усталена, що «стала звичною точкою зору, модель-стандарт розв'язання певного класу педагогічних задач, які зазвичай продовжують застосовуватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і педагогічній практиці вже наявні факти, які ставлять під сумнів модель-стандарт, загальноприйняту точку зору» [2, с. 156]. Педагогічна парадигма відіграє подвійну роль – з одного боку, полегшує загальний підхід до вирішення наукових проблем в педагогічній науці, а з іншого – гальмує сприйняття нових ідей, стримує розвиток педагогічної творчості.

Саме в наш час поняття «парадигмальна освітня революція» стало доволі продуктивним для аналізу освітньої ситуації тому, що ми знаходимося на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства [12]. Водночас, саме по собі це поняття ще не пояснює тенденцій розвитку освітньої сфери, а лише дає методологічний інструментарій для історико-генезисного та структурно-функціонального аналізу нової філософсько-освітньої парадигми XXI століття.

Прояв наукового типу освіти – це так звана «знаннєва парадигма». Але оскільки наукове знання завжди предметне (математика, фізика, історія, опір матеріалів тощо), то і весь зміст освіти будувався на предметній основі. Підводячи підсумок традиційному знаннєвому підходу, А. Новіков констатує, що «всі освітні «реформи», «напівреформи» і спроби реформ за останні сорок з гаком років будувалися і будуються за однією міркою: формулюються найзагальніші, в принципі, благі цілі чергової реформи, але вдосконалення туманні і неконкретизовані, і потім відразу починається поділ «пирога» навчального плану – з якого предмету вдається вхопити більше навчальних годин. Причому, в цю прогалину між невизначеними розмитими цілями освіти і конкретним предметним її змістом проникають такі кон'юнктурні як одноденні метелики предмети як «Правила дорожнього руху», «Валеологія», «Етика і психологія сімейного життя», «ОБЖ» тощо. Хоча, за все XX століття в школах усього світу з'явився всього *один-єдиний принципово новий і об'єктивно необхідний навчальний курс* – «Інформатика» [11, с. 51].

На противагу знаннєвому підходу, предметоцентризму у формуванні змісту освіти [9; 13] була висунута концепція культурологічного підходу, яка розглядає його як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою, людській культурі у всій її структурній повноті.

Цивілізаційна парадигма потенційності освіти «включає суперечності, що існують у сучасному світі та в освіті, в її рушійних силах розвитку, створюючи теоретико-методологічну базу для формування нових поглядів на вже відомі філософські категорії, що дозволяють по-

новому побачити феномен освіти як фундаментальність єдності цивілізаційної й культурної компоненти; осмислити розрив між ними; показати, що в граничному синтезі духовної діяльності цивілізаційна парадигма освіти розглядається як сукупність системоутворюючих ідей і принципів, які є теоретико-методологічними і світоглядними основами освітньої теорії та практики, і, як наслідок, такими, що визначають шлях розвитку людства» [14, с. 62]. Дослідження цивілізаційної природи освіти розширює уявлення й можливості для прийняття ідеї різноманіття світу як становлення індивідуальності, для визнання необхідності виходити в освіті із загальнолюдських завдань і цінностей.

Н. Коршунова стверджує методологічну необхідність однозначного загальнонаукового трактування поняття «парадигма», вказуючи, що терміни «парадигма» і «методологія» не є синонімами. З позицій історії науки, більш широким виступає поняття парадигми, оскільки воно пов'язується з періодами революційних змін у науці, що проголошує нові методологічні установки. З позицій онтології конкретної науки, більш загальним є поняття методології, яка може безконфліктно містити в собі риси різноманітних парадигм» [8, с. 14]. Глобальні зміни породжуються духовним рухом, спрямованим до людини, до творення орієнтованих на особистість форм соціального життя, мислення і діяльності.

Різноманіття парадигм пов'язують з педагогічними цивілізаціями. На думку В. Кукушкіна, на етапі креативно-педагогічної цивілізації сукупним суб'єктом-об'єктом виховання виступить людська спільнота загалом, настане епоха школи творчості в широкому, філософському її розумінні. Якщо вважати, що освіта має бути поза політикою і брати за основу тільки контекст культури, то відповідно з трьома підходами до культури можна виділити і три концептуальні моделі освіти [10] на основі виділення підходів до культури: ціннісний (аксіологічний); діяльнісний (культура трактується як апробовані способи діяльності щодо створення матеріальних і духовних цінностей) та особистісний (культура втілюється в певному типі особистості). Відповідно виділяються парадигми освіти: традиціоналістсько-консервативна (слово «консервативний» вживається тут у позитивному сенсі як збереження, стабілізація культури за допомогою освіти); раціоналістична, яка відповідає діяльнісному підходу в культурі і використовується для адаптації людини до культури, причому в центрі уваги перебувають не знання, а вміння, способи дії; феноменологічна (гуманістична), що відноситься до людини як до головного феномену культури, як до суб'єкта освіти. Парадигми розрізняються за цілями, які ставляться перед освітою, розумінням функцій школи, способами досягнення цілей та характером педагогічної взаємодії. На основі розгляду цих парадигм В. Кукушкіним [10, с. 25–32], проаналізуємо їх у контексті інтеграції змісту професійної діяльності майбутніх фахівців комп'ютер-

ного профілю.

1. Знаннєва парадигма містить три основні постулати. Перший постулат: в основі освіти повинні лежати базові знання та відповідні вміння і способи навчання, навички. Другий постулат: зміст освіти повинні складати дійсно важливі і необхідні, а не другорядні знання: увага має бути спрямована на те, що витримало перевірку часом і є основою освіти. Третій постулат має гуманістичну спрямованість, зокрема значної ваги набувають загальнолюдські цінності. Ця парадигма має у своїй основі ідею про зберігаючу, консервативну (у позитивному сенсі) роль освіти, мета якої полягає в збереженні і передачі молодому поколінню культурної спадщини, ідеалів і цінностей, що сприяють індивідуальному розвитку особистості. Тому зміст програм має ґрунтуватися на базових, що витримали випробування часом знаннях.

На наш погляд, знаннєва парадигма є *необхідною умовою формування змісту освіти та його інтеграції*.

2. Технократична парадигма сформувалася в професійній свідомості та поведінці як похідна від спостережуваних фактів і явищ науково-технічної революції та її наслідків. В основі парадигми лежить уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим та перевіреним досвідом знанням. В умовах технократичної парадигми будь-який результат навчально-виховного процесу може бути оцінений в системі «так – ні», «знає – не знає», «вихований – не вихований», «володіє – не володіє». Тут завжди існує якийсь еталон, ідеал, норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченості, вихованості. Розуміння якості людини в заданій площині пов'язане з оцінкою його готовності чи неготовності виконати певну соціальну функцію. Уявлення про належні знання та поведінку формується на державному рівні, однак, одержані таким шляхом знання завжди знеособлені, усереднені, обмежені рамками вже відомого, нехай і науково обґрунтованого.

Технократична парадигма побудована відповідно до логіки недовіри до рівності пізнавальних можливостей. Звідси і виникнення у світовій педагогічній культурі різного роду випробувань, рейтингових рядів, стандартів освіти, його тупикових форм. При цьому перевірка відповідності нормативом виробляється, як правило, без урахування того, чи створено умови для успішного розвитку особистості, чи запропонований стандарт відповідає природі конкретної людини. Однак саме у межах цієї парадигми з'явилися продуктивні педагогічні технології та інноваційні форми навчання (алгоритмізація та програмування, комп'ютерні ігри, опорні конспекти тощо, що допомагає впорядкувати складні педагогічні процеси, оцінити їх кількісно, встановити зворотний зв'язок). Незважаючи на всі недоліки, технократична парадигма забезпечує високий рівень знань учнів. На відміну від попередніх, ця парадигма має у своїй основі не

знанняву або культурну, а психологічну орієнтацію.

На нашу думку, *призначення технологічної парадигми – забезпечити процесуальний аспект формування та реалізації змісту професійної підготовки.*

3. Гуманістична парадигма ставить у центр уваги розвиток учня чи студента, його інтелектуальні потреби і міжособистісні відносини. Її ядро – гуманістичний підхід, допомога в особистісному зростанні, хоча приділяється увага і його підготовці до життя, адаптації тощо. Основний спосіб структурування знань – культурологічний підхід до освіти. Він заснований на *інтеграції навчальних дисциплін*, створенні цілісного образу епохи, культури, на розумінні співвідношення культури і цивілізації, розумінні кожної галузі знань у формуванні культури і тощо. Швидкість навчання в гуманістичній парадигмі обумовлюється індивідуальною здатністю суб'єктів проникнути в суть пізнавальної або життєвої проблеми.

На нашу думку, *призначення гуманістичної парадигми – цілепокладання, загальна орієнтація підготовки фахівця.*

Слушно зазначити, що кожна парадигма в педагогіці формувалася під впливом історичних умов, в яких знаходилося суспільство, суспільного ладу, темпів розвитку суспільства і відповідних тенденцій розвитку науки загалом і педагогіки зокрема, визначних особистостей педагогічної науки й практики.

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік; відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому «головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст; оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10–15 років. Все це вимагає побудови *інтегративної педагогічної парадигми*, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків» [2, с. 155]. Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти.

У професійній підготовці майбутніх фахівців доцільним є використання кожної з вище зазначених парадигм. Нижче формулюємо *базові положення використання парадигмального підходу до формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю:*

– часткове збереження предметного наукового знання у змісті

професійної підготовки у контексті знаннєвої парадигми, зокрема забезпечення цілісності та збереження сутності навчального курсу інформатики;

– в основі професійної підготовки повинні лежати базові знання та відповідні вміння і способи навчання, навички: другорядна та застаріла інформація повинна постійно вилучатися з навчальних курсів;

– в межах гуманістичної парадигми у змісті професійної підготовки повинні акцентуватися загальнолюдські цінності (на противагу технократизації особистості) та етичні цінності, зокрема основи комп'ютерної етики;

– у межах цивілізаційної парадигми необхідний розвиток не лише випереджального навчання, але й забезпечення наступності та неперервності фахової підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю;

– в межах технократичної парадигми доцільним є, по-перше, наявність еталону, ідеалу чи нормативу, за яким звіряється рівень підготовки; по-друге, розроблена система оцінки готовності чи неготовності виконувати професійні функції, по-третє, забезпечується психологічний супровід навчання;

– педагогічна парадигма посилює теоретичні основи педагогічної науки, але водночас її консерватизм затримує впровадження прогресивних інновацій в освіті;

– сучасна парадигма професійної освіти, заснована на культурологічному підході, передбачає інтеграцію змісту навчання на засадах провідних цілей професійної підготовки фахівців конкретної професії.

Таким чином, у педагогічній теорії парадигму розуміють як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду. У ієрархії парадигм освіти вважаємо, що цілепокладальною є гуманістична, необхідною умовою – знаннєва, а достатньою, процесуальною умовою – технократична парадигма. До подальших напрямів відносимо дослідження методологічних засад інтеграції змісту професійної діяльності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22–33.
2. Вознюк О. В. До проблеми обґрунтування інтегральної педагогічної парадигми / О. В. Вознюк // Нові технології навчання. Матеріали міжнародної конференції «Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХНІ ст.» № 66, Частина 1: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. –

- Київ-Вінниця, 2010. – С. 154–159.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 378 с.
 4. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих Європейський вимір : збірник наукових праць. – Київ-Хмельницький ІПО І ОД, 2008. – С. 41–65.
 5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
 6. Колесникова І. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
 7. Корнетов Г. Б. Общая педагогика : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
 8. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
 9. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
 10. Кукушкин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов (Серия «Педагогическое образование») / В. С. Кукушкин. – М. : Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2006. – 224 с.
 11. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
 12. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
 13. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
 14. Утюж І. Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методологічний аспект / І. Г. Утюж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 38. – С. 60–66.

Руслан Маслюк

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовано погляди окремих науковців щодо проблеми виділення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів; розкрито сутність термінів «умови», «педагогічні умови»; виокремлено три педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Ключові слова: умова, педагогічні умови, педагогічне середовище, комплекс педагогічних взаємодій, навчально-методична робота, науково-дослідна робота, майбутній учитель фізичного виховання, моделювання.

Сучасна освітня парадигма зорієнтована на підготовку такого спеціаліста, який готовий швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, ставати мобільним, динамічним, буде здатний до проєктувальної діяльності в професійній сфері та більш відповідально ставитися до своєї праці. У зв'язку з цим у професійній підготовці фахівців більшу увагу необхідно приділяти зміні педагогічних умов організації освітнього процесу, орієнтованих на підготовку особистості майбутніх учителів, зокрема фізичного виховання, що є найважливішим напрямом у забезпеченні якості вищої освіти.

Вивченням ролі педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема, фізичного виховання, присвячено низку наукових досліджень (В. А. Бабаліч [6], Л. В. Безкоровайна [7], І. В. Гладка [8], М. В. Карченкова [9], В. О. Коваль [10], Ю. С. Нагорнов [11], А. Ю. Нагорнова [11], Л. В. Пигалова [12], М. О. Родін [13], А. В. Сватсьєв [7], О. В. Чепка [14]).

Мета статті – розкрити сутність понять «умови», «педагогічні умови», проаналізувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

У процесі аналізу педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання необхідно уточнити сутність понять «умови» та «педагогічні умови».

Умова – філософська категорія, «в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [1, с. 482]. Умови тлумачаться як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [2, с. 1295].

Л. С. Виготський підкреслював, що важливо «заздалегідь створювати

умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще «не дозріли» для самостійного функціонування» [3, с. 55].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «умова», ми будемо дотримуватися думки, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей. Умови обов'язково (прямо чи опосередковано) впливають на хід та результат будь-якої діяльності.

«Педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [4, с. 243].

На думку В. І. Андреева, педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [5, с. 124].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови – це цілеспрямовано організоване викладачем педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій.

Так, М. В. Карченкова [9] вважає, що процес формування професійної готовності майбутніх учителів фізичного виховання суттєво поліпшується при реалізації таких педагогічних умов:

- поетапне здійснення підготовки студентів на основі взаємозв'язку теорії і практики, інтеграції професійно орієнтованих дисциплін, диференційованого підходу до вибору методів педагогічного впливу відповідно до рівня професійної готовності студентів;
- застосування особистісно орієнтованих та інтерактивних методів і форм навчання студентів;
- забезпечення різнорівневого змісту навчальних і практичних завдань, відповідно до набутих знань та умінь студентів;
- проведення професійної діагностики та відповідного коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах;
- активізація самостійної роботи студентів з використанням комплексно-диференційованих програм;
- налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, творчу самореалізацію [9].

Науковці Ю. С. Нагорнов [11], А. Ю. Нагорнова [11] виділяють методологічне, організаційно-управлінське, матеріально-технічне, кадрове та методичне забезпечення процесу підготовки як групу найбільш загальних умов професійного становлення майбутніх учителів.

У дисертаційному дослідженні Л. В. Пигалової «Інтеграція основних форм і методів навчального процесу за спеціалізацією у вузах фізичної

культури» [12] визначено такі педагогічні умови оптимізації навчально-виховного процесу: структурування навчального матеріалу; навчання на базі навчальних науково-методичних комплексів; здійснення моніторингу навчально-виховного процесу; аналіз ефективності процесу оптимізації навчально-виховного процесу; використання дидактичних ігор як засобу формування гностичних умінь у студентів інститутів фізичної культури.

На думку Л. В. Безкоровайної [7], А. В. Сватъєва [7], якість професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах залежить від таких умов: забезпечення фундаментальності професійної освіти, повне використання потенціалу концепцій активно-діяльнісного навчання та компетентнісного підходу до професійної освіти, конкурентоздатність професійної підготовки майбутніх фахівців, раціональне структурування змісту навчання, застосування ефективних освітніх технологій. Дослідники також відзначають, що «одним із факторів, які дозволяють розширити можливості професійної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту без зниження якості професійної підготовки, є сформований досвід професійно-творчого мислення студентів, що сприяє особистісному розвитку, допомагає розвивати інтелект, самостійно отримувати й розширювати загальні і професійні знання, можливість бачити перспективи майбутньої професійної діяльності та відповідно до цього спроектувати і зреалізувати свої професійні можливості» [7, с. 108].

Однією з педагогічних умов професійної підготовки вчителя В. О. Коваль вважає створення позитивної мотивації у студентів до формування особистісних та професійних якостей. Велику роль у процесі мотивації, на думку дослідниці, «відіграє пізнавальний інтерес, який є однією з головних умов ефективності навчання та його організації» [10, с. 224].

М. О. Родін зазначає, що досягти ефективно професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання можна за рахунок:

- озброєння студентів теорією та методикою різних способів навчання, вміннями і навичками оцінки та самооцінки якості оволодіння теоретичним матеріалом;
- стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, формування у них потреби в самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні;
- підвищення ролі самостійної роботи студентів та чіткої організації їх самостійної діяльності у навчальний та позанавчальний час;
- формування у студентів педагогічного свідомості і мислення, творчого підходу до вирішення проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю;
- систематичного залучення майбутніх учителів до практичної та

творчої діяльності, пов'язаної з підготовкою до навчання і виховання школярів [13].

Серед важливих умов формування особистості майбутнього вчителя фізичного виховання В. А. Бабаліч [6] виділяє соціальні та психолого-педагогічні. До соціальних науковець відносить такі умови як атмосфера в суспільстві, державі; статус професії, престиж фахівця з фізичної культури і спорту; статус навчального закладу в системі державної освіти; організаційну систему навчального і виховного процесу; до психолого-педагогічних – рівень та характер міжособистісних стосунків педагог – студент; характер педагогічної взаємодії; стиль керівництва у навчальному закладі тощо.

Уваги заслуговує дисертаційне дослідження О. В. Чепкої [14], в якому автор виокремлює три групи організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: макроумови, мезоумови та мікроумови. До макроумов дослідниця відносить соціальне замовлення суспільства у підготовці майбутніх учителів, розробку і узгодження нормативних документів; до мезоумов – професійну орієнтацію та професійне становлення майбутніх учителів на етапі педколеджу, їх професійну адаптацію у процесі здійснення наступності в навчальному комплексі та професійне вдосконалення на етапі навчання в педуніверситеті; до мікроумов – актуалізацію суб'єктивного досвіду студентів, набутого на етапі навчання в педкомплексі.

Російська дослідниця І. В. Гладка [8] аналізує зміни підготовки педагогічних кадрів і визначає такі умови професійної підготовки майбутніх педагогів: умови вибору, орієнтації викладачів на нові професійні ролі і появи нових університетських структур (наприклад, створення методичного або науково-дослідного центру).

На наш погляд, проблему створення педагогічних умов для професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у навчальному комплексі «педагогічний коледж – педагогічний університет» розглянуто недостатньо. Тому вважаємо необхідним виокремити та описати ці умови.

У нашому науковому дослідженні ми виділяємо такі педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання:

- організація навчально-методичної та науково-дослідної роботи майбутніх учителів фізичного виховання;
- моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізичного виховання;
- викладання окремих навчальних дисциплін у структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Важливою складовою навчально-виховного процесу є перша педагогічна умова – **організація навчально-методичної та науково-дослідної**

роботи майбутніх учителів фізичного виховання.

Зокрема, навчально-методична робота спрямована на вирішення завдань з підвищення якості підготовки фахівців на основі комплексного підходу до вдосконалення змісту, організації й методів навчання, методичне забезпечення й удосконалення чинних форм і видів занять із студентами тощо.

Основними завданнями навчально-методичної роботи є:

- створення навчально-методичних комплексів з дисциплін, нормативної та варіативної частини освітньо-професійних програм підготовки ОКР «бакалавр» з галузі знань 0102 – Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини напряду підготовки: 6.010201 – Фізичне виховання згідно із сучасними вимогами до рівня підготовки фахівців;
- удосконалення навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет»;
- вивчення обсягу й змісту самостійної роботи студентів, вироблення методичних рекомендацій із планування, організації й контролю самостійної роботи студентів;
- аналіз забезпеченості навчального процесу навчально-методичною літературою, формування поточних планів видання підручників, навчальних і методичних посібників та рекомендацій;
- вивчення, узагальнення й поширення кращого досвіду навчально-методичної роботи, корективних методів і прийомів проведення навчальних та позааудиторних видів занять з фізичного виховання;
- аналіз загальних і специфічних питань методики викладання і т.д.

Науково-дослідна робота є невід'ємною складовою наукової діяльності університету і початковим етапом у підготовці наукових кадрів. Це важливий засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, розширення їх загального та професійного світогляду.

Основними завданнями науково-дослідної роботи студентів є:

- залучення талановитої молоді до наукових досліджень, організація участі студентів в конкурсах студентських наукових робіт, студентських наукових конференціях, олімпіадах;
- навчання методиці й засобам самостійного вирішення наукових і технічних задач, стилю й навичкам праці у наукових колективах, ознайомлення з методами організації їх роботи;
- пропаганда, моральне та матеріальне заохочення наукової роботи студентів, сприяння в опублікуванні кращих студентських робіт у збірниках та часописах;
- розробка положень та методичних рекомендацій з удосконалення організації науково-дослідної роботи в навчальному закладі.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів фізичного виховання у комплексі «педагогічний коледж – педагогічний університет» сприятиме систематизації, поширенню, поглибленню теоретичних знань та практичних умінь за фахом, розвитку навичок самостійної роботи, оволодінню інноваційними методами навчання студентами у процесі професійної підготовки, підготовці студентів до експериментально-аналітичної, інноваційної діяльності в умовах практичної діяльності [15].

Друга педагогічна умова професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання – **моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізичного виховання** – посідає важливе місце у системі умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу у комплексі «педагогічний коледж – педагогічний університет».

Моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізичного виховання, зокрема в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет» передбачає відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, що обумовлено раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Під час моделювання враховується сутність явища, яке моделюється, а також поставлена мета, яка визначає засоби та впливає на результат.

Важливе значення має послідовність етапів моделювання. Моделювання діяльності фахівця визначає необхідні випускнику компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу [16, с. 2].

У нашому дослідженні ми використовуємо розробку моделі професійної діяльності фахівців О. С. Пономарьова, яка передбачає п'ять етапів.

На першому етапі визначаються виробничі функції, типові завдання діяльності фахівця та вміння, необхідні для їх виконання.

На другому етапі проводиться системний аналіз виробничих функцій, що виконуються фахівцем в межах його професійної діяльності, і типових завдань, які складають її зміст. На основі цього аналізу визначається фактична структура праці фахівця. Вона включає продукт праці, тобто її кінцевий результат, предмет, на який спрямовані засоби, способи та умови професійної діяльності.

На третьому етапі визначаються основні виробничі функції у загальній структурі професійної діяльності спеціаліста.

На четвертому етапі, згідно результатів аналізу структури професійної діяльності фахівця, сукупності предметів його професійної праці та виробничих функцій складають перелік типових завдань для спеціаліста.

П'ятий етап розробки полягає у систематизації отриманої інформації та оформленні моделі професійної діяльності майбутніх учителів фізичного виховання у текстовому та графічному вигляді [17, с. 28].

На наш погляд, здійснення професійної діяльності вчителя обумовлюється передусім організацією підготовки педагогів у закладі освіти, її змістом та інноваційними технологіями, які використовують у педагогіці. Безперечно, майбутня педагогічна діяльність значною мірою залежить від рівня фахової підготовки. Приділяючи недостатньо уваги плануванню власної праці, вчитель може мати труднощі з непростою структурою своєї професійної діяльності та розмаїттям виконуваних функцій. Тому педагог повинен застосовувати на практиці модель своєї професійної діяльності.

Третя педагогічна умова професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання – **викладання окремих навчальних дисциплін у структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання** – покликана забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання завдяки викладанню таких дисциплін як «Рухливі ігри», «Спортивні ігри з методикою викладання (баскетбол)», «Лижний спорт», «Теорія і методика викладання плавання», «Гімнастика», «Схіжні види єдиноборств» тощо.

Так, метою курсу «Рухливі ігри і забави та методика їх викладання» передбачено вивчення студентами факультету фізичного виховання теорії і методики викладання рухливих ігор та забав; набуття необхідних знань, умінь та навичок у проведенні та аналізі рухливих ігор та забав у навчальній і позакласній роботі з фізичного виховання у навчальному закладі; оволодіння сучасними методами дослідження та впровадження їх у практичну діяльність; творче використання набутих знань з навчальною та виховною метою у подальшій роботі.

Програмою дисципліни «Спортивні ігри з методикою викладання (баскетбол)» передбачено вивчення теоретичного матеріалу із ігрових видів спорту, різноманітні прийоми навчання; оволодіння професійно-педагогічними вміннями та навичками: різноманітними прийомами показу окремих елементів вправ із акробатики, легкоатлетичних вправ та ігрових видів спорту; застосування під час двохсторонньої гри та здачі нормативів на практиці теоретичні знання з техніки, тактик гри у баскетбол, волейбол та правила змагань. Мета навчальної дисципліни – залучити студентів до фізкультурно-спортивної та оздоровчої роботи університету з метою гармонійного розвитку та зміцнення фізичного і духовного здоров'я; підготовки до майбутньої професії.

Головним завданням вищеперерахованих навчальних дисциплін є формування у студентів потреби до професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, які будуть необхідні для самостійної роботи у різних ланках системи педагогічної сфери, виховання педагога нового типу – мислячого, ініціативного, всебічно обізнаного.

Майбутній учитель фізичного виховання зможе бути успішним,

якщо уже під час навчання у навчальному комплексі «педагогічний коледж – педагогічний університет» буде поставлений в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності, обізнаний з науковими досягненнями і сучасними педагогічними технологіями.

Отже, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей, педагогічні умови – це цілеспрямовано організоване викладачем педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій. Нами виділено такі педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання: організацію навчально-методичної та науково-дослідної роботи майбутніх учителів фізичного виховання, моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізичного виховання, викладання окремих навчальних дисциплін у структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. / [авт.-уклад. Бабичев Ф. С.]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1987. – Т. 3. – 736 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 55 с.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / [авт.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
5. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
6. Бабаліч В. А. Формування особистості вчителя фізичної культури в умовах реформування системи освіти в Україні [Електронний ресурс] / В. А. Бабаліч. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/snsv/2009_1/09baveou.pdf
7. Безкоровайна Л. В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах / Л. В. Безкоровайна, А. В. Сватсьєв // Вісник Запорізького національного університету. – Серія «Фізичне виховання та спорт». – 2009. – № 1. – С. 107–112.
8. Гладкая И. В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента / Ирина Вячеславовна Гладкая // Известия российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2011. – Т. 142. – С. 126–134.
9. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбут-

- ніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Карченкова Марина Володимирівна. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 228 с.
10. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Коваль Валентина Олександрівна. – Умань, 2013. – 628 с.
11. Нагорнов Ю. С., Нагорнова А. Ю. Характеристика педагогических условий профессиональной подготовки студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / Ю. С. Нагорнов, А. Ю. Нагорнова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10(18). – Режим доступа : www.sisp.nkras.ru
12. Пигалова Л. В. Интеграция основных форм и методов учебного процесса по специализации в вузах физической культуры : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Пигалова Лариса Викторовна. – М. : РГБ, 2002. – 269 с.
13. Родин М. А. Пути повышения качества подготовки педагогов физической культуры в условиях вуза [Электронный ресурс] / Максим Александрович Родин. – Режим доступа : <http://econf.rae.ru/pdf/2012/03/1083.pdf>
14. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу педагогічний коледж – педагогічний університет : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Чепка Ольга Володимирівна. – Черкаси, 2010. – 20 с.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
16. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета [Электронный ресурс] / Борисова О. Н., Карасьова Л. А. – Режим доступа : <http://www.eprints.tversu.ru/891/>.
17. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця / О. С. Пономарьов. – Харків : НТУ «ХП», 2006. – 36 с.

УДК 378.094:37.013

Лілія Орел

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ ТА ЇЇ КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті зроблено категоріальний аналіз поняття «готовність», сформульовано визначення готовності студентів до самостійної роботи з математики, виділено її критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, результативний) та їх показники; на їх основі виокремлено три рівні готовності студентів до самостійної роботи з математики: високий, середній і низький та подано їх характеристики.

Ключові слова: *готовність, готовність студентів до самостійної роботи з математики, критерії та рівні готовності до самостійної роботи з математики.*

Модернізація вищої освіти України актуалізувала проблему організації самостійної роботи студентів у нових умовах і виявила недостатній рівень готовності студентів до самостійної роботи. Особливо гостро питання готовності студентів постає під час організації самостійної роботи з математики, що зумовлено складністю цієї навчальної дисципліни.

Феномен готовності до певного виду діяльності розглядали в психолого-педагогічних дослідженнях Г. Балл, І. Бех, А. Линенко, В. Моляко, В. Сластьонін, О. Хрущ, І. Якиманська та інші [1–7].

Психологи визначають готовність до діяльності як передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності, як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Готовність в психології – особливий цілісний психічний стан особистості, за яким людина розуміє важливість діяльності, як для себе, так і для суспільства, та володіння необхідними для цієї діяльності знаннями, уміннями й навичками [1–4; 7].

У педагогіку термін «готовність» прийшов з експериментальної психології й означає умову успішного виконання діяльності, вибірково активність, яка налаштовує особистість на майбутню діяльність, передумову і регулятор діяльності.

Мета статті – проаналізувати поняття «готовність», сформулювати визначення готовності студентів до самостійної роботи з математики, запропонувати її критеріально-рівневі характеристики.

Основні підходи до визначення поняття «готовність» наведено в таблиці 1.

Основні підходи до визначення поняття «готовність»

Автори	Загальний зміст тлумачення Готовність – це
Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, В. Моляко, І. Якиманська [1; 2; 4; 7]	особливий цілісний психічний стан особистості, за яким людина розуміє важливість діяльності, як для себе, так і для суспільства, та володіння необхідними для цієї діяльності знаннями, уміннями й навичками
А. Линенко [3]	цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову змобілізованість суб'єкта в момент його включення в діяльність
В. Сластьонін [5]	єдність теоретичної, психологічної і практичної підготовки, яка включає професійну придатність особистості і підготовленість до педагогічної діяльності
О. Хрущ [6]	сукупність диспозицій особистості, які зумовлюють досягнення відповідного результату в конкретних ситуаціях діяльності

Узагальнивши погляди вітчизняних і зарубіжних вчених, ми сформулювали власне бачення сутності готовності студентів до самостійної роботи з математики: *готовність до самостійної роботи з математики – це цілісне внутрішнє особистісне утворення студента, яке ґрунтується на засвоєних життєвих і професійно значущих (математичних, навчально-методичних, психолого-педагогічних, особистісно-професійних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях, яке забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально-освітнім середовищем, з розвитком власних розумових здібностей у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.*

Готовність студентів до самостійної роботи ми розглядаємо і як необхідну умову, і як результат ефективної організації самостійної роботи з математики.

З метою оцінки готовності студентів до самостійної роботи з математики нами визначені критерії готовності та їх показники. Зазначимо, що під критеріями розуміють якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дозволяють досліджувати його стан, рівень функціонування та розвитку. Показники критерію – це якісні або кількісні характеристики сформованості якостей, властивостей, ознак об'єкта, що вивчається, тобто це – міра сформованості критерію.

У дослідженні нами виділені такі критерії готовності студентів до самостійної роботи з математики:

– *мотиваційний*, що характеризує ціннісне ставлення студентів до самостійного одержання знань і виявляється через сукупність таких показників, як наявність позитивної мотивації і цілі самостійної роботи з

математики та усвідомлення значимості математичних знань для фахової підготовки;

– *когнітивний*, показниками якого є наявність базових знань з математики, наочність та наявність знань про сутність, види, форми і методи самостійної роботи з математики;

– *діяльнісний*, показниками якого є наявність умінь і навичок самостійної роботи з математики;

– *результативний*, показниками якого є сформованість умінь і навичок самоорганізації; сформованість умінь і навичок самоконтролю.

На основі описаних критеріїв нами виділені три рівні готовності студентів до організації самостійної роботи з математики: високий, середній і низький та їх характеристики.

Високий рівень характеризується:

– домінуванням позитивної мотивації (переважають не прагматичні мотиви, а прагнення до самоствердження та самореалізації), усвідомленням значимості математичних знань для фахової підготовки, що підсилює професійні мотиви; стійким пізнавальним інтересом і стійкою спрямованістю на навчально-професійне самовдосконалення;

– наявністю високого рівня знань раніше вивченого матеріалу (середній бал результатів тестування, модульних контрольних робіт та письмового опитування теоретичного матеріалу знаходиться у межах 91–100 балів за 100-бальною шкалою); творчим використанням знань у типових і нестандартних ситуаціях; володінням прийомами аналізу, синтезу, порівняння, аналогії тощо; добре розвиненими логічним, алгоритмічним мисленням та просторовою уявою; швидким темпом оволодіння новими знаннями, здатністю самостійно вивчити матеріал, самостійно підібрати спосіб розв'язання нових типів задач (вправ) чи доведення тверджень;

– достатнім рівнем знань про сутність, форми, методи та функції самостійної роботи з математики;

– високим рівнем умінь і навичок самостійної роботи з математики (студент здатний швидко знаходити потрібну інформацію в Інтернеті, вільно користуватися бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій, виявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм самостійної роботи, віддає перевагу індивідуальним формам самостійної роботи, охоче опановує нові способи її проведення);

– високим рівнем самоорганізації, самодисципліни та самоконтролю (у студента чітка самоорганізація, він планує свою навчальну діяльність і систематично дотримується плану роботи та режиму дня, використовує раціональні прийоми розумової праці; має достатньо розвинені вольову сферу, самодисципліну; самоконтроль (зокрема під час

виконання математичного завдання) має прогнозуючий, випереджальний характер).

Середній рівень характеризується:

- наявністю поряд із прагматичними професійних мотивів, усвідомленням значимості математичних знань для фахової підготовки, вплив якого на організацію самостійної роботи послаблюється нестійким ситуативним пізнавальним інтересом і недостатньо розвинутою вольовою сферою; прийняттям поставленої мети та намаганням її досягти;

- недостатнім запасом теоретичних знань з математики (середній бал результатів тестування, модульних контрольних робіт та письмового опитування теоретичного матеріалу знаходиться у межах 75–90 балів за 100-бальною шкалою), недостатньо розвинутою самостійністю мислення, труднощами у виборі самостійного методу доведення чи розв'язання;

- середнім рівнем науковості (первинне засвоєння поясненого викладачем нового теоретичного матеріалу не викликає труднощів, але самостійне опанування теорії дається важко, при розв'язуванні нових типів задач (вправ) потребує надання алгоритму розв'язування, має труднощі в самостійному підборі способу розв'язання чи доведення тощо);

- середнім рівнем знань про сутність, види і методи самостійної роботи з математики (студенти мають труднощі з чітким визначенням поняття «самостійна робота», але розуміють його суть, називають 1–2 форми, методи та функції самостійної роботи з математики);

- недостатньо сформованими вміннями та навичками самостійної роботи з математики (студент уміє користуватися бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій, але має труднощі з пошуком потрібної інформації в Інтернеті; уміє сам структурувати теоретичний матеріал, виділяти в ньому головне, віддає перевагу самостійній роботі у малих групах);

- невпевненістю в організації самостійної роботи та бажанням користуватися перевіреними зразками і стандартами;

- недостатньо розвченими вольовою сферою, самодисципліною, самоорганізацією та самоконтролем (студент здатний до самоорганізації, планує свою навчальну діяльність, але не завжди дотримується плану роботи та режиму дня; використовує раціональні прийоми розумової праці; самоконтроль під час виконання математичного завдання часто зводиться до співставлення з відомим результатом).

Низький рівень характеризується:

- слабкою мотивацією (переважання прагматичних мотивів, серед яких загроза санкцій за невиконання вимог викладача, прагнення вчасно виконати навчальне навантаження, щоб уникнути проблем у навчанні, відсутні або слабо розвинені професійні мотиви; відсутність пізнавального інтересу, збіднення змісту поставленої мети самостійної роботи,

неусвідомлення (або недостатнє усвідомлення) значимості математичних знань для фахової підготовки (вчать математику, бо того вимагає програма, не виявляють інтересу до предмету));

– низьким рівнем базових знань з математики (*кількісний показник*: середній бал результатів нульової контрольної роботи, модульних контрольних робіт, тестування та письмового опитування теоретичного матеріалу знаходиться у межах до 74 балів за 100-бальною шкалою; *якісні показники*: студент має обмежений запас теоретичних знань і не завжди може на його основі розв'язувати навіть типові задачі; не може чітко сформулювати означення, теореми, властивості; плутається під час застосування символіки);

– низьким рівнем наукованості (первинне засвоєння нового матеріалу викликає труднощі, студент потребує додаткових пояснень, індивідуальних консультацій, під час розв'язування нових типів задач (вправ) потребує зразка; намагається заучити матеріал без усвідомлення його, швидко забуває вивчене, має слабо розвинені логічне і алгоритмічне мислення, просторову уяву);

– низьким рівнем знань про сутність, види, методи та функції самостійної роботи з математики (студенти не можуть дати визначення поняття «самостійна робота», але інтуїтивно розуміють суть цього поняття; називають 1–2 форми та функції самостійної роботи з математики, не можуть назвати жодного методу самостійної роботи з математики, віддають перевагу колективним, груповим формам самостійної роботи);

– низьким рівнем умінь і навичок самостійної роботи з математики (студент не вміє знаходити потрібну інформацію в Інтернеті, має труднощі під час користування бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій; не вміє структурувати теоретичний матеріал, виділяти в ньому головне; заучує означення математичних понять та формулювання теорем, не усвідомлюючи їх; не вміє з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести; не вміє сам обрати метод доведення та реалізувати його; не може сам проаналізувати умову задачі, знайти розв'язок; робить помилки під час оперування математичною символікою; виконує самостійну роботу за зразком, за готовим алгоритмом, користуючись сторонньою допомогою; віддає перевагу колективним, груповим формам самостійної роботи);

– низьким рівнем сформованості умінь і навичок самоорганізації та самоконтролю (у студента відсутня звичка до самоорганізації, він не планує свою навчальну діяльність, займається самостійною роботою не систематично, з примусу, під впливом обставин; у нього не сформовані раціональні прийоми розумової праці, він систематично не дотримується режиму дня, у нього слабо розвинені воля, відповідальність, самодис-

ципліна та навички самоконтролю в цілому, а самоконтроль при виконанні математичного завдання зводиться до порівняння своїх відповідей з відповідями в підручнику чи на дошці).

Виокремлені критеріально-рівневі характеристики готовності до самостійної роботи з математики дозволили нам в подальшому експериментально встановити рівень такої готовності у майбутніх учителів початкових класів та цілеспрямовано підвищувати його за визначеними показниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. Гуманізація освіти у контексті сучасності: психолого-педагогічний орієнтир / Георгій Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, Ч. 4. – С. 13–24.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 128–132.
4. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К., 1989. – 215 с.
5. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
6. Хрущ О. В. Проблема готовності в психологічній науці / О. В. Хрущ // Науковий вісник Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника. – 2000. – Вип. 4, Кн. 2. – С. 73–81.
7. Якиманская И. С. Педагогическая психология и творчество / И. С. Якиманская // Творчество и педагогика. – М. : Педагогика, 1988. – 120 с.

УДК 371.134+378.147

Інна Осадченко

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЇВ»

У статті на основі аналізу наукових джерел охарактеризовано сутність понять «творчість», «учнівська творчість», «творча особистість», «творчі здібності учнів ліцеїв». Виокремлено мотиви, які спонукають учнів ліцеїв до творчості. Поняття «творчість» у контексті дослідження тлумачено як високопродуктивну діяльність, яка є природною потребою особистості, відповідно до якої особистість-творець вносить у результат праці дещо персональне, індивідуальне. Доведено, що результативність розвитку творчих здібностей учнів ліцеїв залежить від цілеспрямованої діяльності вчителя та виокремлено характерні ознаки наявності творчих здібностей в учнів ліцеїв: пізнавальний, творчий інтерес; емоційність; високий рівень розвитку уяви, пам'яті, уваги, мислення.

Ключові слова: *творчість; творча особистість; творчі здібності; творчі здібності учнів ліцеїв; мотиви; учнівська творчість; пізнавальний, творчий інтерес; емоційність; розвиток уяви, пам'яті, уваги, мислення.*

Реалізація «Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті» передбачає формування творчої активності особистості, що суттєво зміцнить життєву позицію майбутніх випускників. Пріоритетом освіти у сучасній школі згідно із Концепцією загальної середньої освіти є посилення творчого складника у змісті всіх освітніх галузей і принципова орієнтація учнів на розвиток творчості. Саме тому Державний стандарт загальної середньої освіти розроблений відповідно до можливостей школярів з метою їхнього самовираження у творчій діяльності. Зазначене надто стосується учнів ліцеїв – загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня акредитації з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою, процес навчання в яких орієнтований на розвиток певно визначених творчих здібностей школярів.

Щодо аналізу поняття «творчість», то з античних часів (Аристотель, Ксенофонт, Платон, Сократ), через Середньовіччя (Августин Блаженний, Фома Аквінський), Відродження (Ф. Бекон, Дж. Бруно, Л. да Вінчі, Г. Галілей), період Нового часу (Г. Гегель) і до українських філософів (Г. Сковорода, І. Франко) воно розглядається як сутність буття, діяльність, яка народжує довколишній світ.

У сучасних науково-педагогічних джерелах достатньо уваги приділено різним аспектам творчих здібностей особистості: відмінностей розвитку здібностей (Л. Долинська, Л. Заглада, С. Максименко, О. Скрипченко, Д. Шулікин та ін.); особливостей індивідуальної роботи зі здібними

учнями (С. Галак, Б. Кремінський, Ю. Чувасова та ін.) тощо. Водночас недостатньо уваги приділено в наукових роботах специфіці критеріям вияву та розвитку творчих здібностей школярів певної вікової групи, зокрема – учнів шкіл-ліцеїв.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати сутність поняття «творчі здібності учнів ліцеїв».

У сучасному психологічному словнику поняття творчості визначається як «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь [8, с. 351].

У педагогічних словниках поняття «творчість» тлумачиться як така діяльність людини, що «здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення»; «явище, яке охоплює пізнавальну діяльність і дозволяє побачити деякі проблемні ситуації по-новому» [4, с. 166].

Проаналізувавши базові положення більшості сучасних педагогічних технологій, можна констатувати, що концептуальною засадою кожної технології є формування творчої особистості на основі вияву творчих здібностей у ранній віковий період. Проте, як на філософському, так і на психолого-педагогічному рівнях досі немає єдиного тлумачення поняття «творчості».

В умовах сучасних ринкових відносин у суспільстві, творча особистість – це конкурентоздатна особистість, «яка не боїться конфліктів із собою і навколишньою дійсністю» [6, с. 41].

Розглядаючи творчість через призму педагогічної теорії навчання та виховання, ми виокремили центральні питання, навколо яких дискутували і дискутують педагоги. Питання перше (головне): чи можна взагалі учнівську творчість ставити на один ранг із творчістю дорослих; друге: що є спонукою, мотивом учнівської творчості і чи узгоджуються вони з мотиваційною сферою творчості дорослих?

Взагалі досить часто дитячі проблеми ми намагаємося розглядати і розв'язувати з точки зору дорослих, поміркованих, досвідчених. Дилема цього плану виникає така: нам опускатися до рівня розуміння дитиною поняття «творчість» чи підніматися до того рівня? Гадаємо, мова не повинна йти про так зване «опускання» до рівня дитячої уяви, а мова повинна йти про розуміння дійового корегування або ж можливого невтручання за певних обставин у процес дитячого творення. Так як творчість – явище індивідуалізоване, то, часто, втручаючись у процес учнівської творчості, на наш погляд, можемо зашкодити його протіканню, насаджуючи учню власні ідеї, доросле бачення вирішення проблеми.

Про прирівнювання учнівської творчості до рівня творчості дорослих читаємо у А. Горальського, Д. Ельконіна, О. Киричук, І. Лернера, Ю. Львової, А. Матюшкіна, О. Полєвікової та ін.

У більшості авторів знаходимо тлумачення поняття «творчість» як потреби, необхідності буття (подібно до філософського розуміння),

передумовою якої є наявні задатки, що за стимулювально-розвивальних чинників переростають у творчі здібності. Творчі люди – індивідуальності і виділяються не лише результатом – створенням творчого продукту, а й стилем поведінки, характеру, способу мислення і в цілому життя.

Аналізуючи наукові джерела та спостерігаючи за учнями ліцеїв, виокремили такі мотиви, які спонукають їх до творчості:

- природна схильність (потреба) до активної діяльності (Ш. Амонашвілі, І. Волков, О. Захаренко, В. Сухомлинський, В. Тищенко та ін.);
- потреба у самовираженні та самоствердженні в очах дорослих (Я. Корчак, В. Моляко та ін.);
- потреба у способі вияву творчих здібностей (І. Волощук, Т. Мостова, В. Паламарчук, С. Орлов, В. Тушева та ін.).

Значущий вклад у теоретико-практичне обґрунтування поняття «учнівська творчість» зробив видатний педагог В. Сухомлинський. Головне завдання вчителя розкривається у його настанові: «Нам треба готувати до життя людей, які не тільки зміogli б працювати, керувати машинами та механізмами, але й розумних творців праці, що зміogli глибоко й тонко мислити й почувати» [12, с. 232]. Творчість, згідно із переконаннями В. Сухомлинського, – «найвище духовне багатство людини», «джерело любові до праці». Вона повинна спонукатися високими мотивами, почуттями, естетичними емоціями: «Завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особи» [12, с. 278–279]. Але творчості треба вчити, щоб насамперед не було зворотного процесу розчарування невдалими спробами та пошуками легкого витвору, вкорінюючи у підсвідомості учня відчуття вкрай необхідного інтелектуального підґрунтя творчості – знань, умінь та навичок.

Низка авторів вважають творчу працю школяра, пов'язану з перенесенням елементів нового у будь-який процес діяльності, складником людської діяльності поряд з ігровою, навчально-пізнавальною, художньо-естетичною, спортивною (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак та ін.). О. Захаренко головним своїм завданням вважав: не заважати дитячим творчим починанням [5, с. 150].

Наведемо зразки окремих суджень учителів-практиків шкіл ліцеїв щодо розуміння учнівської творчості:

1. Творчість учнів ліцеїв – це глибоко своєрідна сфера дитячого духовного життя, самовираження, самоутвердження, в якому яскраво розкривається індивідуальна самостійність кожної дитини» (В. Ситник).

2. Коли учні ліцеїв виконують творчі завдання, запропоновані вчителем на уроці, то уже виникає творчий процес, адже тип такого завдання передбачає перебирання варіантів його розв'язку. Сама наявність варіантів у голові школяра – щастя, а вміння вибрати кращий серед них – це і є творчість (С. Рябцева).

Вважаємо, що творчість – це високопродуктивна діяльність, яка є

природною потребою особистості з наявними певними задатками, відповідно до яких особистість-творець вносить у результат праці (новий продукт або удосконалення відомого) дещо персональне, індивідуальне. Уточнимо, що не виокремлюємо творчість учнів ліцеїв в окрему категорію, тому під цим поняттям також розуміємо процес створення ними нового, так і якісний ступінь реконструкції уже відомого; як нову ідею, так і нові підходи до відомої ідеї.

З педагогічної точки зору здібності, природною основою яких є задатки, а вищим ступенем розвитку – талант, – це «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [11, с. 135]. О. Захаренко п'ятою таємницею творчості учителя називав «...пробудження і розпізнавання у дітей природної обдарованості, яку всіма силами і вмінням педагога слід підтримати, розвинути, досягти найвищого рівня творчості у вибраній галузі» [5, с. 1]. Ще римська школа часів античності (VII ст. до н.е. – V ст. н.е.) базувалася на розвитку творчих здібностей [11, с. 286]. Поза діяльністю здібності не можуть виявлятися, бо даються кожному з нас у вигляді потенцій, здатних реалізуватися у конкретному виді діяльності [6, с. 29]. З цієї причини реформа радянської школи 80-х років минулого століття вперше гостро поставила за мету розвиток творчих здібностей шляхом організації творчої діяльності у навчанні. Девізом учителів-практиків освітянських змін того періоду можна вважати слова І. Волкова: «Чекати, що здібності розвинуться самі, що талант сам проб'є собі дорогу – безглуздя» [3, с. 16], а «...розвиток творчих здібностей стане реальністю, якщо принципово змінити підхід до навчання школярів..., для чого потрібно створити школу нового типу» [3, с. 7].

Отож, результативність розвитку творчих здібностей учнів ліцеїв залежить від цілеспрямованої діяльності вчителя:

- урахування індивідуальних особливостей учнів ліцеїв;
- створення умов для самореалізації кожного учня-ліцеїста;
- формування творчої особистості учня-ліцеїста з допомогою творчої особистості учителя.

Пріоритетом нинішньої реформи змісту загальної середньої освіти є орієнтація на розвиток творчих здібностей школярів. Згідно із критеріями 12-бальної системи оцінювання, 10–12 балів учень, зокрема – ліцеїст, має право отримати, виявивши відповідні творчі здібності.

Водночас необхідно виокремити характерні ознаки наявності творчих здібностей в учнів ліцеїв, щоб з'ясувати: для розвитку яких якостей учнів ліцеїв і завдяки яким дидактичним умовам цього процесу вдасться стимулювати подальший розвиток творчих здібностей школярів-ліцеїстів.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела цього напрямку, узагальнили запропоновані дослідниками характеристики наявності творчих здібностей в учнів, зокрема в учнів ліцеїв:

1. Пізнавальний, творчий інтерес (Л. Виготський, В. Тушева). При-

чому більшість авторів (О. Киричук, Г. Щукіна), у тому числі сучасних (Т. Агапова, О. Кононко, С. Огірок, О. Савченко), уже сам інтерес, як форму вияву пізнавальної потреби, вважають найістотнішим стимулом творчої діяльності.

Враховуючи, що за роки перебування учня у старших класах відбуваються глибокі зміни його потреб та інтересів. Закордонні науковці вважають, що потрібно не пригнічувати природної життєвості дітей, «не потискати» духу зовнішніми умовами (Р. Бабалова) [2, с. 43]. У сучасних наукових працях стимулювання творчого інтересу учнів, зокрема старшої школи, розглядається у контексті відповідності змісту та організації провідної діяльності учнів характеру навчальної діяльності, дотримання міжпредметних зв'язків (Н. Бойко); зацікавлення учнів матеріалом або типом уроку (урок-подорож, урок-засідання клубу веселих і кмітливих, урок-»брейн-ринг», урок-творча майстерня, урок-гра (В. Паламарчук).

Ця характеристика передбачає формування в учнів ліцеїв умінь та навичок виділяти нові факти, розпізнавати невідоме, формулювати запитання для поглиблення знань, висловлювати оцінні судження, робити висновки-узагальнення.

2. Емоційність (І. Волощук, К. Ізард, Т. Мостова, В. Тушева та ін.), оскільки для індивіда поза емоціями (психічними процесами, які виявляються у формі безпосередніх переживань) світ не може мати жодного ціннісного значення. Сучасні дослідження підтвердили значущість для розвитку психічних процесів емоцій, які визначаються у різноплановості сприймання у залежності від власного настрою; впливах на пам'ять, мислення, уяву, тобто пізнавальні процеси. Зважаючи на це, емоції називають стимулом творчої діяльності [6, с. 234]. Процес творчості неможливий без інтенсивності переживань, без позитивних емоційних реакцій.

Вважаємо, що учні запам'ятовують тільки найяскравіші епізоди зі шкільного життя, які супроводжуються позитивними або негативними емоціями. За кількістю позитивних емоцій вони запам'ятовують значну кількість змістового навантаження уроку, за кількістю негативних емоцій у пам'яті залишаються не знання, а негативні враження про процес їхнього «неотримання». Урок без позитивно-емоційного вчителя, який передає і примножує цей потенціал учням ліцею – урок, який приречений відійти в небуття пам'яті. Тому середовище навколо учня ліцею має бути одухотвореним шляхом виявлення творчих здібностей; «повернення уроку до школяра»; спілкування, яке відповідає прагненням кожного учня ліцею; нестандартної організації подання навчального матеріалу.

На нашу думку, емоційність – характеристика, яка передбачає формування в учнів ліцеїв уміння виявляти та передавати динаміку почуттів, отриманих у результаті творчої роботи з навчальним матеріалом.

3. Високий рівень розвитку уяви (І. Волощук, Т. Мостова, Г. Щукіна та ін.) та фантазування як специфічної потреби (І. Волощук, Н. Непомняща та ін.). У педагогіці та психології творча уява розглядається як ознака

творчого мислення, здатність уявляти те, чого раніше не було бачено. Ознака творчої уяви учнів ліцеїв – створення нових образів у процесі навчання.

В. Сухомлинський свій учительський ідеал вбачав у тому, «щоб буквально кожна дитина побачила прекрасне, зачудовано спинилася перед ним, зробила прекрасне часточкою свого духовного життя, відчула красу слова і образу» [12, с. 156]. Неодноразові дослідження обдарованості школярів, проведені на початку 90-х років ХХ ст., показали, що обдаровані учні – «це учні з яскравою уявою» [10].

Пізнавальний ланцюжок, як відомо з гносеологічної точки зору, бере початок з відчуттів та сприймань, на основі яких формуються уявлення (образи пам'яті). Якщо сприйняття є образом, який безпосередньо залежить від наявного об'єкту відображення, то уявлення – образ, звільнений від цього об'єкта. Отож, уявлення можна абстрагувати і узагальнювати, що призводить до формування поняття, яке на стадії понятійного пізнання позначається словом. Причиною згасання творчої уяви, багатой фантазії, яскравого асоціативного сприймання наших школярів є повільний розвиток та гальмування механізмів стимулювання образного мислення у системі освіти [14]. У наш час педагоги-науковці аналізують художній образ як спосіб існування творчості, що розглядається з точки зору його виразності і, якщо результат творчої діяльності – творча робота, в основі створення якої, звичайно, лежить художній образ, то шляхи створення цього образу мають велике значення для розвитку творчих здібностей учнів ліцеїв [1, с. 12].

Високий рівень розвитку уяви як характеристика наявності творчих здібностей учнів ліцеїв, на нашу думку, передбачає формування у них умінь та навичок відтворювати, доповнювати, змінювати та створювати свої варіанти образів на основі запропонованих учителем.

4. Високий рівень розвитку пам'яті, який виявляється у закріпленні, збереженні та відтворенні вивченого матеріалу (Т. Мостова).

Дослідженням Г. Щукіної було встановлено, що творчі здібності спираються на процеси пам'яті, які зв'язані певною мірою із попереднім досвідом. Проблема полягає у тому, яким чином потрібно спонукати ці процеси [14]. У структурі естетичної свідомості для творчої діяльності особистості особливу роль відіграє специфічна пам'ять про естетичне – про красу, яка містить досвід її споглядання, сприйняття, переживання, втілення у активну діяльність, але цей механізм діє беззаперечно під впливом зовнішніх сил, насамперед – характеру інформації. Підтверджуючи залежність стану пам'яті людини від змісту та характеру її діяльності, Г. Костюк зазначав, що тим продуктивніше запам'ятовується навчальний матеріал учнями, чим активніші способи роботи над його творчим змістом впроваджує вчитель різними засобами [7, с. 50]. О. Леонт'єв, вивчаючи умови ефективного запам'ятовування та відтворення пам'яті, велику увагу приділяв стимулам-засобам та стимулам-знакам [9].

Високий рівень розвитку пам'яті як характеристика, на наш погляд, передбачає формування в учнів ліцеїв умінь та навичок користуватися найпростішими способами заучування напам'ять навчального матеріалу з подальшим його відтворенням та застосуванням у процесі навчальної діяльності.

5. Високий рівень розвитку уваги, який виявляється у спрямованості й зосередженості на матеріалі вивчення (Г. Щукіна).

У процесі дослідження форм уваги О. Леонт'єв відзначав, що увага може посилюватися зміною кількох стимулів. Ситуацію, коли один стимул «перемагає» іншого, назвав «опосередкованою регуляцією» [9]. При цьому учень може створювати для себе допоміжні стимули як самостійно, так із допомогою вчителя [9, с. 155–156]. Ми переконані у тому, що творчо здібний учень ліцею – це часто, так званий «непосидючий» учень, і, що стосується рівня уваги як характеристики творчих здібностей, то учитель має пам'ятати про те, що увага учня ліцею може бути сконцентрована на чомусь іншому, що приваблює його, а не на тому, що пропонує учитель на даний момент.

Високий рівень розвитку уваги передбачає формування в учнів умінь та навичок активно слухати читання та розповідь, виділяти у почутому головне та другорядне, сортувати навчальний матеріал за ступенем ознайомлення з ним.

6. Високий рівень розвитку мислення: логічного – як здатності встановлювати закономірності (О. Любарська); асоціативного – як здатності встановлювати зв'язки між уявленнями та думками (В. Паламарчук, С. Орлов, В. Тушева); творчого – як здатності формулювати нове, ознаками якого є оригінальність (Т. Мостова, Л. Смольська); інтуїтивного – як здатності здогадуватися та передбачати (І. Волощук).

Високий рівень розвитку мислення передбачає формування в учнів ліцеїв умінь та навичок встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій; міркувати взаємозв'язними судженнями; добирати факти, які підтверджують думку; аналізувати, класифікувати, порівнювати ознаки і якості; робити висновки-узагальнення.

Отож, на основі опрацьованих нами науково-педагогічних джерел розглянуто в різних аспектах поняття «творчість», «учнівська творчість», «творча особистість», «творчі здібності учнів ліцеїв». Виокремлено мотиви, які спонукають учнів ліцеїв до творчої діяльності та характерні ознаки наявності творчих здібностей в учнів ліцеїв (пізнавальний, творчий інтерес; емоційність; високий рівень розвитку уяви, пам'яті, уваги, мислення).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в виокремленні та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування творчих здібностей учнів ліцеїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова Т. П. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. П. Агапова. – Харків, 1996. – 20 с.
2. Бабалова Руска. Интересът в структурата та възпитателните отношения / Р. Бабалова. – София : Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2000. – 327 с.
3. Волков И. П. Много ли в школе талантов? / И. П. Волков // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – М. : Знание, 1989. – № 5. – 80 с.
4. Довідник з педагогіки і психології : [навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів] / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 216 с.
5. Захаренко О. А. Школа. Вчитель. Учень / О. А. Захаренко // Розумне, добре, вічне... – К. : Молодь, 1989. – 286 с.
6. Клепніков О. І. Основи творчості особистості : [навчальний посібник] / О. І. Клепніков, І. Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко ; [упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., расш. испр. и доп. – М. : Политиздат, 2005. – 431 с.
9. Леотьев А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психических функций / А. Н. Леотьев. – М.-Л. : Пед. изд-во, 1931. – 279 с.
10. Мостова Т. І. Як відгадати генія? / Т. І. Мостова // Рідна школа. – 1992. – № 11–12. – С. 78–79.
11. Педагогический словарь-справочник : [учебное пособие для самостоятельных работ студентов и аспирантов] / авт.-сост. А. И. Воротникова, Т. Л. Кремнева. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. – Ч. 1. – 51 с.
12. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра : вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 209–400.
13. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
14. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : [учебное пособие] / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

УДК 37.091.2(091)

Ірина Остапівська

ВИТОКИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО

У статті досліджено технологізацію навчально-виховного процесу, актуалізовано поняттєвий апарат. Проаналізовано окремі аспекти педагогічного доробку Яна Амоса Коменського у контексті предмету дослідження та своєчасність і доцільність їх застосування в умовах сучасної освіти. Розглянуто взаємозв'язки ідей Я. А. Коменського із розвитком та науковим обґрунтуванням у науці і практичним впровадженням технологічного підходу сьогодні. На основі порівняльного аналізу сучасного розуміння поняття «педагогічна технологія» та педагогічного доробку Яна Амоса Коменського встановлено та обґрунтовано існуючий взаємозв'язок, доведено актуальність розроблених методичних рекомендацій для розробки педагогічних технологій в умовах сучасних освітніх реалій.

Ключові слова: педагогічний доробок, Ян Амос Коменський, педагогічна технологія, технологія навчання, педагогіка, виховання, навчання, дидактика; технологічний підхід; порівняльний аналіз; методичні рекомендації для розробки педагогічних технологій.

Соціальні, культурні, економічні й політичні перетворення у суспільному житті, необхідність у зміцненні державності України та утвердженні її міжнародного авторитету, інтеграція у світове співтовариство неможливі без вирішення ключової проблеми: забезпечення високої якості національної освіти. У ракурсі означеного питання особливого значення набуває підготовка освітян (науковців, педагогів, управлінців) не тільки висококваліфікованих і конкурентноспроможних, а й здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін у суспільстві, науці, техніці, самостійно нарощувати свій професійний потенціал, креативно, своєчасно та ефективно використовувати існуючий освітній досвід у процесі власної професійної діяльності. Одним із ефективних способів досягнення цієї мети є застосування технологічного підходу: використання найкращих зразків та інтерпретація їх за існуючих умов. Звідси випливає своєчасність актуалізації педагогічного досвіду педагогів минулого, зокрема – Яна Амоса Коменського, в умовах сьогодення.

Технологізація освіти є актуальною темою досліджень сучасних науковців. Так, загальні питання педагогічних технологій досліджували В. Безпалько, А. Кіктенко, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота; особистісно-

орієнтовані технології навчання і виховання – В. Андрущенко; інноваційні аспекти – О. Богданова, І. Дичківська, Г. Селевко; окремі методичні питання технологій розглядали А. Алексюк, Н. Морзе, О. Рибалко, М. Скаткін, І. Чередов. Значний науковий інтерес сьогодні також становлять громадська, наукова та педагогічна діяльність Яна Амоса Коменського. Їх досліджували В. Кларін, А. Джуринський, В. Кравець, Д. Лордкіпанідзе, С. Марчукова, А. Піскунова. Аналіз використання педагогічних ідей вченого та обґрунтування актуальності у сучасній освітній діяльності знаходимо у працях Е. Александрова, О. Антонова, І. Зайченко, Б. Мітюкова, Є. Путілова, Д. Скільського, А. Хуторського, Д. Чижевського, П. Щербаня.

Метою наукового дослідження є актуалізація внеску Яна Амоса Коменського у створення та формування технологічного підходу в педагогічній сфері. Для цього ми розв'язали наступні завдання: 1) проаналізували окремі аспекти педагогічної спадщини Я. А. Коменського; 2) дослідили сучасний стан питання технологізації навчально-виховного процесу у педагогічній науці; 3) здійснили порівняльний аналіз отриманих результатів і, на їх основі, довели актуальність педагогічної спадщини Коменського у контексті досліджуваного питання.

Як зазначають сучасні дослідники, педагогічна технологія завжди привертала увагу вчених. Проте першим, хто на науковому рівні зайнявся її розробкою, був Ян Амоса Коменський. У створеній ним технології основними елементами були: класно-урочна система; предметність навчання; певні правила викладу навчального матеріалу (наочність, системність, послідовність, спадкоємність під час передачі та засвоєння знань) [3, с. 8–9]. Він розглядав поняття школи, яка «точно відповідає своєму призначенню» і порівнював її із майстернею, у якій розум учнів був би осяяним блиском мудрості для того, щоб проникати у все явне та сокровенне [1, с. 30].

Технологізація освіти тісно пов'язана із поняттям «педагогічна технологія», воно дедалі більше поширюється в науці й освіті останнім часом. У психолого-педагогічній літературі широко використовуються синонімічні варіанти: «технологія навчання», «освітня технологія», «технологія у навчанні», «технологія в освіті». Сучасні учені наводять понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу [2, 16–17].

Слово «технологія» грецького походження [*technē* – мистецтво, майстерність + *logos* – вчення] і має кілька тлумачень. 1. Сукупність виробничих операцій, методів, процесів у певній галузі виробництва, способів, що використовуються у якій-небудь справі тощо. 2. Сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів, про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва; навчальний предмет, який

викладає ці знання, відомості [4, с. 696–687]. І саме у контексті першого означення ми знаходимо тлумачення навчально-виховного процесу у педагогічному доробку Я. А. Коменського.

Розглядаючи поняття технології з точки зору психолого-педагогічної науки, ми об'єднали поняття «операція» і «процес», оскільки під час освітньої діяльності конкретні операції настільки тісно інтегруються, що не піддаються розділенню. Так, прикладами операцій-процесів (за Коменським) ми можемо вважати: 1) облагороджування, 2) виховання і 3) навчання.

1) формування благородства у кожного великий дидакт вважає першоосновою виховання у широкому розумінні. Його зміст полягає у надбанні істинного благородства, яке було б не тільки показним напівзнанням, а – справжньою мудрістю, не маскою доброчесності, а реальними чеснотами, не популістичними закликами до дій, а реальною працею і результативною діяльністю [1, с. 113].

2) Коменський вважає виховання тим педагогічним засобом, який м'яко і приємно веде до ненав'язливої вишуканості, наполегливості у доброті, надійних досягнень [1, с. 114]. Під час виховання учений виділяв проблеми, які можуть викликати: 1) складність людського ества, яке постійно підпадає під вплив різноманітних, часто – негативних, чинників; 2) супротив будь-яким керівним діям; 3) проникнення у молодіжне середовище негативних світопереконань і норм поведінки; 4) нестача сили волі, твердості характеру, що зумовлюється надлишком свободи та раком дисципліни [1, с.114]. Він стверджував, що виховання є однією із основ не тільки розвитку, але й існування світового суспільства. І подавав обґрунтування у формі аксіоми: нехтування вихованням є загибеллю людей, сімей, держав і всього світу [1, с.131].

3) навчання у розумінні Коменського це – мистецтво, яке він назвав дидактикою. Воно не може бути обмежене якимось одним аспектом. Як зазначав учений, завданням дидактики є вчити всіх усьому. Розуміння навчання чеським педагогом співпадає із характеристиками технологічного процесу: результативністю (вчити усіх із однаковим успіхом, так щоб не було невдач), оптимальною тривалістю у часі, швидкістю (подавати нові знання швидко, щоб ні у кого не було часу на нудьгу і сторонні заняття), якістю (учити так, щоб знання були міцними, корисними, сприяли не тільки інтелектуальному, але й духовному розвитку) [1, с. 11, 34–35].

Термін «метод» грецького походження [грец. *methodos* – шлях дослідження, вчення]. Він означає: 1. Спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя; підхід до вивчення життя і його відображення. 2. Прийом або систему прийомів, що застосовуються у певній галузі діяльності (науці, виробництві тощо) [4, с. 399]. У даному контексті

В. Чайка означає поняття «метод навчання» як: «спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання завдань освіти» [5, с. 94]. Розглядаючи поняття методів у педагогічній спадщині Яна Амоса Коменського, скористаємося їх класифікацією на основі зовнішніх форм їх прояву. У ній основою є джерела знань і характер чуттєвого сприйняття інформації (зір, слух, дотик тощо). На цій підставі виділяють: словесні (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, інструктаж, робота з книгою, навчальна дискусія, диспут); наочні (спостереження, демонстрація, ілюстрування); практичні методи навчання (вправа, лабораторна робота, практична робота, дидактична гра) [5, с. 98].

У своїй праці «Велика дидактика» (1657 р.) чеський просвітитель стверджує, що мистецтво навчання не потребує нічого крім майстерного розподілу часу, навчальних предметів та методів [1, с. 46], тому він описує, обґрунтовує та дає рекомендації стосовно використання усіх трьох груп методів навчання.

Аналізуючи словесні методи навчання у сучасній йому школі Коменський відзначає цілу низку недоліків, які потрібно виправити та радить, як їх усунути. Значна частина цих порад своєчасна і сьогодні. Так, проводячи розповіді, пояснення, лекції, бесіди, інструктажі учителі не повинні зловживати надвеликою кількістю поданого одночасно навчального матеріалу, диктантами і давати великі об'єми інформації для вивчення на пам'ять. Значно більшу користь принесуть заняття, на яких словесні методи спонукають до формування інтелекту учня, сприяють розвитку пам'яті, уваги, пізнавального інтересу [1, с. 53]. Під час роботи із книгою, як зазначав педагог, словники тільки дають значення слів, наводять приклади фраз, а не вчать розмовляти, тому учитель повинен спочатку ввести поняття слова, а вже потім розглядати його граматичні характеристики, особливості побудови речень тощо [1, с. 49–50].

Ефективність наочних методів навчання обґрунтовується тим, що вони запобігають переповненню навчального процесу, як стверджував Коменський, половою слів, порожнім базіканням папуг, відходами та чадом суджень [1, с. 33]. Він твердив, що виток пізнання ґрунтуються на відчуттях, тому вводити поняття про речі потрібно не з розмови про них, а із реального спостереження, демонстрації, і тільки після цього можна детально обговорювати всі особливості об'єктів [1, с. 71]. Крім того, наука є внутрішнім спогляданням речей, тому вона зумовлюється тими самими елементами, що й зовнішнє спостереження чи споглядання за допомогою очей із належною увагою та аналізом отриманої інформації. Для ефективного сприйняття та, як результат, – навчання, потрібно, щоб в учня не було хибного сприйняття оточуючого світу, перед ним були поставлені об'єкти для спостережень, школяр повинен бути уважним, об'єкти повинні бути представлені у належному порядку – систематично [1, с. 70].

Практичні методи навчання Я. А. Коменський обґрунтовує наступними паралелями: діти легко навчаються бігати – бігаючи; говорити – розмовляючи; писати – вправляючись у письмі тощо [1, с. 81]. Педагог стверджує, що, подібно до фізичного розвитку завдяки постійному вправлянню, досягнення вершин у певному ремеслі через повторення потрібних маніпуляцій, аналогічно можна досягнути розвитку інтелекту [1, с. 37–38].

Сьогодні поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох взаємно підпорядкованих рівнях:

– загальнопедагогічному (загальнодидактичному). Характеризує цілісний освітній процес у конкретній державі, регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. У цьому розумінні педагогічна технологія є синонімом педагогічної системи: у неї входять сукупність цілей, змісту, засобів та методів навчання, алгоритм діяльності всіх учасників навчального процесу;

– конкретнометодичному (предметному). Розглядається як сукупність методів і засобів для досягнення навчально-виховної мети у межах одного конкретного предмету (класу);

– локальному (модульному). На даному рівні педагогічна технологія формує технологію окремих частин навчально-виховного процесу, способи розв'язання окремих дидактичних та виховних завдань. Вона дозволяє подавати нові знання і перевіряти рівень засвоєння, формувати певні світоглядні переконання та морально-етичні цінності, розвивати навички самостійної роботи тощо [3, с. 27–28]. Особливості навчально-виховного процесу на вище наведених рівнях Ян Амос Коменський розглянув у своїх працях «Велика дидактика», «Всезагальній пораді стосовно виправлені справ людських» тощо. Так, загальнопедагогічні аспекти детально висвітлені у перших дев'ятнадцяти главах «Великої дидактики», ідеї конкретнометодичного рівня педагог реалізував у розробці ідей чотирьохступінчатої школи, елементи локального рівня знаходимо у конкретних методичних порадах, які наводив педагог для успішного навчання мов, математики, фізики тощо та виховання особистості в цілому.

У своїх наукових працях Коменський сформулював основні методичні вимоги, яким повинна відповідати будь-яка сучасна педагогічна технологія: 1) концептуальність: наявність обов'язкового наукового підґрунтя, яке включає у себе філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування поставленої мети; 2) системність: притаманність усіх ознак системи (логіка процесу, взаємозв'язок усіх складових, цілісність); 3) керованість: передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання методами в засобах для корекції

результатів; 4) ефективність: означає не тільки досягнення поставленої освітньої мети, але й конкурентноспроможність (відповідність затрат отриманому результату); 5) відтворюваність: передбачає можливість ефективного застосування в інших однотипних навчальних закладах (колективах) [3, с. 28–29].

На основі порівняльного аналізу сучасного розуміння поняття «педагогічна технологія» та педагогічного доробку Яна Амоса Коменського нами було встановлено та обґрунтовано існуючий взаємозв'язок, доведено актуальність розроблених методичних рекомендацій для розробки педагогічних технологій в умовах сучасних освітніх реалій.

Проте проведена наукова робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. Детальнішого дослідження потребують питання актуалізації педагогічної спадщини педагогів-класиків (Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.) у контексті технологізації освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. – (Серия «Библиотека учителя»).
2. Освітні технології : навч-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с. – Бібліогр. в кінці розд.
3. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с. – (Серия «Педагогическое образование»).
4. Сучасний тлумачний словник української мови : 60 000 слів : / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – 832 с.
5. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / Володимир Мирославович Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с. – (Серія «Альма-матер»).

УДК 378.147

Наталія Сасенко

ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПАМ'ЯТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В статті сформульовано низку практичних рекомендацій щодо ефективної роботи пам'яті під час вивчення іноземних мов. Схарактеризовано можливості мимовільної і довільної пам'яті в процесі введення та відпрацювання іноземного матеріалу. Підкреслено необхідність формування раціональних способів переробки мовної інформації у тих, хто вивчає мову. Зазначені певні ефективні методи утримання в пам'яті значного обсягу іноземного матеріалу.

Ключові слова: іноземна мова, пам'ять, ефективність, мнемічна діяльність, систематизація, мнемотехніка.

На сьогоднішній день рівень володіння іноземною мовою і, відповідно, здатність адаптуватися до включення в міжнародні контакти, які поширюються, в українських молодих фахівців у більшості випадків залишається з низки причин недостатнім. Тому викладачі іноземних мов стоять перед проблемою, як навчати студентів іноземним мовам найбільш ефективно з тим, щоб вони могли стати повноцінними учасниками міжнародної та міжкультурної комунікації.

Як відомо, вивчення іноземної мови включає два найважливіші аспекти – когнітивний як здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації і комунікативний як можливість вступати в комунікацію.

Без когнітивного елементу, тобто без знання лексики і граматичної структури мови, неможливо перейти до подальшої комунікації, і чим більше словниковий запас іноземною мовою і чіткіше розуміння внутрішніх структурних зв'язків цієї мови, тим легше розуміти написаний текст і висловлювати свої думки.

У створенні когнітивного елементу важливу роль грає пам'ять як «процеси організації і збереження минулого досвіду, що роблять можливим його повторне використання в діяльності або повернення в сферу свідомості» [7, с. 234].

Як зазначають психологи, людям здається дуже принадним «дивовижно» легке придбання знань без власної активності (наприклад, у різних формах пасивного стану), тоді як основною умовою ефективного управління пам'яттю людини є раціональна організація мнемічних процесів у конкретних умовах навчання і практичної діяльності [1, с. 8].

Можливості вдосконалення мнемічних процесів вивчали багато

вчених у галузі психології і педагогіки (Л. Виготський, П. Зинченко, О. Леонт'єв, О. Смирнов, П. Фресс та інші), проте проблема поліпшення властивостей пам'яті в процесі вивчення іноземної мови (ІМ) вимагає додаткових досліджень, оскільки більшість з тих, хто вивчає іноземну мову, хотіли б отримати раціональні рекомендації, яким же чином змусити свою пам'ять працювати так, щоб ІМ запам'ятовувалася швидко, якісно і надовго.

Мета статті – сформулювати низку практичних рекомендацій для підвищення ефективності роботи пам'яті під час вивчення іноземних мов.

Існує дві взаємовиключні думки психологів відносно природи пам'яті. Одні з них вважають, що пам'ять дається людині від народження в готовому вигляді, і як би ми не намагалися її тренувати, істотних результатів з її поліпшення ми не отримуємо. Друга група психологів вважає, що пам'ять можна виховувати. Істина, як завжди, знаходиться десь посередині.

У. Джеймс називає стійкість нервових шляхів, які відповідають за запам'ятовування, природженою фізіологічною сприйнятливістю. Є особи, які утримують у пам'яті без жодного зусилля імена, дати, адреси, анекдоти, плітки, вірші, цитати і всілякі факти, – вони зобов'язані цим незвичайній сприйнятливості їх мозкової речовини. Інші, пригадуючи будь-який факт, неминуче повинні довго копатися в запасі своїх знань. Напевно, особи, не обдаровані надзвичайною фізіологічною сприйнятливістю, нездібні до широкої, багатобічної діяльності. Карл Великий, Лютер, Лейбниц, Вальтер Скотт, будь-хто з великих геніїв людства мали дивовижну сприйнятливість чисто фізіологічної властивості. Люди, не обдаровані такою сприйнятливістю, можуть тією чи іншою мірою видаватися якістю своєї праці, але ніколи не будуть в змозі створити таку кількість творів або мати такий величезний вплив на сучасників.

Немає засобу так удосконалити пам'ять окремого індивіда, щоб вона виходила за межі, визначені його психофізичною організацією. Ця думка давно вже була висловлена знаменитим англійським філософом Локком. Ось його слова: «Говорять, що дітей потрібно примушувати вчити напам'ять для того, щоб вправляти і покращувати їх пам'ять. Але це невірно, бо очевидно, що силою пам'яті людина зобов'язана щасливому організму своєму, а не будь-якому поступовому вдосконаленню її за допомогою вправ. Ксеркс був у змозі назвати за ім'ям кожного простого солдата у своїй армії, – очевидно, що цю дивовижну здатність він придбав не заучуванням своїх уроків у дитячі роки» [8].

Інші психологи, навпаки, вважають, що певний тип пам'яті не дається людині в готовому виді від народження. Природна обдарованість є тільки сприятливою передумовою, яка в процесі навчання і професійної діяльності розвивається і вдосконалюється, збагачуючись знаннями, інтересами, адекватними способами переробки інформації, сенсифікацією

різних видів чутливості: зоровою, слуховою й іншими, що в комплексі утворюють конкретні мнемічні здібності.

Звідси питання: що робити, щоб при звичайному рівні сприйнятливості запам'ятовувати як можна більш великі обсяги матеріалу. Одна з відповідей на це питання, мабуть, лежить в підвищенні рівня оволодіння способами смислової організації матеріалу [8]. Тобто, як викладач іноземної мови, так і той, хто навчається, повинні володіти різними прийомами смислової переробки матеріалу з тим, щоб підвищити рівень сформованості способів смислової переробки матеріалу.

За характером мнемічної спрямованості пам'ять буває мимовільною й довільною. Мимовільна пам'ять – неумисний процес, не пов'язаний з наміром суб'єкта щось запам'ятовувати, зачувати і потім відтворити. Мимовільна пам'ять завжди включена в структуру будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення якоїсь пізнавальної або практичної мети.

Мимовільне запам'ятовування, на відміну від довільного, довго вважалось непродуктивним, «нижчим» видом мнемічної активності. За ним твердо закріпилася репутація «випадкового» процесу. Така низька оцінка мимовільного запам'ятовування як випадкового і механічного процесу довго перешкоджала постановці завдань його дослідження як самостійної наукової проблеми. Проте постановка такої науково-теоретичної проблеми неминуче назрівала у зв'язку з фактами, отриманими психологами, які зберегли інтерес до мимовільного запам'ятовування. В їхніх експериментах мимовільне запам'ятовування вивчалось як результат взаємодії людини з певними об'єктами в умовах вирішення пізнавальних і практичних завдань.

За даними багатьох авторів об'єм мимовільного запам'ятовування, залежно від умов, складає від 30 до 70 % матеріалу, що пред'являється. Проте цей рівень може бути й більш високим, якщо пізнавальна і практична діяльність організовані з урахуванням певних чинників ефективності пам'яті.

С. Рубінштейн зазначав: «У педагогічному плані постає найважливіше завдання – організувати навчальну діяльність таким чином, щоб матеріал запам'ятовувався тим, хто вчиться, і тоді, коли він зайнятий по суті ним, а не його запам'ятовуванням. Це багато складніше, але й багато плідніше, чим постійно вимагати від учнів довільного запам'ятовування, при якому саме запам'ятовування стає метою їхніх дій» [10, с. 300]. Тобто, при введенні і відпрацюванні мовного матеріалу викладач ІМ має користуватися такими методами і прийомами, які забезпечують продуктивне мимовільне запам'ятовування при організації активних пізнавальних дій учнів.

Довільна пам'ять пов'язана з наміром суб'єкта запам'ятовувати певний матеріал з метою його подальшого відтворення у формі словесних звітів або рухових навичок. Якщо мимовільна пам'ять залежить переважно

від характеру зовнішньої стимуляції і організації навчальної діяльності того, хто вчиться, викладачем, то довільна пам'ять переважно пов'язана зі свідомим самоконтролем і самоорганізацією суб'єктом своїх мнемічних дій, спеціально спрямованих на запам'ятовування і відтворення. Згідно з даними багатьох авторів, довільна пам'ять, за інших рівних умов, дає більш високий мнемічний ефект за показниками об'єму і міцності запам'ятовування і збереження матеріалу.

Найважливішою особливістю довільного запам'ятовування є його опосередкованість різними прийомами, способами. Тому, як вже було згадано, рівень оволодіння способами смислової організації матеріалу є одним з головних чинників його ефективності.

При вивченні довільного запам'ятовування в умовах навчальної діяльності виділяють такі його способи, як аналіз і смислове угруповання матеріалу, виділення і вербальне позначення опорних пунктів, раціонально організоване повторення.

При запам'ятовуванні матеріалу, що слабо піддається логічному аналізу, учні іноді опосередкують його вигаданням умовних, але зв'язних смислових одиниць. Так, щоб полегшити роботу пам'яті при запам'ятовуванні кольорів спектру, російські гімназисти придумали фразу: «каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Різні допоміжні прийоми опосередкування застосовуються мнемоністами, які демонструють великі можливості своєї пам'яті.

Як вважає Т. Бьюзен, якщо ми хочемо запам'ятати щось нове, нам треба лише співвіднести це (знайти асоціативний зв'язок) з якимсь вже відомим фактом, призвавши на допомогу свою уяву [2, с. 47–48].

Такий опосередкований тип запам'ятовування, який зазвичай означають як тип інтелектуальний, або штучний, в протилежність першому – сенсорному, або механічному, є, як помічає О. Леонт'єв, за відсутності спеціальних штучних обмежень по суті єдиним типом розвиненого людського запам'ятовування [6].

Цей штучний, інтелектуальний тип запам'ятовування називається мнемонікою, яка визначається як сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують об'єм пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій, які полегшують процес запам'ятовування. Головне в створенні асоціацій – це яскравість образу, незвичність, нестандартність, абсурдність, несподіванка, новизна. Необхідно навчити запам'ятовувати нові слова так, щоб між зоровим образом і словесним позначенням встановилися зв'язки. При вивченні іноземної мови основне завдання – це поповнення словникового запасу. Для уникнення зубріння можна використати такі мнемонічні методи і прийоми: метод ключових слів, метод взаємодії, встановлення зв'язків за схожістю, суміжністю, протилежністю, виділення опорних «зачіпок».

Припустимо, ми хочемо запам'ятати слово *vertigo* (запаморочення),

стан людини, якій здається, що навколишні предмети обертаються навколо неї. Можна надовго залишити це слово в пам'яті, простеживши звукову асоціацію з питанням *where to go?* (куди йти?), яке може задати людина, що зійшла з каруселі.

Доцільно використати прийоми угруповання, класифікації, розбиття матеріалу на умовні частини, схематизації при вивченні граматики, структуризації для встановлення взаєморозташування частин, які складають ціле. Знаходять застосування методи парних асоціативних зв'язків, порівняння з англійською, французькою і латинською мовами. Прекрасно зарекомендували себе такі прийоми, як виділення написаного кольором, розміром, об'ємом, нумерацією. Добре тренує пам'ять промовляння і заучування прислів'їв, кліше, приказок, скоромовок.

Є методики, що пропагують активне використання мнемотехніки для запам'ятовування слів. Наприклад, широко відомий у лінгвістичних кругах метод Самвела Гариб'яна, який пропонує досить цікаві аналогії для запам'ятовування слів, використання яких у розумних межах може давати певні результати. Наприклад, *eagle* – кігті орла (це 8 страшних голок); *levity* – легковажність (лев і ти – легковажний союз); *immediately* – і ми дятли [3].

Ще одним способом є вигадування пов'язаних за сенсом фраз. Тоді тим, хто вивчає мову, буде завжди легко згадати і порівняти схожі слова між собою, вже знаючи їх переклад. Наприклад, *loose* (вільний)/*lose* (втрачати): *My shoes are so loose that I'm going to lose them*; *patience* (терпіння)/*patients* (пацієнти): *A doctor must have patience in dealing with the patients*.

З точки зору вивчення мови підбір асоціацій відбувається через звукову, образну або смислову схожість, засновану на факті існування мовних груп і, отже, загального походження багатьох слів.

Іноземні мови стають доступнішими, якщо чітко усвідомити, що вони утворюють групи. Практично всі європейські мови (виключаючи фінську, угорську і баскську) є представниками індоєвропейської групи і, отже, містять чимало схожих за звучанням і сенсом слів. Беремо, наприклад, слово *батько*: англійська – *father*, німецька – *Vater*, французька – *pere*, італійська й іспанська – *padre*. Знання латинської мови зазвичай допомагає розуміти будь-яку з романських мов – усі вони містять багато слів, що прийшли з неї. Наприклад, схожими з латинським словом *Deus* (Бог) є англійські слова *deity* – божественність і *deify* – обожнювати [2, с. 151–152].

Таємниця хорошої пам'яті є, таким чином, на думку У. Джеймса, мистецтвом створювати численні і різноманітні асоціації зі всяким фактом, який ми бажаємо утримати в пам'яті.

Одним з показників ефективності запам'ятовування є ефективність відтворення як процесу актуалізації знань, засвоєних при запам'я-

товуванні.

Ефективність пізнавання опосередкована тренуваністю і досвідом людини, наявністю в її довготривалій пам'яті чітких орієнтирів пошуку інформації та еталонів для її віднесення до системи раніше засвоєних знань. При формуванні в процесі навчання чітких образів-еталонів і орієнтирів пошуку потрібної інформації процес упізнання протікає швидко та ефективно навіть в тих випадках, коли людина сприймає якийсь об'єкт уперше.

Допоміжні опорні образи широко використовуються в методиці інтенсивного навчання ІМ Г. Китайгородської. При виникненні у тих, хто навчається, потреби у вживанні певної лексики або граматичної конструкції, запам'ятовування яких забезпечувалося за допомогою опорних образів, або у разі, коли учень неправильно вживає цю структуру, викладач може лише підказати зразок або навіть нагадати засоби, які використовувалися ним для його запам'ятовування. Цього секундного запам'ятовування виявляється абсолютно досить, щоб той, хто навчається, самостійно використав правильну конструкцію або тут же виправив тільки що зроблену помилку [4].

Відомо, що позамовні засоби, які використовуються в комунікації, і є ті паралінгвістичні умови, що влітаються в мовне спілкування. Всі вони об'єднуються єдиною функцією участі у формуванні інформації мовленнєвого висловлювання. До цих засобів відносять жести – рухи (кінесика) тіла і міміку (стан обличчя) [10].

Оскільки стереотипні жести створюють певний тип паралінгвістичних засобів як допоміжних прийомів вербальної комунікації, остільки в навчанні при пред'явленні нового матеріалу виявляється виключно плідним введення спеціальних стереотипних жестів, жорстко закріплених за сенсом якого-небудь комунікативного блоку, за значенням конкретного слова або словосполучення або навіть за граматичним значенням. Такий вид допоміжних засобів стає як би додатковим позамовним кодом навчальної групи. Таким чином, міміка і жести розширюють свою функцію, використовуючись не лише як допоміжні виразні засоби спілкування, які іноді призводять до вживання особливих, специфічних для діалогу, структурних типів речень (еліптичних, неповних) [9], але й як допоміжні засоби, що забезпечують запам'ятовування і правильне відтворення фраз, словоформ, граматичних явищ.

Аналіз мнемічної діяльності дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій відносно організації ефективної роботи пам'яті в процесі вивчення іноземних мов. Матеріал, що пред'являється для запам'ятовування, має бути раціонально організований, його імовірнісна структура повинна регулюватися з урахуванням можливостей людини. Матеріал не повинен сприйматися як випадкові розрізнені сигнали, необхідне формування раціональних способів переробки інформації у

самого суб'єкта. Той, хто має розвинуті навички смислової переробки інформації, намагається навіть у мало систематизованому матеріалі знайти загальний принцип його організації, якусь загальну закономірність. Певні штучні методи запам'ятовування можуть бути досить ефективним засобом утримання в пам'яті великого обсягу різноманітного мовного матеріалу. При цьому вдосконалення методів і прийомів, що сприяють якісному і тривалому запам'ятовуванню іноземної мови, є відкритою темою у зв'язку з актуальністю знання мов у сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы / С. П. Бочарова. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.
2. Бьюзен Т. Суперпамять / Т. Бьюзен ; пер. с англ. – 6-е изд. – Минск : Попурри, 2008. – 208 с.
3. Гарибян С. Английский без английского. Чудо-словарь запоминания 3500 английских слов. – М. : Ас-Траст, 2008. – 416 с.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография / Галина Александровна Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
5. Колшанский Г. В. Функции паралингвистических средств языковой коммуникации / Г. В. Колшанский // Вопросы языкознания. – 1973. – № 1. – С. 17–23.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А. Н. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 548 с.
7. Психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – 816 с. – (Серия: Хрестоматия по психологии).
9. Психолого-педагогические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам : сб. статей / под ред. А. В. Петровского, Г. А. Китайгородской. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 238 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с. – (Мастера психологии).

Ольга Штельмах

ВІДЕОУРОК ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВУЗУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність й основні характеристики відеоуроку як методу розвитку комунікативної компетенції у студентів на заняттях іноземної мови; охарактеризовано особливості використання відеометоду; розглянуто зміст різноманітних технік перегляду фільму на іноземній мові з навчальною метою.

Ключові слова: відеоурок, відеометод, комунікативна компетенція.

Методика роботи з відеоматеріалами на заняттях з іноземної мови достатньо розроблена і умови її використання на практиці доволі добре відомі. Серед проблем, які теоретично й експериментально вирішує методика викладання іноземних мов, комунікативна компетенція і способи її досягнення є однією з найбільш актуальних.

Сучасні інтерпретації комунікативної компетенції у царині викладання іноземних мов сходять до визначення американського вченого Д. Хаймза, згідно якому, «комунікативна компетенція – це те, що слід знати тому, хто говорить, для здійснення комунікації у культуро значущих обставинах» [6, с. 374].

Психолого-педагогічні закономірності застосування методу відеоуроку на заняттях у вищій школі знайшли своє відображення в працях С. І. Бризгалової, П. І. Підкасистого, І. П. Підласого, В. М. Рябова та ін. Дослідженню відео уроку як методу розвитку комунікативної компетенції були присвячені праці сучасних вчених та методистів (І. В. Антонова, О. А. Гришина, Г. Г. Жогліна, О. М. Мангутова, В. П. Сафонова, І. Б. Смирнов, О. М. Соловова, О. В. Французова, А. В. Хуторський, Т. І. Шубіна та ін.). З метою успішного впровадження та застосування на заняттях іноземної мови в немовних технічних вищих навчальних закладах виникла необхідність уточнення реалізації відеоуроку як методу розвитку комунікативної компетенції на практиці у вищій школі.

На заняттях з іноземної мови велика увага приділяється комунікативній підготовці студентів. Тому важлива увага викладача приділяється саме створенню реальних та умовних проблемних ситуацій задля спілкування на занятті, застосовуючи при цьому різноманітні методи й прийоми (рольові ігри, творчі проекти, дискусії, інтерв'ю тощо). Поряд з цим, важливо розвинути у студентів уяву про стиль життя, культуру, традиції тих країн, мова яких вивчається. Для вирішення подібної проблеми доцільно застосовувати сучасні технології (використання

Інтернету, різноманітних навчальних програм та ін.). Незважаючи на це, у багатьох студентів виникає мовний бар'єр, який слід долати задля спілкування з носіями мови і вдосконалення навичок усного мовлення поза межами університету. Сучасні технології дозволяють розширити межі заняття і призводять до необхідності використання нових форм навчання. Однією з таких форм і виступає відеоурок.

Відео метод є одним з найбільших джерел впливу на підсвідомість і свідомість студента. Він може використовуватися як поліфункціональний метод на різних етапах навчального процесу, забезпечуючи більш ґрунтовне й змістовне засвоєння знань у їх емоційно-поняттєвій цілісності та емоційній забарвленості завдяки тому, що активізує у студентів наочно-чуттєве сприйняття, тим самим сприяючи формуванню світогляду та розвитку абстрактно-логічному мисленню [2, с. 267].

Метою даної статті є визначення сутності й основних характеристик відеоуроку як методу розвитку комунікативної компетенції у студентів на заняттях іноземної мови; характеристика особливостей використання відеометоду; розкриття змісту різноманітних технік перегляду фільму на іноземній мові з навчальною метою.

Відеофільми дозволяють вирішувати важливі задачі навчання, виховання й освіти. По-перше, студенти при перегляді відеофільму мають можливість чути справжню мову носіїв. По-друге, відеофільм дає можливість студентам побачити власними очима те, про що йде мова на лекціях, лабораторних і практичних заняттях, про що вони читають у діалогах та текстах. Більш того, використання відеофільму на занятті сприяє індивідуалізації навчання й розвитку вмотивованості мовленнєвої діяльності студентів. При використанні відеофільму на занятті розвивається два види мотивації: самомотивація, коли фільм цікавий сам по собі, завдяки розвитку сюжету, й мотивація, яка досягається завдяки тому, що студенту буде показано й доведено, що він вже може зрозуміти мову, яку вивчає, на доволі високому рівні. Це приносить задоволення і всилає віру у власні сили й бажання до подальшого самовдосконалення.

Слід прагнути до того, щоб студенти отримували задоволення від перегляду фільму саме через розуміння його змісту, а не тільки через цікавий сюжет. Ще однією перевагою відеофільму є сила враження й емоційного впливу. Тому головна увага має бути прикута до формування у студентів особистого відношення до побаченого. Успішне досягнення цієї мети можливе лише при систематичному показі відеофільмів й методично влучній організації показу фільмів.

Слід відмітити, що використання на занятті відеофільму – це не лише використання ще одного джерела інформації. Використання відеофільму сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності студентів, і, перш за все, уваги і пам'яті. Під час перегляду в аудиторії виникає атмосфера сумісної пізнавальної діяльності. В таких умовах навіть неуважний студент стає уважним. Для того, щоб зрозуміти, про що фільм, студентам треба

прикласти певні зусилля. Так, мимовільна увага перетворюється на довільну, а інтенсивність уваги має вплив на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (зоровий, слуховий, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації нової лексики [1, с. 178].

Таким чином, психологічні особливості впливу навчального фільму на студентів сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування комунікативної компетенції у студентів.

Використання відеопідтримки на заняттях сприяє підвищенню якості знань, оскільки дозволяє використовувати наступні види комунікативної діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма (два останні при виконанні вправ та завдань на розуміння змісту побаченого). Використання відео виправдано психологічно: саме через органи чуттів людина отримує основну інформацію про навколишнє середовище. Крім того, застосування відео на заняттях підвищує активність студентів, створює умови для самостійної діяльності студентів [4, с. 59].

Відео метод належить до групи наочних методів і несе в собі навчальну й виховну функції, що обумовлюється високою ефективністю впливу наочних образів. Інформація, що представлена наочно, є найбільш доступна для сприйняття, засвоюється швидше й легше. Крім того, застосування відео методу на заняттях допомагає задовольнити запити, побажання й інтереси студентів.

Проте, при використанні відео методу слід враховувати рекомендації:

- наочність має використовуватися в міру і показувати її необхідно на окремих етапах заняття;
- застосований відеоматеріал має відповідати рівню знань студентів;
- відеоперегляд має бути організований таким чином, щоб усім студентам у рівній мірі гарно було видно й чути саме відео;
- відео має співвідноситися з програмовим матеріалом з певної теми;
- необхідно чітко виокремлювати головне і другорядне, детально продумувати пояснення до нової лексики й вправи на її розуміння й подальше застосування.

Перед тим, як обирати фільм, викладачу слід поцікавитися у студентів, якою інформацією вони володіють з певної теми, що сподіваються нового дізнатися після перегляду фільму. Викладач має сконцентрувати увагу студентів на те, що у фільмі буде раніш невідома їм інформація. Переглядом фільму можна завершити цикл занять з певної проблемної теми. Студентам можна дати індивідуальні завдання з вивчення певної інформації, яка б їх логічно підвела до перегляду фільму. Попереднє читання та обговорення теми також сприяють підвищенню мотивації під час перегляду відео за умови, що відео сюжет відкриває нові

перспективи бачення даної тематики, містить елемент новизни та неочікуваності при перегляді.

У процесі безпосереднього перегляду фільму має місце періодичне призупинення перегляду натисненням «паузи» задля усного опитування на розуміння змісту побаченого – застосування так званого «стоп-кадру»; або ж перегляд певного діалогу чи уривку фільму без звуку, а потім завдяки заздалегідь роздрукованим карткам відновити діалог героїв з уривку фільму [8, с. 48]. До багатьох відеофільмів є вже готові розробки типу «Answer the questions», «Complete the sentences», «True or false», «Correct the grammar mistakes», «Translate the sentences», «Choose the correct variant», «Fill in the gaps». Також доволі цікавими для студентів будуть завдання типу «сніжний ком», коли студенти описують певні кадри фільму «ланцюжком», один за одним, кожен новий студент доповнює вислів попереднього, таким чином, доповнюючи думку попереднього студента. Також доцільно застосовувати завдання, коли студенти задають один одному питання стосовно сюжету побаченого, виправляють явно помилкову інформацію, описуючи справжні реалії сюжетної лінії. Як варіант для домашнього завдання викладачем може бути запропоновано створити міні проектні роботи на основі проблеми переглянутого фільму.

Навчальні завдання, які можна розв'язати завдяки відеометоду, є на повторення лексики, розширення словникового запасу, введення в комунікативну ситуацію, навчання розумінню мовлення носіїв іноземної мови на слух. Стосовно перегляду фільму з метою аудіювання, можна відстежити як позитивні моменти, так і досить негативні аспекти, оскільки, переглядаючи фільм замість простого прослуховування аудіо носія, студент сприймає не тільки безпосередньо мовлення тих, хто говорить, а й їх міміку, жести, емоції, тим самим відволікаючись від власного мовлення, може захопитися переглядом картинки кадрів замість того, щоб зосередитися на аудіюванні [7, с. 205]. Ось чому дуже важливо перед переглядом фільму націлити студентів на виконання конкретного навчального завдання.

Проте простий перегляд фільму, тим більше на іноземній мові, коли не всі репліки героїв зрозумілі, є занадто пасивним заняттям, тому пропонуємо кілька варіацій завдань для роботи з відео на занятті з іноземної мови:

– «Про що фільм?» – ще до перегляду фільму повідомити студентів про назву фільму, доцільно зробити історичну довідку (коли його було знято, хто режисер, головні герої);

– «Озвучування» – після перегляду епізоду фільму слід відключити звук і здійснити дубляж фрагменту відповідно до рівня володіння студентами іноземною мовою;

– «Пророкування» – слід зупинити перегляд фільму на змістовно завершених сценах і запитати у студентів, що слід далі очікувати від героїв, яким є можливе продовження сюжетної лінії фільму. При цьому доволі

вдало можна сумістити розвиток комунікативних здібностей студентів під час виконання цього завдання з повторенням граматики іноземної мови, наприклад, ціленаправлено обмежити студентів при підготовці вживати лише майбутній час, чи то умовний спосіб тощо;

– «Назад в минуле» – після перегляду всього фільму чи його частини слід запитати студентів, як вони уявляють дитинство героїв, їх сім'ю, як вони могли вчинити, якщо не..., тощо;

– «Опис героїв» – розподілити героїв фільму серед студентів і дати завдання, щоб ті описали зовнішність, характер, розпорядок дня, професії, вподобання тощо. Добре при цьому використовувати заздалегідь підготовлені словники для більш точного відбору лексичних одиниць;

– «Без картинки» – протилежний до «Озвучування» – слід обрати певний фрагмент фільму, який можна лише прослухати і не втратити в розумінні його змісту, наприклад, насичений лексикою діалог. При цьому націлити студентів на розігрування в ролях цього фрагменту, помістивши уявно героїв в різноманітні ситуації, при цьому зберігши всі репліки. Це дозволить поглянути на проблему, що порушується в діалозі, з різних ракурсів;

– «Стоп-кадр» – попарна гра, коли одному із студентів (С. 1) пропонується певний кадр з фільму, при цьому інший студент (С. 2) не бачить те, що показують. С. 2 задає навідні питання про зміст кадру, а С. 1 відповідає лише «так» чи «ні»;

– «Почуття» – дане завдання вдале для повторення лексики, що розкриває сутність почуттів людей (страх, злість, здивування тощо). Викладач задає навідні питання типу «Якими емоціями керується той чи інший герой, коли так вчиняє?», «Чи справді герой чинить так, як хоче?», «Чи обманює головна героїня?» тощо;

– «За мотивами» – після перегляду можна розіграти одну зі сцен фільму, ввівши при цьому нових можливих персонажів, цим самим долучивши до інсценізації всіх студентів, а дійсних героїв вони мають зобразити. Зберігши характерні для них міміку, акценти, слова та словосполучення;

– «Співставлення» – викладач записує на дошці десять нових слів, що будуть використовуватися у фрагменті фільму, пояснює трактування 2–3 слів, а останні слова студенти мають віднайти під час перегляду, зрозуміти їх зміст, назвати, які слова було вжито в уривку фільму, а які не застосовувалися у даному випадку. Така техніка дуже вдала для вивчення нової лексики, при цьому сильні студенти можуть допомогти слабшим студентам в розумінні діалогу фрагменту, трактуючи слова з дошки;

– «Мораль» – кожен фільм несе у собі моральну складову, що заснована на різних життєвих ситуаціях, тому обирати слід фільм з найяскравішими темами для дискурсу, що порушують певні професійні питання, мають неоднозначну, дискусійну трактовку. Доволі часто подібна тематика визиває жвавий резонанс серед студентів при обговоренні,

оскільки діалог «студенти – викладач» буде базуватися на емоційності, що сприятиме подоланню мовленнєвого бар'єру та вдосконаленню красномовства.

Даним переліком технік вживання відеометоду не обмежується. Ми лише систематизували найбільш розповсюджені прийоми і методи роботи у педагогічній практиці сучасних викладачів вищої школи.

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, можна з упевненістю говорити, що відеометод є тим дієвим методом при вивченні іноземних мов, який сприяє подоланню мовленнєвого бар'єру, який менш сильних студентів стимулює до покращення свого рівня, а більш сильних студентів акумулює до ще кращого вдосконалення навичок усного мовлення, покращуючи цим самим свою комунікативну компетенцію як на рівні повсякденного вживання іноземної мови, так і в професійному аспекті.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні прийомів роботи з відеоматеріалами на заняттях іноземної мови у технічному вищому навчальному закладі, які можуть бути вдало застосовані у контексті існуючих навчальних програм з іноземної мови для вищих навчальних немовних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров / В. П. Беспалько – М. : Изд. Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
2. Дидактика : учеб. пособие студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие для педагогических учебных заведений по специальности 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика / Загвязинский В. И. – 2-е изд., исправленное. – Москва : Академия, 2004. – 346 с.
4. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 198 с.
5. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и средн. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.] ; под. ред. С. А. Смирнова. – 6-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 512 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педагогических вузов / И. П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – 482 с.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : АСАДЕМА, 2003. – 272 с.
8. Разумный Д. Видео на уроке: Альтернатива традиционным методам / Д. Разумный // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 45–51.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 371.134

Зоя Дробінська

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено стан проблеми використання інноваційних технологій в контексті підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації. Подано класифікацію, педагогічні умови та принципи інноватики в освіті. Обґрунтовано перспективи впровадження інновацій у педагогічному коледжі.

Ключові слова: *інноваційні технології, педагогічна підготовка, майбутні педагоги, освітньо-виховне середовище.*

Сьогодні в Україні велика увага приділяється якості освіти. Важливого значення у цьому контексті набуває спрямованість майбутніх педагогів на соціально-педагогічну активність та її виховання в умовах вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації, формування орієнтації на саморозвиток, прагнення до самовиховання, самовдосконалення, самореалізації. Нинішнє століття потребує від майбутніх педагогів інноваційного, альтернативного мислення, цілеспрямованих дій, значно більшої, ніж до сьогодні, професійної мобільності, та, як наслідок, систематичного й ефективного навчання впродовж усього життя.

Особливої актуальності набуває формування фахової готовності до інноваційної діяльності в освітньо-виховному середовищі вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних коледжів, на основі перебудови у майбутніх педагогів самосвідомості, зміни їх ціннісних орієнтацій, сприяння переосмисленню пріоритетів і цінностей, формування інтересу до інноваційної педагогічної діяльності.

Зростання інтересу до інноваційної педагогічної діяльності, що спостерігається впродовж останніх років, є наслідком змін у суспільстві, пов'язаних з інформаційними технологіями. Сьогодні знання виробляються з прискоренням, а самі інформаційні технології стають усе складнішими. Педагоги вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації зіткнулися з тим фактом, що швидко змінювані вимоги, які висуваються до фахівців, вимагають нового типу працівника, здатного до швидких професійних змін і до удосконалення власних професійних знань і навичок, що дозволили б йому йти в ногу із сучасними технологіями. Лише той педагог, який усвідомив сутність сучасної педагогічної освіти, нових навчальних і виховних технологій, переосмислив свою соціальну роль та функції педагогічної діяльності, зможе вибудувувати власну

ефективну педагогічну діяльність.

Тому, перед сучасними вищими навчальними закладами I–II рівнів акредитації постало завдання максимального розкриття і розвитку індивідуальності студента на основі виявлення задатків та здібностей; формування його як суб'єкта соціального та професійного життя.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в наукових пошуках вітчизняні дослідники все частіше звертають увагу на проблему використання інновацій в освіті. Серед учених, які досліджували проблему в даному напрямі, слід відзначити праці І. Беха, Л. Даниленка, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Попової, Л. Подимової, А. Прігожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.

Мета статті полягає у висвітленні стану проблеми впровадження інноваційних технологій в контексті педагогічної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

Освіта, як одна з найважливіших складових суспільства, впливає на всі процеси і сторони життя, оскільки готує фахівців, розвиває їх особистість, формує певні життєві погляди. Тому особливої уваги заслуговує сучасний стан, проблеми впровадження та перспективи інновацій у педагогічних коледжах.

Різні аспекти педагогічної інноватики розкрито у працях таких учених, як О. Арламов, М. Бургін, Л. Буркова, В. Журавльов, В. Загвязинський, А. Ніколс, В. Химинець, Н. Юсуфбекова та ін., які намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або ще не використовувалися, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що дає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти [3, с. 23].

На думку В. Химинець, інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни у навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [4, с. 62]. Варто зазначити, що особливу увагу автор приділяє суті неперервної освіти, що сприяє розвитку творчої особистості, оскільки для неї характерними є постійне підвищення кваліфікації, професійного рівня, розширення світогляду, збільшення рівня обізнаності.

Тому, інновацією у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації вважаємо реалізацію в освітньо-виховному середовищі нового змісту, методів, прийомів і форм навчальної діяльності та виховання особистості, що суттєво підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

У сучасних педагогічних теоріях існує багато різноманітних

класифікацій інноваційних технологій в освіті. Ці класифікації різняться способом з'ясування суті понять «інновація» та «інновація в освіті».

Зокрема Л. Буркова класифікує інновації за такими рівнями інноваційних змін:

– *інновації нульового порядку*, які передбачають практичну регенерацію первинних властивостей системи (відтворення традиційної освітньої системи або її елементу);

– *інновації першого порядку*, що характеризуються кількісними змінами в системі при незмінній її якості;

– *інновації другого порядку*, які є перегруповуванням елементів системи й організаційними змінами (наприклад, нова комбінація відомих педагогічних засобів, зміна послідовності, правил їх використання тощо);

– *інновації третього порядку*, що характеризуються адаптаційними змінами освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти;

– *інновації четвертого порядку*, які містять новий варіант вирішення (це найчастіше прості якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи, що забезпечують деяке розширення її функціональних можливостей);

– *інновації п'ятого порядку*, які ініціюють створення освітніх систем «нового покоління» (зміна всіх або більшості первинних властивостей системи);

– *інновації шостого порядку*, у результаті яких створюються освітні системи нового вигляду з якісною зміною функціональних властивостей системи при збереженні системоутворюючого функціонального принципу;

– *інновації сьомого порядку*, що є вищою, корінною зміною освітніх систем, під час якої змінюється основний функціональний принцип системи [1, с. 35–36].

За такої класифікації особливий інтерес становлять педагогічні умови використання інтерактивних технологій навчання у педагогічних коледжах, адаптації студентів до соціальних умов та їх інтеграції в суспільстві.

До умов освітньо-виховного середовища, які впливають на застосування інноваційних технологій, відносимо: урахування особливостей освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу; удосконалення змісту навчально-виховної діяльності; використання інтерактивних форм і методів навчання.

Спеціально створені педагогічні умови дають змогу реалізувати інновації, уможливають забезпечення взаємозалежності її складових. Тому ефективність створених педагогічних умов залежить від діяльності педагогів. Характер інноваційної діяльності педагогів залежить від існуючих в конкретному освітньому закладі умов, і, насамперед, від рівня його особистісної готовності до цієї діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності розуміють сукупність

якостей педагога, що визначають його спрямованість на вдосконалення власної педагогічної діяльності та діяльності всього колективу, а також його здатність виявляти актуальні проблеми освіти, знаходити і реалізувати ефективні способи їх вирішення.

На думку В. Вакуленко, педагогічна інноватика охоплює такі блоки принципів: створення нового в системі освіти та педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічною спільнотою, застосування педагогічних новацій, а також система рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

1. Блок створення нового у педагогіці. В його контексті розглядаються такі проблеми, як нове в педагогіці, класифікація педагогічних новацій, умови створення нового, критерії новизни, міра готовності до освоєння і використання нового, традиції та новаторство, етапи створення нового у педагогіці.

Створення нового у педагогіці має свою специфіку, пов'язану з неповторністю особистості педагога, особливостями групи, стилем діяльності навчально-виховного закладу.

2. Блок сприйняття, освоєння й оцінювання нового. Поняття і принципи, які належать до цього блоку, розкривають специфіку оцінювання, освоєння та усвідомлення педагогічною спільнотою того, що виникає у педагогічній теорії і практиці.

3. Блок використання та застосування нового (розроблення рекомендацій). В його контексті відбувається осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм упровадження, використання нового [2].

Сучасна педагогічна практика орієнтується на такий принцип упровадження нового, як варіативність, яка передбачає раціональне поєднання різних його видів, найпоширенішими серед яких є:

- обов'язкове (регламентується директивними документами);
- вибіркове (вибір змісту, форм і методів упровадження залежно від конкретних умов);
- ініціативне (його основу складає ініціатива колективів навчально-виховних закладів, окремих педагогів).

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

- 1) вивчення завдань, передбачених нормативними документами;
- 2) аналіз практики та зіставлення отриманих в його процесі даних із соціальними вимогами;
- 3) моделювання еталонних результатів, яких очікують у результаті перетворення педагогічної практики;
- 4) пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;
- 5) розроблення комплексної програми, яка охоплює закономірності упровадження нового;

- б) відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо;
- 7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження нового;
- 8) установлення зв'язку з авторами рекомендацій [1, с. 32–33].

Охарактеризовані принципи є відображенням сутності розвитку особистості у взаємодії із соціумом з урахуванням специфіки освітньо-виховного середовища, в якому формується і цілісно розвивається студентська молодь.

Вищезазначене дає можливість зробити висновок, що інноваційні процеси, які поєднують створення, освоєння і застосування педагогічних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Тому вивчення та реалізація всіх трьох блоків інноваційних процесів широко використовується в системі освіти на різних її рівнях.

Напрямами інноваційної роботи ВНЗ повинні бути: кадрове та науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу; створення організаційних умов для безперервного вдосконалення фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників; проведення системи методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих можливостей педагогів, виявлення перспективного педагогічного досвіду та участь у його вивченні, узагальненні та впровадженні; залучення педагогів до науково-дослідницької та експериментальної діяльності з метою впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

Отже, в контексті інноваційних ідей змінюються вимоги до особистості педагога, його фахової підготовки та професійної діяльності, які повинна включати система педагогічної освіти. Відповідно до цього, сучасний етап удосконалення підготовки майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій полягає в тому, щоб знайти оптимальні шляхи та визначити механізми формування у студентів педагогічної спрямованості, творчого і самостійного мислення.

Подальшого дослідження потребують питання інноваційних технологій в процесі особистісно орієнтованого виховання майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркова Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті / Л. Буркова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 31–37.
2. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В. М. Вакуленко // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 4. – С. 36–48.
3. Світові інновації [Електронний ресурс] // The Economist. – Режим доступу до журналу : www.innovations.com.ua.
4. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

УДК 371.134

Ольга Єжова

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ УКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі прогнозування змісту освіти фахівців з технологічної освіти та швейних технологій на основі аналізу та прогнозу розвитку швейної галузі. Розглянутий розвиток інноваційних технологій з точки зору зміни технологічних укладів, встановлені елементи нових технологічних укладів, які повинні стати складовою змісту освіти при вивченні дисциплін блоку «Швейне виробництво».

Ключові слова: технологічна освіта, технологічний уклад, швейне виробництво, прогноз, зміст освіти, інновація.

Освіта за своєю сутністю спрямована в майбутнє. Стрімкий розвиток технологій в сучасному світі вимагає від освіти безперервно оновлювати зміст підготовки фахівців з урахуванням не лише сучасного, а й прогнозованого стану розвитку відповідної галузі, в якій працюватиме випускник навчального закладу. За даними звіту Міжнародної організації інтелектуальної власності, глобальний інноваційний індекс України за 100-бальною шкалою становить 35,8; за цим показником Україна посідає 71 місце з 142 країн [10, с. 261]. Для порівняння, лідер рейтингу – Швейцарія – має індекс 66,59; Китай – 44,66 (35 місце), Молдова – 40,94 (45 місце), Росія – 37,2 (62 місце). При цьому за рівнем знань робітників (Knowledge workers), який становить 40,8 балів зі 100 можливих, наша країна обіймає 79 місце. Отже, проблема підготовки кваліфікованих фахівців, які розроблятимуть та запроваджуватимуть інноваційні технології в різних галузях діяльності, є надзвичайно актуальною.

Проблемам підготовки фахівців з урахуванням прогностичного фону присвячені дослідження М. В. Анісімова, Б. С. Гершунського, Н. Г. Никало, В. О. Радкевич. Як стверджує професор В. О. Радкевич, саме «...інноваційно-освітній чинник є основою для підвищення конкурентоспроможності працівників на ринку праці» [7]. Професор Гершунський наголошує, що прогностична професійна модель робітника повинна базуватися на науково обґрунтованих даних про тенденції розвитку науки, техніки, виробництва [3, с. 133]. М. В. Анісімов наголошує на необхідності органічного поєднання прогнозів соціально-економічного і наукового розвитку держави із прогнозами в галузі освіти [1, с. 225]. Європейські дослідження в галузі педагогічної прогностики зосереджуються серед інших на прогнозуванні біоекологічних проблем, що виникають при переході на нові технологічні уклади [5, с. 16]. Невирішеним наразі залишається питання конкретизації інноваційної складової в швейних технологіях для коректування змісту освіти фахівців-швейників та

вчителів технологій.

Метою статті є встановлення елементів нових технологічних укладів, які мають перспективу впровадження в швейну галузь та повинні стати складовою змісту освіти при вивченні дисциплін блоку «Швейне виробництво».

Аналізуючи розвиток сучасної легкої промисловості України, можна констатувати, що її стан не відповідає потребам суспільства ні за кількістю, ні за якістю продукції.

Як відзначається в «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки...» [8, с. 168–169], у 2007 р. обсяг реалізованої продукції легкої промисловості становив лише 1 % усієї продукції промисловості.

Забезпеченість продукцією легкої промисловості, в тому числі інноваційною, надзвичайно низька. Так, згідно офіційної статистики [2], на одного жителя України в 2012 році виготовлено 0,12 одиниці одягу пальтово-костюмного асортименту, менш ніж 0,04 сукні жіночої та 0,1 одиниці трикотажного верхнього одягу. Динаміка випуску готового одягу свідчить про стале зниження обсягів виробництва, починаючи з 2007 р. (рис. 1). Обсяг виробництва одягу пальтово-костюмного асортименту та трикотажного одягу у 2012 році зменшився більш ніж удвічі порівняно з 2003 р. Деяка стабільність спостерігається лише у виробництві жіночих суконь, хоча обсяг їх випуску в кілька разів менший за потребу у виробі даного асортименту, тобто в цьому випадку можна говорити про стабілізацію на критично низькому рівні.

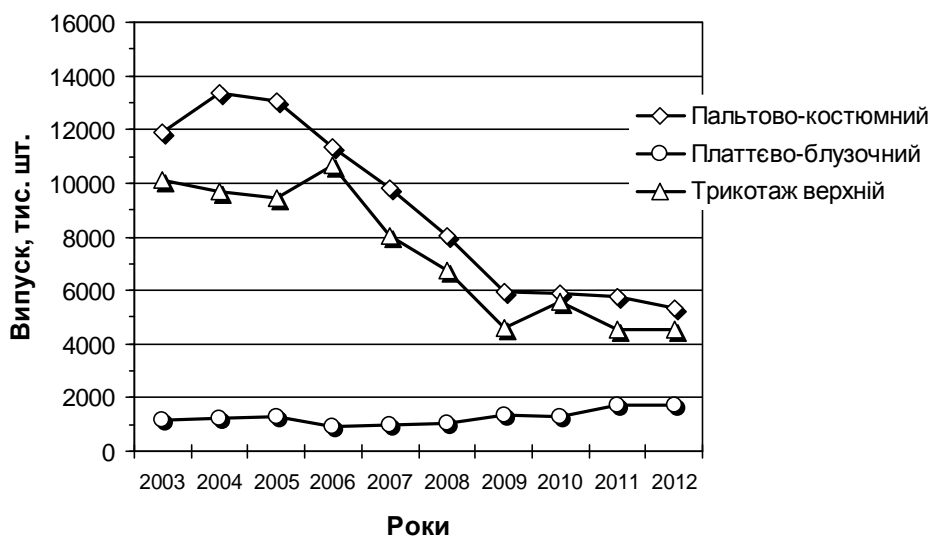


Рис. 1. Виробництво одягу підприємствами України (за даними Державної служби статистики України [2])

Залежність від імпорту призводить до відтоку коштів, які можуть бути витрачені на інноваційний розвиток галузі, створення нових високотехнологічних робочих місць та підготовку висококваліфікованих кадрів. Інакше кажучи, українські споживачі продукції швейної промисловості інвестують кошти в розвиток швейного виробництва та

технологічної освіти зарубіжних країн.

Однією з проблем, які заважають розвитку легкої промисловості, є відзначений найнижчий серед інших галузей промисловості рівень кадрової та вартісної наукоємності. Понад 90 % продукції легкої промисловості, що виробляється в Україні, не має сучасного наукового забезпечення [8].

В останні роки скорочується підготовка для цієї галузі висококваліфікованих кадрів.

Перспективи виходу з цієї кризової ситуації достатньо оптимістичні, і освітня галузь посідає одне з пріоритетних положень у подоланні вказаних проблем. Випускники педагогічних та технічних навчальних закладів, які навчатимуть нове покоління та працюватимуть в галузі через 5, 10, навіть 15 років, повинні бути готовими до розроблення та впровадження інноваційних технологій, які стануть запорукою розвитку та конкурентоспроможності української швейної промисловості.

Оцінюючи стан розвитку економічного потенціалу, і зокрема інноваційності економіки, використовують поняття технологічного укладу.

В даній роботі це поняття вживається згідно визначення [6]:

Технологічний уклад – техніко-технологічний господарський комплекс, що функціонує на основі технології, яка є особливою в межах єдності технологічного способу виробництва та/або надання послуг. Тобто це сукупність суб'єктів господарювання та/або галузей, пов'язаних єдиними технологічними принципами.

Наразі виділяють шість технологічних укладів, відзначаючи появу ознак сьомого укладу. В даній роботі наведена періодизація Єр'юхіна [4]:

Перший уклад (1770–1830 рр.) сформувався на основі використання енергії води та парових двигунів, розвитку текстильної промисловості та машинобудування.

Друга хвиля (1830–1880 рр.) позначилася механізацією виробництва, створенням мережі залізниць та морських шляхів. Основним джерелом енергії було вугілля.

Легку промисловість прийнято відносити до третього технологічного укладу (1880–1930 рр.) разом з будівництвом; виробництвом сталі; неорганічною хімією та виробництвом добрив; переробкою сільськогосподарської продукції та виробництвом продуктів харчування; деревообробною та меблевою промисловістю; скляною та фарфоро-фаянсовою промисловістю; целюлозно-паперовою промисловістю.

До четвертого технологічного укладу (1930–1980 рр.) віднесені: кольорова металургія; нафтогазове, хімічне, гірниче, вугільне, електротехнічне, транспортне, сільськогосподарське, лісотехнічне, будівельно-дорожнє, комунальне, енергетичне машинобудування; судно та кораблебудування; верстатобудування; виробництво важкого озброєння; автомобілебудування; виробництво електротранспорту та побутової техніки; інструментальне виробництво; приладобудування; органічна хімія; виробництво синтетичних матеріалів та засобів захисту рослин; атомна енергетика; фармаколо-

гія; транспортні та туристичні послуги; послуги закладів медичного обслуговування.

Нові технологічні уклади розвиваються на базі інформаційно-комунікаційних технологій, нанотехнології, біотехнологій, екологічних ноу-хау тощо.

До п'ятого технологічного укладу (з 1980 р.) відносять: виробництво обчислювальної комп'ютерної техніки; літако- та вертолітобудування; виробництво безпілотних літальних апаратів та високоточних засобів ураження; ракетобудування; телекомунікаційні технології; роботобудування; мікро- та оптиковолоконні технології; біотехнології; технології впровадження інтернету та автоматизованих систем керування процесами; використання відновлювальних та нетрадиційних джерел енергії; акватехнології.

До шостого технологічного укладу, який зараз розвивається, віднесені: оптоелектроніка; фотоніка; інтегровані високошвидкісні транспортні мережі; глобальні інформаційні технології; нано- та біотехнології; гена інженерія та молекулярна біологія; системи штучного інтелекту; космічні послуги; біо- та фото інформатика; технологія «холодного термоядерного синтезу»; технології інформаційної підтримки процесів життєвого циклу товарів.

До сьомого технологічного укладу віднесені: біоенергетика; технології, пов'язані з мораллю та відповідальністю; задіяння у промислове виробництво людської свідомості; технології «гіперінтелекту», «гіперінформації» та «гіперзнань»; парапсихологічні технології.

На сьогоднішній день в розвинених країнах переважають технології п'ятого укладу і формуються технології шостого укладу. У промисловості України домінують третій і четвертий технічні уклади. За випуском продукції вони становлять 96 % загального обсягу виробництва [9].

Аналізуючи можливості впровадження сучасних технологій у дослідження та виробництва легкої промисловості, зокрема швейної, можна виділити такі перспективні напрями розвитку інновацій:

1. Технології впровадження інтернету та автоматизованих систем керування процесами, які віднесені до п'ятого укладу.
2. Нанотехнології, біо- та фото інформатика, технології інформаційної підтримки процесів життєвого циклу товарів, які віднесені до шостого укладу.

Випереджальна інформація про вище зазначені інновації повинна бути включена до прогностичної моделі підготовки фахівців в галузі технологічної освіти та швейних технологій.

Проведений аналіз стану розвитку технологій в Україні і зокрема стану легкої промисловості свідчить про актуальність проблеми підготовки висококваліфікованих кадрів для цієї галузі, які опанують не лише традиційні знання та вміння для третього технологічного укладу, а й озброєні знаннями і вміннями, необхідними для запровадження п'ятого та шостого технологічних укладів. Нові фахівці повинні творчо мислити та позитивно ставитися до інновацій.

Для підготовки фахівців-швейників та вчителів технологій, здатних розробляти та забезпечувати впровадження технологій нових технологічних укладів у швейну галузь, до змісту освіти цих фахівців повинні бути включені такі складові: технології впровадження інтернету та автоматизованих систем керування процесами; нанотехнології; біо- та фотоінформатика; технології інформаційної підтримки процесів життєвого циклу товарів. Подальше дослідження буде спрямоване на прогнозування розвитку конкретних інновацій в галузі швейного обладнання, матеріалів та технологій, знання про які будуть необхідні фахівцю майбутнього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах : [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : ПОЛПУМ, 2011. – 464 с.
2. Виробництво основних видів промислової продукції за 2003–2012 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrstat.gov.ua/>
3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
4. Єрохін С. А. Технологічні уклади, динаміка цивілізаційних структур та економічна перспектива України [Електронний ресурс] / С. А. Єрохін // Економічний часопис – XXI. – 2006. – № 1–2. – Режим доступу : <http://soskin.info/ea/2006/1-2/20060102.html>
5. Катичева М. Г. Особенности развития педагогической прогностики на рубеже XX–XXI вв. : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки) / М. Г. Катичева. – Ростов-на-Дону, 2012. – 19 с.
6. Проект Закону про внесення змін до Закону України «Про Загальнодержавну програму розвитку високих наукоємних технологій» № 2558 від 19.03.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=46174
7. Радкевич В. О. Проблеми професійного навчання кваліфікованих робітників для потреб інноваційної економіки / В. О. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України – К. : Вид-во ІПТО НАПН України, 2012. Вип. 3. – С. 5–10.
8. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / авт.-упоряд. : Г. О. Андрощук, І. Б. Жилияєв, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко. – К : Парламентське вид-во, 2009. – 632 с.
9. Чирва О. В. Необхідність зміни структури промислового комплексу України за технологічними укладами / О. В. Чирва // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. – № 2. – Т. 1. – С. 7–10.
10. The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation. – Cornell University, INSEAD, and WIPO 2013: Geneva, Ithaca.

Леонід Мироненко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

У статті характеризується ефективність застосування педагогічних технологій для успішного процесу формування та закріплення соціально-економічних понять в курсі «Соціально-економічна географія України». Детально аналізується використання на практиці технології проблемного навчання та інформаційної технології. Звертається увага на понятійний апарат курсу географії для 9 класу. Розкривається проблема якості засвоєння соціально-економічних понять учнями 9 класу при традиційному навчанні. Даються практичні рекомендації для покращення ефективності процесу формування та засвоєння понять, робляться висновки стосовно якості навчального процесу з використанням вище перелічених технологій

Ключові слова: *освіта, навчання, педагогічні технології, технологія проблемного навчання, інформаційні технології, соціально-економічні поняття, мотивація; процес формування географічних понять; етапи процесу формування географічних понять; якість засвоєння соціально-економічних понять.*

В Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства». Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є «постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу». Головним пріоритетом покращення географічної освіти повинна стати здатність учнів свідомо розуміти економічні і соціальні явища, вміти переносити їх через систему понять соціально-економічного спрямування. Так, шкільний курс «економічна і соціальна географія України» одним із визначальних завдань ставить: формування та закріплення системи понять, які є основою для створення цілісної картини предмету. Одним із засобів досягнення високих результатів у цьому питанні є використання педагогічних технологій.

Суть поняття «педагогічна технологія» вивчалася в працях В. Беспалька, В. Боголюбова, Т. Ільїної, М. Кларіна, І. Лернера, В. Полонського, Г. Селевка та ін. А в останні роки значно активізувалася увага

науковців до досліджень, предметом яких виступають педагогічні технології (А. Алексюк, І. Зязюн, І. Лозова, О. Падалка, І. Прокопенко, І. Підласий, С. Сисоєва, І. Смолюк, та ін.).

Проблема формування наукових понять в різноманітних навчальних дисциплінах досить давно розроблювалася та досліджувалася педагогами. В Україні ці питання прямо чи опосередковано розглядали С. Гончаренко, Г. Костюк, В. Криворотько, Я. Олійник, В. Онищук, О. Падалка, В. Паламарчук, М. Топузов, О. Топчієв, Б. Яценко та ін. Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми внесли зарубіжні психологи і педагоги М. Верзілін, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Герасимов, А. Дістервег, Дж. Дьюї, Л. Занков, С. Рубінштейн, М. Скаткін, А. Усова та ін. У роботах цих та багатьох інших авторів обґрунтовані педагогічні та методичні основи формування в учнів наукових понять, досліджено використання різноманітних технологій, методів та прийомів для покращення ефективності навчального процесу. Але не зважаючи на підвищену увагу до проблеми формування наукових понять, на сьогодні досвід роботи загальноосвітніх навчальних закладів показує, що далеко не всі вчителі соціально-економічної географії підготовлені до її розв'язання, а проблема формування саме соціальних та економічних понять в учнів залишається недостатньо вивченою.

Крім того встановлено, що в умовах традиційного навчання рівень сформованості соціально-економічних понять в учнів є недостатнім для успішного вивчення шкільного курсу «Економічна і соціальна географія України». Більшість вчителів географії використовують такі методи, прийоми, технології формування соціально-економічних понять, які зводяться до готового формулювання поняття, яке зовсім не відрізняється від наведеного у підручнику, а закріплення відбувається шляхом записування його визначення учнями в зошит. Тому метою статті є висвітлення педагогічних технологій (проблемне навчання та інформаційна технологія), що значно активізують діяльність учнів та сприяють кращому засвоєнню соціально-економічних понять.

Курс «Економічна і соціальна географія України», що вивчається в 9 класі, розкриває питання населення і трудових ресурсів держави, розвитку і розміщення господарства. Йому відводиться роль завершального для основної та пропедевтичного для старшої школи. Розглядається питання про історико-географічне формування території. Значна увага приділяється вивченню проблем розміщення населення, його природного і механічного руху, національного складу. Детально аналізується географія галузей господарства країни, зовнішньоекономічних зв'язків та економічних районів України. У цьому курсі розглядаються проблеми сталого розвитку та їх прояв на території України, показано місце України в світі. Цей курс є також початковим етапом економічної освіти школярів, сприяє їхній

адаптації до життя в умовах ринкової економіки, тому програма містить питання про економічну систему України, типи підприємств за формами власності, аналізуються складові економічного потенціалу країни. Курс «Економічна та соціальна географія України» містить велику кількість наукових понять. Так, в підручнику В. Садкіна для 9 класу винесено для вивчення 98 загальних понять, таких як «природні ресурси», «адміністративно-територіальний поділ», «міжнародний поділ праці», «хімічна промисловість» та ін. В свою чергу окремі загальні поняття містять ще кілька уточнюючого характеру. Наприклад, термін «економічний район» автоматично поєднує в собі ще 9 вузких понять: «Донецький економічний район», «Столичний економічний район», «Причорноморський економічний район»... І сформулювати та закріпити всі ці поняття допоможе знання методики та вдале використання педагогічних технологій.

Спочатку спробуємо розібратися, що таке «педагогічна технологія» і які види їх використовуються. Поняття «технологія» (від гр. *teahne* – мистецтво, майстерність) означає знання про майстерність [2, с. 290]. Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов). Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько). Це опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков). Це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану (В. Шепель). Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов). За означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1, с. 331].

Неоднозначно тлумачиться і співвідношення понять «технологія навчання» і «методика навчання». Традиційно останнє розглядається як значно вужче відносно першого і вживається у значенні учіння про методи навчання. Поняття «технологія», на відміну від поняття «методика», відображає не просто передавання інформації, а процес навчання, що має важливе значення для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці.

Існує безліч технологій навчання: як традиційних, так і інноваційних, назви та інтерпретації яких залежать від уявлень та переконань науковців. До традиційних належать: пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване і диференційоване навчання [5, с. 161]; до інноваційних – особистісно орієнтована, групова, технологія розвивального навчання,

формування творчої особистості, технологія навчання як дослідження, модульно-рейтингове навчання та нові інформаційні технології [5, с. 173]. Спробуємо проаналізувати найважливіші, на наш погляд, з позиції засвоєння понятійного апарату курсу соціально-економічної географії: технологію проблемного навчання (традиційну) та інформаційну технологію (інноваційну).

Проблемний вид навчання у викладанні географії має велике значення, оскільки зміст географії в школі є надійною основою у використанні цього виду навчання. Технологія проблемного навчання зародилася ще в 20–30-х роках у радянських і зарубіжних закладах. А історичні дані свідчать про те, що проблемне навчання теоретично обґрунтував американський філософ, психолог і педагог Дж. Дьюї (1859–1952 рр.). У сучасний період проблемне навчання як вид навчання розповсюджене в педагогіці і в окремих методиках, в тому числі і в методиці навчання географії.

Проблемне навчання – один із типів розвиваючого навчання, суть якого полягає у формулюванні проблемних завдань, проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів [5, с. 162]. Під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, яка передбачає створення проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів у розв'язанні цих ситуацій. Як результат, відбувається творче оволодіння географічними знаннями, формуються і закріплюються поняття, розвивається пізнавальний інтерес до предмету.

Проблемна ситуація – це психологічний стан інтелектуального утруднення, яке виникає в учня, якщо він не може пояснити новий факт за допомогою наявних знань, або виконати відому дію знайомими йому способами. Тут виникає потреба активно думати, відповідати на запитання «чому». Потреба породжує мотив, що спонукає учня думати і діяти, виникає інтерес. В цьому і є сутність проблемного навчання.

В психолого-педагогічній літературі (В. Оконь, В. Басова, Т. Ільїна та ін.) дослідники виділяють чотири рівні проблемності:

1. Учитель сам пропонує проблему (завдання) і сам її розв'язує при активному слуханні та обговоренні учнями.
2. Учитель пропонує розв'язати проблему, а учні самостійно або під керівництвом учителя розв'язують її, використовуючи частково-пошуковий метод.
3. Учень пропонує проблему, вчитель допомагає її розв'язати.
4. Учень пропонує проблему і сам її розв'язує.

Рівні обираються вчителем відповідно до поставленої мети та завдань, кількості та складності понять, необхідних для запам'ятовування. Оскільки три останні рівні – дослідницького типу, саме проблемне

навчання – це навчання, яке сприяє розв’язанню нестандартних завдань, при цьому учні засвоюють нові географічні знання та поняття, набувають навичок вмінь творчої діяльності. Наприклад, тема «Економіко-географічне положення України» передбачає засвоєння трьох загальних понять («економіко-географічне положення», «геополітичне положення», «транспортний коридор») та кількох проміжних («сусіди першого порядку», «сусіди другого порядку»). Проблемне запитання типу: в чому різниця між економіко-географічним та геополітичним положенням, активізує роздуми учнів та допоможе все ж таки дійти істини в цьому питанні та розмежувати їх.

Одним із основних етапів формування та засвоєння географічних понять є організація розумової діяльності. Основне завдання полягає у виділенні істотних ознак поняття, встановленні взаємозв’язків і залежностей між ними. Важливо визначити не лише загальні риси, а ті, що виділяють дане поняття з усієї різноманітності схожих. Для реалізації цих завдань учням необхідно оволодіти прийомами розумової діяльності (порівняння, узагальнення, систематизація, аналіз, синтез, абстрагування).

Розумова діяльність починається тоді, коли у свідомості учнів є достатня кількість конкретних фактів, уявлень, тобто матеріалу для мислення. Учні не зрозуміють суті поняття, що формується, якщо не включаться в самостійну розумову діяльність. Вони можуть запам’ятати запропоновану вчителем інформацію, але вона не буде осмисленою. З іншої сторони саме самостійна розумова діяльність буде вирішальним фактором у збереженні цього поняття в пам’яті на довгий термін, а не на період здачі тематичної чи максимум екзамену.

Тому логічне мислення учнів на цьому етапі залежить від вдалого підбору вчителем пізнавальних завдань та проблемних ситуацій. Наприклад: виділити з ряду перелічених районів ті, що мають найбільшу площу та кількість населення. Також можна запропонувати дітям скласти кросворд чи розв’язати кілька географічних задач. Наприклад: за даними таблиці (можна роздрукувати чи висвітити на екрані) назвіть три країни – лідерів за Індексом глобалізації (закріплюється поняття «глобалізація», «індекс глобалізації»).

Проблемне навчання повільно, але впевнено впроваджується в загальний процес навчання географії. Причини тут різні. Недостатня кількість літератури з цього питання, розробка технології проблемності набагато складніша, ніж інших технологій. Крім того, це потребує багато часу і неабиякої майстерності для втілення ідей проблемного навчання.

До недоліків відноситься утруднення учнів у розв’язанні окремих завдань, на що відводиться значно більше часу, ніж при традиційному навчанні. Як пише Г. Щукіна, проблемне навчання – неекономне. І все ж таки воно має великі переваги перед традиційним. Головне, відкриває

великий простір для розвитку уваги, спостережливості, активізації мислення і пізнавальної діяльності в цілому; розвиває самостійність – основний критерій проблемності, відповідальність, ініціативність, нестандартність мислення, обережність і рішучість.

Важливою умовою проблемного навчання є забезпечення міцності одержаних географічних знань, тому що вони добуваються в самостійній діяльності. А якщо учень не розв'язав проблемної ситуації у відведений йому час, то він, природно, доведе цю справу до кінця. Він знаходиться в такому стані як заворожений, загіпнотизований. Учень постійно думає про це і, врешті-решт, виконує завдання. Саме через свою невдосконаленість і перешкоди проблемного завдання в нього формується прагнення здобути міцні знання, навички і вміння.

До інноваційних технологій навчання можна віднести інформаційні технології. Нові інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів, передусім ЕОМ [5, с. 184]. У період переходу до інформаційного суспільства необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття й опрацювання значних обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами й технологією роботи. Інформатизація школи – це не просто впровадження в навчальний процес відповідних технологій, це зміна змісту, методів та організаційних форм загально-освітньої підготовки учнів на етапі переходу до освіти в умовах розширеного доступу до інформації [4, с. 23]. Інформаційні технології, що використовуються для забезпечення процесу формування та засвоєння соціально-економічних понять нас цікавлять у такому втіленні:

1. Інтернет у навчанні географії;
2. Комп'ютерні програми.

За обсягом інформації Інтернет випереджає всі сучасні джерела. Найчастіше з Інтернету можна отримати таку інформацію, яку з інших засобів інформації отримати дуже складно. Використання цієї інформації можливо у кількох напрямках. З Інтернету можна брати чимало ілюстративного матеріалу – фотографії, схеми, карти, малюнки, а також знаходити масу інформації розвиваючого характеру. Географічні карти можуть бути просто сканованими з паперових карт, з відповідним інформаційним наповненням чи взяті з мережі. Крім звичних географічних карт в Інтернеті можна знайти досить специфічні картографічні ресурси – атласи автомобільних шляхів, атласи залізниць, карту радіоактивного забруднення території України, карту курортних зон чи окремих регіонів. Завдяки комп'ютерним технологіям можна досить швидко знайти та завантажити потрібну інформацію чи зображення, показати розміщення того чи іншого промислового об'єкту, показати кордони певного району чи географічного центру, зобразити наочно у вигляді таблиці чи діаграми

співвідношення окремих величин та ознак. Недоліком залишається лише те, що вчителеві треба перевіряти достовірність отриманої інформації, тому що різні сайти інколи містять розбіжності в цифрах. Але цей недолік можна перетворити в перевагу, адже це дозволить вчителю під час підготовки до уроку більше заглибитися в навчальний матеріал та бути критичним в підборі інформації.

Цікавою та результативною буде і комп'ютерна лекція, розроблена завдяки програмі MS Power Point. Таку лекцію можна назвати так: «це тематично і логічно пов'язана послідовність інформаційних об'єктів, що демонструється на екрані чи моніторі [3, с. 48]. Перевагою комп'ютерної лекції є можливість демонстрування великої кількості ілюстрованих матеріалів (схеми, діаграми, карти) та можливість виділити іншим шрифтом, кольором те поняття, на яке слід звернути увагу, задіюючи тим самим додаткові рецептори.

Багато понять в курсі географії 9 класу само собою вимагають наочного підтвердження та закріплення. Так в ході вивчення розділу «Територіальний поділ України» вивчається ряд понять: «Донецький економічний район», «Придніпровський економічний район», «Північно-Східний економічний район», «Столичний економічний район», «Центральний економічний район», «Подільський економічний район», «Північно-Західний економічний район», «Карпатський економічний район», «Причорноморський економічний район». Звичайно, що використання карт цих регіонів з окресленням їх чітких кордонів, географічного положення задіє зорову пам'ять учнів та розширить знання про те чи інше поняття. На екран можна вивести різні схеми, діаграми, таблиці, що ще більше закріпить суть певного поняття. В мережі Інтернет можна взяти безліч малюнків, які сформулюють уявлення про не до кінця зрозумілі терміни. Наприклад, показати ряд промислових об'єктів, щоб пояснити такі поняття, як «харчова промисловість», «легка промисловість», «хімічна промисловість».

Цікавою та корисною роботою для формування та закріплення соціально-економічних понять буде проектна діяльність учнів. Проекти можна здійснювати за двома напрямками. З одного боку, можна давати дітям завдання створити проект, результатом якого буде усний виступ на уроці, а з іншого – можна ускладнити завдання і попросити створити слайд-шоу з певної теми з перспективою демонстрації результатів роботи в класі на уроці. Закріплення понять можна також провести за допомогою комп'ютерних тестів, що заощадить час і дозволить більш об'єктивно проаналізувати ступінь засвоєння й обсяг знань учнів. Крім того, підвищується мотивація навчання за рахунок новизни діяльності.

Отже, використання педагогічних технологій дозволяє ефективно організувати процес формування та засвоєння соціально-економічних

понять. Оскільки процес формування географічних понять проходить п'ять етапів (мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння поняття; організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи; організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття; узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему географічних знань), то вдале поєднання проблемних завдань та інформаційних технологій на всіх цих етапах дозволить досягти успіхів в процесі вивчення соціально-економічної географії та її понятійного апарату. Об'єктивним процесом еволюції освіти є запровадження нових педагогічних технологій. Оскільки жодну з них ми не можемо назвати універсальною, то важливо щоб кожен вчитель, формуючи та закріплюючи поняття, творив власну технологію, ефективну в кожному конкретному колективі дітей. Зазначене є перспективою подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Неля Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
3. Новенко Д. В. Новые информационные технологии в обучении / Д. В. Новенко // География в школе. – 2004. – № 5. – С. 47–51.
4. Седова С. І. Використання інформаційних технологій на уроках географії / С. І. Седова // Географія : науково-методичний журнал. – 2004. – № 9. – С. 23–27.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.

Анна Остапенко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено проблемі використання педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи. У ній представлено історію упровадження педагогічних технологій у вітчизняних вищих навчальних закладах; різні підходи вчених до трактування ключових понять «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Особливу увагу звернено на неоднозначність у групуванні педагогічних технологій в сучасній вітчизняній дидактиці та професійній освіті. У статті зацентовано увагу на історії використання терміна «педагогічні технології», обґрунтовується вибір ефективних педагогічних технологій для проведення занять з професійно-орієнтованих дисциплін економічного спрямування.

Ключові слова: технологія, освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, інноваційні технології, компетентнісний підхід, професійна підготовка майбутніх фахівців з міжнародної економіки, основні підходи до класифікації педагогічних технологій.

Невідповідність системи підготовки майбутніх фахівців з міжнародної підготовки у вищій школі соціальному замовленню й європейським вимогам свідчить про розрив між змінними умовами нинішнього життя й професійним спрямуванням навчання студентів, метою, його змістом, методами й технологіями. До найважливіших причин такого стану, на наш погляд, належать: підвищення попиту на якість підготовки фахівців; нові вимоги до організації процесу навчання у ВНЗ та встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентом; консерватизм в освітній сфері й недостатня її мінливість до все нових потреб, що висуває суспільство; необхідність стимулювання студентів до саморозвитку, формування у них активності, професійного мислення, самостійності та самоконтролю.

Сучасній Українській державі потрібні висококваліфіковані фахівці, спроможні здійснювати зовнішньоекономічну діяльність, досягати високого рівня ведення результативного діалогу з представниками зарубіжних корпорацій, фірм та підприємств. То ж уже на часі в університетському навчанні зробити акцент на впровадженні інноваційних методів, прийомів і засобів навчання.

Розвиток інноваційних педагогічних технологій в Україні та використання їх у практиці вітчизняних і закордонних ВНЗ викликає дослідження наукового доробку вчених, які зробили великий внесок у теорію і практику запровадження педагогічних технологій.

Питаннями технологічного підходу до навчання та використання в навчальному процесі технологій займалися А. Алексюк, А. Андрощук, В. Галузинський, М. Євтух, А. Нісімчук, І. Осадченко, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, Ю. Сенько, В. Сластьонін, Г. Селевко, Л. Столяренко та ін. Однак ця проблема не знайшла свого повного відображення в педагогічній літературі. Такі аспекти, як розмежування основних понятійних категорій, різні підходи до класифікації педагогічних технологій та доцільність їх застосування в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки.

Основною метою цієї публікації є уточнення понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія» та розгляд основних підходів до класифікацій педагогічних технологій, що використовуються у вищій школі.

Насамперед необхідно виявити взаємозв'язки між схожими поняттями: «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».

Слово «технологія» (від грец. *techne* – майстерність, мистецтво і, *logos* – наука, вчення) у прямому перекладі означає «вчення про майстерність». Донедавна цей термін вживали лише у виробничій сфері. С. Пальчевський зазначає, що зв'язок терміна «технологія» з педагогікою викликав тривалі дискусії, у результаті яких з'явилася ціла низка загальних однотипних визначень [1, с. 392]. На думку вченого, найпоширенішим є визначення технології як «систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти» (Париж : ЮНЕСКО, 1986. – С. 43) [1, с. 393].

Водночас педагогічна технологія може включати в себе інші різновиди, як наприклад, інформаційні, електронні, поліграфічні й у зв'язку з цим попереднє визначення педагогічної технології буде неповним.

Ґрунтовніше визначає поняття «педагогічна технологія» О. Пехота: «це така технологія, що відображає шлях освоєння навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології, яка може бути близькою до окремої методики і яку можна було б назвати дидактичною технологією» [2].

І. Дичківська [3], О. Пехота поняття «освітня технологія» пояснюють як технологію, що відображає загальну стратегію освіти, єдиного

освітнього простору. Призначення освітньої технології полягає у прогнозуванні розвитку освіти, у конкретному проектуванні й плануванні, передбаченні результатів та розробленні відповідних освітніх стандартів. Прикладом освітніх технологій є концепції, закони, системи.

Аналізуючи сучасні підходи до тлумачення поняття «педагогічна технологія», варто підкреслити, що цей термін виник у вітчизняній дидактиці в 1963 році, як про це вказує П. Образцов [4].

Однак Т. Назарова доводить, що термін «педагогічна технологія» уже використовувався на початку ХХ ст., зокрема в 20-х роках [5].

Детальне обстеження науково-педагогічної літератури з проблем упровадження технологій у навчальний процес дає змогу стверджувати, що поняття «педагогічна технологія» трактується в ній неоднозначно. Найбільш популярне визначення знаходимо в В. Беспалька: «Педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу, – це незастигла схема, у яку вмонтовується педагогічний процес, а результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання й виховання» [6].

Г. Селевка пропонує визначати педагогічну технологію під кутом професійної підготовки так: це поняття розглядається на трьох рівнях – загальнопедагогічному, частково-методичному та локальному [7].

Подібно до Г. Селевка розглядає педагогічну технологію І. Дичківська:

Перший рівень – загальнопедагогічний (загальнопрактичний, загально-виховний) – як сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання чи виховання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу. На другому рівні – предметно-методичному – педагогічну технологію слід розглядати як конкретну методику (фахову методику), що поєднує в собі методи й засоби для реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного чи кількох предметів або цілої системи. Третій рівень учена називає локальним або ж модульним. Це технологія окремої частини навчально-виховного процесу, тобто технологія розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань [3, с. 14]. І. Дичківська звертає увагу на такі визначальні ознаки педагогічної технології, як декомпозиція навчального процесу на взаємопов'язані етапи; координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення позитивних результатів; однозначність виконання передбачених процедур і операцій.

М. Кларін розглядає педагогічну технологію через систему, зокрема сукупність і послідовний порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовують для досягнення навчальної мети [8].

Б. Лихачов під поняттям «педагогічна технологія» розуміє «сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, вона виступає організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу» [9, с. 242].

У посібнику «Педагогічні технології» акцентують увагу на тому, що «під педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології для розробки таких засобів навчання, що підвищують ефективність навчального процесу» [10, с. 55].

В Енциклопедії освіти (за ред. В. Кременя) подається таке визначення: «педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [11, с. 661]. С. Сисоєва стверджує, що «педагогічні технології мають відповідати таким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності): концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність» [11, с. 662].

І. Шпак, аналізуючи шляхи розвитку творчих здібностей тих, хто навчається, виділяє два підходи до цього розвитку – когнітивний та гуманістичний. Когнітивний підхід вимагає основну увагу в навчанні сконцентрувати на розвитку мислення та пам'яті, інтелектуальних умінь. Гуманістичний підхід повністю ґрунтується на «Я-концепції» й дає можливість учневі чи студенту самостійно обирати мету, виділяти проблеми, використовувати досвід, прогнозувати наслідки. На думку автора, сучасне навчання в середніх загальноосвітніх та вищих школах України тяжіє до когнітивного підходу, тому майбутнє за гуманістичною освітою, оскільки останній пов'язаний з активністю й самостійністю тих, хто навчається [12].

У посібнику за редакцією В. Різуна зазначається, що за радянських часів у вітчизняній педагогіці термін «педагогічна технологія» використовували лише щодо опису зарубіжних освітніх систем [13, с. 30].

Однак стрімкий розвиток науково-технічного прогресу та незадовільний стан використання традиційних форм і методів навчання, як на це справедливо вказує К. Баханов, зумовили вчених звернутися до розроблення педагогічних технологій [14].

У 50-ті роки минулого століття у педагогічній науці сформувалося два напрями в еволюції педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання та технологічний підхід до самого навчального процесу [15]. До 80-х років поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» не розмежовували.

Л. Смишляєва та Л. Сивицька стверджують, що в 70-х рр. ХХ ст. під

дією системного підходу переглядається сутність поняття «педагогічна технологія», розв'язувати дидактичні проблеми на шляху управління навчальним процесом з конкретно визначеними цілями, досягнення яких повинне піддаватися чіткому опису й визначенню [16].

Ця думка авторів співзвучна з положенням В. Беспалька, який зазначає: «Системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної, відтворення й запланована ефективність якої залежить від її системності та структурованості» [6]. В. Якунін, на наш погляд, справедливо підкреслює, що потреба сучасної освітньої теорії і практики особливо активізує одне із завдань зробити навчальний процес керованим на основі застосування педагогічних технологій [17].

У зв'язку з модернізацією вищої школи у системі підготовки майбутніх фахівців відбуваються кардинальні зміни в доборі організаційних форм й ефективних методів, спрямованих на соціальне партнерство між викладачем і студентом, а також між усіма, хто зацікавлений у сфері освіти, – випускниками ВНЗ, роботодавцями, органами місцевого самоуправління, громадськими організаціями. Усе це, як підкреслює Р. Гуревич, є метою глибинної інтеграції ВНЗ у навколишнє соціально-економічне середовище, надання їхній діяльності більшої динамічності й адаптованості [18, с. 55].

Упровадження в навчально-виховний процес інноваційних, інформаційних та сучасних педагогічних технологій уможливить розв'язати ті важливі завдання, що ставить перед майбутніми фахівцями суспільство, наблизити навчання до реальних умов професійної діяльності.

Н. Наволокова виявила, що поняття «педагогічна технологія» має понад триста визначень відповідно до того, як дослідники уявляють структуру і складові навчального процесу [19, с. 6].

На думку автора, педагогічна технологія – один із спеціальних напрямів педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня [19, с. 10–11]. Структуру педагогічної технології Н. Наволокова пропонує описувати через такі складові: ідентифікацію, назву технології, концептуальну частину, особливості змісту освіти, процесуальну характеристику, програмно-методичне забезпечення.

В. Башарін запропонував ці терміни трактувати так: педагогічна технологія – ширше, родове поняття, до якого входять технології навчання, виховання і спілкування [20, с. 10].

Н. Шуркова схильна вважати, що «педагогічна технологія» – це сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, вплив визначається виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних вимог [21, с. 3].

Провівши теоретичний аналіз поданих у літературі дефініцій

«педагогічна технологія» та «технологія навчання», ми дійшли висновку про неоднозначність їх трактування. Відсутня й одностайність у визначенні видів і груп технологій. М. Фіцула пропонує технології навчання поділяти так: технологія диференційованого й проблемного навчання, ігрові й інформаційні технології, кредитно-модульна технологія й особистісно-орієнтоване навчання [22, с. 171].

Російські вчені В. Симонов [23, с. 3], С. Маврін [24] запропонували покласти в основу класифікації педагогічних технологій такі ознаки, що: 1) характеризують аспекти навчання (змістовий, процесуальний, мотиваційний, організаційний); 2) відображають можливості конкретної технології (кількість тих, хто навчається, водночас з тими, хто обслуговує цю технологію; рівень автоматизації педагогічного процесу; напрямок дії, цілепокладання; технологічність самої педагогічної діяльності).

Відповідно до цих підходів М. Симонов виділяє технології: а) інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць; б) мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів; в) програмованого, комп'ютерного, проблемного, інтерактивного навчання; г) співробітництва в навчальний предмет. С. Маврін пропонує виокремлювати у свою чергу технології: а) індивідуальні, індивідуалізовані, групові, колективні, масові; б) здійснення навчального процесу з використанням ЕОМ; в) професійно зорієнтовані й загально розвивальні технології; г) алгоритмізовані й індивідуально творчі.

Н. Бордовська, А. Реан виділяють педагогічні технології, специфіка яких зорієнтована на певну освітню парадигму або ж дидактичну концепцію, професійно-особистісні особливості педагога, культурно-освітні традиції країни чи регіону. До видів педагогічних технологій автори залучають: структурно-логічні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові [25, с. 98].

Використання педагогічних технологій у вищій школі з метою формування професійної компетентності в майбутніх фахівців орієнтує на комплексне об'єднання інноваційних методів та засобів навчання, ефективне залучення всіх учасників навчального процесу, тобто встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами.

Протягом останніх двох десятиліть у ВНЗ широко використовується рейтингова технологія. У працях вітчизняних вчених вона має різні назви: рейтингове навчання (А. Алексюк), рейтинг-система (В. Заводяний), модульно-розвивальна система (А. Фурман, О. Удод), модульно-рейтингова технологія (В. Бондар, П. Сікорський, Н. Шиян). Попри різне найменування більшість авторів однаково визначають сутність цієї технології як нової організації навчання у вищій школі, що ґрунтується на індивідуалізації та диференціації й забезпечує стимулювальну, розвивальну функції отриманих знань, їх самостійність та мобільність.

Модульно-рейтингова технологія лягла в основу кредитно-модульної системи в ВНЗ, ознаками якої стали поняття кредиту й модуля.

Йдучи за А. Алексюком, під поняттям «модульно-рейтингова технологія» розуміємо як цілісний алгоритм організації повного засвоєння знань і формування вмінь та навичок за модульним принципом з дотриманням психологічних, педагогічних і кібернетичних вимог до навчального процесу та рейтинговим підбиттям результатів навчання студентів за семестр, рік, увесь період університетського навчання.

На наш погляд, зацікавлення викликає типологія педагогічних технологій, зроблена Е. Зеєром, Н. Кузьміною й Е. Симанюк. Учені класифікують їх так:

а) когнітивно-орієнтовані, що ґрунтуються на використанні діалогових методів, семінарах-дискусіях, проблемному навчанні, когнітивному інструктуванні, інструментально-логічних тренінгах, тренінгах рефлексії тощо;

б) діяльнісно-орієнтовані, в основі яких методи проектів, контекстного навчання, організаційно-діяльнісні ігри, технологічні карти, комплексні завдання, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів та ін.;

в) особистісно-орієнтовані, у центрі яких перебувають інтерактивні й імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо [26].

Найбільш повна класифікація педагогічних технологій представлена Г. Селевком [27]. Учений виділяє групи й класи педагогічних технологій. До груп входять технології, подібні за метою, змістом, методами і засобами навчання. У класи автор об'єднує технології за ознакою сутнісних характеристик (цільова орієнтація, характер взаємодії вчителя й учнів, організація навчального процесу). Г. Селевко виокремлює 12 класів педагогічних технологій за такими параметрами: рівень застосування, філософське підґрунтя, провідний чинник психічного розвитку, наукова концепція засвоєння досвіду, орієнтація на особистісні структури, характер змісту і структури технології, тип організації й управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається; організаційні чинники; підхід до учнів, провідний (домінуючий) метод; напрям модернізації існуючої традиційної системи, категорія тих, хто навчається. У межах класифікації Г. Селевко виокремлює педагогічні технології за рівнем активізації та інтенсифікації діяльності учнів (за напрямом модернізації чинної системи освіти). До таких технологій учений залучає проблемне навчання, ігрові й комунікативні технології.

Отже, незважаючи на те, що проблема впровадження педагогічних технологій у навчальний процес вищої школи є не новою, однак до цього часу залишається нез'ясованими поняття «педагогічної» та «навчальної технології». Аналіз літератури показав, що значна частина вчених ці

поняття не розмежують. Деякі вважають, що педагогічна технологія є ширшим поняттям і вона стосується насамперед виховних аспектів, а навчальні технології – будь-якого процесу навчання. На нашу думку, поняття педагогічної технології є ширшим, до якого як складова входить навчальна технологія, найбільш перспективними є технологія кредитно-модульного, проблемного, проектного навчання та ігрові технології. Подальшого розвитку потребує питання розроблення методичних рекомендацій щодо їх застосування на заняттях професійно-орієнтованих дисциплін для студентів спеціальності «Міжнародна економіка».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пальчевський С. С. Педагогіка : навчальник посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
2. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : 2001. – 256 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Образцов П. И. психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов / Орловский гос. тех. ун-т. – Орел : Техуниверситет, 2000. – 145 с.
5. Назарова Т. С. Средства обучения (Технология создания и использования) / Т. С. Назарова, Е. С. Полят. – М. : УРАО, 1998. – 203 с.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Академия, 1989. – 210 с.
7. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
8. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – 186 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекции / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2001. – 607 с.
10. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К., 1995. – 253 с.
11. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень ; Академ. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Шпак І. О. Сучасні педагогічні технології / Шпак І. О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.archive.nbuv.gov.ua/Pfto/2009_4/files/red904_77.pdf
13. Гуманітарні технології : Конспект лекцій / за ред. В. В. Різуна. – К. : 1994. – 60 с.
14. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? / Шлях освіти. – 1999. –

- № 3. – С. 23–25.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
 16. Смышляева Л. Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе : учебное пособие / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2008 – 190 с.
 17. Якунин В. А. Педагогическая технология : учебное пособие // Европейский институт экспертов. – Спб, 1998. – 639 с.
 18. Гуревич Р. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес / Р. Гуревич, М. Кадемія // Воспитание школьников. – 1999. – № 1.
 19. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
 20. Башарин В. Ф. Педагогические технологии: Что это такое? / В. Ф. Барашин // Специалист. – 1996. – № 9. – С. 10–13.
 21. Шуркова Н. С. Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьников) / Н. С. Шуркова. – М., 1992. – 272 с.
 22. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 382 с.
 23. Симонов М. В. Педагогика : курс лекций / М. В. Симонов. – Волгоград, 1996. – 142 с.
 24. Маврин С. А. Педагогические системы и технологии : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С. А. Маврин. – Омськ : Ом ГПУ, 1998. – 89 с.
 25. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб., 2000. – 304 с.
 26. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
 27. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 373.2.011.3–51–053.4:364–787.522

Світлана Бурсова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У РАМКАХ ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ДНЗ»

У статті аналізується зміст та методичні аспекти викладання спецкурсу студентам стаціонарного відділення напряму підготовки «Дошкільна освіта». Окреслюються шляхи організації навчального процесу, що сприяють підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічної підтримки дітей. Представлені основні професійно-педагогічні компетентності, які необхідно сформувані у студентів для роботи з дітьми раннього віку у період адаптації до умов дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: спецкурс, майбутні вихователі, професійно-педагогічні компетентності, змістовий модуль, лекція, практичне заняття, самостійна робота, індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Головна мета дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себе [1]. Розвиток сучасної особистісно-орієнтованої освіти передбачає впровадження нових інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть всебічному розвитку особистості та покращенню процесу адаптації дітей до дошкільного навчального закладу. Однією з таких технологій є педагогічна підтримка, до застосування якої мають бути готові майбутні вихователі у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що з боку науковців та практиків наявний стійкий інтерес до вивчення питання полегшення процесу адаптації дітей раннього віку до дошкільного навчального закладу, створення належних умов для максимальної реалізації дитячого потенціалу та пошуку гуманних форм взаємодії дитини і дорослого. Саме це і є основними завданнями педагогічної підтримки дітей у процесі їхнього пристосування до умов дошкільного закладу. Увага педагогів до сумісного розв'язання проблеми адаптації дитини до ДНЗ відображена у наукових працях сучасних вітчизняних учених (Т. Гурковської, Т. Жаров-

цевої, Н. Захарової, А. Кожиної, О. Кононко, О. Кульчицької, Т. Науменко, В. Оржеховської, Л. Стреж та ін.).

Людмила Стреж вважає, що важливим у адаптаційний період дітей є інформаційно-просвітницька робота психолога з педагогами та батьками. Для полегшення адаптації дитини педагоги та психологи мають тісно співпрацювати із сім'єю: надавати практичні рекомендації щодо організації життєдіяльності малюка вдома та в дитячому садку; допомагати батькам новоприбулої дитини усвідомити психічне навантаження, що доведеться пережити дитині, й відповідно підтримати її [8].

Тетяна Гурковська у своїх працях розкриває чинники, які зумовлюють складності адаптаційного процесу та шляхи їх подолання; звертає увагу на розвиток активного мовлення дитини, формування предметно-практичної діяльності, уміння спілкуватися з однолітками, що є запорукою легкої адаптації та неможливе без участі дорослих. Науковець стверджує, що учасниками адаптаційного процесу є діти, їхні батьки та педагоги, і від того, настільки кожний з учасників буде включений у цей процес, залежить швидкість та успішність пристосування дитини до дошкільного навчального закладу [2].

Розглядаючи проблему адаптації дітей раннього віку до ДНЗ, Наталія Захарова наголошує на тому, що характер перебігу при звичаєння дитини до дитячого садка значною мірою залежить від позиції дорослих – батьків та вихователів. Вона розробила адаптаційно-розвивальну технологію, до якої входить три програми: адаптаційно-розвивальна програма для дітей, програма семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів та освітньо-тренінгова програма для роботи з батьками в адаптаційний період. Отже, свою роботу вчена, насамперед, присвятила підготовці вихователів та батьків до роботи з дітьми в адаптаційний період [3].

У адаптаційний період дитина раннього віку має велику потребу у розумінні, прийнятті, захисті, допомозі, співпереживанні. Тому виникає необхідність впровадження вихователями ідей педагогічної підтримки у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

Науковці пропонують різні методи розв'язання проблеми адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу, проте особливе місце у їхніх працях надається проблемі підготовки вихователя до полегшення процесу адаптації дітей дошкільного віку. Ми розробили спецкурс «Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ» для студентів напряму підготовки 6.010101 – дошкільна освіта.

Метою статті є представлення розробленого спецкурсу, спрямованого на підготовку майбутніх вихователів до застосування педагогічної підтримки у роботі з дітьми в період їхньої адаптації до умов дошкільного закладу.

З метою підготовки майбутніх вихователів до здійснення педагогічної підтримки студентам пропонується вивчення спецкурсу

«Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ», опанування якого сприятиме поглибленому розумінню проблем навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу, розширенню обсягу знань з «Дошкільної педагогіки» та «Дитячої психології».

Метою спецкурсу є формування об'єктивного цілісного уявлення майбутніх вихователів про організацію педагогічної підтримки дитини в період адаптації її до дошкільного навчального закладу та набуття студентами професійно-педагогічних компетентностей: діагностично-прогностичної, організаційно-педагогічної, освітньо-виховної, оздоровчо-профілактичної та консультативно-координальної.

Завданнями спецкурсу є формування у студентів теоретичної бази знань про сутність, види, функції педагогічної підтримки дитини; висвітлення особливостей діяльності вихователя в умовах педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ; оволодіння студентами відповідними компетентностями; підготовка до практичного втілення набутих знань у сучасних умовах діяльності дошкільних навчальних закладів.

Обсяг дисципліни складає 36 годин (1 кредит за шкалою ECTS), опанування якого передбачає такі види діяльності: лекційні заняття, практичні заняття, самостійна робота та виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

Спецкурс спрямований на стимулювання творчої активності студентів; на формування вмінь приймати оптимальне рішення в конкретній ситуації подолання труднощів, які виникають у дітей в період адаптації; на сприяння розвитку проблемно-пошукового мислення студентів; формування у них професійно-педагогічних компетентностей, які сприятимуть подальшій педагогічній роботі. Передбачається, що в результаті сформованості у майбутніх вихователів діагностично-прогностичної компетентності, студент зможе виявити індивідуальні особливості кожної дитини, діагностувати рівень її розвитку, виявляти труднощі, що виникають у дитини в період адаптації, використовувати дослідницькі методи професійної діяльності. Сформованість організаційно-педагогічної компетентності сприятиме успішному плануванню та прогнозуванню педагогічної підтримки, педагогічному управлінню поведінкою та різними видами діяльності дітей, організації роботи з батьками. За рахунок освітньо-виховної компетентності студент створюватиме розвивальне середовище та належні умови для полегшення процесу адаптації, застосовуватиме методи та прийоми роботи з дітьми та батьками, здійснюватиме індивідуальний підхід до них, встановлюватиме і регулюватиме взаємини з дітьми. Створення позитивного емоційного клімату в дитячому колективі, охорони нервової системи, збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я

кожної дитини відбуватиметься за умови сформованості оздоровчо-профілактичної компетентності, забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї, організація інформаційно-просвітницької роботи з батьками – за умов сформованості консультативно-координальної компетентності.

Дисципліна складається із двох змістових модулів: «Теоретичні основи адаптації дітей до ДНЗ» та «Педагогічна підтримка дітей у період адаптації до ДНЗ» [5]. У першому змістовому модулі розглядаються питання, присвячені сутності поняття «адаптація», характеристики її видів (фізіологічної, психологічної, психічної і соціальної) та фаз адаптаційного процесу (гостра, підгостра, компенсації); ретроспективному аналізу проблеми адаптації; характеристиці труднощів, що виникають у дітей в адаптаційний період (несформованість навичок самообслуговування та пізнавальної діяльності, низький рівень мовленнєвого розвитку, індивідуальні особливості кожної дитини, що зумовлені станом здоров'я, типом нервової системи та умовами виховання в сім'ї). Зміст цього змістового модулю передбачає вивчення поняття «дезадаптації» та особливості її проявів (відсутність позитивної установки на відвідування дитячого садка, несформованість предметно-практичної діяльності, підвищена хворобливість, загальна загальмованість, різка зміна настроїв, часті вибухи роздратування й гніву, високий ступінь замкнутості, неадекватна самооцінка, стан тривоги, асоціальні форми поведінки, схильність до руйнівних дій, гіперактивність, необізнаність з конструктивними формами спілкування тощо). На вивчення змісту першого модулю заплановано 6 годин лекційних занять, 6 годин – практичних, 3 години на самостійну та 3 години на індивідуальну роботу [6].

У другому змістовому модулі «Педагогічна підтримка дітей у період адаптації до ДНЗ» розглядаються такі питання: дефініція поняття «педагогічна підтримка», її принципи (згода дитини на допомогу і підтримку; опора на наявність сили; орієнтація на здібності дитини самостійно долати перешкоди; сприяння та співпраця; доброзичливість; конфіденційність; реалізація принципу «Не нашкодь»; захист здоров'я, прав, людської гідності) та види (безпосередня, опосередкована, випереджаюча, своєчасна, підтримка-наслідок); етапи впровадження педагогічної підтримки (підготовчий, інформаційний, діяльнісний, аналітичний) та їх педагогічні умови (гуманний характер стосунків суб'єктів навчально-виховного процесу, створення розвивального середовища, професійна компетентність педагогічного колективу, єдність вимог до дитини в сім'ї та в дошкільному навчальному закладі); консультаційна та інформаційно-просвітницька робота з педагогами та батьками. Для опанування змістом даного змістового модулю передбачено 6 годин лекційних занять, 6 годин – практичних, 3 години на самостійну та 3 години на індивідуальну

роботу [6].

На практичних заняттях зі спецкурсу ми пропонуємо більш детальний розгляд окремих теоретичних положень, що відбувається у формі бесіди та дискусії. Під час даної форми роботи здійснюється перевірка та обговорення виконаних творчих самостійних завдань.

Виконання самостійної роботи передбачає опрацювання не лише питань теоретичного характеру (порівняльна характеристика поглядів науковців до проблеми адаптації дітей дошкільного віку, визначення причин виникнення категорії «педагогічна підтримка»), але і виконання практичних завдань: добір діагностичних методів для визначення основних компетенцій дітей раннього віку (фізичної, соціально-моральної, емоційно-ціннісної, пізнавальної, мовленнєвої, художньо-естетичної, творчої); підбір допоміжних матеріалів для вихователів, що можна використовувати в інформаційно-просвітницькій роботі.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання розраховане на осмислення, узагальнення та практичне застосування знань, отриманих під час лекційних занять та самостійної роботи, і полягає у виконанні завдань, передбачених програмою. Студентам пропонується виконати такі завдання: на основі здобутих знань та практичної діяльності під час проходження практики, скласти психологічний портрет дитини другого або третього року життя у період адаптації (групу і фазу адаптації студент обирає самостійно); скласти приблизний план роботи вихователя з батьками, діти яких адаптуються до умов дошкільного закладу [5].

Таким чином, під готовністю майбутніх вихователів до організації педагогічної підтримки дітей раннього віку у період адаптації до ДНЗ ми розуміємо цілісну особистість, що характеризується сукупністю сформованих основних професійно-педагогічних компетентностей (діагностично-прогностичної, організаційно-педагогічної, освітньо-виховної, оздоровчо-профілактичної та консультативно-координальної), наявність яких є необхідною умовою для впровадження педагогічної підтримки у роботу вихователя в адаптаційний період дошкільників.

Нами передбачено, що в результаті вивчення спецкурсу «Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ» студенти засвоюють основні поняття та терміни; особливості індивідуального психічного та фізичного розвитку дітей, основні способи діяльності вихователя в умовах педагогічної підтримки тощо. Провідними вміннями майбутніх вихователів мають бути здійснення власної педагогічної діяльності в умовах гуманістичного, особистісно-орієнтованого навчання й виховання; впровадження доцільних видів та прийомів педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ; вміння аналізувати та проектувати власну діяльність відповідно до принципів педагогічної підтримки; здійснення самоаналізу власної діяльності в умовах педагогічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гаврик Н. В]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Гурковська Т. Вперше до дитсадка / Тетяна Гурковська // Дошкільне виховання. – 1998. – № 2. – С. 18–19.
3. Захарова Н. Адаптація дітей до дитсадка : семінари для педагогів та батьків / Наталія Захарова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 8–13.
4. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. М. Кідіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – №(6). – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2010_1/Kidina.pdf.
5. Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ : навчальна програма спецкурсу [для студентів стаціонарної форми навчання, галузь знань 0101 Педагогічна освіта, напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта / укладач С. С. Бурсова]. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – 14 с.
6. Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ : робоча програма спецкурсу [для студентів стаціонарної форми навчання, галузь знань 0101 Педагогічна освіта, напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта / розробник: І. В. Карапузова]. – Полтава : ПНПУ, 2012. – 16 с.
7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nam.kiev.ua/norm/pro_org.htm.
8. Стреж Л. Сходинки адаптації дітей раннього віку / Людмила Стреж. – К. : Шк.світ, 2009. – 128 с.

УДК 378.147

Кіра Вишневська

**КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

З'ясований вплив іншомовної підготовки на формування професійних компетентностей економістів, визначено місце контекстної технології навчання іноземної мови для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Зазначено педагогічні умови від яких залежить успішність формування професійних компетентностей.

Ключові слова: професійна компетентність економіста, іноземна мова, контекстне навчання.

Реалізація компетентісного підходу і формування складових професійної компетентності спеціаліста в умовах сучасної освітньої парадигми передбачає, що метою діяльності студента є не оволодіння системою інформації щодо основ наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. З компетентісним підходом підготовки фахівців добре узгоджується технологія контекстного навчання, що передбачає щільний зв'язок змісту та логіки вивчення дисциплін з майбутньою професійною діяльністю, завдяки чому навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру.

Сучасний етап постіндустріального розвитку суспільства відзначається незворотними процесами глобалізації політики, економіки, культури. Участь України в таких процесах здійснюється через міжнародні зв'язки і використання міжнародного досвіду в різноманітних сферах діяльності. Забезпечення таких зв'язків та споживання усередині країни результатів міжнародної кооперації, обміну технологіями та формування єдиного інформаційного простору вимагає від спеціалістів, яких готують вищі навчальні заклади, високого рівня опанування іноземною мовою. Отже, навчання іноземній мові стає важливим засобом формування професійної компетентності, зростає актуальність набуття професійної іншомовної комунікативної компетентності для спеціаліста будь-якого фаху, що забезпечить професійну мобільність, ефективність діяльності, використання актуальної інформації. На шляху наближення мовної підготовки в Україні до загальноєвропейських та світових стандартів, визначених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти необхідна трансформація навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю через перегляд, зокрема, його змісту і навчальних технологій.

Компоненти і структуру фахової компетентності економістів,

принципи і завдання компетентісного підходу у навчанні, чинники формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю досліджує широке коло науковців, зокрема Л. М. Дибкова, Г. О. Копил, Н. М. Самарук, Є. А. Іванченко. Дослідженню ролі іноземної мови у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю присвячені праці С. В. Радецької, О. О. Рембач, Л. О. Сікорської. Теорія і досвід контекстного навчання викладена в працях А. О. Вербицького, В. Ф. Теніщевої. Методика тематичного навчання мови розроблена і викладена в працях О. Б. Тарнопольського.

Ціль даної статті є проаналізувати вплив контекстного навчання іноземної мови на формування компонентів фахової компетентності майбутніх спеціалістів економічного профілю.

Сучасна парадигма освіти спрямована на забезпечення формування сукупності інтегрованих знань, умінь та якостей особистості – професійну компетентність фахівця – з урахуванням завдань та потреб особистісного розвитку студентів. Структура професійних компетентностей майбутніх фахівців економічного профілю за Л. М. Дибковою [3], складається з компетентності у сфері економічної діяльності, в інших сферах професійної діяльності, інформаційно-комп'ютерної, комунікативної та компетентності у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей. Іншим чином згруповані компоненти професійної компетентності економіста в монографії Л. С. Отрощенко [5, с. 27], за якою в складі професійної компетентності виокремлюються функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний компоненти. Така структура є чіткіше вибудованою і зрозумілою. Своєю чергою кожен компонент структури розкривається з урахуванням особливостей професійної діяльності фахівця економічного профілю і містить низку компонентів нижчого рівня, що відповідають колу професійних завдань, що виконують економісти у своїй професійній діяльності, освітньо-кваліфікаційним характеристикам економіста та професійно-важливим якостям (Табл. 1).

Таким чином, професійна компетентність фахівця економічного профілю є професійно-особистісною характеристикою, що містить, окрім професійних знань, умінь та навичок в галузі економіки, управління, права, етики, соціальної психології, культурології, також когнітивну та креативну підготовленість, готовність до ризику і відповідальності, здатність до передбачення і критичної оцінки результатів власної діяльності, володіння управлінськими технологіями. Професійним компетентностям фахівця, зокрема і економічного профілю, притаманні такі риси як соціальність, культуровідповідність, системність, ситуативність, міжпредметність, надпредметність, практична орієнтованість, вмотивованість використання [2, с. 24]. Отже, якщо професійні компетентності мають як прагматичні, так і гуманістичні складові, то і педагогічні форми, методи і засоби реалізації компетентісного підходу повинні враховувати предметну і соціальну сторони майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 1

Структура професійної компетентності фахівця економічного профілю

Компоненти структури професійної компетентності першого рівня	Компоненти структури професійної компетентності другого рівня
Функціональна	економічна
	професієзнавча
	управлінська
	прогностична
	контрольна
Методологічна	дидактично-методологічна
	освітня
	когнітивна
	організаційна
	дослідна
Інформаційна	медійна
	інформаційно-аналітична
Соціальна	комунікативна (зокрема іншомовна комунікативна) інтеркультурологічна конфлікторозв'язальна кооперативна
Особистісна	мотиваційно-вольова рефлексивна морально-духовна

Оскільки мова і мовлення, зокрема іноземна, є універсальним засобом розвитку людини і формування вищих психічних функцій, на яких ґрунтуються структури свідомості, особистісні якості, зокрема і професійні, то вивчення іноземної мови, своєю чергою, впливає на формування і розвиток особистісних якостей, що суттєві для фахівця економічного профілю – скерованості на розв'язання реальних завдань, на продуктивну і конструктивну взаємодію, цілеспрямованість, практичність, нестандартність, багатоваріантність та творчий підхід до професійних справ. Навчання іноземній мові майбутніх фахівців економічних спеціальностей згідно до навчальних програм спрямоване на формування окрім власне іншомовної комунікативної компетентності, також інших професійно важливих якостей: когнітивних (ерудиція, інтуїція, увага, аналітичність та прогностичність мислення), соціокультурних, професійних (організаційні уміння, навички аналізу і планування, ділова спрямованість, самовмотивованість, ризиковість) і загальнокультурних складових професійної компетентності. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю має специфічні цілі, зміст і

методологію. Метою навчання іноземної мови є такий рівень оволодіння мовою, що забезпечить кваліфіковану професійну діяльність в різних сферах та ситуаціях ділового партнерства, спільного виробництва і наукової роботи [1].

На успішність формування професійних компетентностей впливає низка чинників, що зумовлюють рівень засвоєння знань студентами, зокрема:

- педагогічний соціум;
- форми навчального процесу;
- самостійна робота студентів;
- форми позанавчальної діяльності;
- потребно-мотиваційна сфера;
- особистісний потенціал;
- здібності;
- соціальне оточення [6].

З названих чинників можливо тільки здібності і соціальне оточення студентів неможливо змінити, змінюючи умови і технології навчання.

Успішність формування професійних компетентностей залежить від створення педагогічних умов, що групуються у пов'язані між собою блоки

- організаційні, що передбачають організацію навчального процесу з метою підвищення рівня компетентності (визначення складу професійних компетентностей, критеріїв і показників їх сформованості, цілей і завдань навчальних курсів, розробка програм навчальних дисциплін з зазначенням компетентностей, що формуються за його вивченням);

- методичні (визначення форм і змісту занять за дисциплінами з урахуванням міжпредметних зв'язків, професійної спрямованості навчання);

- технологічні (контрольно-оцінювальні процедури результатів навчання, використання активних форм навчання, технічне оснащення занять);

- психолого-педагогічні (створення позитивної мотивації до навчання, підбір навчальних матеріалів для підвищення вмотивованості, творчої та розумової активності та ініціативності тих, хто навчається; формування комунікативної особистості, здатної до відкритого спілкування, налагодження міжособистісних стосунків, формування критичного підходу до себе, своїх висловлювань і своєї діяльності і тих самих показників комуніканта) [7].

Названі вище чинники та умови успішного формування професійних компетентностей майбутніх фахівців економічного профілю проявляються і створюються в контекстній технології навчання. Педагогічні умови контекстного навчання забезпечують перехід від суто навчальної діяльності майбутнього фахівця до професійної з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, вчинків, засобів, предмету і результатів,

підвищують якість підготовки спеціалістів [8].

Контекстне навчання не є новим підходом у навчанні, а являє собою один з напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, розвинута в працях з психології Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. Н. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова та ін. За А. О. Вербицьким – фундатором школи контекстного навчання – контекстний підхід передбачає підлеглість змісту та логіки вивчення навчального матеріалу, першою чергою загальноосвітніх дисциплін, інтересам майбутньої професійної діяльності, завдяки чому навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, що сприяє підсиленню пізнавального інтересу та пізнавальної активності. Контекстне навчання іноземній мові дозволяє у різних формах учбової діяльності моделювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності, забезпечувати інтеграцію учбових пізнавальних потреб і мотивів в професійні. Здійснення такого моделювання та інтеграції відбувається через поєднання традиційних академічних занять з активними, такими як рольові, ділові, організаційно-діяльнісні ігри, ситуаційні завдання та ін. Створення у рольовій грі або ситуаційному завданні предметної і ситуаційно-психологічної подібності до професійних ситуацій сприяє розвитку емоційно-вольової сфери студента і трансформації його учбово-пізнавальної мотивації в професійну [8]. Здійснення контекстного навчання дозволяє здолати суперечності, властиві існуючій системі підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах:

- між цілями, змістом і умовами учбової діяльності студента і професійною діяльністю спеціаліста;
- між системним використанням знань у здійсненні професійної діяльності та «розпорошеністю» їх засвоєння за низкою навчальних дисциплін;
- між пізнавальною мотивацією учбової діяльності і професійною мотивацією практичної діяльності;
- між роллю студента, що є об'єктом керування викладача, і роллю фахівця, що є суб'єктом професійної діяльності;
- між індивідуальним характером навчання і командною діяльністю фахівця [2, с. 39–40].

Урахування професійного і соціального контекстів в контекстному навчанні іноземної мови сприяє системності і міжпредметності знань, що одержують студенти. Майбутні фахівці економічного профілю набувають практику використання учбової іншомовної інформації в якості знань, необхідних для здійснення професійної діяльності і формування фахових компетентностей. Таким чином, контекстне навчання іноземної мови через врахування змістоутворюючого впливу предметного і соціального контексту майбутньої фахової діяльності на процес і результати його

навчання сприяє досягненню мети професійної підготовки – формуванню професійної компетентності, і відповідає Концепції розвитку економічної освіти в Україні [4]. Для отримання ефекту від реалізації контекстної технології навчання іноземної мови приділяється особлива увага автентичності опрацьовуваного на заняттях дискурсу, зміна ролі викладача з керівної на підтримуючу, а в іграх – рівноправну, розширення автономності студентів у вивченні іноземної мови, залучення їх до позанавчальних заходів, що проводяться іноземною мовою. Специфічною формою контекстного навчання іноземної мови треба вважати позааудиторну індивідуальну консультаційну роботу викладача іноземної мови з підготовки компаративно-аналітичних завдань (курскових семестрових, рефератів тощо) іноземною або українською мовою з розгорнутою анотацією за фаховими дисциплінами, які базуються на великому обсязі автентичної іншомовної інформації.

Власний досвід автора з використання технології контекстного навчання іноземної мови майбутніх економістів складається в створенні специфічних педагогічних умов і адаптації форм роботи з студентами до контекстної технології. Реалізація педагогічних умов розподілилась на три етапи: когнітивно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. На першому етапі реалізовано такі педагогічні умови – використання міжпредметних зв'язків с фаховими дисциплінами, забезпечення професійно спрямованої позитивної мотивації – з використанням традиційних академічних занять з англійської мови на матеріалі фахових дисциплін економічного циклу, рецептивно-репродуктивні, питально-відповідні вправи, проектування професійно-мовленевих ситуацій, ділові ігри, імітація іншомовних виробничих ситуацій. На комунікативно-діяльнісному етапі реалізована умова застосування комунікативного підходу формування готовності до іншомовного спілкування. Студентів навчали будувати професійно спрямовані діалоги, полілоги, організувати дебати, дискусії на професійні теми, «круглі столи». На третьому етапі за умови занурення студентів в іншомовну імітаційно-ігрову і квазіпрофесійну діяльність стимулювалися творчі прояви і ініціативність студентів щодо активного використання англійського мовлення у вибудовуванні діалогів, мовленевих виробничих ситуацій, підготовці проектів перемов, угод за самостійно обраними професійними темами під час імітаційних ділових ігор, презентацій, брейн-рингів, наукових конференцій і в процесі складання письмових документів: листів, угод. Контекст занять і активних форм навчання на всіх етапах за часом збігався з темами загальноекономічних і фахових дисциплін, що вивчали студенти (табл. 2).

Таблиця 2

**Контекст фахових дисциплін у навчанні іноземної мови
майбутніх фахівців економічного профілю**

Дисципліна	Тема яка вивчається	Курс	Види активних вправ з іноземної мови
Історія економіки та економічної думки	Ринкове господарство країн європейської цивілізації в період монополістичної конкуренції (II пол. XIX – поч. XX ст.)	1	Круглий стіл з теми «Особливості розвитку ринкового господарства та основні напрямки економічної думки в Європі» (II пол. XIX – поч. XX ст.).
Економіка підприємства	1) Структура та управління підприємством. 2) Організація виробництва і забезпечення якості продукції.	2	1) Презентації різних структур організацій, підготовленні методом «Спільний проект». Критичний аналіз групою експертів. 2) Обговорення аудіо і відеофрагментів методом «Прес». 3) Ділова гра «Обери найкращий шлях реорганізації обслуговування клієнтів».
Макроекономіка	1) Ринок праці. 2) Економічна динаміка.	2	1) Навчання іншомовного ділового листування (написання резюме). Імітаційна рольова гра «Працевлаштування. Співбесіда з працедавцем». «Круглий стіл» зі студентами, які мають досвід праці в Америці за програмою «Work and Travel». 2) Аналіз та коментування невербальних та вербально-зображальних опор (таблиці, схеми, графіки, діаграми) методами «Ротаційні трійки» та «Карусель».
Менеджмент	1) Методи обґрунтування управлінських рішень. 2) Мотивація. 3) Лідерство.	2	1) Ділова гра «Прибуток чи принципи». 2) Тестування та оцінювальна дискусія щодо етичності різних методів заохочування. 3) Перегляд відео фрагментів з наступною дискусією в стилі телевізійного ток-шоу з теми «Ідеальний керівник». Яким ви його уявляєте?
Маркетинг	1) Маркетингова політика продажу. 2) Сучасні проблеми маркетингу.	2	1) Імітаційно-рольова гра «Розробка та презентація рекламної компанії» зі складанням рейтингу за загальними критеріями. 2) Створення списку ідей для обговорення сучасних проблеми маркетингу методом «Коло ідей». Ділова гра «Захисти улюблений бренд від підробок».
Гроші та кредит	1) Сутність і функції грошей. 2) Комерційні банки.	3	1) Брейн-ринг «Історія грошей та грошових систем». 2) Імітаційно-рольова гра «Отримання банківської позики під заставу».

Інфо бізнес	Планування підприємницької діяльності та презентація фірми, що створюється.	3	Розробка та презентація бізнес-плану за методом «Спільний проект» з подальшим обговорюванням та оцінюванням за загальними критеріями.
Облік у зарубіжних країнах	Фінансова звітність.	4	Складання письмових документів: фінансовий звіт, бюджет, проводки за вербальними та вербально-зображальними опорами.
Міжнародні фінанси	Міжнародний ринок похідних цінних паперів.	4	Ділова гра «Формування портфелю цінних паперів для компаній та юридичних осіб».
Міжнародний маркетинг	1) Моделі виходу фірми на зовнішній ринок. 2) Міжнародні маркетингові комунікації. 3) Соціально-культурне середовище міжнародного маркетингу.	4	1) Ділова гра «Спіймай свій шанс, вийди а зовнішній ринок». Презентація групових проектів, оцінювання за сумісно розробленими критеріями. 2) Ділове листування (написання запиту, акцепти, оферти, замовлення, рекламації, відповіді на рекламацію). 3) Імітаційно-рольова гра «Ділові перемови з іноземними партнерами». Обговорення умов контракту: умови оплати, умови постачання, гарантії. Санкції, форс-мажор.
Міжнародна економіка	1) Прямі інвестиції та міжнародне виробництво. 2) Світовий ринок праці. 3) Міжнародна регіональна інтеграція. 4) Європейська економічна інтеграція. 5) Глобалізація економічного розвитку.	5	1) Імітаційно-рольова гра «Обрання міжнародним фондом компанії для інвестиції». 2) Імітаційно-рольова гра «Працевлаштування за кордоном». «Круглий стіл» – бесіда «Як підвищити свою конкурентоспроможність на світовому ринку праці». 3) Ділова гра «Вирішення проблем французької компанії після її поглинання швейцарським конкурентом». 4) Дебати «Мудрий вибір» про можливість вступу України в країни-члени ЄС. 5) Наукова конференція «Глобалізація економіки. Злиття компаній – за і проти».

Підсумовуючи викладене вище, треба зазначити таке. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується компетентісним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців всіх спеціальностей. Беззаперечна важливість іноземної мови у формуванні фахових компетентностей, їх власне функціональних компонентів та професійно важливих якостей, а також соціальних і особистісних характеристик майбутніх фахівців економічного профілю. При цьому необхідні педагогічні умови набуття необхідних компетентностей майбутніми фахівцями і чинники успішного засвоєння ними необхідних знань і здатностей створюються при використанні технології контекстного навчання. Отже, контекстне навчання відіграє роль комплексного чинника формування професійних

компетентностей у навчанні іноземній мові майбутніх фахівців економічного профілю.

Подальші дослідження мають на меті практичну реалізацію методичного забезпечення процесу контекстного навчання іноземної мови майбутніх економістів з урахуванням необхідної гнучкості і варіативності в залежності від обсягу учбового часу, нових спецпредметів, рівня підготовленості студентів, активне впровадження сучасних технологій в практику навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко М. М. Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів / М. М. Авраменко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 132. – С. 393–397.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
3. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 18 с.
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. Рішення № 12/7-4. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=%76%31%32%5F%37%32%39%30%2D%30%33>, 04.12.2003 р.
5. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини : монографія / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.
6. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки [Електронний ресурс] / О. Ф. Пиралова. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2009. – Режим доступу : <http://www.rae.ru/monographs/62>.
7. Самарук Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Н. М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України – 2011. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/zmist.html.
8. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

Станіслав Гриньов

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОЕКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

В статті розкривається розвиток професійної культури майбутніх менеджерів з управління проектами у процесі фахової підготовки та потреби сьогодення у необхідності функціонування магістратури зі спеціальності 8.18011013 – Специфічні категорії. Управління проектами. Визначено, що успішний розвиток професійної культури майбутнього керівника проектів у процесі навчання у магістратурі можливий за умов: зорієнтованості навчально-виховного процесу на розвиток професійної культури майбутнього керівника проектів; цілеспрямованого формування позитивної мотивації до виробничої діяльності та стійкої потреби в саморозвитку професійної культури; упровадження оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток професійної культури; орієнтації педагогічної практики на формування професійної культури магістрантів.

***Ключові слова:** професійна культура, культура, магістратура, управління проектами, майбутні фахівці проектного менеджменту; позитивна мотивації до виробничої діяльності; розвиток професійної культури; формування професійної культури магістрантів.*

Україна є найбільшою країною Європи, тому кожен регіон має свій специфічний ринок праці залежно від економічних, природних і навіть історичних аспектів. У зв'язку з цим навчальні заклади, починаючи від сільського ПТУ і закінчуючи ВНЗ обласного центру, випускають професіоналів відповідно до спеціалізації регіону, потреб існуючих підприємств та організацій.

Формування кадрового корпусу управлінців нового покоління зі складу високоосвічених і висококваліфікованих спеціально підготовлених (на основі сучасних і перспективних напрямів теорії і практики навчання і виховання, що базуються на прогресивних навчальних і управлінських технологіях, на сучасних методах організації праці) фахівців є фундаментальною передумовою позитивної реалізації завдань, які необхідно розв'язати сьогодні в Україні.

Тому актуальності набуває кваліфікована підготовка магістрів проектною діяльністю, яка не лише стала визначальною стильовою рисою сучасного мислення, однією з ознак професійної культури, але й може

реалізовуватися в будь-якій професійній діяльності та життєдіяльності, що вимагає попереднього створення проекту, який регламентує спрямованість на досягнення конкретної мети, базування на координованому виконанні пов'язаних між собою дій, обмеженість у часі виконання, визначеність дати початку і закінчення, наявність бюджету, неповторність, унікальність.

Теоретично цьому питанню присвячено наукові праці таких науковців, як Є. Березняк, В. Берека, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Мадзігон, В. Маслов та інші. Розвиток теорії управління досліджено в працях Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Н. Островерхової, В. Пікельної та інших. Значний внесок у розробку процесу формування професійної культури керівника взагалі й управлінської культури зокрема зробили: К. Абульханова-Славська, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондарь, Л. Васильченко, О. Виговська, Г. Єльнікова, І. Жерносець, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, С. Корольок, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, В. Пікельна, М. Поташник, Г. Сиротенко та ін. У працях розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника проектів, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо.

У сучасних працях всебічно розглядаються особливості розвитку університетської освіти (О. Глушман, В. Кремень, О. Савченко), зміст та напрями особистісно-орієнтованого навчання та виховання молоді (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Чобітько), формування творчої, соціально-активної особистості (В. Кан-Калік, С. Сисоєва, Р. Ткач).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування дослідження розвитку професійної культури магістрантів з управління проектами у вищих навчальних закладах.

У педагогічних і технічних вищих навчальних закладах України функціонує магістратура з підготовки фахівців зі спеціальності напряму підготовки 1801 – Специфічні категорії Спеціалізація: 8.18010013 – «Управління проектами».

Необхідність функціонування такої спеціальності обумовлена такими конкретними потребами сьогодення:

- Підвищуються темпи змін у промисловості, тому традиційні організаційні форми, ефективні в стабільному середовищі з незмінними функціями, себе не виправдовують. Перевага віддається гнучким стратегіям, організаційним структурам і культурам, що забезпечують швидке реагування на зміни.

- Умови ринку стають більш вибагливими, проекти – масштабними та потребують більшого професіоналізму в управлінні. Важливого значення набувають проблеми людських стосунків, а саме лідерство, мотивація, створення команди, управління конфліктами.

- Діяльність менеджерів пов'язана з виконанням проектів, що

вимагає спеціальних умінь, інструментарію, організаційної культури.

- Проектний менеджмент упроваджує форми і методи, які дозволяють справлятися з інтеграційними процесами в освіті та виробництві.

Управління проектами – це процес управління командою і ресурсами проекту за допомогою специфічних методів, завдяки яким проект завершується успішно і досягає своєї мети. Управління проектами як синтетичний напрямок підготовки фахівця-менеджера проектів у сфері матеріального та нематеріального виробництва, інноваційна діяльність виробництва, використовує загальні і специфічні знання. Загальні – це знання з теорії управління, операційного менеджменту, організаційної поведінки тощо. Специфічні знання відображають особливості тієї сфери діяльності, до якої належать проекти, – освітньої, інноваційної, організаційної.

Керівна ланка в будь-якій системі матеріального та нематеріального виробництва повинна володіти відповідними знаннями і вміннями менеджменту. Для магістрантів розроблено сучасні професійно спрямовані курси, зокрема: методика прийняття рішень в управлінні проектами, процеси управління проектами, технологія управління проектами, управлінський супровід професійного становлення менеджера, інноваційна діяльність, психологія управління, психологія професійної діяльності, корпоративне управління, управління персоналом, основи конфліктології, педагогічна майстерність менеджера, самоменеджмент.

Майбутні фахівці проектного менеджменту мають змогу проходити кваліфікаційне стажування на виробництвах, в органах державного управління, соціальної сфери. Більшість кваліфікаційних магістерських робіт виконується слухачами на замовлення підприємств Полтавщини та сусідніх областей і будуть реалізовані як ефективні проекти матеріального та нематеріального характеру.

Така наукова та практична підготовка проектних менеджерів, перепідготовка практиків, зайнятих в сфері управління проектами забезпечить якісні позитивні зміни в практиці управління проектами, істотне підвищення ефективності робіт при підготовці і реалізації різноманітних проектів і програм.

Аналізуючи зміст існуючих навчальних планів і програм, організації й методів роботи зі студентами, які отримують кваліфікацію «магістр з управління проектами», ми дійшли висновку, що головною причиною проблеми недостатньої обізнаності випускників у цьому напрямку є відсутність спеціальної спрямованості на розвиток професійної культури студента-магістранта. А саме: усвідомлення характеру соціокультурної діяльності як творчої, продуктивної, спрямованої не тільки на отримання інформації, а й на її створення, на пошук оригінальних й ефективних

рішень; загальнонаукова та предметна ерудованість, а також загальнокультурний кругозір; наявність особистісного творчого потенціалу, здатності до нестандартних підходів і рішень, вольових і морально-психологічних якостей; оволодіння методологією наукового пошуку – як теоретичного, так і практичного; володіння дослідницькими технологіями, тобто основними процедурами дослідження, послідовністю операцій і дій, методиками й алгоритмами діяльності.

Ефективність становлення магістрантів з управління проектами у процесі фахової підготовки залежить від розвитку системи необхідних професійних утворень. Дослідження феномену професійної культури особистості майбутнього керівника проектами є актуальним не стільки як вирішення чергової спеціально наукової проблеми в межах однієї сфери знання, а як дослідження глобального загальнонаукового процесу становлення спеціаліста як універсума в практичній діяльності щодо вимог сьогодення.

У науковій літературі культуру розглядають як специфічний людський спосіб буття, що визначає практичну і духовну активність людей, їхні можливі відносини з навколишнім світом і з собою, тобто як універсальну реальність людського буття. Тому культура не збігається однозначно ні з людиною, ні зі світом, окремо взятими. Вона є актуальною межею збігу людини і світу, досяжною гармонією їхнього буття. Культура символізує гармонію, природність, свободу, відкритість людського буття у світі.

Культура (від лат. *cultura* – вплив, виховання, освіта) в широкому сенсі – це сукупність способів і прийомів людської діяльності які виражені в матеріальних носіях (засобах праці, знаках) і передаються наступним поколінням. У вузькому розумінні культура трактується в соціології як система колективно поділюваних цінностей, ідеалів, зразків і норм поведінки певних груп. Культура служить організації життя суспільства, виконує роль запрограмованої поведінки, допомагає зберегти єдність і цілісність суспільства, його взаємодія як на груповому рівні, так і з іншими спільнотами. Культура виражається у соціальних відносинах, скерованих на створення, засвоєння, збереження і поширення предметів, ідей, цінностей, які забезпечують взаєморозуміння людей в різних ситуаціях. Кожне конкретне суспільство протягом століть створювало суперкультуру, що передається через покоління.

Поняття культура відноситься до числа фундаментальних в сучасному суспільствознавстві. Важко назвати інше слово, яке мало б таку безліч смислових відтінків. Для нас цілком звично звучать такі словосполучення, як «культура розуму», «культура почуттів», «культура поведінки», «фізична культура». За підрахунками американських культурологів Альфреда Кребер і Клайдж Клакхон з 1871 р. по 1919 р. було дано

всього 7 визначень культури, то з 1920 по 1950 вони нарахували 157 визначень цього поняття. Пізніше кількість визначень значно збільшилася. Л. Кертман нарахував понад 400 визначень.

Вважається що слово «культура» походить від латинського слова *colere*, що означає культивувати, або обробляти ґрунт. У середині століття це слово стало позначати прогресивний метод обробітку зернових, таким чином виник термін *agriculture* – мистецтво землеробства. Але в XVIII і XIX ст. його стали вживати і по відношенню до людей – якщо людина відрізнялася добірністю манер і начитаністю, його вважали «культурним». Тоді цей термін застосовувався головним чином до аристократів, щоб відокремити їх від «некультурного» простого народу. Німецьке слово *Kultur* також означало високий рівень цивілізації.

У повсякденній свідомості культура служить оцінним поняттям і відноситься до таких рис особистості, які точніше було б назвати не культурою, а культурністю. У соціології ж під культурою в широкому розумінні цього слова розуміють специфічну, генетично не наслідувану сукупність засобів, способів, форм, зразків і орієнтирів взаємодії людей з середовищем існування, які вони виробляють в сумісному житті для підтримання визначених структур діяльності і спілкування. Професійна культура – це колективне програмування людського розуму, яке відрізняє членів даної групи людей від іншої. Професійна культура – це специфічна сукупність засобів, способів, форм, зразків і орієнтирів взаємодії людей у професійному середовищі, які вони виробляють в сумісній професійній діяльності. Професійна культура – це система колективних цінностей, переконань, зразків і норм виробничої поведінки, притаманних певній групі працівників-професіоналів. Професійна культура формується як важливий механізм взаємодії, що допомагає людям жити в професійному середовищі, зберігати єдність і цілісність науково-практичної діяльності.

Професійне становлення майбутніх керівників проектів на сучасному етапі розвитку суспільства потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста, у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі. Професійне становлення магістранта у процесі вузівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній спеціаліст має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Серед великої кількості професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх керівників проектів у вищих навчальних закладах перевага має бути надана, в першу чергу, системі професійно необхідних якостей. До професійно необхідних можна відносити систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких обумовлює ефективність діяльності майбутніх спеціалістів у різних видах діяльності.

Проблема розвитку професійної культури тісно поєднана з механізмом особистісного розвитку магістрантів, який передбачає самоспостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію. При цьому розвивається рефлексія та самосвідомість, що є основою професійного вдосконалення. Запорукою успішного професійного розвитку майбутнього керівника проектів є усвідомлення ним необхідності глибинного самопізнання, корекції та пошуку шляхів самовдосконалення. Існування особистості за самою своєю сутністю збігається з культурою, бо матеріальне і духовне оволодіння світом є перетворенням його у світ людського буття. Водночас у процесі такого перетворення змінюється й сам суб'єкт перетворень, відбувається його розвиток.

Реалії сьогодення полягають у тому, що більшість вищих навчальних закладів не готує своїх студентів до можливої управлінської діяльності, не виховує основи розвитку їх професійної культури. Перехід вищих навчальних закладів України на багаторівневу підготовку фахівців, введення освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр – особи, яка здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад, виявив ще низку суперечностей між: новою парадигмою педагогічної освіти, яка спрямована на підготовку висококультурного керівника проектів, здатного транслювати систему загальнолюдських і професійних цінностей, та порівняно низьким рівнем сформованості професійної культури сучасного керівника; європейським вимогам до керівників й відсутністю науково обґрунтованою методикою, яка забезпечує розвиток відповідної професійної культури майбутнього керівника у процесі магістерської підготовки; необхідністю підвищення рівня професійної культури майбутнього керівника проектів й недостатньою розробленістю педагогічною наукою ефективних форм і методів, спрямованих на її розвиток в умовах магістратури.

В магістратурі розвивається професійна культура, оскільки майбутній керівник переходить на більш високий рівень розвитку своїх здібностей. Успішний розвиток професійної культури майбутнього керівника проектів в процесі навчання у магістратурі можливий за умов: зорієнтованості навчально-виховного процесу на розвиток професійної культури майбутнього керівника проектів; цілеспрямованого формування

позитивної мотивації до виробничої діяльності та стійкої потреби в саморозвитку професійної культури; упровадження оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток професійної культури; орієнтації педагогічної практики на формування професійної культури магістрантів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виокремленні педагогічних умов розвитку професійної культури майбутніх фахівців проектного менеджменту в умовах магістратури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гринев С. Я. Педагогические основы воспитания у работников предприятий техники безопасности жизнедеятельности / С. Я. Гринев // Материалы II международной научно-практической конференции «21 век: фундаментальная наука и технологии» 15–16 августа 2013 г. – Москва, 2013. – С. 118–120.
2. Гриньов С. Я. Управління інноваційними технологіями: виховний аспект / С. Я. Гриньов // Матеріали Всеукраїнського семінару з міжнародною участю «Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. Наукова мобільність у програмі «Горизонт 2020» (дії Марії Склодовської-Кюрі)» (м. Полтава, 8 жовтня 2013 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Київ – Полтава, 2013. – С. 30–32.

УДК 37.015.31–057.875

Марина Гриньова

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ

У статті висвітлено специфіку розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді. Визначено ступінь поняття саморегуляція навчальної діяльності, фактори її формування. Окреслено продуктивні підходи до побудови освітнього простору для студентської молоді з метою сприяти розвитку саморегуляції навчальної діяльності. Зазначено, що саморегуляція притаманна всім природним об'єктам і проявляється в збереженні стабільності стану при дії зовнішніх факторів, і забезпечує функціонування природних живих і неживих систем; навчальна діяльність для учня повинна стати продовженням природних процесів саморегуляції; педагогу необхідно сприяти розвитку механізмів, які спонукають до подолання утруднення і успішного виконання навчальної діяльності.

Ключові слова: саморегуляція, особистість, діяльність, навчальна діяльність, освітнє середовище; саморегуляція навчальної діяльності студентської молоді; ступінь поняття саморегуляція навчальної діяльності; побудова освітнього простору для студентської молоді.

Людина навчається, виховується, існує в діяльності. Діяльність, її спрямування, розвиток, організація є тією ланкою, яка дозволяє створити умови для розвитку здібностей, формування готовності і здатності до самоосвіти. Розв'язання нових педагогічних задач пов'язано з сучасними підходами до організації діяльності учнів, студентів, дорослих. У навчальному процесі діяльність особистості може відбуватися як «примус», що йде ззовні, так і бути внутрішньо-свідомо регульованою через розуміння і опрацювання компонентів навчальної дії. В останньому випадку маємо феномен формування саморегуляції.

Діяльність можна вважати навчальною тільки в тому разі, коли зміни у суб'єкті відповідають цілям (І. Бех, М. Бурда, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Легкий, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук, Г. Щукіна та ін.). Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція є і складовою загальної обдарованості, першоосновою «загальних здібностей». Першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності слід шукати у нерозривному взаємозв'язку розумової активності і саморегуляції.

Саморегуляція у навчанні – оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з різними утрудненнями спричиняло таку дію мислення, яка призводить до самостійного розв'язку завдання чи проблеми.

Саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично.

Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам сьогодення.

Метою публікації є визначення підходів, що сприятимуть розвитку саморегуляції студентської молоді, як основи успішної навчальної діяльності у вищій школі.

Саморегуляція формується в діяльності. Педагогічно керована навчальна діяльність, яка утворюється з навчальних потреб, задач і проблем, створення навчальної ситуації, співвіднесення утруднень в дії і рефлексії вимагає проходження кожним учнем компонентів саморегуляції, що в свою чергу надає можливість переходу до самостійної навчальної діяльності, організованих самозмін і саморозвитку. Саморегуляція навчальної діяльності має структуру, яка складається з таких компонентів: мета, модель значущих умов, програма дій, оцінка, контроль, корекція (О. Конопкін, О. Осницький, В. Юркевич).

Факторами формування саморегуляції є:

- організація кожної навчальної дії згідно з компонентами саморегуляції;
- формування саморегуляції як природо-відповідного процесу;
- сприйняття учнем у внутрішньому плані структури саморегуляції, чому сприяє ціляспрямована мотивація;
- чітка організація навчального заняття, яка дозволяє відпрацювати компоненти саморегуляції;
- встановлення між вчителем і учнем суб'єкт-суб'єктних відносин;
- час як форма послідовної зміни і удосконалення особистості учня при формуванні саморегуляції навчальної діяльності.

Саморегуляція діяльності розглядається у декількох аспектах:

1. Соціальний аспект саморегуляції – здатність індивіда знайти своє місце в суспільстві, згідно до своїх здібностей, можливостей і уподобань.
2. Психологічний аспект саморегуляції розкриває механізми формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії, мислення.
3. Педагогічний аспект саморегуляції – створення таких методик і

дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їх системи.

Продовжуючи дослідження за даним напрямом, створена наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». Основні здобутки висвітлені у 320 роботах, в тому числі 8 монографій та понад 20 навчальних та навчально-методичних посібників, 11 з яких мають гриф Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Роботи визначають сучасний підхід до формування професіоналізму учнів загальноосвітніх закладів та майбутніх вчителів природничих дисциплін. Основні з них: підручник «Біологія – 10», довідник для абітурієнтів та школярів «Хімія», монографія «Саморегуляція», Навчально-методичний посібник «Педагогічні технології: теорія та практика», Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів «Природознавство».

До наукової школи входять викладачі, докторанти, аспіранти, магістранти кафедри педагогічної майстерності та менеджменту; студенти природничого факультету; директори та заступники директорів шкіл Полтавщини, педагоги освітніх та позашкільних творчих дитячих колективів. Інноваційна робота наукової школи спрямована на відпрацювання трьох основних пріоритетів: студент – викладач – освітнє середовище, де саморегуляція є вищим ступенем діяльності, озброює умінням вчитися все життя.

Головне – це студент, його навчання вмінню самостійно і творчо працювати; виховання всебічно розвиненої особистості; достойного члена громадянського суспільства. Ми розглядаємо природничий факультет, як школу досягнень і успіху. Традиції факультету – студенти найкращі, їх навчають найкращі викладачі, студенти, які під час навчання мали наукові досягнення, перемагали у Всеукраїнських олімпіадах як правило залишаються працювати на факультеті, складають його кістяк. Успішно функціонують магістратури за спеціальністю «Біологія», «Хімія», «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» та «Специфічні категорії. Управління проектами», які створюють базу для розвитку нового напрямку – педагогічного менеджменту і забезпечують спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на науковій основі.

Другий пріоритет факультету – викладач, його саморегуляція, самовдосконалення, розвиток наукового і творчого потенціалу. Факультет є центром фундаментальних наукових досліджень з біології, хімії та прикладних – з педагогічних дисциплін, державного управління [2].

Результатом роботи наукової школи є 20 захищених і затверджених ВАК України протягом 2004–2013 років кандидатських дисертацій з проблем педагогіки, педагогічної майстерності, методики викладання біології, валеології. Ведеться і подальша підготовка кандидатських і докторських досліджень.

Третім напрямом є розвиток освітнього середовища – сукупності

матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності. Освітнє середовище – різноманітний, різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, її ставлення до людей, природи, всієї навколишньої дійсності [1].

Науковці пропонують різні підходи до побудови освітнього простору для молоді з метою сприяти розвитку саморегуляції навчальної діяльності. Найбільш продуктивним є динамічне поєднання сукупності індивідуально-особистісних, дидактичних, дидактико-психологічних та психодидактичних теорій і методів, спрямованих на засвоєння способів діяльності, розуміння змісту досліджуваного середовища, самовизначення щодо нього й особисте інформаційне та знаннєве збагачення, здатність гармонійно будувати свій простір життєдіяльності.

Завдяки роботі наукової школи природничий факультет став факультетом-музеєм, де зібрані всі здобутки кожної кафедри, кожного викладача, які працювали і працюють на факультеті. Створюючи міцну базу професійної освіти, успішно функціонують Музей «Загальної регіональної геології ім. В. Вернадського», «Палеозоології», «Еволюційної зоології», музей А. Макаренка та наукова лабораторія А. Макаренка, музей природничого факультету «Історія і сьогодення», Тераріум.

Ініціюється наукова спрямованість Ботанічного саду-полігону для відкриття нових спеціальностей: біологія, екологія, дендрологія, природознавство, основи аграрного виробництва.

Матеріальною базою для їх функціонування є відкриття музею «Українського садівництва і квітникарства під відкритим небом», Зеленого класу, рокарію, синергарію, дендропарку, гербарної, створення нових колекцій рослин в закритому і відкритому ґрунті, відкриття пам'ятної стелі українському вченому-ботаніку, академіку М. Гришку.

Традицією стало проведення Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференцій, зокрема Міжнародної науково-практичної конференції з методики викладання природничих дисциплін «Каришинські читання», конференції, присвяченої пам'яті А. Макаренка та ін. Кожен рік проводиться 4–5 конференцій різного рівня, працюють постійно діючі семінари з питань педагогічної майстерності, управління проектами, основ здоров'я людини.

Розвиток освітнього середовища стимулює створення мережі наукових комплексів, які поряд із музеями стали осередком науки для викладачів, аспірантів, студентів, учителів та учнів шкіл. Наприклад, при кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту працюють такі науково-методичні комплекси:

1. Кафедра педагогічної майстерності – Мала Академія мистецтв – освітні та позашкільні і заклади Полтавщини»;
2. «Кафедра педагогічної майстерності – Міжнародна і Всеукраїн-

- ська асоціація А. Макаренка»;
3. «Кафедра педагогічної майстерності – управління Державного департаменту України з питань виконання покарань в Полтавській обл.»;
 4. «Кафедра педагогічної майстерності – директори освітніх закладів України». Кафедра педагогічної майстерності ПДПУ активно співпрацює з директорами і колективами загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтава;
 5. «Кафедра пед. майстерності – меморіальні та літературно-меморіальні музеї України»;
 6. Клуб педагогічного краєзнавства.

Визначним кроком у розвитку діяльності школи є видання альманаху Української асоціації А. Макаренка «Витоки» – це збірник науково-педагогічних і літературно-публіцистичних матеріалів, що входить до переліку № 20 наукових фахових видань України.

Велике значення має розвиток міжнародного наукового співробітництва, підтримка плідних наукових контактів із зарубіжними педагогічними установами. Усвідомлення значущості глибокого реформування царини професійної підготовки вчителя, впровадження ідей особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу сприяло активній участі у спільних міжнародних проектах. Укладено договори про творче наукове співробітництво з Педагогічним університетом імені Комісії національної освіти у Кракові (Польща), з Московським педагогічним університетом (Росія), Нанкінським педагогічним університетом (Китай) та участі у Міжнародних конференціях, зокрема «Toy design and development» National institute of design Paldi, Ahmedabad (Індія) та багато інших. Таким чином, школа активно працює в постійному науковому пошуку.

Саморегуляція притаманна всім природним об'єктам і проявляється в збереженні стабільності стану при дії зовнішніх факторів, і забезпечує функціонування природних живих і неживих систем. Навчальна діяльність для учня повинна стати продовженням природних процесів саморегуляції. Педагогу необхідно сприяти розвитку механізмів, які спонукають до подолання утруднення і успішного виконання навчальної діяльності. Виокремлення педагогічних умов такого механізму – перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
2. Природничий факультет: історія і сьогодення. До 95-річчя Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та 90-річчя природничого факультету / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2009. – 236 с.

Алла Залізник

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розкривається сутність поняття «компетентність» з точки зору видатних науковців, а також розглядаються різноманітні підходи та змістові блоки щодо професійної компетентності, описується сутність понять: «професійна компетентність вихователя», «мовленнєва компетентність», «мовна компетенція», «підготовка».

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, мовленнєва компетентність, підготовка.

У найголовніших освітянських документах окреслено основні принципи розбудови освіти. Завдання професійної освіти – підготовка кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, відповідального, компетентного, який володіє не лише знаннями, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання й беручи на себе відповідальність за свою діяльність та готового до постійного професійного росту й професійної мобільності. Розвиток сучасної освіти робить усе актуальним вирішення проблеми оцінки професійності педагога, рівня його професійної компетентності, перспектив зросту, можливостей професійного вдосконалення. Під професійною компетентністю вихователя розуміється єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Питанню професійної компетентності педагога та її складових присвячені дослідження таких науковців: Є. Бачинської, В. Браже, С. Гончаренко, Д. Ельконіна, Т. Іванової, А. Маркової, Н. Ничкало та інших. Значним внеском у професійну підготовку педагогічних кадрів нової формації на засадах компетентнісно-орієнтованого підходу стали праці В. Анищенка, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Михайличенка, О. Сухомлинської. Сучасними підходами до проблеми визначення професійної компетентності педагога, розкриття сутності складових її компонентів опікуються М. Єрмоленко, І. Ісаєв, Т. Леонтєва, В. Міжеріков та інші.

Ефективне формування професійної компетентності педагогів є на сьогодні особливо актуальним для суспільства та успішного розвитку країни. Дана стаття присвячена мовленнєвій компетентності майбутнього вихователя.

Мета нашої статті полягає в уточненні педагогічної сутності феномену «мовленнєва компетентність майбутнього вихователя».

Новий час, нова доба України вимагають нових нетрадиційних шляхів вирішення нагальних проблем модернізації всіх сфер соціального буття, і в першу чергу – освіти. ХХІ століття висуває нові завдання перед освітою щодо підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах держави.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «підготовка за напрямами і спеціальностями фахівців усіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності» [1, с. 5]. Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення всіх відповідних умов для самореалізації та самоствердження особистості, забезпечення потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях.

У Концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що її основне завдання – «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини, як особистості і найвищої цінності суспільства» [4, с. 2].

Насамперед з'ясуємо сутність ключового поняття «підготовка». У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається, як дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід та ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3, с. 767]. Результатом підготовки є готовність, що трактується у вищевказаному словнику у двох значеннях: «як стан готового і бажання зробити що-небудь» [3, с. 194]. Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога. Обумовлено це складністю і багатогранністю навчально-виховного процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші – на його сутності. У науковій літературі існує декілька підходів у визначенні структурних складових готовності:

- 1) готовність як сукупність знань, умінь, навичок (Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін, О. Щербаков);
- 2) готовність як функціональний стан (Н. Букіна, Ф. Генон, А. Ковальов, Л. Лавров, М. Левітов, А. Ліненко);
- 3) готовність як складне особистісне утворення (М. Дяченко, Л. Кандибович, Ю. Гільбух).
- 4) готовність як синтез властивостей особистості (В. Крутецький).

Отже, зазначений термін збагачує поняття «підготовка». Під змістом підготовки розуміють систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вихователя.

Проблему професійної підготовки майбутніх педагогів досліджують сучасні українські вчені: І. Бех, В. Бобрицька, В. Будах, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Луговий, Е. Лузік, Г. Козлакова, В. Кузь, О. Олексюк, О. Пехота, Л. Пуховська, С. Сисоева та інші.

Питання професійної підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця у відповідності з часом завжди є актуальною. Проблема професійної компетентності педагога є об'єктом дослідження сучасних науковців, зокрема В. Андрущенко, О. Савченко, І. Зязюна, В. Семиченко, А. Дубасенюк, Ю. Завалевського та інших.

Намагаючись окреслити своєрідність певної компетентності фахівця освітньої сфери, варто виходити із розуміння, що похідним від поняття «компетентність» є «компетенція». У руслі нашого дослідження перш за все з'ясуємо сутність таких понять, як «компетентність» та «професійна компетентність».

У великому тлумачному словнику сучасної української мови вказується, що «компетентність – властивість за значенням компетентний. Компетентний:

1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий...
2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний».

Цей же словник подає таке визначення поняття «компетенція:

1. Добра обізнаність із чим-небудь.
2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [3, с. 445].

В іншому словнику компетентність – це «володіння компетенцією; володіння знаннями, які дозволяють робити висновок про що-небудь» [4, с. 125]. Згідно цього визначення компетенція є теоретичною частиною компетентності.

Англійський вчений Дж. Равен зазначає, що компетентність включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [5]. А. Хуторський розглядає поняття «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і об'єкту діяльності. Він визначає компетенцію як наперед задані потреби підготовки особистості до діяльності [9].

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підґрунтя стверджувати, що у сучасному науково-педагогічному обігу одночасно використовуються вищевказані поняття. Зазначимо, що згадані поняття деякі вчені (С. Дружилов, А. Миролюбов) використовують як синоніми, але при цьому чітко розрізняють ці терміни. Інші (І. Перестороніна, В. Софронова) вважають компетенції складовими компетентності. Проте більшість педагогів погоджуються з тим, що поняття «компетенція» – це перелік соціальних вимог до освітньої професійної підготовки фахівця, а «компетентність» – комплексна інтегральна характеристика особистості, яка включає смислові, світоглядні, операційно-діяльнісні якості. Компетен-

тність здобувається в діяльності, притаманна будь-якому індивіду та проявляється тією чи іншою мірою. Дані поняття включають у себе такі складові: спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації, готовність), гнучкість мислення, риси характеру (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості). Отже, у науковій літературі до поняття «компетентності» включають певні знання, уміння й досвід їх використання.

Ми дотримуємося найбільш поширеної точки зору, згідно якої поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи їх реалізації в діяльності (А. Журавльов, Н. Тализін та інші).

Не дивлячись на відмінності в термінології, автори сходяться на думці про наявність в структурі компетентності трьох компонентів (рівнів): теоретичного, практичного і особистісного. Цей факт сам по собі являється свідченням того, що професійна компетентність відіграє ведучу роль в діяльності будь-якої людини, яка займається вихованням, навчанням та розвитком.

Методологічною основою нашого дослідження є особистісно орієнтований та компетентнісний підходи, які забезпечують розвиток особистості майбутнього вихователя та уможливають його всебічну реалізацію на основі конкретних здібностей, нахилів, інтересів, особистісних цінностей. Особистісно орієнтовану підготовку у педагогічній науці розуміють як органічне поєднання навчання (нормативно-доцільної діяльності суспільства) та учіння (індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта). Особистісно орієнтований підхід використовується нами для розгляду професійної компетентності вихователя з позиції його особистості. Об'єктом розгляду в даному контексті являється така характеристика особистості педагога як готовність до здійснення педагогічної діяльності. Компетентнісний підхід становить цілісну систему визначення мети, завдань, змісту, організаційного і професійного забезпечення підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі, спрямовує на формування професійної компетентності педагога, є складним індивідуально-психологічним утворенням, що інтегрує знання, уміння, досвід і значимі особистісні якості. Це означає: бути всебічно обізнаним, ерудованим, конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, здатним продуктивно вирішувати завдання виховання дошкільників спільно з їхніми батьками, здатним ефективно розв'язувати життєві ситуації, мобілізувати при цьому свої знання, досвід й уміння. Ці підходи забезпечують розвиток особистості майбутнього вихователя та уможливають його всебічну реалізацію, спираючись на його конкретні здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності. Відомий вчений В. Сластьонін наголошує, що «ми готуємо не просто освічену людину, а виховуємо спеціаліста, наділеного певною групою психологічних, моральних і професійних якостей». Виходячи з позицій особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, ми трактуємо

поняття «професійна компетентність вихователя» як сукупність необхідних психолого-педагогічних та методичних знань та умінь, готовність приміняти їх на практиці.

Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що науковці, які досліджують проблеми компетентності педагога, у своїх працях по-різному визначають сутність цього поняття. Так, В. Веденський під професійною компетентністю розуміє ефективно в реальній освітній практиці певного набору знань, умінь та навичок. Важливими складовими професійної компетентності педагога є комунікативна, регулятивна, інтелектуально-педагогічна, операціональна, інформаційна компетентності [2]. Т. Сорокіна вбачає під професійною компетентністю єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, тобто – компетентність – один із ступенів професіоналізму, складова педагогічної діяльності, здатність особистості педагога вирішувати різні типи задач [7]. Цієї ж думки дотримується Є. Бачинська. Вона розглядає професійну компетентність як інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну та теоретичну готовність педагога до діяльності, його здатність вирішувати на практиці педагогічні задачі й виконувати роботу загалом. Отже, дане поняття трактується як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності.

Вихователь дошкільного навчального закладу – особистість, яка по змісту професійної діяльності повинна оволодіти сукупністю багатьох якостей (професійні, моральні тощо) та мати різноманітні професійно-необхідні навички (бути ерудованим в різних областях знань, знати психологію і вміти приміняти знання на практиці, володіти здатністю координувати дії дітей в групі, уміти взаємодіяти з батьками дітей). На наш погляд, професійну компетентність вихователя можна представити у виді взаємопов'язаних блоків: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість вихователя і рівень розвитку дітей.

Як вже зазначалося, предметом нашої дослідницької уваги є формування мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя у навчально-виховному процесі вищої школи, що являється складовою процесу професійної підготовки педагога.

М. Пентилюк розглядає поняття «мовленнєва компетенція» як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати і відтворювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно для спілкування у різних ситуаціях. Мовленнєва компетенція, на думку автора, включає уміння користуватися мовами, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя. Сам термін «мовна компетенція» було введено Н. Хомським близько середини

XX століття. Сутність цього поняття запропонував Д. Слобін. Вищезгадане поняття М. Львов розуміє як знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається. А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [8].

Як бачимо, мовна й мовленнєва компетенції нерозривно пов'язані між собою. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виокремити у мовленнєвій компетенції лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну компетенції. Так, лексична компетенція ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична – охоплює формування граматичної правильності мовлення у практичній мовленнєвій діяльності, в діалогологічній – звертається увага на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, комунікативна – спрямована на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

На нашу думку, мовленнєва компетентність майбутнього вихователя – це професійні знання рідної мови, вільне володіння нею, чуття мови, постійне самовдосконалення в цій галузі, оволодіння педагогом усіма видами компетенцій та формування мовленнєвої компетенції у дітей.

Зауважимо, що дітей, починаючи уже з раннього віку, потрібно навчати різних видів мовленнєвої компетенції. Дитина має засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння і навички, які необхідні їй для спілкування. Задля цього слід дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Навчання рідної мови має будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої дійсності (Н. Карпова, Ф. Сохін та інші), збагаченні їхнього словника словами, які визначають абстрактні поняття, властивості, якості, ознаки й відношення між предметами, реченнями різної конструкції (Г. Ляміна, В. Ядешко та інші), формуванні в них аналітико-критичного становлення до мовлення.

Важливим засобом навчання дітей рідної мови є мовлення вихователя. Професійне мовлення педагога повинно відповідати вимогам культури мовлення. Це важливий показник рівня його інтелігентності та освіченості.

Таким чином, враховуючи усе вищесказане, можна зробити висновок, що формування мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя залежить від організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. З поглибленим вивченням механізмів розвитку останньої в умовах вищої школи ми й пов'язуємо перспективи подальшого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – № 12–13. – 20–27 лютого. – С. 1–14.
2. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В. Г. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
5. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: прояв, розвиток і реалізація / Равен Дж. – К., 1984. – 284 с.
6. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособ. / авт.-сост. Л. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
7. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія // [Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 378.011.3–051:338.48

Світлана Кобзова

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У статті охарактеризовано процес професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму, розкрито зміст самоосвіти та самовиховання таких спеціалістів, визначено педагогічні умови, яких доцільно дотримуватися під час організації професійного самовдосконалення студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання, процес самовдосконалення майбутнього фахівця сфери туризму.

Досвід навчально-виховної роботи ВНЗ у всьому світі переконує, що ефективно вирішувати проблему підготовки майбутніх фахівців у будь-якій сфері можливо лише за умови активної участі у цьому процесі самих студентів. Враховуючи той факт, що зміна парадигми освіти передбачає перехід до студентоцентрованого підходу, коли результати навчання відіграють провідну роль і стають головним підсумком навчального процесу для студента з точки зору його знання, розуміння та здібностей, актуальним є дослідження питання професійного самовдосконалення майбутніх фахівців. Таким чином, свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку майбутніх фахівців сфери туризму потребує подальшого детального вивчення.

Необхідно відзначити, що процес самовиховання та самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г. Андрєєва, А. Арет, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Макаренко, С. Рубінштейн, Л. Рувінський, А. Мудрик, Б. Теплов, Ю. Орлов та інші. Акмеології, як сукупності наук, що вивчають вершини у розвитку окремої людини та умови їх досягнення, присвячені роботи О. Анісімова, Н. Кузьміної, О. Бодальова, А. Деркач, В. Зазикіна та інших. Питання професійного самовдосконалення майбутніх фахівців у різних галузях знань – вчителів (К. Абульханова-Славська, О. Борденюк, О. Прокопова, І. Чемерілова, І. Склярєнко, Л. Суценко, Т. Шестакова), офіцерів (О. Діденко), медиків (Л. Дудікова), інженерів (О. Ігнатюк), загалом студентів (Д. Іщенко, А. Калініченко, Н. Ковальчук, Г. Черепанова, І. Середа та інші) – перебувало у центрі уваги достатньо великої кількості учених. Однак при цьому проблемі професійного самовдосконалення майбутніх фахівців саме сфери туризму в Україні не було приділено належної уваги.

У ході аналізу теорії та практики з цього питання було виявлено суперечності між: вимогами ринку праці до особистості майбутнього менеджера з туризму і неусвідомленістю цих вимог самими студентами; необхідністю активізації процесу самовдосконалення студентської молоді і невизначеністю педагогічних умов організації самоосвіти та самовиховання майбутніх фахівців сфери туризму; потребою в педагогічній допомозі з метою професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму та недостатнім її наданням з боку викладачів ВНЗ.

Відсутність ґрунтовних досліджень за обраною проблематикою та виявлені протиріччя обумовили вибір теми та визначили мету цієї статті: дослідження основних складових процесу професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день більшість науковців розуміє під самовдосконаленням «творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення» [5]. У межах цієї статті «професійне самовдосконалення майбутніх фахівців з туризму» будемо розглядати як складний процес, у якому свідомо діяльність майбутніх менеджерів з туризму спрямована на реалізацію себе як особистості в обраній професійній діяльності.

Чимала кількість учених вважає, що професійне самовдосконалення можна охарактеризувати, у тому числі, такими сутнісними ознаками: спрямованість на самого себе (самовдосконалення характеризується збігом суб'єкта й об'єкта діяльності); самодетермінованість (у процесі самовдосконалення, що ґрунтується на власній ініціативі, необхідність і напрям самозміни людина визначає як суто особистісне завдання); інтегрувальний характер (як багатогранне всеохоплююче явище самовдосконалення інтегрує всі форми самотворчої активності особистості для досягнення нею вершин професіоналізму); позитивний характер (самовдосконалення забезпечує досягнення виключно позитивних, прогресивних, еволюційних, особистісних змін); усвідомлений характер (самовдосконалення, на відміну від стихійних, неусвідомлених форм саморозвитку, таких як наслідування, гра, адаптація тощо, є усвідомленою, свідомо визначеною і цілеспрямованою активністю особистості); творчий характер (процес самовдосконалення складається з цілого комплексу творчих завдань, вирішення яких неможливо алгоритмізувати) [1, с. 16–17].

Основними формами професійного самовдосконалення прийнято вважати самоосвіту та самовиховання. Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, формування вмій і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції [4]. Професійна самоосвіта менеджера з туризму спрямована, в першу чергу, на вдосконалення його спеціальної підготовки. Узявши за основу фахові компетентності та результати навчання фахівця з туризму, що наведені,

наприклад, у ОКХ бакалавра з туризму, майбутні фахівці можуть визначити та скорегувати зміст самоосвіти і таким чином самостійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності.

Самоосвіта студента повинна реалізовуватися у напряму формування здатності у майбутнього фахівця сфери туризму вирішувати конкретні проблеми і завдання професійної діяльності: так у межах *дослідно-аналітичної функції* це: здатність здійснювати аналіз сучасного стану розвитку і розміщення всіх складових рекреаційних комплексів; визначати джерела та проводити пошук, накопичення і аналіз географічної інформації стосовно елементів туристичного потенціалу території, існуючих і планованих рекреаційних систем; професійно оперувати географічною інформацією стосовно визначення ключових характеристик і властивостей туристичних ресурсів; проводити країнознавчі та краєзнавчі дослідження щодо умов розвитку туризму на визначеній території; використовувати загальні методи наукових досліджень з використанням сучасних технічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій; визначати мотиви туристичної подорожі та споживчі характеристики конкурентоздатних туристичних послуг; проводити комплексні маркетингові дослідження і моніторинг ринку туристичних послуг; у межах *технологічної функції*: здатність розробляти різні види турів та укладати різноманітні програми туристичного обслуговування з урахуванням потреб цільових груп споживачів туристичних послуг; складати, оформлювати і оперувати туристичною документацією при формуванні та в процесі реалізації турпродукту; у межах *сервісної функції*: здатність організувати процес обслуговування клієнтів у процесі реалізації та споживання туристичного продукту; організувати роботу зі скаргами; надавати вичерпну інформацію існуючим і потенційним туристами; надавати послуги з бронювання туристичних послуг; взаємодіяти в вітчизняними та іноземними клієнтами екскурсійного бюро; організувати процес екскурсійного обслуговування туристів та екскурсантів; розробляти та проводити різні види екскурсій; організувати надання анімаційних послуг різним категоріям туристів; у межах *організаційної функції*: здатність організувати та проводити ділові зустрічі і переговори з партнерами та іншими суб'єктами турдіяльності, підтримувати ділові контакти; укладати угоди із зарубіжними та вітчизняними партнерами та забезпечувати їх реалізацію на підставі існуючих вимог міжнародного та національного договірної права; організувати процес створення і розвитку агентської мережі; налагоджувати довготривалу співпрацю зі споживачами, суб'єктами туристичної діяльності, фінансово-кредитними установами, страховими компаніями, консульствами і представництвами іноземних держав, використовуючи регламентуючі документи на засадах договірної права; розробляти та проводити ефективну продуктову, цінову, збутову політику турпідприємств; організувати маркетингову

діяльність турпідприємств, рекламно-інформаційні заходи та ефективні маркетингові комунікації з існуючими та потенційними споживачами туристичних послуг; у межах *управлінської функції*: здатність чітко уявляти структуру національної та міжнародної системи правового регулювання турдіяльності та знаходити необхідний для вирішення конкретної юридичної ситуації нормативно-правовий акт; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати й узагальнювати зовнішню і внутрішню управлінську інформацію для здійснення планування, організування, мотивування працівників та контролю за діяльністю підлеглих у підрозділах турпідприємств; складати та оформлювати статистичну звітність; розуміти основні принципи, характеристику об'єктів, прийоми і способи бухгалтерського обліку, аналізувати та визначати ефективність фінансово-господарської діяльності підприємств туризму; економічно обґрунтовувати управлінські рішення; планувати та організувати роботу турофісу; ефективно використовувати офісну оргтехніку та засоби зв'язку; вести діловодство [2, с. 20–29].

Джерелами самоосвіти можуть бути: навчальна, науково-популярна, наукова та художня література; засоби масової інформації (зокрема професійні видання – газети, журнали, радіо- і телепередачі); джерела мережі Інтернет; прослухування лекцій; відвідування виставок, семінарів і конференцій; консультації фахівців тощо. Зокрема статті у провідних професійних виданнях України («Українська туристична газета», «Новини турбізнесу», «Географія, краєзнавство та туризм», «Велика прогулянка», «Відпочинок на теренах України», «Коло світу», «Карпати. Туризм. Відпочинок», «Турбізнес», «Туризм сільський зелений» тощо) можуть бути використані для оновлення комплексу знань щодо організаційно-управлінських, правових та інших, суто практичних, аспектів туристичної діяльності. Ознайомлення з матеріалами сайту Державного агентства України з туризму та курортів, публікаціями на професійному туристичному порталі TourDom.ua дозволить бути у курсі всіх подій, що відбуваються у туристичній галузі країни та світу. Популярністю серед професіоналів турбізнесу користується цикл пізнавальних тевізійних передач «Орёл & Рёшка», що транслюється на телеканалах «Інтер», «П'ятниця», «Сьомий канал»; передачі «Люди говорять», «Профі для профі», «Світове відео» на сайті російської версії туристичного порталу «Турдом» (<http://tourdom.tv/>), які також можуть бути використані студентами у самоосвітній діяльності. Відвідування щорічних туристичних виставок та салонів – таких як UITM Міжнародний туристичний салон «Україна», UITT «Україна: подорожі та туризм», Київський міжнародний туристичний форум – у останні відкриті дні дозволить розібратися з основними тенденціями розвитку туризму, переглянути перелік нових туристичних напрямів від провідних туроператорів світу. Перегляд вебінарів, проходження тестів з туристичного країнознавства на сайтах

туроператорів та професійних туристичних порталів (наприклад, проекти «Європа, ЮНЕСКО і туризм» – укладач І. Ходикіна, інформаційна служба «Банко»; «Емірати для професіоналів» – укладач І. Чучман, компанія «Join UP!»; «І був досліджений В'єтнам» – укладач О. Переяслова, компанія «Любосвіт» [6] тощо) дозволяють підтримувати на високому рівні теоретичні знання студентів щодо основних туристичних напрямків та постійно поглиблювати їх.

Отже, самоосвіта фахівця з туризму повинна бути спрямована на задоволення його пізнавальних інтересів, підвищення професійної кваліфікації, оскільки лише індивідуальне навчання студента може допомогти підтримувати його ключові компетенції на достатньому рівні, що у свою чергу забезпечить майбутньому менеджеру з туризму конкурентоспроможність на ринку праці.

Що ж стосується самовиховання, то під цим процесом, частіше за все, розуміють організовану, активну й цілеспрямовану діяльність студента, скеровану на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку [4].

Майбутній фахівець з туризму повинен ставити перед собою мету – якнайкраще підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Варто врахувати, що найважливішими внутрішніми передумовами, що визначають ефективність самовиховання, є: сформовані на достатньому рівні потреби та мотиви працювати над собою; особистісне переконання, розвинута самосвідомість та самокритичність; почуття гордості за належність до сфери туризму; високий рівень розвитку вольових якостей, самоконтролю та самооцінки; оволодіння теоретико-методологічними основами роботи над собою; психологічна готовність до постійної роботи із самовиховання. Усе вищевказане характеризує можливість усвідомленої, системної, творчої роботи майбутнього фахівця з туризму над собою.

Таким чином, самовдосконалення майбутнього фахівця туристичної індустрії повинно передбачати визначення мети та професійно значимих цілей і завдань самовдосконалення; розробку плану самоосвіти та самовиховання; вибір оптимальних засобів та способів, дій і прийомів в цілях самовдосконалення; здійснення контролю за результатами самовдосконалення; та корекцію, тобто внесення необхідних змін у процес і результати роботи над собою.

При цьому для вирішення багатьох проблем, що виникають під час організації професійного самовдосконалення студентів у вищих навчальних закладах доцільно дотримуватися певних педагогічних умов: створити освітньо-виховне середовище, сприятливе для розвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця з туризму; сприяти активізації мотивації до самоосвіти та самовиховання студентів; розробити дидактичне забез-

печення процесу професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму; здійснювати педагогічне керівництво процесом професійного самовдосконалення майбутніх фахівців індустрії туризму, враховуючи особистісні потреби та побажання самих студентів.

Підсумовуючи вищевикладене, вважаємо, що для майбутнього фахівця в галузі туризму самовдосконалення стає необхідною умовою набуття професіоналізму. Здійснюється професійне самовдосконалення студентів туристичних спеціальностей у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання та самоосвіта. Структурно процес самовдосконалення фахівців сфери туризму складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: прийняття рішення щодо самовдосконалення; планування і розробка програми самовдосконалення; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань у роботі над собою; самоконтроль і самокорекція цієї діяльності. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці дидактичного забезпечення процесу професійного самовдосконалення майбутніх фахівців сфери туризму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення / Т. В. Вайніленко // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13–20.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 1401 «Сфера обслуговування» напряму підготовки 6.140103 «Туризм» : [навч.-метод. видання]. – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. – 30 с.
3. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера : Беседы психолога со старшеклассниками : кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_ortinskiy_vl
5. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Либідь, 1982. – 215 с.
6. Сайт Професійного туристичного порталу TourDom.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tourdom.ua/trainings/>

УДК 371.134:504

Світлана Люленко

ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ДО ПРИРОДООХОРОННОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглянуто проблему формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології. У контексті підготовки майбутніх вчителів біології до природоохоронної роботи ми виділили три групи мотивів: навчально-пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і її процесом), широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності) та власне-особистісні мотиви.

Ключові слова: *мотиви, природоохоронна робота, майбутні вчителі біології.*

Проблема формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології є важливою педагогічною, психологічною та загальнонауковою проблемою.

Одним із завдань підготовки студентів у ВНЗ є формування стійкої мотивації на успішність вирішення виробничих завдань, здатність приводити наявні умови у відповідність до сучасних вимог, які впливають із мети, змісту навчального процесу та його власного бачення проблем навчання.

Побудова навчального процесу саме за цими вимогами дозволяє розвивати особистісні якості майбутніх учителів біології, які корегують його професійну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення в педагогічній діяльності. Поряд з цим у студентів відбуваються процеси самоактуалізації, самопізнання та подальшого професійного самовдосконалення, завдяки яким студент має можливість на практиці поєднувати загальноосвітню підготовку з глибокими професійними знаннями та навичками.

Мотиви діяльності людини і підготовки її до певної роботи (зокрема, навчання) складають основу підготовки майбутнього вчителя, значний вклад у розвиток якої зробили Д. Аткинсон, Є. П. Ільїн, В. І. Ковальов, О. М. Леонт'єв, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсон та багато інших психологів.

Метою статті є вирішення проблем формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології та їх класифікація.

У педагогіці не існує єдиної точки зору на поняття «мотив». Можливо, найбільш повно це поняття розкриває Є. П. Ільїн, який розуміє під мотивом складне психологічне утворення, яке спонукає людину до свідомих дій (що складають певну діяльність) і є основою цих дій (цієї діяльності) [3, с. 28].

Формування мотиву починається під впливом внутрішнього стимулу (органічної потреби) або зовнішнього стимулу з невизначеною вимогою, проханням, наказом.

Більшість мотивів, які формуються у процесі навчання, спричиняються дією саме зовнішніх стимулів, але ці стимули повинні знайти відображення у певних потребах людини. При цьому один і той самий зовнішній стимул може викликати різні потреби у різних людей, хоч дії та вчинки, спричинені різними потребами, можуть зовні нічим не відрізнятися.

Сукупність мотивів певної діяльності є мотивацією цієї діяльності.

На думку С. Рубінштейна, мотивація тісно пов'язана з позицією особистості, яка відображає визначеність взаємовідносин між громадським та особистісно значущим для людини [6, с. 85].

У майбутніх вчителів біології розвиток бережливого ставлення до природи органічно зв'язано з мотивацією.

Мотивація відіграє важливу роль у підготовці майбутніх вчителів, про що свідчать роботи А. Маслоу, В. Ковалева [4, с. 129].

Основою мотивації є усвідомлення природи як самостійної цінності, глибока зацікавленість майбутнього вчителя біології у оволодінні суб'єктивним екоцентричним ставленням до природи, бажанням сформулювати таке ставлення у школярів.

В роботі В. Сластьоніна, розглядаючи підготовку майбутнього вчителя, мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії займає в структурі особистості центральне місце, адже позитивне ставлення до обраної діяльності служить тим стрижнем, навколо якого конструюються всі основні якості й властивості особистості вчителя [7, с. 208].

У контексті підготовки майбутніх вчителів біології до природоохоронної роботи ми виділили три групи мотивів: навчально-пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і її процесом), широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності), та власне-особистісні мотиви.

Серед численних соціальних і пізнавальних мотивів, які діють у системі навчання, найбільш цінними є навчально-пізнавальні. Вони забезпечують подолання труднощів у навчальній роботі, викликають пізнавальну активність, на їх основі розвивається бажання людини бути компетентною, відповідати вимогам свого часу.

Навчально-пізнавальні мотиви закладені в самій навчальній діяльності і пов'язані зі змістом та процесом учіння, оволодінням способом діяльності. Вони виявляються у пізнавальних інтересах, прагненні долати труднощі у процесі пізнання, виявляти інтелектуальну активність.

У процесі формування навчально-пізнавальних мотивів здійснення природоохоронної діяльності враховувалося, що екологічний матеріал за своїм змістом є дуже різноплановим (природничим, історичним, літературним, географічним). Основними джерелами його надходження є

науково-природнича та інша література (науково-популярна, довідкова, художня); місцева періодична преса (обласні та районні газети і журнали); повідомлення місцевого радіо та телебачення; власні спостереження учителя та учнів за природою та працею людей своєї місцевості; натуральні наочні посібники (колекції місцевих корисних копалин, зразки ґрунту, гербарії рослин та ін.); ілюстрації, малюнки, фотокартки, діапозитиви із зображенням екологічно небезпечних явищ; спогади, розповіді спеціалістів про екологічні проблеми.

Широкі соціальні мотиви підготовки майбутніх вчителів біології до природоохоронної роботи виявляються як мотиви самовдосконалення і самовизначення. Той факт, що вчитель усвідомлює соціальну значимість учіння, створює особистісну готовність до здійснення природоохоронної роботи в школі та позитивні установки щодо неї. Ці мотиви зрозумілі і пов'язані з деякими цілями. До них належать мотиви обов'язку й відповідальності, котрі спочатку не усвідомлюються майбутніми вчителями, але реально діють у формі добросовісного виконання завдань навчити учнів.

Ми розглядаємо вузько-особистісні мотиви майбутніх учителів біології як складову формування їхнього інтересу до організації та проведення природоохоронної роботи з учнями.

Цей процес відбувається шляхом усвідомлення важливості практичних дій при вирішенні питань з охорони природи та необхідністю природоохоронної роботи з метою вдосконалення вмінь майбутніх вчителів біології. Розуміння мети і основних завдань природоохоронної роботи є одним із важливих показників готовності майбутніх учителів до цієї ж роботи в навчально-виховній діяльності. Студентам нерідко бракує необхідних понять про те, як саме здійснювати природоохоронну роботу. Цей параметр їхньої педагогічної діяльності повинен бути визначений і мати чітке розуміння з боку викладачів.

Фактор, який спонукає студентів до здійснення природоохоронної роботи з учнями є інтерес. Як зазначає С. У. Гончаренко, «інтерес (від лат. *interest* – має значення, важливо) є формою вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [1].

Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта» .

Виявлення інтересу до організації та проведення природоохоронної роботи може мати емоційне забарвлення і пов'язане не лише з пізнавальними почуттями, але й почуттями морального, естетичного змісту, бажанням досягнути в педагогічному процесі найкращих результатів.

Важливим елементом у формуванні мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології є активізація уваги. Частіше вона

розвивається саме в процесі взаємодії з партнером. Студент зосереджує свою увагу на тому, що така діяльність спрямована на досягнення особистого результату – засвоєння нових знань, умінь та навичок.

Активізація уваги та чітке розуміння мети і основних завдань природоохоронної роботи дає можливість залучати якомога більшу кількість учнів до проведення природоохоронних заходів, походів, акцій, фестивалів тощо.

У процесі підготовки студентів слід активізувати їхню увагу на тому, що під час проведення природоохоронної роботи необхідно створити ситуацію стимуляції інтересу до даної форми роботи. Разом з тим, ці інтереси розрізняються в залежності від мети та форми діяльності.

Поняття «цінність» ставиться в один ряд з поняттями «потреба» і «мотив», а ціннісні орієнтації індивіда розміщують на перетині когнітивної та мотиваційної сфер особистості. Осмислити це співвідношення допомагає дворівнева модель мотивації, запропонована О. Ю. Патяєвою [5, с. 32].

Отже, цінності – психозмістове утворення, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найдієвішою категорією становлення соціально зрілої та духовно здорової особистості, її оптимального функціонування і реалізації природних потенцій у культурному форматі фахової діяльності.

Природоохоронні цінності формуються в результаті свідомості майбутніми вчителями біології своїх потреб, тобто в результаті ціннісного ставлення. Екологічно-ціннісне ставлення виникає у відповідності з екологічними потребами, супроводжується усвідомленням людиною себе як частини природи.

Таким чином, ми вважаємо, що цінності формуються в результаті усвідомлення майбутнім учителем біології своїх потреб, тобто в результаті ціннісного ставлення, яке виникає в відповідності з екологічними потребами, які супроводжуються усвідомленням людини себе як частини природи.

На думку С. Рубінштейна, рівень свідомості істотно визначається тим, наскільки особистісно-значущим виявляється те, що об'єктивно суспільно значуще.

А. Ясвін та С. Дерябо під ступенем усвідомленості екологічних цінностей розуміють: якою мірою особистістю усвідомлюється потреба в об'єктах і явищах природи [2, с. 34].

Отже, під рівнем усвідомлення цінностей з охорони природи ми розуміємо ступінь відповідності особистісного сенсу завдання її об'єктивному суспільному значенню, об'єктивної екологічної ситуації.

Майбутній вчитель біології, готовий до здійснення природоохоронної роботи в школі, повинен усвідомлювати цінність рідного краю, мати позитивну установку на збереження природних екосистем, здійснення

природоохоронної роботи, бути позитивно налаштованим на гармонійне співіснування з навколишнім природним середовищем, не завдаючи йому шкоди.

Розпочинаючи формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології, треба прагнути викликати передусім допитливість, стійкий інтерес до природи, вміння виховувати у школярів дбайливе ставлення до природи, уміння виховувати відповідальність за збереження природи та відповідальне ставлення до всього живого, що сприятиме усвідомленню майбутнім учителем біології своєї професійної ролі як педагога.

Отже, при формуванні мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології ми виділили такі три групи мотивів: навчально-пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і її процесом), широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності) та власне-особистісні мотиви.

Формування мотивів до природоохоронної роботи у майбутніх вчителів біології не забезпечує досконалої підготовки майбутнього вчителя до природоохоронної роботи в школі, подальшого вивчення потребують питання формування знань, вмінь та навичок у поєднанні з мотивацією та активністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, Ясвин В. А. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
3. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Выща школа, 1998.
4. Ковалев В. В. Мотивы поведения и деятельности / В. В. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
5. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е. Ю. Патяева // Вестник Московского университета. Сер. 14 : Психология. – 1983. – № 4. – С. 23–33.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 328 с.
7. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / Виталий Александрович Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. : Просвещение, 1982. – С. 14–28.

Лідія Мамчур

ФОРМУВАННЯ МОВНО-РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної мовної освіти – формуванню мовно-риторичної компетентності майбутніх учителів української мови, що є основою їх загальної культури, риторично-граматної поведінки, високопрофесійності.

Ключові слова: *підготовка вчителя-словесника, риторика, формування мовно-риторичної компетентності, культура, риторизація навчального процесу.*

Мовна освіта в Україні ХХІ століття зумовлена новими соціальними завданнями, що поставлені перед сучасною загальноосвітньою школою – це формування у підростаючого покоління умінь і навичок самостійно будувати висловлювання різних жанрів, які необхідні їм у процесі подальшого навчання і майбутній професійній діяльності, вміло входити в мовленнєву комунікацію, враховуючи ситуацію спілкування та особистість співбесідника.

Цінність рідної (української) мови як національного джерела формування мовно-риторичної компетентності особистості ставить сьогодні перед студентом педагогічного університету, майбутнім учителем української мови і літератури, вирішення важливих проблем – донести до кожної молодої людини культурні та духовні надбання українського народу, оживити його мовні і риторичні багатства, сприяти їх свідомому засвоєнню і використанню у власному мовленні.

Формування мовно-риторичної компетентності у процесі навчання і виховання стає вкрай важливим складником у підготовці майбутнього вчителя, оскільки він має не тільки добре володіти рідною мовою, а й ставитися до неї як до вагомій суспільної цінності, почуватися відповідальним за її теперішнє й майбутнє, розвивати в учнів високоморальні якості, які дадуть змогу їм стати активними повноправними громадянами своєї держави та самореалізовуватися як особистості. Вирішувати поставлені завдання зможе лише той учитель, який здатний переконувати, вести за собою до поставлених цілей, мати високий рівень педагогічної моральної культури, мовно-риторичної компетентності.

Давня наука риторика, яка існує тільки в мовленнєвій діяльності носія мови, відроджується, зростає загальний інтерес до неї, бо вона привчає «говорити цілісно, доречно, гарно». Як і кожен науку, риторику треба вчити, нею треба оволодівати і розуміти, що риторика є суто

індивідуальною, особистісною, персональною. Не здобувши належного рівня мовно-риторичних умінь, неможливо творчо будувати власні думки, навчати, інформувати, переконувати інших. Мовно-риторична підготовка як мистецтво ефективної усної промовистої комунікації, безумовно, становить стержень професіоналізму спеціаліста нової демократичної України. Оволодіння мистецтвом доцільного й переконуючого мовлення надає можливість краще себе реалізувати в будь-якій професії. З огляду на це проблема формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника є актуальною, що пояснюється всезростаючою потребою суспільства в умінні вправно володіти словом, виявляти у слові себе, свою культуру, свою моральність.

Проблемі формування професійного переконливого мовлення у сучасній педагогіці, мовознавстві, лінгводидактиці присвячено ряд досліджень, серед яких провідне місце займають праці лінгвістів Н. Бабич, О. Волкової, Л. Мацько, В. Русанівського, Л. Струганець, С. Єрмоленко; лінгводидактів – О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Ладигенської, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Сухомлинського; педагогів – І. Зязюна, Г. Сагач, Н. Сивачук та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості й ролі, визначення шляхів формування мовно-риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі становлення їхньої рідномовної особистості та професійної компетентності.

Українська мова, безперечно, усвідомлюється як фактор національного, економічного, науково-технічного прогресу, і саме тому важливо враховувати те, що від мовно-риторичного рівня особистості залежить її професійний, життєвий рівень, а отже і рівень розвитку держави у політичній, економічній, соціальній сферах. Мовно-риторична культура є основою загальної культури і її відображенням. «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності, – зазначав В. О. Сухомлинський [5, с. 507]. Великий вітчизняний педагог розумів, що багато духовних багатств потрібно мати вчителю-вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення. Дитина і вчитель – основні суб'єкти шкільної мовної освіти, які взаємодіють на рівні слова, за допомогою слова, через слово. «Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво навчання і виховання включає, насамперед, мистецтво говорити, звертатися до людського серця» [5, с. 321]. Учений висував високі професійні вимоги до вчителя-словесника, який повинен оволодіти секретами учительської досконалості, зокрема уміло користуватися сократівським методом активізації розумової діяльності учнів, прийомами словесного спонукання, заохочення, покарання, виявлення довір'я, недовір'я, ставлення тощо, які формують духовно-інтелектуальну

основу щоденного спілкування у школі та за її межами.

Як бачимо, соціальний аспект в умовах функціонування сучасної освітньої парадигми є вагомим, а тому сучасні вчені, наголошуючи на необхідності й доцільності мовно-риторичної компетентності, називають такі переконливі фактори:

1) нагальна потреба переконливого мовлення у різних видах суспільного й міжособистісного спілкування, на що орієнтує риторика (логос);

2) необхідність формування образу високодостойного мовця (оратора) із внутрішньою готовністю не лише спілкуватися, а й нести відповідальність за промовлене, сказане висловлювання, пропагувати високу суспільну мораль, бути її зразком і носієм (етос);

3) важливість проблеми емоційної культури в суспільстві (пафос);

4) потреба досвіду мовних особистостей вільно будувати діалог у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування із використанням усталених і схвалених суспільством формул, що полегшують взаєморозуміння людей у процесі спілкування, роблять його бажаним і приємним (топос).

Питання мовно-риторичної компетентності вчителя української мови розглядаємо в контексті його педагогічної майстерності, піднесенні його національної самосвідомості й правомірно виокремлюємо такі її складники:

- лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу;
- виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення, уміння спілкуватися, управляти своїм мисленням і мовленням;
- володіння технікою висловлювання (постановка голосу, техніка дихання, тембр, наявність відповідних динамічних відтінків).

Поняття мовно-риторичної компетентності виявляється в царині духовних професійних якостей кожної людини і фахівця зокрема. Формування мовно-риторичної компетентності є невід'ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя української мови і літератури, здатного засвоїти основи багатства мовної скарбниці, культуромовні норми українського народу.

Вважаємо, що ядро мовно-риторичної культури вчителя-словесника містить лексико-граматичний, мовознавчий, літературознавчий, лінгводидактичний компоненти, що є зряддям професійного педагога й визначають його фахову повноцінність, компетентність.

До основних завдань навчання рідної мови відомий учений-лінгводидакт В. Сухомлинський відносив оволодіння вмінням спілкуватися як компонентом культури, мовно-риторичної у тому числі. Переконливою є думка педагога: «Людина не може жити сама. Найвище щастя і радість людська – спілкування з людьми, розуміння людських взаємин... Не забувайте, що розуміти ці взаємини – наш перший людський обов'язок», – звертається він до вчителів [7, с. 184]. В. Сухомлинський

акцентує особливу увагу на проблемі володіння вчителем культурою спілкування, мовленнєвим етикетом, оскільки він забезпечує виховання в учнів сердечної, щирої, відвертої уваги до співбесідника, уміння слухати, тобто чути його, думати про нього. Мовленнєво-риторична культура неможлива без виховання ввічливості, яка вже сама по собі відображає високу духовність, культуру поведінки, розвиток мислення, інтелекту, сформованість уміння спілкуватися, наявність багатого мовного запасу, володіння мовними нормами, мовленнєвим етикетом, умінням вибудовувати текст, користуватися діалогом і монологом.

А тому «риторизація навчального процесу, – як зазначає М. Пентилюк, – повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту» [3, с. 5]. Риторична культура мовця виявляється в умінні добирати такі засоби мови (морфологічні, синтаксичні), які найбільш точно, виразно можуть передати думки й почуття, багатство духовного світу, власні знання і переконання, стилістичну виразність.

Важливим фактором формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника є його мовленнєвий розвиток, що передбачає опанування системою мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Показником цього розвитку є комунікативна компетентність, тобто здатність і уміння спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого мовлення, продукувати власне, демонструючи свій інтелектуальний розвиток, культурні здобутки і цінності.

Мова і культура сформували особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину духовно, інтелектуально, морально, культура визначає напрям її діяльності. Л. Мацько наголошує на тому, що «особистість молодого людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами [1, с. 25]. Це твердження перегукується з думкою О. Потєбні, який зазначав: «Мовна індивідуальність виділяє людину, як особистість і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства» [4, с. 29]. Лінгвістичні поняття, факти й закономірності, окреслені змістом навчання мови, мають забезпечити коло знань студентів, як основи оволодіння мовленням. У результаті засвоєння мовних знань усвідомлюються моделі й норми практичного використання їх у мовленні, що сприяє формуванню мовленнєвої діяльності, спрямованої на розвиток особистості, її самореалізацію у комунікативній взаємодії.

Безперечно, цьому має сприяти таке навчання, за якого слід орієнтуватися на кілька сфер мовленнєвої діяльності і мовної субстанції:

- мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу –

морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, конструкціях і структурах, висловлюваннях, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику носія мови, нації, вона відкриває людині доступ до надбань культури, тощо;

- мова як мистецтво живого спілкування, як здатність викликати естетичне задоволення.

Оскільки слово вчителя-словесника є тим наочним зразком, який учень сприймає й наслідує, педагог повинен постійно вдосконалювати своє мовлення, свої мовно-риторичні вміння, дотримуючись норм літературної вимови, граматичних правил, інтонацій, стильових особливостей. «Фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування і самовираження особистості кожного [2, с. 26].

З огляду на те, що професія вчителя-словесника належить до числа живомовних і безпосередньо пов'язаних з пізнанням людини і світу, проблема мовної і мовно-риторичної освіти визнана вченими як одна із ключових. Навчально-виховний процес у школі, як і в ВНЗ, має базуватися на спілкуванні, ефективній комунікативній взаємодії і від того, наскільки воно раціонально побудоване, прогнозоване й успішне, залежить реалізація завдань щодо мовної освіти особистості.

При цьому професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника передбачає насамперед високий рівень мовно-риторичної компетентності, це одна з першорядних вимог до нього як фахівця, оскільки вчитель-словесник виконує державне завдання – формує високоякісне мовлення підрастаючого покоління, майбутніх громадян держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мацько Л. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
2. Мацько Л. І. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
3. Пентилюк М. І. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2008. – С. 2–4.
4. Потєбня О. Мова. Національність. Денаціоналізація / О. Потєбня. – Нью-Йорк, 1992. – 216 с.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у п'яти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 283–582.
6. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1965. – № 5. – С. 47–57.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський В. О. // Вибрані твори : у п'яти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–409.

УДК 371.21

Катерина Савченко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті висвітлені проблеми формування професійної компетентності у вихователів дошкільного закладу при вивченні педагогічних дисциплін. Формування вихователя дошкільного закладу відбувається сьогодні в умовах перегляду змісту вищої педагогічної освіти й професійної підготовки, що передбачає її фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію й диференціацію, розробку й реалізацію інноваційних педагогічних технологій. Показано аналіз анкетування студентів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів з розуміння поданої проблеми.

Ключові слова: професіоналізм, компетенція, компетентність.

Сучасний етап розвитку професійної освіти визначається переглядом вимог, пропонованих до майбутнього вихователя, що виражається в цілісному розгляді особистісних і професійних якостей, становленні нової компетентнісної моделі фахівця з огляду на соціально-економічні та культурно-політичні умови, на тенденції глобалізації, інформатизації, полікультурності. Окреслимо сутність поглядів на професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільного закладу у світлі компетентнісного підходу.

Підготовка професійно компетентного вихователя дошкільного закладу є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій і роздумів учених сучасності й минулого.

Коло досліджень охоплює: виявлення закономірностей формування професійно важливих рис особистості педагога та супровідних їм психічних властивостей і станів, що сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності (Т. Браже, В. Введенський, Е. Зеєр, Є. Клімов, М. Лук'янова, В. Радул, А. Реан, І. Табачек та інші); шляхи і засоби становлення педагогічної майстерності (О. Абдулліна, В. Буряк, Н. Гузій, А. Деркач, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Ничкало, В. Пікельна, С. Сисоєва та інші); зміст і сутність професійної діяльності педагога (В. Адольф, Л. Алексеева, О. Глузман, І. Зимня, Л. Карпова, В. Кравцов, О. Міщенко та інші); структуру її окремих компонентів (А. Алфьорова, Г. Валеев, Т. Іванова, Н. Кузьміна, В. Кушнір, О. Семенов, В. Сластьонін та інші); рівні та форми професійної діяльності (І. Лернер, В. Сластьонін, М. Шевардін, О. Щербак та інші). Ці наукові напрями сформували ключові

аспекти змісту й структури професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу як процесу й результату формування професійної компетентності й системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного й практичного вирішення професійних ситуацій і завдань.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування професійної компетентності у вихователів дошкільного закладу при вивченні педагогічних дисциплін. Формування вихователя дошкільного закладу відбувається сьогодні в умовах перегляду змісту вищої педагогічної освіти й професійної підготовки, що передбачає її фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію й диференціацію, розробку й реалізацію інноваційних педагогічних технологій.

Сучасний етап пошуків змісту професійно-педагогічної підготовки ґрунтується на розумінні соціальної та виробничої ролі майбутнього вихователя дошкільного закладу, що передбачає не лише фундаменталізацію в педагогічній освіті, а й розвиток професійно-важливих якостей і компетентностей, зокрема – здібностей до самостійного вирішення нестандартних професійних завдань, альтернативного мислення, становлення постійного прагнення до удосконалення професійної діяльності (А. Вербицький, О. Глузман, С. Годнік, І. Зязюн, Т. Іванова, Л. Кондрашова, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Серіков, М. Чошанов, О. Щербаков та інші). Загалом, це завдання підготовки спеціаліста, здатного виконувати соціально-виробничі функції, та забезпечення його суб'єктно-особистісного розвитку. Сьогодні можна говорити про складену концепцію компетентностей, що починає відігравати суттєву роль у вирішенні питань професійної освіти та становлення сучасного фахівця.

Компетентним (від лат. *competens* – «приналежний», «відповідний», «здатний») фахівцем, на думку вчених [1, с. 95], є знаючий, обізнаний у певній галузі фахівець, що має право, використовуючи свої знання, робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь, здатний мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання й досвід. Компетентнісний підхід у царині вищої педагогічної освіти орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу, спрямовує його на формування в майбутнього вихователя дошкільного закладу готовності до ефективного використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів (інформаційних, людських, матеріальних, особистісних), за своїм змістом поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти; містить ідеологію інтерпретації змісту освіти, бо відштовхується від запроєктованого результату [3, с. 136–144]. За компетентнісного підходу первинною й системостворювальною є не лише процесуальна складова освітнього процесу, яка не втрачає своєї значущості, а результативна, виражена в термінах компетентностей [2, с. 9–14]. Цей підхід покладено в основу гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти (І. Зимня), де поняття «компетентність» визначається

головним результатом освітньої діяльності. Здійснений нами аналіз становлення змісту професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу виокремив наявність двох провідних тенденцій, які визначають її структуру й характер ще з часів становлення вітчизняної системи освіти; це – фундаменталізація професійно-педагогічних і фахових знань і компетентнісний підхід. Розвиток професійної компетентності студентів (табл. 1) відбувається повільно, і якщо на середніх курсах перевага недостатнього та критичного рівня може бути пояснена відсутністю необхідного досвіду, то на випускних курсах переважна більшість майбутніх вихователів дошкільного закладу має виявляти перевагу достатнього рівня сформованості в більшості випадків, але таких студентів лише 45,5 % на IV курсі і 61,6 % на V курсі, що звісно не є показником якості професійної підготовки.

Таблиця 1

Результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільного закладу в процесі професійної підготовки

Рівні	III курс 55 студентів		IV курс 55 студентів		V курс 52 студента	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Недостатній	20	36,3	12	21,8	8	15,3
Критичний	18	32,7	18	32,7	12	23,1
Достатній	12	21,8	18	32,7	21	40,3
Творчий	5	9,2	7	12,8	11	21,3

Щоб виявити причини такого становища, ми звернулися до 42 викладачів кафедр КПІ ДВНЗ «КНУ»: педагогіки, загальної і вікової психології, англійської мови з методикою викладання, дошкільної освіти, практичної психології.

Із 42 викладачів, що взяли участь в анкетуванні, досвід роботи понад 20 років мали 17, 10–20 років – 15, 5–8 років – 10 викладачів. За результатами самооцінки: з них 54 % мають високий рівень сформованості професійної компетентності; 32 % – достатній; 14 % – середній. Таким чином, урахування статусу цих викладачів (посади, які вони обіймають, вчені ступені та наукові звання, наявний науково-педагогічний стаж, рівень професійної компетентності) надало нам підстав уважати їх експертами в досліджуваному напрямі.

За результатами опитування виявилось, що 93,7 % респондентів згодні з провідною роллю компетентнісного підходу в підготовці майбутніх вихователів дошкільного закладу; 6,3 % стверджують, що наголос потрібно робити на особистісно орієнтованому підході. 72,2 % викладачів зазначили, що сьогодні випускники педагогічних навчальних

зкладів не готові до реалізації на практиці своїх професійних функцій; 21,5 % вважають, що таку здатність у студентів сформовано частково.

Професійну компетентність розглядають: як професіоналізм вихователів дошкільного закладу – 46 %, як здатність до якісної праці – 21 %, як складну структуру знань і вмінь – 33 %, при цьому жоден із викладачів не вбачає в професійній компетентності педагогічну майстерність учителя. 35,7 % викладачів (переважно зі стажем роботи понад 10 років) розрізняють професійну компетентність майбутнього і вже працюючого вчителя за ступенем сформованості в нього відповідних здатностей і досвіду, решта – 64,3 % – не мають думок з цього приводу.

49% респондентів надали перевагу таким складовим професійної компетентності майбутнього вихователів дошкільного закладу, як-от: соціальна, комунікативна, предметна, методична; 17 % обрали соціальну, соціокультурну, особистісну, інформаційну; 21 % виокремили творчу, рефлексивну, предметну, інформаційно-комунікаційну; 13 % викладачів – дидактико-методичну, інформаційно-комунікаційну, соціокультурну, науково-теоретичну, творчо-рефлексивну; 45 % викладачів додали до переліку предметно-теоретичну складову; 38 % – творчо-рефлексивну, 38 % – конфліктологічну й валеологічну; 18 % – етичну та мультимедійну.

Тільки 45,2 % опитаних надали повну й вичерпну відповідь щодо розуміння компетентного спеціаліста, змогли відокремити поняття компетентність і компетенція фахівця. Не досить глибоке усвідомлення цих понять, частковість їх розуміння показали 35,7 % респондентів; 19,1 % опитуваних не змогли розкрити запропоновані поняття.

Отримані відповіді свідчать, що з-поміж викладачів немає усталеного розуміння структури професійної компетентності майбутнього вихователів дошкільного закладу, разом із тим у 95,2 % випадках складена певна модель її становлення. Викладачі, у першу чергу, приділяють увагу формуванню знань із предмету викладання; на другу позицію ставлять уміння й навички застосування предметних знань, накопичений досвід такого застосування й досвід емоційно-вольової поведінки; на третю – професійно-особистісні цінності індивіда та його інтереси.

Аналіз відповідей викладачів, які мають достатній стаж роботи та відповідну кваліфікацію, показав, що відсутність чіткості й однозначності понятійного апарату перешкоджає визначенню основних компетентностей випускника педагогічного ВНЗ. Більшість схиляються до думки про те, що досліджувана структура може бути представлена ієрархічною системою, рівні якої складають: ключові (базові), загальногалузеві й предметні компетентності. Проте ніхто з респондентів не наголосив на специфічних ключових компетентностях майбутніх вихователів дошкільного закладу.

Відповіді на решту питань анкети засвідчили, що переважна більшість викладачів на власний розсуд упроваджує різноманітні засоби формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкіль-

ного закладу. Залежно від базового предмету викладання, це – проблемні, пошукові, продуктивні, ситуативні методи й прийоми роботи, що застосовуються як засоби професіоналізації дисциплін.

У своїх відповідях викладачі, які мають понад 20 років стажу роботи (40,4 %), зазначили, що майбутній вихователь дошкільного закладу шляхом власних виступів і доповідей на семінарських і практичних заняттях, а також використовуючи сучасні мультимедійні засоби й Інтернет, набуває предметної компетентності. Але лише в тих випадках, коли викладач природним шляхом, базуючись на власній науковій і педагогічній кваліфікації, залучає студентів до процесу пізнання та впливає на студента силою науки й педагогічної практики.

Викладачі, які мають досвід роботи близько 10 років, уважають, що теперішній студент ВНЗ активно користується сучасними інформаційними технологіями, нерідко навчання поєднує з роботою, до отримання освіти ставиться прагматично, орієнтований на самодіяльність, свободу. За період навчання в нього формується стійке уявлення про особливості майбутньої фахової діяльності, тому цілком об'єктивованою є потреба набуття як предметних, так й інформаційно-комунікаційних компетентностей. Аналіз відповідей викладачів, які мають більше 8 років стажу, зацікавили нас, бо в їхніх відповідях було підкреслено, що майбутні фахівці повинні вирішувати життєві та професійні проблеми за рахунок здобуття відповідних компетентностей.

3-поміж труднощів, на які вказали викладачі, в формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільного закладу, ми виокремили: труднощі при мотивуванні та стимулюванні пізнавальної активності студентів, зокрема під час організації самостійної роботи, педагогічної практики, комунікативно-орієнтованих ситуацій (83,3 %); труднощі при встановленні та підтримці комунікативних зв'язків (76,1 %); труднощі при вивченні, аналізі та врахуванні психологічних особливостей студентів у різних ситуаціях навчального процесу (71,4 %); труднощі, викликані експертною оцінкою ступеня складності запропонованих навчальних завдань (83,3 %); труднощі організаційного плану (нечітка робота методичних служб, недостатність потрібної літератури, низький компетентний рівень бази педагогічної практики тощо) (95,2 %).

Загалом аналіз анкетних відповідей викладачів показав, що в сучасних умовах на ринку педагогічної праці є попит на тих спеціалістів, які ґрунтовно обізнані в предметі свого викладання, розуміються на психологічних особливостях людей, орієнтуються в сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки й практики, володіють методами наукового дослідження, різноманітними інтерактивними технологіями навчання дітей і дорослих, засобами й методиками професійно-творчого розвитку й саморозвитку. Задовольнити цей попит можливо в тому числі й засобами впровадження в навчальний процес моделювання педагогічних ситуацій.

Компетентнісний підхід як один із стратегічних напрямів реформування вищої освіти є системним і міждисциплінарним, має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість, адаптативно-реформувальні можливості, надає освітньому процесу студентоцентрованого характеру, сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів відповідно до високих академічних й етичних стандартів, культурних й інтелектуальних запитів суспільства, принципів науковості, гуманізму, демократизму, наступності, спадкоємності та безперервності, незалежності від політичних партій, інших суспільних і релігійних організацій. Компетентнісний підхід спирається на модель фахівця, виокремлюючи в ній загальне й особливе. Орієнтуючись на кінцевий результат освітнього процесу, цей підхід спрямовує його на формування готовності до ефективного використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів (інформаційних, людських, матеріальних, особистісних). Подальшу свою роботу вбачаємо у розробці педагогічних ситуацій, які моделюють роботу вихователя дошкільного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
3. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Генезис, 2009. – С. 9–14.

УДК (004.372.3)(075.8)

Світлана Семчук

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті висвітлені актуальні питання формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців дошкільної освіти. Проаналізовано сучасні погляди науковців щодо означеної проблеми. Розкрито сутність термінів: інформація, комунікація, компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність особистості. Визначено рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативна компетентність, комп'ютерні технології, комп'ютеризація, дошкільна освіта.*

Реформування дошкільної освіти, необхідність її інформатизації потребує науково-методичного забезпечення використання в педагогічному процесі новітніх засобів навчання та підготовку майбутніх фахівців, які досконало володіють сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, формування у нього науково-дослідницької та інформаційно-комунікативної компетентності як необхідної умови його професійної стабільності, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробок, якісної організації навчально-виховного процесу.

Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у педагогічному процесі, започатковано і розвинуто в фундаментальних роботах учених (Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін.). У роботах цих авторів показано, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу.

Поняття «ІКТ-компетентність» входить в лексику окремого самостійного напрямку психолого-педагогічних досліджень – «Інформатизація освіти», фундаментальні основи якого закладені в роботах С. Бешенкова, Я. Ваграменко, І. Вострокнута, А. Кузнецова, О. Козлова, М. Лапчик, О. Лесневського, Н. Пак, І. Роберта, І. Румянцева та ін.).

Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів висвітлюються в дослідженнях О. Абдулліної, І. Богданової, А. Богуш, Н. Грами, Т. Жаровцевої, І. Зязюна, Е. Карпової, М. Князян, З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін. Концепції формування готовності

майбутніх педагогів до педагогічної діяльності представлені в роботах К. Дурай-Новакової, М. Д'яченко, А. Ліненко, Л. Хомич та ін.

Розглянуто готовність студентів педагогічного факультету до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Н. Диканська); становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів (О. Майборода); формування готовності майбутніх педагогів до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності (О. Разинкіна); підготовку майбутніх педагогів до використання аудіо-візуальних і комп'ютерних технологій (О. Трофимов).

Чільне місце серед цих досліджень посідають праці, присвячені використанню комп'ютерних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів (Ю. Горвіц, С. Дяченко, О. Зворигіна, Н. Кирста, Н. Лисенко, В. Могільова, В. Моторін, С. Новосьолова, С. Пейперт, Г. Петку та ін.).

Світовий досвід засвідчує, що вирішення проблем дошкільної освіти починається з професійної підготовки педагогів. Без якісного зростання педагогічного професіоналізму ми не зможемо піднятися до нинішніх надбань науки. В зв'язку з цим найактуальнішим є таке навчання, що засноване не лише на фундаментальних знаннях у певній галузі, а й на загальній культурі, що включає й інформаційну. Тому кожному педагогові потрібна ґрунтовна підготовка в страті сучасних комп'ютерних технологій.

Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність вихователів до використання комп'ютерних технологій навчання в процесі передавання знань, що означає постійну, неперервну самоосвіту.

Інформаційно-комунікативна компетентність вихователя є компонентом його загальної педагогічної культури, найважливіший показник його професійної майстерності і відповідності світовим стандартам у страті дошкільної освіти.

Мета статті зумовлюється потребою у висвітленні актуальних проблем формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах глобалізованого суспільства.

Професійна підготовка студента засобами ІКТ передбачає здобуття ним повноцінної вищої освіти, підвищення кваліфікації, можливість перепідготовки, тобто охоплює всю освітню систему в цілому.

Поняття «інформатизація освіти» пов'язується з широким упровадженням у систему освіти методів і засобів ІКТ. Методологічним фундаментом інформатизації освіти, як зазначає В. Биков, виступає, з одного боку, інформатика, а з іншого – розділи психолого-педагогічних наук і кібернетики, у яких досліджуються і розробляються комп'ютерно-орієнтовані технології педагогічної, наукової та управлінської діяльності. Інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі освіти та науки, де в основному формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладаються майбутні досягнення і

розвиток суспільства загалом [2].

Дослідники стверджують, що в реальному процесі комунікація не передається як інформація або знання, абстрактні об'єкти, що доступні розумінню сучасної людини або суспільству людей. Передаються тільки повідомлення, які є послідовними символами алфавіту, набором емпіричних об'єктів. Відбувається розмежування понять комунікація та інформація.

Найбільш точний підхід до розмежування понять комунікація і інформація був запропонований А. В. Соколовим, який стверджує, що «інформація – інструментальне поняття інформаційного підходу, зміст і обсяг якого мінливі і залежать від вивчення комунікаційних і організаційних явищ» [10, с. 324].

У словнику С. І. Ожогова «комунікація» розуміється як «повідомлення, спілкування» [7, с. 247]. Комунікація в широкому сенсі розуміється як обмін інформацією між індивідами через посередництво загальної системи символів. Комунікація може здійснюватися вербальними і невербальними засобами.

Розрізняють механістичний і діяльнісний підходи до комунікації. Комунікація – у механістичному підході – односпрямований процес кодування і передачі інформації від джерела і прийому інформації одержувачем повідомлення. Комунікація – у діяльнісному підході – спільна діяльність учасників комунікації (комунікантів), в ході якої виробляється спільний (до певної межі) погляд на речі і дії з ними.

Згідно логічної теорії комунікації В. Н. Переверзева [8, с. 10], поняття «інформація» як формалізовані знання є первинним по відношенню до поняття «комунікація» і, взаємопов'язані з поняттям «знання» як засвоєні думки.

Отже, для поділу понять інформація і комунікація ми будемо говорити про інформацію як про результат, формалізацію знань, про комунікацію як про процес набуття знань шляхом інтерпретації інформаційних повідомлень.

Окрім цього, в нашому дослідженні спостерігається тісний зв'язок термінів «інформація», «комунікація» з терміном «технологія». Термін інформаційно-комунікаційні технології з'явився порівняно нещодавно [9, с. 25], що поєднує інформаційний зміст і комунікаційні можливості технологій, під яким слід розуміти «систему методів і засобів введення, обробки, зберігання, виведення, пошуку і передачі інформації в комп'ютерних мережах» [5].

Розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців є можливим завдяки використанню засобів ІКТ. У відповідності з Болонським процесом, до якого приєдналася Україна, є створення спільного освітнього простору зі спільними визначеними стандартами знань в усіх країнах Європейського співтовариства. Реформування європейської освіти в створенні суспільства знань – єдиний комплексний

процес, в якому вищі навчальні заклади традиційно відіграють головну роль. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх фахівців має бути інтегрованою, забезпечувати цілісність одержання, засвоєння та передачі знань, умінь, навичок.

Одним із пріоритетних напрямів відповідно до педагогічної думки є компетентнісний підхід, який в останні роки стає все більш популярним. В сучасних педагогічних дослідженнях В. А. Болотова, І. А. Зязюна, Л. Г. Кайдалова, Н. В. Кічука, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та А. В. Хуторського висвітлено питання впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку фахівців, який виступає основним напрямом у процесі професійної підготовки, оскільки спрямований не тільки на визначення рівня й обсягу отриманих фахових знань, але й здобуття глобальних умінь і навичок – здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно взаємодіяти в колективі, швидко перенавчатися чи підвищувати кваліфікацію, розвивати особистісні якості: ініціативність, активність, самостійність тощо.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень і практика вітчизняної дошкільної освіти засвідчує зростаючий інтерес до проблеми формування ІКТ-компетентності майбутнього педагога. Перш ніж підійти до аналізу даної проблеми, уточнимо сутність її основних понять.

Компетентність визначається як новоутворення суб'єкта діяльності, що формується в процесі професійної підготовки, включає систематизовані знання, уміння, навички і особистісні якості, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, що стосуються професійної діяльності.

На думку А. Богуш, компетентність – комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання, складати творчі розповіді, малюнки й конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [3, с. 11].

Поняття «компетентність» – згідно розробників «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», – «...включає не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Вона включає результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, навичок» [11, с. 14].

При цьому відзначимо, що компетентність завжди має актуальні прояви компетенції. Однак багато дослідників не розділяють це поняття і приводять їх разом (компетенція/компетентність).

Очевидно, що в основу компетентності закладені знання. Підставою для такого твердження може слугувати аналіз результатів теоретичних досліджень О. А. Абдуллін, І. О. Котлярової, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, Ю. Н. Кулюткіна, А. К. Маркової, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластенина.

М. Б. Лебедева і О. Н. Шилова визначають компетентність педагога в сфері інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) як спроможність

індивіда вирішувати навчальні, побутові, професійні завдання з використанням інформаційних та комунікаційних технологій. Вчені виділяють базовий, загальний і професійний етапи формування інформаційної компетентності в майбутніх педагогів і чітко розділяють застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальній діяльності та використання технологій для вирішення професійних завдань. У цьому контексті, на їхню думку, інформаційна компетентність є сукупність двох складових: комп'ютерної грамотності та комп'ютерної освіченості [6].

Відтак, ІКТ-компетентність є інтегральною характеристикою особистості, що виявляється в здатності засвоювати відповідні знання, уміння та навички щодо розв'язання завдань у педагогічній й професійній діяльності за допомогою комп'ютера.

Першочергове завдання сучасної дошкільної педагогіки – формування ІКТ-компетентності майбутніх педагогів, які зобов'язані не тільки розуміти нові проблеми, що постають перед ними, а й знаходити їх рішення у повсякденній професійній діяльності [1, с. 7–11].

О. Спірін визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як підтверджену здатність особистості, яка застосовує на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності.

Реалії сьогодення такі, що кожен майбутній педагог має бути здатним до використання комп'ютерних технологій у власній діяльності, а також у роботі з дітьми, колегами та батьками. Застосування вихователем на заняттях знань КТ дозволяє ефективно й доступно підкреслити новизну навчального матеріалу, навести приклади практичного застосування знань з конкретного заняття, здійснити впровадження проблемного й евристичного навчання, продемонструвати складні природні процеси тощо.

Виникнення та розвиток інформаційного суспільства припускає широке застосування комп'ютерних технологій в галузі дошкільної освіти, що визначається багатьма факторами, а саме:

– впровадження комп'ютерних технологій у сучасну дошкільну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої;

– сучасні комп'ютерні технології підвищують якість навчання й освіти, дають змогу особистості успішніше й швидше адаптуватися до довкілля та соціальних змін;

– активне й ефективно впровадження комп'ютерних технологій в дошкільну освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає сучасним вимогам і процесу модернізації традиційної системи освіти.

Слід зазначити, що якість дошкільної освіти в Україні визначається рівнем використання комп'ютерних технологій в дошкільних навчальних

зкладах. Тож, назвемо фактори, які можуть сприяти більш активному і ефективному використанню комп'ютерних технологій в дошкільному навчальному закладі:

- великі дидактичні можливості комп'ютера;
- наявність у продажу різноманітних програмних продуктів для навчання;
- введення в планування режимних процесів дошкільного навчального закладу пропедевтичного курсу інформатики (та на його основі впровадження методики формування комп'ютерної компетентності дітей дошкільного віку);
- реалізація різних програм, які стимулюють формування комп'ютерної компетентності вихователів і дітей;
- наявність у багатьох сім'ях комп'ютерів, що сприяє формуванню у дітей готовності (психологічної, мотиваційної і практичної) до використання комп'ютера.

Вихователь – це єдиний фахівець-педагог в ДНЗ, що проводить не одне-два заняття, а володіє знаннями і методиками викладання всього спектру занять в дошкільній установі. Педагог дошкільного навчального закладу може впливати на дитину, а саме: виробляти вміння розрізняти позитивну інформацію від негативної; формувати соціально орієнтовні якості й цінності, удосконалювати рівень оволодіння мовою комп'ютерного контенту; виробляти в дітей оцінне ставлення до телевізійних персонажів.

Слід зазначити, що ІКТ-компетентність вихователя характеризує мотивоване бажання, готовність і здатність ефективно використовувати можливості інформаційних і комунікативних технологій в умовах педагогічного процесу у навчанні, вихованні та розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах їх раннього включення в інформаційно-комунікативне освітнє середовище.

В основу концепції «ІКТ-компетентності» покладено ідею виховання компетентної людини, яка має необхідні знання та керується ними; володіє високими моральними якостями; діє адекватно у відповідних ситуаціях та несе відповідальність на певну діяльність.

Назвемо складові ІКТ-компетентності особистості у процесі їх набуття на всіх рівнях удосконалення:

1. Бачення: розуміння й усвідомлення ролі й значення ІКТ для роботи і навчання впродовж життя.
2. Культура: спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для життя і діяльності в інформаційному суспільстві.
3. Знання: набір фактичних і теоретичних знань, що відображають галузь ІКТ як галузь для навчання і практичної діяльності.
4. Практика: застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих, суспільних професійних і навчальних цілей.

5. Удосконалення: здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ і засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистісного розвитку.
6. Громадянськість: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії і поведінки.

Аналіз сучасної літератури щодо організації навчання майбутніх педагогів у сфері ІКТ дозволяє нам виділити три рівні сформованості ІКТ-компетентності: низький, середній і високий.

Високий рівень (творче застосування) сформованості ІКТ-компетентності характеризується прийняттям майбутнім педагогом на особистісному рівні цінності інформаційно-комунікативної діяльності людини; відмінною орієнтацією та адаптацією в ІКТ-середовищі; гнучкістю і адаптивністю мислення при усвідомленні змісту інформації; науковою організацією праці при роботі з джерелами інформації; використанням засобів ІКТ для ефективного вирішення професійних завдань, професійно-соціальною адаптацією в швидко мінливому інформаційному середовищі.

Середній рівень (застосування за зразком) сформованої ІКТ-компетентності характеризується прийняттям педагогом на особистісному рівні цінності інформаційно-комунікативної діяльності людини; частковою орієнтацією в ІКТ середовищі; адаптивністю мислення при усвідомленні змісту інформації; початковими навичками наукової організації праці при роботі з джерелами інформації; епізодичним використанням засобів ІКТ для вирішення професійних завдань.

Низький рівень (розуміння) сформованої ІКТ-компетентності характеризується частковим прийняттям на особистісному рівні майбутнім педагогом цінності інформаційно-комунікативної діяльності людини, відсутністю наукової організації праці при роботі з джерелами інформації, епізодичним читанням інформаційних текстів, що відповідають особистісним інтересам, відсутністю орієнтації в ІКТ середовищі.

Отже, можна зробити ще один важливий висновок для нашого дослідження: ІКТ-компетентність педагога ДНЗ – це певний рівень компетентності, що дозволяє оперативно орієнтуватися в ІКТ-середовищі, здійснювати пошук, оцінку, зберігання та використання отриманої інформації в навчально-виховному процесі ДНЗ.

Вивчаючи наукові джерела з питання формування ІКТ-компетентності майбутнього педагога, ми вважаємо за необхідність відзначити, що ІКТ-компетентність має і серйозний перелік несприятливих тенденцій.

Перша несприятлива тенденція – слабкість процесу комп'ютерного супроводу навчально-виховного процесу, що обумовлено проблемами економічного характеру. Технічна оснащеність електронними засобами не відповідає реальним потребам освітнього процесу.

На нашу думку, існує кілька обставин, що стимулюють діяльність

майбутнього педагога ДНЗ до формування ІКТ-компетентності: постійне нарощування комп'ютерної бази дошкільного навчального закладу; постійна і неухильна динаміка процесу «комп'ютеризації та інформатизації сім'ї». Людство стикається з унікальним явищем: вперше за багаторічну історію освіти лідерами процесу модернізації інформаційного поля виступають не дорослі, а діти [4].

Отже, розв'язання проблеми формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах потужної інформатизації суспільства вимагає зміни вмісту існуючої системи підготовки педагогічних кадрів і створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для впровадження сучасних комп'ютерних технологій у освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белкін А. С. Компетентність, професіоналізм, майстерність / А. С. Белкін. – Челябінськ : ВАТ «Юж.-Урал. кн. Видав.», 2004. – 176 с.
2. Берестова Л. І. Соціально-психологічна компетентність як професійна характеристика керівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Л. І. Берестова. – Москва, 1994. – 25 с.
3. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Богуш А. М. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
4. Горбунова Л. Н. Підвищення кваліфікації педагогів у галузі ІКТ в умовах розвитку шкільної освіти / Л. М. Горбунова, А. М. Семибратов / Педагогічна інформатика. – 2004. – № 3. – С. 3–10.
5. Кравченко Т. К., Інфокомунікаційні технології управління підприємством : навч. посібник / Т. К. Кравченко, В. Ф. Пресняков. – М. : ГУ ВШЕ, 2003.
6. Лебедева М. В. Що таке ІКТ – компетентність студентів педагогічного університету і як її формувати / М. В. Лебедева, О. М. Шилова // Інформатика та освіта. – 2004. – № 3. – С. 96–100.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – 797 с.
8. Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання загальноосвітніх навчальних закладів, затверджене наказом МОН України від 20.05.2004р. № 407, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 14.06.2004 р. за № 780/9329.
9. Розіна І. І. Педагогічна комп'ютерно-опосередкована комунікація. Теорія і практика / І. М. Розіна. – М. : Логос, 2005. – 460 с.
10. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002.
11. Стратегія модернізації змісту загальної освіти : матеріали для розробки документів з оновлення загальної освіти. – М. : ТОВ «Світ книги», 2001. – 95 с.

УДК 378.016:37

Ірина Холковська

ПРИНЦИП УПРАВЛІННЯ-САМОУПРАВЛІННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

У статті обґрунтовується сутність принципу управління-самоуправління, його значення у формуванні конфліктологічної готовності майбутніх учителів, визначаються методичні шляхи і правила реалізації у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу. Принцип управління-самоуправління трактується як загальне нормативне положення, що визначає спрямованість педагогічного керівництва на стимулювання суб'єктної активності майбутніх учителів, яка забезпечує формування складових готовності до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктологічна готовність, професійна підготовка майбутніх учителів, принцип управління-самоуправління.*

Розробка методологічних засад формування готовності майбутніх учителів до вирішення конфліктів крім виявлення закономірностей цього процесу і опису його концептуального базису потребує також визначення нормативних положень, що характеризують найбільш загальну стратегію розв'язання педагогічних завдань. У педагогіці такі нормативні положення традиційно трактуються як принципи. У нашому дослідженні принципи розглядаються як загальні нормативні положення, яких має дотримуватися викладач у процесі підготовки майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. При цьому знання про нормативні положення виступають системоутворюючим фактором педагогічного процесу. Вони визначають цільову спрямованість, технологію діяльності викладача, його професійну позицію в організації професійної підготовки майбутніх учителів. Такі знання існують у вигляді вимог і правил, у відповідності з якими викладач вибудовує свою професійну позицію щодо конфліктологічної підготовки майбутніх учителів і здійснює відповідні дії.

Конструктивне чи деструктивне розгортання конфліктної ситуації визначає цілі, мотиви і переживання опонентів. Саме вони є тим «двигуном» конфліктів, який перетворює енергію зіткнення сил, що протистоять у конкретній ситуації, у неповторну і психологічно складну взаємодію, у якій виявляються особистісні здатності і риси характеру, здійснюється моральний вибір. Наголосимо: головною ланкою взаємодії є цілі опонентів. Вони є ключем до розуміння і прогнозу поведінки учасників конфліктної ситуації [2].

Як бачимо, у науці встановлена залежність розвитку конфліктної ситуації, конфлікту від ступеня сформованості мотиваційної сфери учасників конфлікту. Разом з тим, існують і інші погляди. Як вказує Н. В. Гришина: «Саме сприйняття ситуації як конфліктної «створює» конфлікт – «запускає» для суб'єкта необхідність реагування у вигляді вибору відповідної стратегії конфліктної взаємодії та її подальшого розвитку» [4, с. 165]; «Ми не можемо нехтувати сенсами, значеннями, які ці об'єкти конфлікту мають для свідомості індивіда, оскільки саме ці значення детермінують поведінку індивіда» [4, с. 169].

Методологія синергетичного підходу, що диктує необхідність розгляду педагогічного процесу як складноорганізованої системи, обумовлює важливість відповідних педагогічних закономірностей. Ними, на наш погляд, є закономірності розвитку педагогічних систем [1, с. 21]: а) для виховання – це перехід соціалізації у самореалізацію; б) для навчання – це перехід освіти в самоосвіту; в) для розвитку – це перехід розвитку в саморозвиток.

Очевидно, що для процесу формування конфліктологічної готовності є необхідним такий принцип, який максимально забезпечує становлення самостійності майбутнього фахівця у конфліктологічних процесах, робить реальним перехід майбутнього педагога з позиції керованого на позицію самокерування у навчальній і професійній діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності принципу управління-самоуправління, його значення у формуванні конфліктологічної готовності майбутніх учителів, визначенні методичних шляхів його реалізації у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Встановлені закономірності функціонування та вдосконалення феномену конфліктологічної готовності майбутніх фахівців на основі методологічних підходів до його осмислення та проектування дозволяють визначити адекватні конфліктологічній природі якості, що формуються, і сучасним педагогічним тенденціям принцип його формування. Ми вважаємо, що особливою характеристикою принципу буде інтерактивність як мінімум двох процесів: 1) розвиток і саморозвиток індивідуально-психологічних та особистісних професійно значущих якостей фахівця, що виявляються у конфліктних ситуаціях; 2) розвиток конфліктної ситуації і конфлікту, обумовлений суб'єктивними характеристиками їх учасників та об'єктивними причинами процесу навчання. Перший процес відображає психологічну та соціальну основу якості, що формується; другий процес відповідає специфічній (конфліктологічній) основі даної якості.

Таким чином, беремо до уваги встановлений інтегративний характер двох вищезазначених процесів: педагогічного – це процес формування професійно значущих якостей, конфліктологічного – це процес управління конфліктом. Сучасне розуміння процесу формування в педагогіці пов'язується з процесом управління [3]. Так, О. С. Гребенюк установив, що

формування особистості є процесом управління розвитком індивідуальності. При цьому під «управлінням» автор розуміє основне лексичне значення слова: «вплив» на ті чи інші компоненти в структурі індивідуальності. Характеризуючи сутність процесу управління конфліктом, фахівці також розглядають його як «вплив» на елементи конфліктної ситуації з метою попередження і розв'язання різних видів конфліктів [5]. Таким чином, співставлення сутнісних характеристик двох процесів дає змогу виявити інтегративну основу принципу формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів, яку становить феномен «управління».

Беручи до уваги все вищесказане, ми вважаємо, що у процесі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів важливу роль відіграє принцип управління-самоуправління. Педагогічна система є системою керованою. Ефективність її функціонування і розвитку тим вище, чим ефективніше здійснюється управління нею на всіх етапах педагогічного процесу. Крім загального принципу управління, з якого випливають всі інші засадничі положення, до системи педагогічних принципів творчого саморозвитку дослідник В. І. Андреев [1] включає принцип переходу педагогічного управління в самоуправління особистості і колективу тих, хто навчається, у процесі різної, у тому числі навчальної і творчої діяльності. Цей принцип базується на такій психологічній закономірності. Творчість, відповідно до психологічної закономірності, встановленої Я. А. Пономарьовим, є такою лише до тих пір і у таких ситуаціях, коли відбувається саморозвиток особистості. Встановлено також, що у розвитку творчих здібностей тих, хто навчається, досягається більша ефективність, якщо більше використовуються можливості і засоби самоуправління. Наведені висновки щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів у їхній професійній діяльності для нашого дослідження мають очевидну значущість.

Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів вирішує низку протиріч: 1) між управлінням і самоуправлінням студентів у навчально-виховному процесі; 2) між цілісним розвитком конфліктологічної готовності і відставанням у формуванні її окремих компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного); 3) між розвитком професійно значущих для конфліктологічної діяльності якостями індивідуальності майбутнього фахівця і його особистісними властивостями.

Зазначені протиріччя розв'язуються через вимоги до виконання педагогічних завдань, спрямованих на досягнення мети формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів. Окреслимо загальну логіку визначення змісту системи педагогічних завдань і вимог до їхнього вирішення.

Завдання першого етапу полягає в формуванні конфліктологічної компетентності фахівця, який має знання у галузі конфліктології, конструктивно ставиться до конфлікту, володіє вміннями попереджати і розв'язувати конфлікти.

Розуміння педагогічного завдання як способу досягнення педагогічної мети визначальним чином впливає на відбір змісту завдань першого етапу у логіці формування навчальної конфліктологічної діяльності майбутнього фахівця.

Набуття досвіду подолання можливих протиріч у навчальних конфліктних ситуаціях (когнітивних, мотиваційних, рольових), у змодельованій взаємодії з суб'єктами (викладач, інші студенти, сама особистість майбутнього фахівця) у відповідній навчальній діяльності створює необхідний для рефлексивних процесів конфліктологічного самовизначення дослідницький психологічний базис.

Таким чином, завдання з формування конфліктологічної компетентності полягають у створенні в навчально-виховному середовищі вищого педагогічного навчального закладу умов для розвитку всіх компонентів конфліктологічної готовності майбутніх фахівців. Конфліктологічна компетентність як система знань, умінь, професійно значущих особистісних якостей, що слугують базисом конфліктологічної підготовки майбутніх учителів, створює передумови для формування прагнення до використання професійного багажу в майбутній навчально-виховній роботі вчителя, для вирішення проблем самовдосконалення як на індивідуальному, так і на професійному рівні. Саме на розв'язання виниклого протиріччя між прагнення використати отримані знання, уміння і відсутністю професійного бачення, позиції спрямовані завдання другого етапу, який пов'язується з формуванням готовності студентів до розв'язання конфліктів як у навчальній, так і у професійній діяльності.

Завданням другого етапу є формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів, здатних вибудовувати діалогічну взаємодію з суб'єктами професійної діяльності в складних ситуаціях (проблемних, конфліктних, кризових, екстремальних). Високий рівень сформованості конфліктологічної готовності полягає у вмінні займати конструктивну позицію у професійній діяльності за умов розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися установок і правил діалогічного спілкування, вмінні реалізувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей його розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації). Вважаємо, що досягнення зазначеної мети можливе у процесі навчально-професійної діяльності. Поєднання набутих конфліктологічних знань, ціннісних орієнтацій щодо ставлення до конфлікту у професійній діяльності вчителя, відповідних умінь створює основу для саморозвитку студентами мотиваційного, когнітивного, емоційно-

вольового, операційно-діяльнісного компонентів конфліктологічної готовності фахівця. Отже, завдання з організації навчально-професійної діяльності майбутніх учителів полягають у створенні умов для розвитку професійно важливих якостей в основних сферах індивідуальності, які відповідають конфліктологічній готовності.

Таким чином, як бачимо з представлених цілей і завдань з організації навчально-професійної конфліктологічної діяльності, створюються умови для розвитку творчої основи конфліктологічної готовності, а саме: позитивний емоційний фон, діалогічне спілкування на заняттях, що забезпечує можливість переносу раніше засвоєних зразків професійної діяльності до нових, значущих для набуття професійного досвіду, ситуацій. Разом з тим, власний досвід конфліктологічної діяльності майбутніх учителів потребує актуалізації, а, можливо, і корекції. Необхідним є зміщення акцентів на забезпечення майбутніх фахівців методологією та технологією творчих підходів до побудови професійних взаємовідносин за умов існування конфліктів як даності у діяльності вчителя. На вирішення означеного протиріччя спрямований наступний етап формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів.

Мета третього етапу – сформувати конфліктологічну готовність майбутнього фахівця, гармонійно розвинутої особистості, здатної з позицій моральності, справедливості творчо розв'язувати складні професійні ситуації. Завдання цього етапу полягають у створенні умов для розвитку конструктивної конфліктологічної позиції, професійно важливих в умовах конфлікту якостей в основних сферах індивідуальності майбутніх учителів.

Формування конфліктологічної готовності фахівців повинно відбуватися з урахуванням закономірностей розвитку професійно важливих в умовах конфлікту якостей індивіда та особистості, динаміки конфліктної ситуації і конфлікту та процесу професійної конфліктологічної підготовки, що відповідає закономірностям педагогічного процесу.

Технологічний аспект врахування вищезазначених закономірностей полягає у реалізації вимог принципу управління-самоуправління: 1) викладач і студент у навчальній взаємодії систематично і послідовно виявляють і враховують рівні сформованості конфліктологічної готовності майбутніх учителів; 2) викладач і студент у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів приділяють особливу увагу розвитку і саморозвитку інтегрованих характеристик (компонентів) готовності до попередження і розв'язання конфліктів у професійній діяльності; 3) викладач і студент використовують реальні і змодельовані конфліктні ситуації і конфлікти як педагогічні засоби освіти та самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання; 4) структурування навчальної взаємодії викладача і студентів відбувається у відповідності з логікою управління-

самоуправління конфліктними процесами; 5) викладач і студент здійснюють систематичний аналіз і самоаналіз результативності педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток професійно важливих у конфліктологічній діяльності індивідуально-психологічних та особистісних якостей майбутніх фахівців. Вказані вимоги відображають основні напрями педагогічної діяльності у процесі формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів.

Принцип управління-самоуправління – це система нормативних положень, які визначають цільову спрямованість дій викладача, операційно-дійовий аспект його діяльності, професійну позицію, що у кінцевому рахунку забезпечує продуктивність активності майбутніх учителів (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання), спрямованої на формування складових готовності до попередження та розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Розгляд принципу управління-самоуправління з теоретичних позицій створює основу для визначення на прикладному рівні методичних шляхів його реалізації у процесі конфліктологічної підготовки майбутніх учителів. Виконання вимог принципу управління-самоуправління обумовлене розумінням правила як лаконічно сформульованого припису, який забезпечує раціональну тактику педагогічних дій з реалізації принципу.

Правило 1. У цільовому компоненті професійної підготовки майбутніх учителів необхідно спеціально виокремити цілі і завдання, спрямовані на розвиток і саморозвиток інтегрованих компонентів конфліктологічної готовності.

Правило 2. У процесі формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів необхідно систематично використовувати діагностичні методики для визначення рівня сформованості окремих її компонентів.

Правило 3. У навчально-виховному процесі важливо використовувати реальні і змодельовані конфлікти у формі навчальних, розвивальних і виховних проблемних ситуацій.

Правило 4. Передбачити у навчальній, навчально-професійній і професійній діяльності студентів реалізацію системи конфліктологічних завдань, зорієнтованих на розвиток у майбутніх учителів умінь управління конфліктом (діагностика конфлікту, прогнозування спрямованості його динаміки, вибір адекватного діагностиці та прогнозу стилю конфліктної взаємодії, експертиза ефективності попередження чи розв'язання конфліктної ситуації, організація післядії).

Правило 5. У процесі формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів необхідно забезпечити послідовну зміну форм соціальної взаємодії, що розгортаються у напрямі розширення саморегуляції студентів і формування у них здатності до самостійної творчої активності.

Прикладний рівень розгляду принципу управління-самоуправління

необхідно доповнити визначенням умов його реалізації. Під умовами ми розуміємо фактори педагогічного процесу, за яких можливе його оптимальне і ефективне функціонування. Структуруємо умови за групами:

– організаційні: введення теоретичних відомостей і завдань з конфліктології у всі курси, пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою майбутніх учителів; включення компонентів конфліктологічної готовності у кваліфікаційну характеристику вчителів за всіма напрямками підготовки;

– теоретичні: відбір і структурування матеріалів для професійної конфліктологічної підготовки майбутніх учителів і опанування їх викладачами, які забезпечують читання дисциплін психолого-педагогічного циклу, з метою подальшого впровадження на заняттях різних форм;

– практичні: відбір і структурування діагностичних, навчальних, розвивальних методик з метою їхнього подальшого впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів; формування готовності викладачів до їхнього використання.

Отже, у контексті формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів реалізація принципу управління-самоуправління сприяє становленню суб'єктної позиції студентів і підвищує ефективність їх підготовки до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 608 с.
2. Бородкин Ф. М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1989. – 189 с.
3. Гребенюк О. С. Научно-методическое обеспечение курса общей педагогики / О. С. Гребенюк. – Калининград, 1997. – 87 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб., 2000. – 464 с.
5. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии : курс лекций / Д. П. Зеркин. – Ростов н/Д., 1998. – 480 с.
6. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – М., 2000. – 367 с.

УДК 372.854

Інеса Хмеляр,
Раїса Шагієва

МЕРЕЖЕВА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ЯК ОДНА ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей учнів ліцею. Визначено, що професійна діяльність вчителя має такі основні напрямки: самостійний, перетворюючий, творчо-науковий. Визначено рівні готовності учителів до формування творчих здібностей учнів ліцею та складові мереженої моделі: координаційна рада, базовий заклад, консультаційні пункти, ресурсні центри. Аргументовано принципи функціонування мережевої моделі: взаємодія і співробітництво, безперервність і системність у наданні послуг, доступність і демократичність, інтеграція (об'єднання ресурсів), динамічність і єдність методичного простору, адресність і оперативність, гнучкість і мобільність.

Ключові слова: *учителі ліцею, творчі здібності, мережева модель, професійна компетентність, готовність, рівні готовності, структура змісту, вікові і індивідуальні особливості учнів, поетапність формування творчих здібностей.*

Навчально-виховний процес у загальноосвітніх закладах спрямований на підготовку підростаючого покоління до життя, а це передбачає: виховання гідних громадян, всебічно розвинутих особистостей із широким світоглядом, високим рівнем інтелекту, здатних адаптуватися до вимог сучасного життя, вміння використовувати набуті знання, певні стратегії та творчий досвід для розв'язання поставлених завдань у різноманітних ситуаціях; самостійно та грамотно робити вибір; усвідомлено оцінювати й коригувати свою діяльність.

Для вирішення названих завдань актуалізується необхідність уведення в систему освіти низки інновацій, що сприятимуть розвитку творчих здібностей учнів. Особливо гостро окреслена проблема постає в системі організації навчально-виховного процесу закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, колегіумів, метою функціонування яких є формування майбутнього інтелектуального потенціалу суспільства. Навчальні плани й програми переважно забезпечують сприятливі умови для формування творчих здібностей учнів. Ефективність та якість навчально-виховного процесу в основному залежить від педагогічних кадрів, від фахової підготовки та педагогічної майстерності викладачів. Успішне навчання ліцеїстів залежить від багатьох умов, зокрема, від того, наскільки ґрунтовно володіють педагоги своїм предметом і методами його

викладання, від якості підручників, від попередньої підготовки своїх вихованців, їх навантаження [15; 16].

Тому метою статті обрано питання про підготовку викладачів ліцею до забезпечення процесу формування творчих здібностей учнів цих навчальних закладів.

Педагоги, які навчають і виховують ліцеїстів, мають оптимально інтегрувати здобуття ними знань із специфікою їхнього мислення, націлювати на розвиток продуктивного мислення, а також його практичне застосування, що дає можливість переосмислювати наявні знання і здобувати нові, враховувати необхідність приєднання здобутих знань до попередніх, у відборі змісту освіти провокувати навчальну ініціативу і самостійність, орієнтуватися на розвиток розуміння ними зв'язку з іншими людьми, природою і культурним надбанням людства. А це означає, що проблема формування та розвитку творчих здібностей значною мірою залежить від стосунків, що склалися між вчителем та колективом ліцеїстів, які визначаються такими факторами: зміни соціально-економічного стану держави, розвиток науки і техніки, оновлення технологій навчання [1]. Ці фактори окреслюють принципи, на яких базується навчально-виховний процес, визначають роль педагога при цьому.

Аналіз літератури з питання про розвиток творчих здібностей дає можливість зробити висновок, що рівень готовності педагогів до роботи з учнями певним чином впливає на результативність їх навчання, виховання і розвитку їх творчих здібностей. Практика свідчить, що певному рівню готовності педагога може відповідати певний рівень навченості, вихованості і розвитку його учнів. Так, низькому і недостатньому рівню готовності педагога до навчання відповідає відсутність результату взагалі, або його випадковий характер; більш високому рівню (достатньому і оптимальному) – високі, стабільні результати, які гармонійно охоплюють усі сфери діяльності учня. Дослідження науковців показують, що теоретична і практична підготовка позитивно впливають на ефективність педагогічної діяльності учителів щодо розвитку їх творчих здібностей [7; 16].

Аналіз навчально-виховного процесу у закладах дає підстави відзначити, що формуванню творчості учнів сприяло впровадження нових освітніх технологій, зацікавлення їх матеріалом чи методом проведення уроку, реалізацією міжпредметних зв'язків, залучення до науково-дослідницької роботи. Звичайно, це передбачає структурування змісту навчального матеріалу, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, застосування відповідних засобів навчання. Усе зазначене вимагає від педагога самовдосконалення, самоорганізації. Тому важливою педагогічною умовою формування творчих здібностей є підвищення педагогічної майстерності вчителів, їх професійної компетентності.

Розвиток творчих здібностей може інтенсифікуватися, якщо

педагога, викладаючи навчальні предмети, забезпечують активну розумову діяльність учнів, що найбільш можливо під час застосування інноваційних технологій. Завдання вчителя – не просто подати навчальний матеріал, а створити умови для самостійної роботи над різними видами завдань, організувати творчу діяльність, коригувати та контролювати її результати.

Професійно-педагогічна діяльність учителя за своєю природою є творчою. Педагогічна творчість – це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики навчально-виховного процесу, забезпечення сприятливих умов для навчання учнів. Педагогічна діяльність вчителя полягає у постійному самовдосконаленні та творчому підході до навчального процесу.

Аналізуючи педагогічну діяльність вчителя, ґрунтуючись на дослідженнях І. Андрєєва [1] вважаємо, що професійна діяльність вчителя має такі основні напрями:

- самостійний (робота вчителя над самовдосконаленням);
- творчо-перетворюючий (прикладний);
- творчо-науковий.

Враховуючи дослідження С. Сисоєвої [16; 15], М. Холодної [17], вважаємо, що професійна діяльність вчителя включає в себе такі види: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітично-оцінна; дослідницько-творча.

Усе це вказує на необхідність переорієнтації поглядів вчителя, перед яким стоїть головне завдання: підготувати до життя людину, здатну усвідомлювати власну роль і значення в житті суспільства, а також задовольнити особисті та суспільні інтереси. Сучасний педагог повинен усвідомлювати свою соціальну відповідальність, бути об'єктом особистісного і професійного зростання, спроможним досягти нових педагогічних цілей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною високої культури та носієм загальнолюдських цінностей [12].

Щоб реалізувати нову парадигму освіти, потрібен новий вчитель, якому в першу чергу притаманна креативність, здатність і готовність до творчості. Творчість у даному випадку виступає як особливий тип буття людини в світі, що постійно змінюється. Тому вчителю необхідно цілісно бачити дитину, для забезпечення системного її розвитку [2]. Гостро постає потреба виробити в учня уміння навчатися все життя. На вчителя покладається надія і соціальна відповідальність виховати нову генерацію індивідів, які розбудовуватимуть ринкові відносини у державі на моральних засадах. Як бачимо, стихійно розширилися та ускладнилися функції вчительської праці. Вона тепер охоплює навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, проєктивну, інноваційну, дослідницьку функції тощо. Більшість цих функцій мають універсальний характер і є будівельним

матеріалом для професійно-особистісного розвитку сучасного вчителя, а саме це є метою сучасної педагогічної освіти. В умовах розширення функцій учителя, запровадження особистісно орієнтованих методик все більшого значення набуває фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки, яка допоможе учителям створити засноване на принципах взаємодії навчальне середовище, а не просто викладати матеріал пасивним учням [10; 13]. Важливою функцією вчителя є його вміння сприяти учням в ефективному і творчому освоєнні інформації, у розвиткові критичного осмислення здобутої інформації.

До того ж, учитель протягом усього свого життя не може обмежитися тими знаннями, які він отримав у ВНЗ. Тому актуальним є залучення його до неперервного засвоєння інформації. Глобальність мислення, здатність до осмислення інформаційних потоків, готовність до вирішення нетривіальних проблем слугують тим орієнтиром, поза яким підготовка успішного вчителя не мислиться.

У відповідності до цих критеріїв необхідно розглянути підготовку і підвищення кваліфікації вчителя в системі безперервної освіти. Особливого значення принцип безперервності набуває у наш динамічний час, коли суспільство стає все більш інформатизованим, коли знання і технології швидко старіють, а вимоги конкурентноспроможності як на рівні держави, так і на рівні окремих осіб стають усе жорсткішими. Орієнтування на можливість отримання знань один раз і на все життя у сучасних умовах стає безперспективним. Відповідно набуває актуальності андрагогіка – мистецтво й наука допомагати дорослим у навчанні. У зв'язку з цим зростає роль і значення системи післядипломної освіти. На думку українських науковців Л. Даниленко [7], С. Сисоєва [15], післядипломна освіта набуває ознак інноваційної системи, оскільки вона оперативно реагує на соціальні запити щодо фахової і особистісної підготовки педагогічних кадрів.

Загалом у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти виходять із того, що тільки той учитель може взяти на себе відповідальність навчати й виховувати іншу людину, який уміє перетворювати, вдосконалювати себе, прагне вдосконалювати свою природу.

З огляду на те, що процес навчання базується на взаємозв'язку таких основних елементів, як вчитель, учень, зміст навчання, форми, методи, засоби навчання, підходи, на яких вони будуються, під час складання мережевої моделі були враховані такі принципи: диференціації, індивідуалізації, систематизації, активності, практичної спрямованості, безперервного вдосконалення педагогічної майстерності.

Опрацювання анкет молодих вчителів, вхідного діагностування вчителів-курсантів дає підстави стверджувати, що нові освітні технології не впроваджуються в достатній мірі, або їх рівень упровадження малоефективний з причини низьких знань про ці технології, низький

рівень мотивації.

Реалізація в навчально-виховному процесі моделі готовності вчителя до впровадження інноваційних технологій показала її зв'язок із моделлю розвитку творчих здібностей учня [2]. Це дає підстави зробити такі висновки:

1. Рівень розвитку творчих здібностей особистості ліцеїста залежить від рівня організації навчально-виховного процесу, а виявляється через ознаки розумової діяльності, що формуються в процесі навчання, як-от: глибина, гнучкість, стійкість, усвідомленість, самостійність, критичність.

2. Застосування в навчально-виховному процесі інноваційних технологій базується на взаємодії вчителя та ліцеїста і передбачає такі складові: програми, зміст навчання, форми, методи і засоби навчання.

3. Під час організації навчально-виховного процесу, мета якого – розвиток творчих здібностей, необхідним є врахування вчителем таких підрівнів, як фізіологічний, психологічний (мотивації, емоції, рівень уяви), інтелектуальний.

4. Ефективність впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій визначається рівнем підготовки вчителя до творчої діяльності і передбачає такі компоненти, як методологічний, освітній, конструктивний, мотиваційний.

Систематичний аналіз і пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу є своєрідним тренінгом для формування та розвитку творчих здібностей ліцеїста та педагогічної майстерності вчителя.

Оцінювали ефективність впровадження інновацій в освітній процес за такими показниками: навчальна діяльність, результативність роботи [5].

До параметрів готовності вчителя зараховуємо професійну підготовленість; вміння структурувати зміст навчального матеріалу; вміння вибору форм, методів, засобів навчальної діяльності; знання предмета, психології; планування роботи; рівень мотивації.

Навчальна діяльність визначалася за можливістю вчителя залучати учнів до навчальної діяльності; контролювати результати діяльності учня; співпрацювати з учнями; визначати сильні і слабкі сторони своїх вихованців; надавати допомогу.

Результативність роботи вчителя розкривалася через такі показники: підвищення рівня навченості; збереження стійкого інтересу до предмета; прискорення темпів навчання; збільшення відсотка самостійності учнів; бажання учнів отримувати додаткові знання з предмета; зміна якості педмайстерності вчителя. Це вказує на те, що формування творчих здібностей особистості безпосередньо пов'язане із підвищенням майстерності педагога [4; 16].

Організація навчально-виховного процесу, мета якого – формування творчих здібностей, базується на дидактичних принципах навчання. Найбільшу увагу ми звертаємо на такі: науковість; системність; етапність;

інтегративність; зв'язок теорії з практикою; наочність [3; 5].

Формування здібностей відбувається поступово (етапами), що вимагає покласти в основу організації навчально-виховного процесу принцип етапності. Ми виділяємо такі етапи формування знань, вмінь і навичок: мотиваційний, усвідомлення, тренування, репетиторний, контролю дій. У ході формування творчих здібностей необхідна посилена розумова діяльність. Психологи встановили, що творчі здібності формуються лише у тій діяльності, яка виникає на ґрунті позитивних емоцій, знаходить своє застосування, викликає зацікавленість, конфлікт між відомим і невідомим. Це дало нам можливість встановити компоненти творчої діяльності: фізіологічний, мотиваційний та інтелектуальний [4; 13].

Реалізація державних і регіональних вимог в сфері освіти багато в чому залежить від методичної служби. Перед методичною службою стоїть завдання формування методичного інноваційного середовища, в якому максимально буде реалізовуватися потенціал учня та вчителя. Перед нею постає завдання розвитку потенціалу педагога, так як саме вчителю відводиться ключова роль в оновленні системи освіти [13].

Із метою формування готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями рекомендовано наступну структуру методичної роботи: координаційна рада, базовий заклад, консультаційні пункти, ресурсні центри.

Організація мережі ресурсних центрів на даний час є одним із найважливіших напрямів в розвитку єдиного освітнього простору. Необхідність створення ресурсних центрів обумовлена потребами сучасної системи освіти, які визначаються двома групами факторів: потребами суспільства в зміні самої системи освіти, її готовністю до змін і до об'єднання інтелектуального потенціалу освітніх закладів різних рівнів [9].

Формування освітніх мереж на чолі з ресурсними центрами в освітньому окрузі дозволить оновити управлінський інструментарій, вибудувати нові системи професійного розвитку педагогічних кадрів, змінити парадигму розвитку загальноосвітньої школи, раціонально використовувати інтегровані ресурси закладів освіти, а також зробить можливим і доступним для школярів якісне допрофільне та профільне навчання, додаткову освіту [3; 6].

Вектори діяльності ресурсного центру:

1. Предметно-методичний сервіс: надання пакета ефективних технологій навчання і виховання обдарованих дітей, підготовка методичних посібників.

2. Моніторинговий сервіс: розробка інструментарію, проведення діагностичних досліджень.

3. Маркетинговий сервіс: вивчення потреби в послугах, визначення ступеня задоволення даних запитів.

4. Експертний сервіс: надання науково-методичної допомоги в організації роботи з педагогами, рецензування і редагування методичних

посібників.

5. Консалтинговий сервіс: практико-орієнтоване консультування по розв'язанню актуальних питань.

6. Інформаційно-методичний сервіс: пошук, накопичення, систематизація і трансфер науково-методичної і психолого-педагогічної інформації, створення інформаційних банків даних, видання методичної продукції.

Необхідність створення ресурсних центрів на базі закладів нового типу обумовлена вимогами сучасної системи освіти, які визначаються двома групами факторів: вимогами суспільства в зміні системи освіти і можливостями самої системи освіти, її готовністю до змін і об'єднання інтелектуального потенціалу освітніх закладів.

Принципи функціонування мережевої моделі: взаємодія і співробітництво, безперервність і системність у наданні послуг, доступність і демократичність, інтеграція (об'єднання ресурсів), динамічність і єдність методичного простору, адресність і оперативність, гнучкість і мобільність.

Мережева модель формування професійних компетенцій забезпечує комунікативний, діяльнісний, диференційований, синергетичний, особистісно зорієнтований підхід щодо організації методичної роботи.

Оптимальність функціонування мережевої моделі забезпечується ресурсами: нормативно-правовими, науково-методичними, програмно-методичними, інформаційними, організаційними, матеріально-технічними, які зосереджені у відповідних структурних підрозділах [8; 9; 18].

Науково-методичний супровід вертикального функціонування мережевої моделі розвитку професійних компетенцій забезпечується шляхом реалізації наступних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників: курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників в РОІППО, семінар-практикум «Інноваційні підходи щодо організації методичної роботи з педагогічними кадрами в міжкурсовий період у навчальних закладах» для методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), що відповідають за організацію роботи з обдарованими учнями, обласна творча група «Педагогічний супровід обдарованого школяра», обласна опорна школа «Система роботи закладу з обдарованими учнями», методичні студії, виїзні майстер-класи науково-дослідної лабораторії «Творча обдарованість», on-line спілкування в режимі чату (mail.ru, skype), аудіо режимі, вебінари, вебіренції.

Переваги мережевої моделі:

- використання нових сучасних форм підвищення професійної майстерності педагогів;
- поширення педагогічного досвіду з питань методичного та педагогічного супроводу роботи з обдарованими учнями;
- рівні можливості користування освітніми і методичними ресурсами;
- повна інформаційна і методична підтримка педагогів з питань

- організації роботи з обдарованими учнями;
- швидка адресна методична допомога.

Мережева модель організації підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями спрямована на комплексне забезпечення процесу безперервного професійного розвитку педагогів, розвиток творчих здібностей їх вихованців.

Використання мережевої моделі дало позитивні результати. Рівень знань, вмінь та навичок ліцеїстів зріс, зокрема бал успішності змінився з 5,5 до 8,1 за 12-бальною шкалою. Переможці міських (районних) та обласних олімпіад є учнями закладів, де впроваджено мережеву модель підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Одночасно збільшилася кількість вчителів, які використовують у своїй педагогічній діяльності інноваційні технології. Значно зріс і рівень мотиваційної готовності вчителів до організації та управління творчою діяльністю старшокласників. Результати анкетування педагогів показують, що на початку впровадження мережевої моделі більшість педагогів мали середній рівень готовності до використання інноваційних технологій (~35%). Рівень мотивації готовності вчителів до впровадження інновацій зріс: відсутні педагоги з низьким та середнім рівнем готовності; більшість вчителів перебувають на достатньому і високому рівні.

Свої подальші науково-педагогічні дослідження пов'язуємо із впливом дослідницьких методів на розвиток творчих здібностей ліцеїстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев И. А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / И. А. Андреев. – Казань : Из-во Казанского университета, 1988. – 345 с.
2. Антонова И. Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними / И. Г. Антонова // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1. – С. 46–51.
3. Блохина Е. В. Повышение квалификации работника образования на муниципальном уровне / Блохина Е. В. // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 128–134.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Бондар В. Дидактика : підруч. [для студ. вищ. пед. навч. закладів] / В. І. Бондар ; М-во освіти і науки України. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Гулина А. В. Деятельность ресурсного центра по научно-методическому сопровождению инновационной деятельности учреждений образования / Гулина А. В., Золотухина Д. Г., Мартынова И. Е. // Методист. – 2009. – № 4. – С. 29–35.
7. Даниленко Л. І. Активізація навчально-творчої діяльності учнів :

- (конспект лекцій з курсу «Основи педагогічної творчості вчителя») / Л. І. Даниленко. – К. : НЛУ, 1998. – 18 с.
8. Коптелов А. В. Программа организации муниципального сетевого взаимодействия / Коптелов А. В., Новикова Н. В., Юрина З. М. // Методист. – 2009. – № 1. – С. 14–24.
 9. Методический сервисный центр с сетевой организацией как инновационная модель развития муниципальной методической службы / Киселева Р. А., Кузнецова О. И., Бартева С. А. та ін. // Методист. – 2010. – № 6. – С. 21–33.
 10. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / Лозова В. І. // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків : ОВС, 2002. – С. 3–8.
 11. Німак О. М. Організація роботи з обдарованими дітьми в загально-освітньому навчальному закладі / О. М. Німак. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 144 с.
 12. Обдаровані діти: Діагностика та супровід / упоряд. Т. Червонна. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
 13. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами. Книга методиста : довідково-методичне видання / упоряд. Г. М. Литвиненко, О. М. Вернидуб. – Харків : Торсінг плюс, 2006.
 14. Романишина Л. М. З досвіду впровадження модульної технології навчання у педагогічному університеті / Л. М. Романишина // Зб. наук. праць «Проблеми розробки впровадження модульної системи профільного навчання». – Харків, 1999. – С. 144–147.
 15. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник для студ. вищ. навч. закладів / С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
 16. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка учителів / Тевлін Б. Л. – Х. : Вид. група «Основа», 2006.
 17. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
 18. Фролова О. В. Модель сетевого взаимодействия в сфере воспитания как фактор развития образовательного пространства района / О. В. Фролова // Методист. – 2009. – № 1. – С. 24–28.

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.03.(4)

Оксана Бялик

СУЧАСНІ МОДЕЛІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ (НА ПРИКЛАДІ ІТАЛІЇ, ДАНІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ, ПОЛЬЩІ)

Статтю присвячено проблемі статевого виховання учнівської молоді. Зокрема, розглянуто та проаналізовано сучасні моделі статевого виховання учнів деяких країн Євросоюзу, виокремлено найбільш характерні, на думку автора, риси та особливості кожної з моделей статевого виховання учнів.

Ключові слова: *статеве виховання, моделі статевого виховання, країни Євросоюзу, Італія, Фінляндія, Данія, Польща.*

Процеси деформації та соціальні колізії, що виникли в середовищі українського суспільства, зумовили глибоку демографічну кризу, нестабільність подружніх взаємин, зниження порогу ініціації статевого життя, зростання шлюбного віку населення, збільшення кількості хворих на СНІД та захворювань, що передаються статевим шляхом. Нестабільність шлюбно-сімейних відносин, з якими зіткнувся український народ, мають складний та динамічний характер. Ситуація, що склалася, потребує негайної переоцінки та укріплення позицій в соціально-економічній, демографічній, національній та духовній сферах нашої держави.

Сучасний стан педагогічної науки засвідчує перспективність та необхідність вивчення зарубіжного досвіду у вирішенні нагальних педагогічних проблем. Використання позитивних ідей освіти та виховання учнів інших країн сприятиме вдосконаленню національної системи освіти.

Тому, в сучасній системі освіти та виховання в Україні гостро постає питання вироблення нових підходів до розв'язання означених проблем. Зокрема, значну увагу варто приділити реформуванню статевого виховання молоді, створенню нових стратегій та шляхів розв'язання означеної проблеми, які б відповідали вимогам сьогодення. З огляду на сказане вважаємо доцільним вивчення позитивного досвіду деяких країн Євросоюзу у цій сфері.

Повноцінний аналіз теоретичних і практичних проблем формування моральних стосунків учнів різної статі, підготовки молоді до сімейного життя неможливо реалізувати без вивчення праць вітчизняних і

зарубіжних фундаторів освіти (Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Бега, П. Блонського, Л. Богдановича, В. Постового), психологів (М. Корольчук, В. Маценко).

Проблему статевого виховання висвітлено в наукових працях таких українських дослідників, як М. Боришевський, Г. Ващенко, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кузнецова, І. Мезеря, В. Постовий, І. Трухін та ін. Актуальність зазначеної теми розглянуто в наукових дослідженнях таких зарубіжних вчених, як В. Ескрідж, Г. Еттерберг, О. Контула, Т. Нурміаго, Д. Сандбі та ін. Однак, особливості статевого виховання у зарубіжних країнах потребують додаткового вивчення в аспекті виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний у системі статевого виховання в Україні.

Мета статті – розглянути та проаналізувати сучасні моделі статевого виховання учнівської молоді деяких країн Євросоюзу та виявити позитивний досвід, який може бути запозичений в систему освіти України.

Перед науковцями та освітянами постає досить важливе завдання – переглянути виховну систему і, удосконаливши, створити таку, котра сприяла б подоланню проблем сім'ї та сімейних стосунків; розробити ефективну модель статевого виховання учнів через дієві програми статевого виховання. Вважаємо, що опрацювання різних моделей статевого виховання учнівської молоді деяких країн Євросоюзу дасть змогу в деякій мірі розв'язати поставлене завдання.

Існує безліч моделей статевого виховання молоді, але зупинимось тільки на деяких з них, які найчастіше зустрічаються в сучасних зарубіжних країнах.

Рестриктивна (репресивна) модель статевого виховання запроваджена в більшості західних країн. Зокрема, в Італії знайомство дітей з фізичними ознаками і проявами статі вважається небажаним, це стосується, насамперед, оголення (навіть маленькі діти не повинні оголяти геніталії при людях). Як учителі, так і батьки переконані, що відомості про репродуктивні процеси і функції потрібно підносити дітям поступово і досить обережно та пропонують спочатку пояснювати нову інформацію про такі процеси і їх прояви на прикладах рослин, а не тварин, щоб уникнути передчасних уявлень про біологічну природу відтворення людини. Вчені пропонують здійснювати ознайомлення з тілесно-фізіологічними аспектами статі та сексуальності, підпорядковуючи їх принципу – краще «надто пізно», ніж небезпечне «дуже рано» [2].

Провідні науковці країни впевнені у тому, що поки у молодих людей не сформується глибоке розуміння сутності і важливості сім'ї і шлюбу, обговорення з дорослими (навіть педагогами) процесу статевого дозрівання, його труднощів, венеричних захворювань, нетрадиційних форм сексуальної поведінки і подібних тем не потрібне.

Спроби молоді добитися незалежності від старших і отримати вичерпно повну інформацію про сексуальність зустрічають постійну протидію школи, сім'ї, соціальних служб, медичних центрів, так як вважається, що знання, які хочуть мати учні стимулюють у них інтерес до сексуальності і спричиняють в подальшому бажання експериментувати на статевому та сексуальному ґрунті. Такий підхід вважаємо не зовсім правильним, так як застереження, про які поінформована молодь, вважаються необґрунтованими, а молодь засвоює не застереження, а те, від чого застерігають, і тому жодне виховання не гарантує того, що людина ніколи не здійснить педофільних, гомосексуальних або насильницьких дій над іншою людиною [2].

Інша, протилежна до репресивної, пермісивна (ліберальна) модель статевого виховання прийнята, наприклад, в ряді скандинавських країн, зокрема Данії та Фінляндії. Якість статевого виховання у цих країнах загально визнана у всьому світі, хоча характеризується своїми відкритими поглядами щодо проблем сексуальності. За показниками Міжнародної федерації з питань планування батьківства (International Planned Parenthood Federation (IPPF)) модель статевої освіти учнів середніх навчальних закладів у Данії одна з найбільш досконалих в Європі.

Статеве виховання тут стало обов'язковим у шкільних навчальних планах ще з середини ХХ століття. Питання сексуального виховання та відповідна підготовка вчителів у цій країні чітко контролюються Датською Федерацією з питань планування батьківства (The Danish Foreningen for Familieplanlaegning) [6]. Статеве виховання в школах Данії є універсальним і проводиться в ранньому віці, ще до того, як починається процес статевого дозрівання. Країна обрала такий підхід до статевої освіти, який дає змогу підліткам бути всебічно поінформованими щодо усіх аспектів статевої поведінки та проблем, пов'язаних з цим питанням.

Зупинимось також на моделі статевого виховання і у Фінляндії. Статева просвіта в цій країні розпочалася з Комітету у справах освіти (the National Board of Education), який започаткував роботу комісії з питань узгодження навчальних програм статевого виховання та особистісних стосунків для загальноосвітньої школи. Статева просвіта у навчальних закладах зорієнтована на те, аби інформувати молодь про засоби контрацепції, перебіг вагітності, профілактику хвороб, що передаються статевим шляхом тощо. У школах статеве виховання здійснюється вчителями та шкільними медичними сестрами. Однією з переваг системи статевого виховання є співпраця учителів та інституцій охорони здоров'я. Як учителі, так і батьки вважають, що надання статевої освіти в школі є важливим та необхідним. Основна мета такої освіти полягає не у забороні статевого стосунку, а зменшенні ризику захворювань, що передаються статевим шляхом [4, с. 49].

Аби статеve виховання стало результативним, учителі проходять спеціальну підготовку. Обговорення тем, що стосуються статі, статевої поведінки, статевих відносин проходить у цілковито відкритій атмосфері як у школі, так і в сім'ї [5]. Такий підхід вважаємо позитивним, оскільки ефективність статевого виховання залежить перш за все від рівня підготовки та кваліфікованості самого вчителя, його особистого ставлення до проблеми. Формуючи статеvu культуру підлітків, їх власну особистість та уявлення про соціальні ролі різних статей, дуже важливим виявляється професійний та делікатний підхід до такого роду питань, щоб в першу чергу не образити почуття та не нанести психологічну травму. Невимушеність атмосфери теж відіграє важливу роль, оскільки діти повинні бути впевнені у тому, що можуть довіряти вчителям чи батькам.

Фінляндії та Данії, як і решті скандинавських країн, притаманна така модель статевого виховання, де сексуальність розуміється як важлива життєва цінність. Молодь має право на самостійне та незалежне формування та формулювання морально-сексуальних норм. Єдина обов'язкова і культивована норма – почуття відповідальності за характер і наслідки сексуальних стосунків. Моральний обов'язок кожного – нести відповідальність за народження небажаних дітей, у зв'язку з чим пропагується планування народжуваності і використання контрацептивів. Надання підростаючому поколінню інформації про статі і сексуальність в світлі етичних і соціальних цінностей бере на себе організоване виховання, формування ж етичних установок сексуальної поведінки розглядається як справа передусім сім'ї [1, с. 178].

Стратегія і тактика «золотої середини» визначають статеve виховання у ряді країн Євросоюзу, зокрема у Польщі. Воно покликане допомогти молодій людині уникнути розчарувань і не спричинити шкоди іншим у сексуальних відносинах загалом та у сім'ї зокрема, полегшити особистісний і психосексуальний розвиток, пом'якшити перехід молоді людини до дорослого життя. Для польського суспільства кохання, шлюб, сім'я – важлива життєва цінність, що повинна регулюватися та визначати рамки для сексуальної поведінки кожної людини.

Польські науковці вважають, що важливо встановити норми сексуальної моралі, а для цього треба допомогти молодій людині звільнитися від помилкових страхів, забобонів, заборон, що зжили себе. Вчені переконані у тому, що чим більше свободи надається членам суспільства, тим більше зрілими і відповідальними за свої дії та вчинки вони стають. Ці теоретичні основи статевого виховання, встановлені етичні норми у сфері сексуальності повинні бути ретельно сформульовані і спрямовані на досягнення гармонійної рівноваги між специфічними вимогами сім'ї і суспільного життя, між задоволенням сексуальних потреб та серйозною відповідальністю за сім'ю і шлюб.

Досягаючи цього, система статевого виховання в польських навчальних закладах пройшла шлях від факультативних занять до обов'язкового самостійного предмета, долаючи перешкоди, зокрема, протести батьків проти сексуального виховання в школі, недостатність коштів на реалізацію цієї програми, відсутність належної матеріально-технічної бази. Як наслідок більшість опитаних вважає статеве виховання молоді необхідним.

В організації статевого виховання і підготовки молоді до сімейного життя в Польщі домінує компетентісно орієнтований підхід, метою якого є формування таких рис особистості, як прагнення до духовної та фізичної досконалості, здатність до вибору поведінки, самоорганізації, самоуправління, вміння спілкуватися з людьми різної статі. Питання реалізації змісту сексуального виховання молоді в Польщі розглядаються Міністерством освіти спільно з Єпископатом.

На сучасному етапі підготовка молоді до дорослого життя наділена статусом модуля навчальної ланки WOS (Знання про суспільство). Це свідчить, що збереження репродуктивного здоров'я людини, формування моральних стосунків між підлітками, підготовка молоді до виконання майбутніх подружніх і батьківських ролей, збереження і зміцнення цінностей сім'ї є пріоритетним завданням держави і суспільства. Аналіз польської системи свідчить про наявність широкого спектру змістових компонентів навчання і виховання молоді. Зміст матеріалу містить інформацію про фізіологічні, психологічні й педагогічні особливості підлітків, пов'язані з їх приналежністю до конкретної статі; методи контрацепції; профілактику сексуального насильства; сексуальне життя людини, принципи свідомого і відповідального батьківства, цінності сім'ї, життя в утробній фазі, а також про методи і засоби свідомої прокреації. Отже, основним завданням занять є допомога учням в досягненні психосексуальної зрілості, формування позитивного ставлення молоді до статі, підтримка виховної ролі сім'ї.

Кожна з цих моделей має право на існування. Прийняття тієї чи іншої моделі в конкретному суспільстві регулюється індивідуальним ставленням до сексуальності і статевого виховання учнівської молоді в даному суспільстві.

Уряди Італії, Данії, Фінляндії та Польщі як і уряди решти країн Євросоюзу, зіштовхнувшись з негативними аспектами сексуальної революції, усвідомили сутність цієї проблеми та створили об'єктивні засоби її вирішення, розробили таку соціальну політику, яка спрямована на те, щоб не замовчувати, а інформувати та виховувати молодих людей чи, навпаки, замовчувати проблеми сексуальності і забороняти молоді вести статеве життя. Статева освіта країн не має пропагандистський характер, вона направлена на те, аби зробити сексуальне життя молоді

впорядкованим та забезпечити її від невтійшої епідеміологічної ситуації, що спостерігається сьогодні у світі.

Отже, в країнах Євросоюзу існують різні моделі статевого виховання учнівської молоді, деякі з них створили таку систему статевого виховання, де увагу головним чином акцентовано на проведенні статевої освіти у середніх навчальних закладах на ранньому етапі; здійсненні спеціальної підготовки для учителів; впровадження проєктів, основними цілями яких є профілактика раннього початку статевого життя, підліткових вагітностей та абортів, хвороб, що передаються статевим шляхом, включаючи СНІД; заснування асоціацій з питань підготовки молоді до батьківства, виконання сімейних ролей тощо; залучення до сексуального виховання церкви, соціальних служб, медичних центрів; постійне інформування молоді про засоби контрацепції з метою покращення епідеміологічної ситуації в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : монографія / за ред. В. Кравця. – Тернопіль : Астон, 2009. – 178 с.
2. Олійник Л. М. Статеве виховання : [навчальний посібник з питань здійснення статевого виховання дітей від народження до юнацького віку]. – Миколаїв : «Прінт-Експрес», 2010. – 112 с.
3. Kontula O. Nordic sex education: a case of Finland [Електронний ресурс] / Osmo Kontula. – Режим доступу : http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG
4. Kontula O. Reproductive health behavior of young Europeans / Osmo Kontula // The role of education and information. – 2004. – V. 2. – 100 p.
5. Nurmiäho T. Human relations and sex education in Finland [Електронний ресурс] / T. Nurmiäho. – Режим доступу : http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG.

УДК 378.06

Аліна Іваниця

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті розглянуті питання особливості сімейного виховання студентської молоді, пріоритетність сімейного виховання студентської молоді як один із ефективних впливів на особистість молоді у закладах вищої освіти. Зазначено, що освітні заходи у сфері сімейних взаємин – це одна з головних потреб суспільства і засіб відродження інституту сім'ї, а створення програми сімейного виховання студентської молоді дасть можливість забезпечити високий рівень підготовки студентської молоді до самостійного сімейного життя та уникнути проблем при створенні молодої родини та подальшого щасливого життя. Констатовано, що у зв'язку з особливою виховної роллю сім'ї виникає питання про те, як максимізувати позитивні і мінімізувати негативні впливи сім'ї на виховання студентської молоді. Для цього необхідно точно визначити внутрішньо-сімейні, соціально-психологічні фактори, що мають виховне значення.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, студентська молодь, особливості сімейного виховання у закладах вищої освіти; проблеми при створенні молодої родини; внутрішньо-сімейні та соціально-психологічні фактори, рівень підготовки студентської молоді до самостійного сімейного життя.

Постановка проблеми зумовлена багатьма чинниками, зокрема сучасними соціальними потребами українського суспільства, недостатнім використанням досягнень українського родинного виховання та педагогічних фундаментальних надбань української педагогіки.

Сім'я відображає вищий навчальний заклад, засоби масової інформації, громадські організації, трудові колективи, друзів, вплив літератури і мистецтва. Це дозволило вивести досить певну залежність успішності формування особистості. Обумовлюється вона, перш за все, родиною. Чим краще сім'я і чим краще впливає вона на виховання, тим вище результати фізичного, морального, трудового виховання особистості. За рідкісним винятком, роль сім'ї у формуванні особистості визначається залежністю: яка сім'я, така і виростає у ній людина.

Сьогодні інститут сім'ї переживає суттєві складнощі: руйнуються сімейні відносини, підвищується ризик розлучень, знижуються виховні функції сім'ї, не підтримуються сімейні традиції, росте рівень дитячої бездоглядності та безпритульності, діти вимушені зростати в неповних

сім'ях з усіма негативними наслідками цього явища, загострюється проблема насильства в сім'ї.

Така ситуація обумовлена, з одного боку, зміною морально-етичних орієнтирів, зокрема, знецінення сімейних цінностей, втрати престижу сімейного способу життя, а з іншого – викликана негативним впливом економічної кризи.

За умов переважної тенденції на взяття громадських шлюбів та невлаштованості молоді відбувається зменшення частки приросту молодих подружніх пар.

Втрачено національні традиції багатодітності. З підвищенням рівня позашлюбних народжень, а також через збільшення кількості розлучень, помітно зросла чисельність неповних сімей, які є досить уразливими щодо ризику бідності і потребують соціального захисту та дієвої підтримки з боку держави.

Все це наслідки відсутності у сім'ї, у вузі виховання дорослої самостійної особистості, яка спроможна будувати своє щасливе життя.

Сучасні дослідники виховання студентської молоді (А. Карасевич, Н. Нозикова, Г. Радчук, Н. Спіцин, Т. Уварова) наголошують на перекручуванні ідей материнства, батьківства, цнотливості, цінності сімейних відносин. Для студентської молоді характерний максималізм у судженнях, який призводить до створення ними хибних фактів дійсності. Тому ми вважаємо, що одним із таких факторів є відрив освіти від виховання. Ще І. Кант говорив, що у вихованні криється велика тайна вдосконалення людської природи.

Багатоаспектність цієї проблеми привертає увагу представників різних наукових галузей – педагогів, психологів, соціологів, від наукових фундаментадорів до сучасних дослідників (Т. Алексеєнка, А. Макаренко, Н. Мойсеюка, І. Підласого, В. Постового, І. Постового, Г. Радчука, Н. Спіцина, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Фіцули, А. Харчева, І. Шалікова), які звертаються до аналізу факторів та педагогічних умов сімейного виховання студентської молоді.

Сім'я – це унікальний соціальний інститут, першооснова духовного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Сім'я це цементуюче начало у безсмертному циклі життя, яке, власне, витворює саму людину [2, с. 13].

Соціальний інститут сім'ї є основним у суспільстві, він формує наступні покоління та виховує гідну зміну, що забезпечуватиме розвиток та процвітання як громадянина, так і всієї держави. За своєю природою та призначенням сім'я виступає союзником суспільства у вирішенні його проблем, утвердженні моральних устоїв і соціалізації дітей, розвитку культури та економіки. Саме тому суспільство зацікавлене в фізично й морально здоровій сім'ї, здатній реалізувати свій соціальний потенціал, забезпечити не лише власне виживання, а й розвиток. Формування

соціально активної особистості – найважливіша задача держави. Її вирішення – це ключ до вирішення всіх інших задач, у подальшому всіх сфер суспільного життя.

Разом з тим, виховні можливості сім'ї зумовлені різними чинниками, а саме: готовністю батьків до виховання дитини, рівнем загальної і педагогічної культури дорослих членів родини, можливостями його реалізації, характером взаємин і мірою узгодженості батьків у питаннях виховання, їхніми індивідуальними особливостями – темпераментом, моральними якостями, комунікативними здібностями, станом здоров'я, а отже, загальним і власним досвідом виховання дітей, ціннісними орієнтаціями, їхньою ієрархією.

Важливу роль у цьому відіграють батьки, навчальні заклади та засоби масової інформації, ціллю яких повинна бути виховання сім'янина, бажаного будувати егалітарну сім'ю. Засобом досягнення цієї цілі є освоєння базових основ культури сімейних відношень. В основі базової культури сім'ї лежить вміння вирішувати проблеми методом діалогу.

Молодь – це важлива соціальна спільнота в сьогочасному українському суспільстві. Вона у сучасних задовільних економічних умовах є вразливою та мало захищеною. Молодь має багато проблем, характерних для цього віку, таких як максималізм у поглядах, пошук свого місця у соціальних групах, всілякі комплекси, самозанурення та самоаналіз, формування нав'язаних суспільством псевдоідеалів, недостатній рівень правової інформованості соціального та правового захисту сімей. Все це призводить до деградації або низького рівня освіченості студентської молоді.

Важливим є підвищення моральності, духовності та відчуття відповідальності студентської молоді.

Студентська молодь повинна бути підготовлена до різних життєвих умов, підготовку молоді до створення сім'ї, подолання кризових ситуацій як у сім'ї, так і у повсякденному житті, зокрема у вузі. Важливою є допомога студентській молоді у самовизначенні, самореалізації, розв'язання нагальних проблем в особистому та суспільному житті, допомога у встановленні молоді особи у сімейному житті.

Здійснивши аналіз навчальних планів підготовки студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка підготовки бакалавра та спеціаліста в галузі знань Природничі науки за напрямом Хімія, Біологія, Основи аграрного виробництва, навчання студентської молоді здійснюється за допомогою формування професійної компетентності студентів та повної відсутності системи сімейного виховання.

Виховання, як писав фундаментатор педагогічної науки А. Макаренко, звертаючись до батьків, є процес розвитку різних навиків, уявлень та понять [3, с. 295].

Для цього потрібно створити програми підготовки студентської молоді до сімейного життя, яка включатиме такі розділи:

1. Ліквідація дефіциту інформації засобом послідовного та планомірного підвищення рівня знань, інформованості студентської молоді з питань:

- спілкування;
- формування особистості;
- формування міжособистісних відносин;
- створення моделі поведінки;
- формування установок (вивчення етики, психології, логіки, соціології, філософії, політології та інших наук).

Потрібно вивчати не окремо, а у вигляді одного курсу, у якому особливу увагу приділятиметься вивченню структури та законів моралі малих соціальних груп.

2. Пізнання себе, здобуття навичок самоконтролю та самоуправління.

На цьому етапі студентська молодь навчиться управляти своїми емоціями, оволодіють навичками емпатичної терапії, розкриють взаємозв'язок між емоціями та поведінкою (дослідження техніки управління собою за К. Станіславським.).

3. Оптимізація міжособових відносин та поведінкових реакцій шляхом навчання правильній поведінці.

Етапи навчання:

- 1) діагностичний етап.
- 2) інформаційно-пояснювальний етап. Його задача полягає у роз'ясненню студентській молоді причини та наслідки поведінки, що потрібно робити, або не робити, щоб зберегти міжособові відносини у сім'ї, як будувати свої відносини на принципах співпраці.
- 3) виявлення індивідуального сімейного сценарію.
- 4) корекція негативного сімейного сценарію, формування нових установок.

5) тренінги, які направлені на формування навиків спілкування, навиків уникнення проблем, навиків створення плідних взаємовідносин.

6) на цьому етапі студентська молодь, планує, прогнозує, уявляє свою діяльність чи бездіяльність, заключає сімейні домовленості, розділившись по парам, намагаються вирішувати ряд найчастіших сімейних проблем, що виникають у сім'ях.

Виховання сім'янина – кропіткий та довгий процес. Його можна розділити на:

1. Формування особистості у студентської молоді, яка бажає та вміє вирішувати проблеми та питання, що виникають при створенні сім'ї та перед вступом до шлюбу.

2. Формування зрілої особистості, яка знає структуру малих

соціальних груп, закони, що діють у них та усвідомлено будувати свою поведінку у сім'ї.

Для того, щоб добре навчати та виховувати сучасну молодь, необхідно дотримуватися педагогічних умов [2, с. 20–24]:

1) повноцінність фізичного, фізіологічного, психічного здоров'я молодої людини у всі вікові періоди її розвитку. Ця умова відповідає за відповідність сприйняття навколишнього об'єктивного реального, матеріального світу. Тільки поєднуючи сприйняття реального на початковому етапі її розвитку, сформовані уявлення про доцільне, те, що дає задоволення радість найближчим людям. Вона робить свій вибір, вона оцінює, творить себе, свою поведінку. Проте не можна заперечувати, що ця умова несе в собі генетичну природу. Спадковість є важливим чинником успішного виховання.

2) дотримання родинних традицій є добрим ґрунтом для формування педагогічної культури батьків.

3) соціально-побутові умови сім'ї (житло, комфортність проживання, відносини з батьками). Це має значення для розвитку, фізичного та морального здоров'я.

Для розв'язання конфліктів у молодій сім'ї студентська молодь повинна знати:

- міжособові відносини;
- мораль, закони малої соціальної групи;
- потреби;
- теорії виховання.

Вміти:

- розуміти емоції та їх функції;
- влучно та доречно висловлювати свою думку;
- навчитися самоконтролю.

Формування навиків рішення проблем студентська молодь повинна проходити під час тренінгів та дома при засвоєнні навчального матеріалу, під час практичного заняття розбирати різні проблеми, обговорювати шляхи вирішення, яка психологічна допомога потрібна при вирішенні конфліктів.

Саме в родині студентська молодь одержує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться, як себе вести в різних ситуаціях. Дуже важливо, щоб те, чому батьки вчать студентську молодь, підкріплювалося конкретними прикладами, щоб вона бачила, що у дорослих теорія не розходиться з практикою. Головне у вихованні людини – досягнення душевного єднання, моральної зв'язку батьків з дитиною. Батькам ні в якому разі не варто пускати процес виховання на самоплив.

Сімейне виховання можна розглядати як соціальну і культурну спадкоємність, що передається від покоління до покоління батьків,

вихователів, педагогів. Наступність транслюється у вигляді традицій сімейного виховання – це народна мудрість, народні традиції, звичаї, обряди, культ предків, священні заповіді, заповіді.

Сімейне виховання можна розглядати як педагогічний, соціокультурний, народний і релігійний феномен. Традиції як феномен буття виявляють сутнісні характеристики сімейного виховання. До них можна віднести педагогічні, соціокультурні, народні та релігійні традиції сімейного виховання.

Головною духовною силою, яка скріплює сім'ю, є почуття спорідненості, кровна співдружність. Ця думка, висловлена багатьма мислителями, відображена в поглядах багатьох народів. Російський учений І. А. Ільїн показав, що людська сім'я, на відміну від «сім'ї» у тварин, є «цілий острів духовного життя». І якщо родина цього не усвідомлює, вона приречена на розкладання і розпад.

Історія показала і підтвердила це досить наочно: великі катастрофи і зникнення народів виникають з духовно-релігійних криз, які виражаються, перш за все, в розкладанні сім'ї.

Головні підстави, яких необхідно триматися при вихованні студентської молоді під час сімейного його життя: чистота, послідовність у відношенні слова і справи при звертанні зі студентською молоддю, відсутність сваволі в діях вихователя або обумовленість цих дій і визнання особистості студентської молоді постійним звертанням з ним як з людиною і повним визнанням за нею права особистої недоторканності.

Виховання студентської молоді вимагає найсерйознішого тону, найпростішого і щирого. У цих трьох якостях повинна полягати гранична правда життя.

Мета виховання – сприяти розвиткові людини, що відрізняється своєю мудрістю, самостійністю, художньою продуктивністю і любов'ю. Необхідно пам'ятати, що не можна студентську молодь зробити людьми, а можна тільки цьому сприяти і не заважати, щоб вона сама себе виховала людей.

Виховувати – не наставляти студентську молодь, а насамперед, самому показувати гарний приклад. Хто хоче виконати свій обов'язок щодо молоді, залишити в них про себе добру пам'ять, яка служила б потомству заповітом, як жити, той повинен почати виховання із самого себе.

Освітні заходи у сфері сімейних взаємин – це одна з головних потреб суспільства і засіб відродження інституту сім'ї. На нашу думку, створення програми сімейного виховання студентської молоді дасть можливість забезпечити високий рівень підготовки студентської молоді до самостійного сімейного життя та уникнути багато проблем при створенні молодої родини та подальшого щасливого життя.

У зв'язку з особливою виховною роллю сім'ї виникає питання про

те, як зробити так, щоб максимізувати позитивні і мінімізувати негативні впливи сім'ї на виховання студентської молоді. Для цього необхідно точно визначити внутрішньо-сімейні, соціально-психологічні фактори, що мають виховне значення.

Разом з тим, реалії сьогодення засвідчують про необхідність здійснення нагального комплексу взаємопов'язаних заходів, спрямованих на здійснення соціальної роботи з сім'єю, для цього мають здійснюватися освітні, інформаційні заходи, спрямовані на підвищення престижу сім'ї в Україні.

Виконання цих завдань має відбуватися в комплексі, бути складовою цілісної державної політики в галузі освіти, педагогічної науки, а також з плідною взаємодією з громадськими організаціями, діяльність яких спрямовано на поліпшення становища різних категорій сімей, надання їм соціальних послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасевич А. Педагогічні теорії формування готовності студентської молоді до створення сім'ї в сучасних умовах / Карасевич А. // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 22–25.
2. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків / за ред. В. Г. Постового. – К. : ДЦССМ, 2003. – Частина 2. – 303 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 5. – 336 с.
4. Нозикова Н. В. Становление семейно-ориентированой направленности девушек-студенток / Нозикова Н. В. // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 90–96.
5. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні засади впровадження освітнього діалогу як інноваційної форми навчання студентів (на прикладі курсу «Сімейного виховання») / Радчук Г. К. // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 12. – С. 5–17.
6. Уварова Т. А. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение студентов в подготовке к семейной жизни в процессе обучения в вузе / Уварова Т. А. // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 4. – С. 184–191.
7. Спицын Н. П. Воспитатель сам должен быть подготовлен к семейной жизни / Спицын Н. П. // Воспитание школьников. – 2011. – № 10. – С. 50–55.

Юрій Матвієнко

**ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА ПІДГОТОВЧОМУ ЕТАПІ ВИХОВАННЯ
СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В СИСТЕМІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

В статті описується авторський тренінг «Виховання соціальної активності» та принципи його застосування для організації підготовчого етапу виховання соціально активної особистості в системі студентського самоврядування. Вказується, що унікальність розробленого тренінгу полягає в інтеграції діяльності студентів, викладачів та адміністрації з метою оволодіння та трансляції соціального досвіду. Тренінг приносить реальну практичну користь, він виявився досить дієвим та корисним в найрізноманітніших ситуаціях. Отримані на тренінгу навички та знання студенти зможуть застосувати не лише для особистісного росту, а і для різноманітних форм соціальної активності в подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: *виховання, соціальна активність, студентське самоврядування, тренінгові технології; тренінг; авторський тренінг «Виховання соціальної активності»; виховання соціально активної особистості в системі студентського самоврядування; трансляції соціального досвіду; форми соціальної активності.*

Специфіка навчання та системи студентського самоврядування вищого педагогічного навчального закладу пов'язані із засвоєнням студентами особливостей професійно-педагогічної та організаторської взаємодії, соціально спрямованої діяльності, розвитком гуманістичної спрямованості та спеціальних здібностей [4, с. 232–235]. Це є оптимальною основою для виховання соціальної активності майбутніх учителів.

Відповідно до розробленої системи, виховання соціально активної особистості майбутнього вчителя відбувається в чотири етапи:

1. Діагностичний.
2. Підготовчий.
3. Змістовно-діяльнісний.
4. Рефлексивний.

На *діагностичному етапі* визначається рівень вихованості соціально активних якостей особистості, степінь тривожності та інші фактори, від яких залежатиме подальше виховання соціальної активності. *Підготовчий етап* передбачає участь в тренінгу «Виховання соціальної активності». Особливий акцент у розробленій системі робиться на проведенні якісних

тренінгів.

Розглянемо детальніше організацію підготовчого етапу.

Поняття «тренінг» походить від слів «train», «training» і розглядається як навчання, виховання, тренування, дресирування. Тренінг розглядають як один із активних методів навчання і виховання [8]. Вперше метод тренінгу розроблений та апробований в Німеччині під керівництвом М. Форверга. На теренах СНД однією з перших робіт стосовно проблем використання тренінгу стала випущена в 1982 році монографія Л. Петровської [7].

Тренінг як багатофункціональний метод умисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації особистісного та професійного буття людини визначає Н. Хряцова [7, с. 6]. На думку Т. Зайцевої, тренінг – це спосіб прискорення психологічного розвитку і самореалізації нормально функціонуючої особистості. Тренінг орієнтований на взаємодію та груповий розвиток за допомогою форм оптимізації міжособистісного спілкування [3, с. 18].

Тренінгову форму К. Рудестам розглядає як «ядро навчального досвіду, а в деяких випадках – єдиним способом навчання та змін людини». Він зазначає: «...усі переживання і потік досвіду, що продукуються в групі, дозволяють кожному учаснику проаналізувати й переоцінити установки й переконання. В процесі тренінгу учасники можуть змоделювати та апробувати різноманітні навички, які в подальшому можуть перенести в звичайне життя» [9, с. 308–309].

Мета статті полягає в описі авторського тренінгу «Виховання соціальної активності», методики його організації та проведення.

Ураховуючи результати нашого дослідження, розумітимемо тренінг як комплекс цілеспрямованих ситуацій, спрямованих на виховання у студентів соціальної активності, комунікативних, організаторських якостей, навичок саморегуляції та рефлексії. Виокремимо принципи, якими керувалися при створенні та реалізації тренінгу «Виховання соціальної активності»:

1. *Принцип творчого пошуку*, який полягає у включенні в тренінг елементів самостійного пошуку. Як слушно зазначає Л. Петровська, «якщо традиційні методи орієнтовані в основному на те, щоб донести готові знання, то тут учасники дослідження самі повинні здобути ці знання» [7].

2. *Принцип активності* реалізується саме в процесі тренінгу, де кожен учасник поставлений в умови, що потребують прояву активності. Це вигідно вирізняє тренінг з-поміж інших форм (лекцій, диспутів, зустрічей, конференцій, круглих столів тощо). Психологи стверджують, що особистість засвоює 10 % того матеріалу, який сприймає на слух, 50 % того, що бачить, 70 % того, що проговорює, та 90 % того, що робить сама [6, с. 97].

3. *Принцип взаємоповаги в спілкуванні*, що полягає у врахуванні

думок кожного учасника, висловлювань, повазі до емоцій, переживань та почуттів. Реалізація цього принципу допомагає створити атмосферу довіри, взаємоповаги, розкнутості, подолати соромливість.

Комплексне виховання соціально активної особистості майбутніх учителів у системі студентського самоврядування має бути спрямоване на формування психологічної готовності до здійснення соціально спрямованої діяльності, яка структурно включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та корекційний компоненти.

Мотиваційна готовність до соціально спрямованої діяльності характеризується внутрішньою готовністю до прийняття ролі лідера, бажанням здійснювати соціально значимі дії, активно взаємодіяти в соціумі, інтересом до організаторської діяльності і т.д.

Когнітивна спрямованість до соціально спрямованої діяльності включає розуміння поставлених професійно-педагогічних задач, знання стилів і стратегій діяльності, алгоритмів організаторської діяльності в групі, здатність до практичного мислення тощо.

Діяльнісна готовність передбачає розвинуту здатність до практичних соціально значимих дій, уміння використовувати знання про соціальну активність в педагогічній діяльності, студентському самоврядуванні, швидкість прийняття управлінських рішень тощо.

Корекційна готовність до соціально спрямованої діяльності полягає у коригуванні в залежності від обставин своєї діяльності, гнучкості у використанні її стилів у студентському самоврядуванні та педагогічній діяльності, передбаченні кількох варіантів розвитку подій і т.д.

Таку інтегральну психологічну готовність до соціально спрямованої діяльності формуємо в ході реалізації системи виховання соціально активної особистості майбутніх учителів у студентському самоврядуванні.

При формуванні програми тренінгів ми дотримувалися погляду П. Гальперіна, котрий розглядає проблему активності з позицій діяльності, за допомогою якої можна змінювати якість особистості [1, с. 148–199]. Тобто, щоб виховувати у студентів якість соціально активної особистості, необхідно виокремити і змоделювати таку діяльність, яка буде сприяти їх розвитку.

Дотримуючись рекомендацій О. Євтихова, виокремлюємо в тренінгах три послідовні модулі: особистісний, професійно-управлінський, організаційно-діяльнісний [2, с. 81–82].

Особистісний модуль спрямований на формування в учасників мотивації та ціннісних орієнтацій на соціальну активність, підвищення рівня соціалізації, розвиток міжособистісної чутливості і комунікативної компетентності, здатності враховувати в діяльності як інтереси групи, так і окремих її членів.

Професійно-управлінський модуль призначений для формування і розвитку компетентності учасників у питаннях керівництва, педагогічної взаємодії, здатності швидко і правильно орієнтуватися в ситуації,

приймати адекватні рішення, спрямовувати мотивацію інших студентів, впливати на них, стимулювати їх для вирішення поставлених задач.

Організаційно-діяльнісний модуль проводиться з органом студентського самоврядування та спрямований на формування в змодельованих ситуаціях досвіду соціально спрямованої дії через проектну діяльність.

У ході тренінгів нами використовувалися такі методи групової роботи та тренінгові процедури: інформування, діагностичні процедури, психогімнастичні вправи, групова дискусія, метод розігрування ролей, метод аналізу ситуацій, сюжетно-рольова гра, індивідуальна і групова рефлексія, ведення щоденникових записів.

Основний аспект тренінгу – залучення студентів до системи студентського самоврядування та підвищення мотивації до соціально спрямованої діяльності. Тренінг «Виховання соціальної активності» розрахований на п'ятиденне проведення та складається з 16 частин [5].

В першій частині тренінгу учасникам повідомляються мета та завдання тренінгу, організаторів, тренерів та регламент (перерви, час закінчення). Для створення доброзичливого мікроклімату, встановлення атмосфери розкутості проводиться знайомство у вигляді розминки «Сніжний ком». Усі учасники сидять у колі. Тренер називає своє ім'я і одне з якостей особистості, але на ту літеру, на яку починається ім'я, наприклад: Дмитро – дотепний. Наступний учасник називає ім'я і якість тренера, потім своє ім'я і якість. Таким чином, кожен наступний учасник називає по черзі всі попередні імена і якості, а наприкінці говорить своє. Коли коло зімкнеться, тренер називає імена і якості всіх учасників.

На початку тренінгу кожного дня проводиться система вправ на зняття напруженості та зменшення рівня тривожності. Наприкінці першої частини з метою прояснення і вербалізації очікувань і страхів учасників, пов'язаних із тренінгом та зменшення рівня тривожності проводиться вправа «Очікування й побоювання». Вправа виконується в командах. Учасникам пропонується на аркуші ватману намалювати контур людини. Усередині намальованого чоловічка учасники пишуть усі свої очікування, пов'язані із тренінгом, а зовні – побоювання. Очікування й побоювання можуть бути пов'язані із психологічним кліматом у групі, високим рівнем тривожності, доцільністю тренінгу і т.д.

В результаті другої частини тренінгу, в основі якої лежать вправи «Карусель цікавих тем», «Вироблення правил», «Помилки», «Згоден-не згоден» відбувається прояснення позицій кожного її учасника та формуються правила поведінки. Відбувається прояснення позицій учасників у питаннях відносин до власного життя, до оточуючих людей, профілактика деструктивних конфліктів. Крім того дана частина тренінгу містить систему вправ на формування команд «Тімбілдніг». Одна із запропонованих вправ цієї системи «Незаселений острів». Її метою є знаходження спільних інтересів, визначення лідера, генератора ідей, групи підтримки. Під час проведення вправи необхідно розділитися на підгрупи.

Кожна підгрупа одержує завдання: відбулася аварія корабля, ви потрапили на незаселений острів з мінімальним набором найнеобхіднішого, що було в рятувальній вітрильній шлюпці. З їжі тільки те, що встигнули узяти з собою. Крім того у вас є те, що встигнув узяти з корабля кожен з вас після оголошення тривоги. На кожному острові необхідно організувати життя групи і оформити презентацію цього життя на аркуші ватману. Через 20 хвилин відбувається захист плакатів. Наприкінці вправи проводиться рефлексія.

В ході проведення третьої частини тренінгу відбувається усвідомлення свого місця в колективі кожним учасником, аналіз стратегій поведінки лідера, веденого, розвиток довіри. Для виявлення найбільш актуальних проблем молоді, які будуть враховуватися в проектній діяльності проводиться вправа «Портрет покоління». Учасники вправи є режисерами, яким необхідно зняти фільм про сучасного українського студента. У цьому фільмі необхідно відбити проблеми, радості і труднощі, цінності, якими живе сучасна молодь. За відведений час потрібно знайти образ головного героя, вибрати жанр, створити сценарій, придумати назву, намалювати афішу до фільму. В результаті розробки подібних проектів відбувається розвиток креативності, настільки необхідної для подальшої соціально спрямованої діяльності.

Наприкінці кожного тренінгового дня проводиться коло зворотного зв'язку, метою якого є актуалізація отриманих результатів та зроблених висновків.

Другий день тренінгу починається з вправ на виділення найбільш актуальних проблем, аналізу причин їх виникнення та шляхів їх вирішення. Основною є вправа «Павутина проблем». Команда вибирає проблему, з якою вона буде працювати надалі. Дана проблема виписується в центрі ватману. Потім необхідно запитати «чому». Чому дана проблема існує? Усі знайдені причини виписуються навколо проблеми і з'єднуються з нею стрілочками. Із приводу кожної причини необхідно знову запитати «чому». Зміст полягає в тому, щоб на кожен запис, що з'являється на аркуші, задавалося питання «чому». Продовжувати ланцюжок причин необхідно доти, доки не з'являться такі причини, з якими учасники могли б упоратися самі. Після закінчення часу кожна команда представляє свою «павутину проблеми» і пропонує шляхи вирішення даної проблеми, розглянувши її з різних ракурсів.

Наступна частина тренінгу спрямована на загострення потреби змін в собі та оточенні, що і визначатиме надалі соціальну активність особистості. Вона складається із системи вправ «Плутанина», «Change», «Желе», «Ролі». Метою проведення кожної з цих вправ є демонстрація того, що існує вихід навіть із найважчої ситуації; актуалізація необхідності змін. В результаті проведення вправи «Ролі» усвідомлюється різноманіття ролей у команді, відбувається аналіз небезпек і ресурсів кожної ролі для групи, профілактика міжрольових конфліктів, розвиток толерантності.

В третій день тренінгу актуалізується готовність до соціальної взаємодії (розминка «Кельтське колесо»), визначення сильних сторін соціальної взаємодії та потреб у соціальній активності (вправа «Сильні сторони»), збільшення обізнаності про соціальну активність (вправа «Обізнаність»), підвищення впевненості в собі та своїх соціальних навичках, підвищення навичок слухання та соціальної взаємодії (вправа «Слухач»).

Основною формою діяльності в цей день є «Вихід у світ», в ході якого команди виходять на вулицю для інтерв'ювання, за результатами якого будуть складатися списки проблем, які вимагають вирішення. Саме з цього переліку команда обирає проблему, яка буде вирішуватися в ході одноденного соціального проекту. Наступний етап – складання загального списку справ.

Кожній команді пропонується систематизувати результати інтерв'ювання та скласти загальний список справ, виконання яких вирішило би проблеми, окреслені в попередній вправі. Запропоновані справи мають бути короткострокові, краще, якщо розраховані на одноденне виконання. Серед цього списку слід кожній команді виділити одне, яке можна було би виконати в ході тренінгу. Наприкінці кожна команда оголошує загальний список та вказує на ту справу, яка була обрана для реалізації.

До обраної проблеми застосовується система вправ SWOT-аналізу для виявлення сильних та слабких сторін, ресурсів команди в контексті вирішення обраної проблеми.

Наступною частиною третього дня тренінгу є розробка проекту, який буде реалізовуватися протягом четвертого дня тренінгу.

В останній день тренінгу відбувається підведення підсумків та аналіз результатів реалізації короткострокового проекту.

Розроблений тренінг сприяє емоційному навчанню, підвищує соціальну активність студентів, допомагає виробити стійкі переконання. Студент самореалізується, що призводить до підвищення самооцінки.

У ході тренінгу учасники проходять наступні етапи:

1. Усвідомлення труднощів і проблем.
2. Виділення найбільш актуальних проблем.
3. Аналіз причин їх виникнення.
4. Загострення потреби змін.
5. Усвідомлення можливості змін.

Формування команди і рішучості до здійснення соціально спрямованої діяльності [5].

Важливо розуміти, що:

- кожному етапу відповідає певний набір вправ;
- деякі етапи можуть реалізовуватися паралельно і протягом усього тренінгу, наприклад, формування команди;
- окремі вправи, навпаки, служать досягненню кількох цілей.

Часто складається ситуація, коли студенти не проявляють ініціативу,

не прагнуть брати участь у процесі прийняття рішень. Навіть розробивши детальну програму заходу, студенти іноді не доводять справу до кінця. Можливо, вони не прагнуть брати на себе відповідальність, їх лякають труднощі або те, що вони не зможуть зробити роботу вчасно. Це цілком закономірна позиція, і до неї слід ставитися з розумінням.

Таким чином, унікальність розробленого тренінгу полягає в інтеграції діяльності студентів, викладачів та адміністрації з метою оволодіння та трансляції соціального досвіду. Тренінг приносить реальну практичну користь, він виявився досить дієвим та корисним в найрізноманітніших ситуаціях. Отримані на тренінгу навички та знання студенти зможуть застосувати не лише для особистісного росту, а і для різноманітних форм соціальної активності в подальшій професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень – виокремлення дидактичних умов ефективності проведення такого тренінгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для студ. вузов / П. Я. Гальперин; науч. ред. А. И. Подольский. – М. : Высшая шк., 2002. – 400 с.
2. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
3. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб.; М. : Речь : Смысл, 2002. – 80 с.
4. Кращенко Ю. Особливості системи студентського самоврядування вищого педагогічного навчального закладу / Ю. Кращенко // Гуманітарні та соціальні науки : матеріали III міжнар. конф. молодих вчених HSS-2011, (Львів, 24–26 лист. 2011 р.) / Нац. ун-т «Львівська політехніка». – Львів, 2011. – С. 232–235.
5. Матвієнко Ю. С. Тренінг соціальної активності : навчально-методичний посібник / Ю. С. Матвієнко. – Полтава : «Астроя», 2013. – 116 с.
6. Моргун В. Нарис творчості українських і світових лідерів трудової педагогіки / В. Моргун, П. Матвієнко // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 7–8(76–77). – С. 16–20.
7. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.
8. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам ; общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 94(477)

Галина Білавич

КОНЦЕПЦІЯ ГОСПОДАРСЬКОГО ПРОСВІТНИЦТВА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО ЖІНОЦТВА (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті йдеться про роль українських громадських товариств («Сільський господар», Союз українок, Українське педагогічне товариство «Рідна школа», ін.) у підвищенні господарської культури жіноцтва, господарсько-економічному просвітництві, організації жіночої фахової освіти Західної України на початку ХХ ст. Концепція господарського просвітництва поєднувала ідеї емансипації із захистом соціально-економічних та культурно-освітніх прав жінки-патріотки і громадянки.

Ключові слова: українські товариства, господарська культура, жіноцтво, фахова освіта.

Заявлена у назві статті тема є актуальною не лише з огляду на те, що це питання є малодослідженим у вітчизняній науці, а й під кутом особливої ролі селянства в національному, соціально-економічному, культурно-освітньому житті держави. Сьогодні Україна все більше віддаляється від української традиції господарювання селянина-одноосібника. Основні причини цього криються в низькій рентабельності та конкурентоспроможності сільського господарства як галузі, неналежному рівні технічного забезпечення сільськогосподарського виробництва та підприємницької ініціативи на селі, вилученні з процесу аграрного реформування кооперації як засобу реалізації інтересів дрібних та середніх сільськогосподарських товаровиробників, інерційності мислення і поведінки селян у розв'язанні проблем самозабезпечення, працевлаштування, задоволення побутових та соціально-культурних потреб; низькому рівні інформаційно-просвітницької діяльності, господарсько-економічного дорадництва, спрямованого на підвищення господарської культури людей, та ін.

Подібний комплекс проблем стояв і перед західноукраїнськими селянами на межі ХІХ–ХХ ст. Утім, громадські товариства зуміли зорганізувати українців, залучити їх до активного суспільного життя; через систему масового господарсько-економічного просвітництва, створення мережі фахового шкільництва всіх рівнів (від початкового до вищого) істотно підвищили рівень господарювання українського жіноцтва, їхню господарську культуру загалом. Цей досвід необхідно актуалізувати сьогодні.

Попри те, що український жіночий рух загалом і західних земель

України зокрема був предметом пошуків багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (М. Богачевська-Хом'як, П. Дутчак, М. Дядюк, І. Книш, О. Маланчук-Рибак, З. Нагачевська, Т. Раєвич, Б. Савчук, Л. Смоляр, ін.), значний пласт проблем, дотичних до змісту господарсько-економічного просвітництва як складника ідеології і практики власне українського жіночого руху на початку ХХ ст., не знайшов окремого комплексного відображення в сучасній історико-педагогічній науці.

Мета статті – проаналізувати діяльність західноукраїнського жіноцтва на початку ХХ ст. у ділянці господарсько-економічного просвітництва.

До формування господарської культури жінок Західної України наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. спричинилися українські громадські товариства («Просвіта», «Сільський господар», Союз українок, Українське педагогічне товариство «Рідна школа» (УПТ) та ін.

Поряд із загальними теоретичними і практичними постулатами формування господарської культури українців Західної України розроблялися засади щодо її підвищення серед окремих груп населення, передусім жіноцтва. Уже в другій половині ХІХ ст. започаткувала працю щодо жіночого просвітництва «Просвіта» (1868), де питання підвищення господарської культури жінок стали важливим складником її діяльності. Далі цю естафету підхопили УПТ (1881), «Сільський господар» (1899).

Жіночий рух Західної України репрезентований Союзом українок, який організаційно був оформлений ще 8 грудня 1884 року у вигляді Товариства руських жінок. Союз українок – найчисленніше жіноче товариство на західноукраїнських землях, перейменоване (1917) із «Жіночої громади». З-поміж наріжних завдань воно виокремило піднесення їхнього загального освітнього та господарсько-економічного рівня (зокрема, фахового досвіду в ділянці хатнього господарства), суспільної праці, участь у громадському житті тощо. Цими напрямками фактично й окреслювалася концепція господарсько-економічного просвітництва жінки-селянки, провідними формами якого стали самоосвіта, влаштування різноманітних курсів, читання лекцій, створення фахових шкіл різного рівня, проведення конкурсів, виставок, інших заходів, улаштування віч, нарад, з'їздів тощо.

Самоосвіту здійснювали шляхом читання періодичних видань, книжок, підготовки рефератів тощо. Знання зі щоденної праці жінок (прання, прибирання, кулінарії, консервування тощо) українки отримували на різноманітних курсах, філії «Сільського господаря» влаштовували тримісячні курси для «зразкових господинь», на яких поєднували викладання загальноосвітніх та «господарських» предметів. «Просвіта», УПТ «Рідна школа», «Сільський господар» створили мережу сільсько-господарських шкіл для жінок, які вагомо спричинилася до формування жінки-громадянки, жінки-патріотки, жінки-господині.

Союз українок за міжвоєнного періоду ХХ сторіччя влаштував низку

курсів: 1927 р. – п'ятимісячні у Львові (за керівництва О. Ріпель); 1929 р. – у Коршеві (разом з товариством «Сільський Господар»); 1932 – організаційно-освітні у Львові; 1937 р. – курс громадського вишколу. До програми курсів входило ознайомлення з ідеєю кооперації, господарського піднесення, ведення дитячих садків, вивчення домашнього і сільського господарства, основ гігієни, ознайомлення із засадами «Союзу українок». Через діяльність в осередках товариств їх випускниці (понад 200) активно працювали над підвищенням господарської культури жінки-селянки; відповідно разом із членами інших товариств ставали ініціаторами-інструкторами фахових курсів у містечках і селах. До прикладу, 1937 року їх налічувалося 177, з них – 81 куховарський, 13 – хатнього господарства, 53 – трикотажно-в'язальні, 21 – крою та шиття, 7 – вишивання [9, с. 161].

Провідною в концепції господарсько-економічного просвітництва стала ідея вишколу господині-громадянки. Союз українок, «Сільський господар», «Просвіта», УПТ за тісної співпраці з Повітовими союзами кооператив підвищувало рівень кооперативних господарсько-кооперативних знань сільського жіноцтва, здійснював підготовку сільських господинь, виховував жінок на «добрих господинь», «добрих громадянок».

Просвітницькі кампанії «Союзу українок» проходили під гаслами «Свій до свого по своє!», «Скріпимо кооперацію масовим членством». Наголосимо: клич «Свій до свого по своє!» ґрунтувався на наріжній концептуальній засаді економічного націоналізму. Виконання цього гасла вважалося «національним обов'язком». 1933–1934 рр. Союз українок разом із «Сільським господарем» улаштували масову вічову кампанію, яку за наступних років змінила практика організаційно-кооперативних нарад. Лише упродовж 1935–1937 рр. їх відбулося 150 [4, с. 161].

Просвітництво українські громадські організації поширювали загалом через свої осередки: так, до прикладу 1936 року при 36 філіях і 203 кружках Союзу українок існували бібліотеки. Це товариство налагодило таку ділянку роботи, як доріст (позашкільна навчально-виховна структура), того ж року при кружках діяло 145 гуртків доросту для дівчат віком від 14–18 років, до програми праці яких входили предмети українознавства, основні відомості про кооперацію, народне мистецтво, хатнє господарство тощо [9, с. 161].

Жіноцтво, що гуртувалося в «секціях господинь» «Сільського господаря», оволодівало загальноосвітніми й спеціальними знаннями в ділянці ведення домашнього і присадибного господарства, отримувало відомості в галузі педагогіки щодо виховання дітей, залучалося до самоосвіти, ставало самостійними, зразковими господинями, впливало на громадське життя в селі. За 1936–1938 рр. чисельність дво-, тримісячних фахово-господарських курсів зросла з 42 до 360, а кількість їхніх учасниць – з 600 до 4,6 тис. У різних формах пропагувалися нові методи жіночого господарювання, для чого, зокрема, влаштовували десятки

конкурсів з його різних галузей [2, с. 57–58].

У розв'язанні проблеми господарсько-економічного просвітництва жіноцтва сформувався два погляди, які умовно визначаємо як «феміністичний» і «чоловічий». Перший репрезентували провідні діячки українського жіночого руху, що розглядали питання через призму особливого соціального становища та боротьби жіноцтва за здобуття громадянських прав і свобод. Починаючи від Н. Кобринської, «економічне унезалежнення» жінки вважали однією з необхідних передумов її емансипації – досягнення рівного становища та однакових із чоловіками можливостей для самореалізації. Визначальною підставою досягнення «матеріальної самостійності» вважали підвищення рівня економічної освіти.

На початку ХХ ст. виробляються основи окремої ідейно-вихованої концепції піднесення господарської культури жіноцтва, що поєднує ідеї емансипації із захистом соціально-економічних та культурно-освітніх прав жінки, яка мала стати активним чинником національного організму. Розробку її наукових засад започаткувала К. Малицька. Головним засобом економічного просвітництва серед жінок, за її думкою, мали стати популярні «відчити» на теми, які відповідали їхнім життєвим запитам і потребам, передусім пов'язаним із домогосподарством. Позаяк селянки були власницями ґрунтів та входили у відповідні відносини з офіційними чинниками, при їх проведенні потрібно було акцентувати на розвитку соціальних відносин селянства [6].

Піднесення господарської культури було актуальним і для городянок та численного прошарку українських дівчат-служниць, які, працюючи в заможних родинах, зазнавали утисків і денаціоналізації. Щоб вибратися з такого становища, вони мали гуртуватися у власних товариствах, які, окрім соціального захисту, створювали можливості для опанування новими професійними знаннями і навиками, що відкривали шлях для самореалізації і досягнення економічної незалежності, сімейного добробуту [8, с. 33–34].

Важливий внесок у розробку концепції національного економічного просвітництва становить ідея про те, що його необхідною підставою є ліквідація неписьменності серед українського народу, зокрема й жіноцтва. Обґрунтовуючи цей постулат, О. Кисілевська уклала комплексну програму позашкільної освіти селянок. Вона доводила, що повноцінне виховання і освіта людини не можливі без «практичної фахової освіти», яка й повинна стати одним із пріоритетних завдань розвитку українського суспільства, процес самовиховання не можливий без «фізичної праці... в господарстві, ремеслі» та будь-якій іншій суспільній сфері. Діячка визначила три головні засоби розвитку економічного просвітництва жіночими гуртками: освітні курси, лекції, читання книжок; ліквідація неписьменності мала органічно поєднуватися з опануванням фаховими знаннями [5].

У розробці концептуальних засад розвитку господарської культури педагогі-просвітянки також орієнтувалися на селянок. За думкою М. Крушельницької, вихідною позицією проведення цілеспрямованої, послідовної виховної роботи в цьому напрямі мало стати прищеплення свідомого прагнення до оволодіння всіма знаннями, які мають «практичну користь», забезпечують заробіток і самостійність у житті, сприяють економічному відродженню українського народу [7, с. 76–77].

Зважаючи на європейський досвід та перспективи соціально-економічного розвитку українського села, Ф. Стахова розробила модель «сільських курсів (шкіл) домашнього господарства». Упродовж півріччя вони мали надати широкий комплекс знань, умінь і навичок з агрономії, тваринництва, ведення хатнього господарства, догляду за дитиною, а також гігієни і валеології тощо. Теоретичні і практичні заняття могли вести лише фахові вчителі після проходження спеціальної підготовки. Їхні випускниці мали стати прикладом докорінного морального, соціального та економічного оновлення українського села [10].

Розроблялися організаційно-методичні засади господарської освіти жінок. Культурно-освітні та науково-педагогічні часописи публікували численні інструктивні матеріали, навчальні плани і програми її розвитку, які мали реалізовуватися в різних організаційних формах, головне через фахові школи і господарські курси. Так, буковинська народна вчителька О. Жураківська на Першому просвітньо-економічному конгресі у Львові (1909) представила проект навчального плану фахової школи домашнього жіночого господарства з українською мовою викладання. Його теоретична частина передбачала поглиблення знань у трьох ділянках: 1) граматики, літератури, рахунки, історія рідного краю, співи; б) ведення домашнього господарства, куховарство, молочарство, обробіток ґрунту, догляд за свійськими тваринами; в) виховання дітей, гігієна, догляд за хворими тощо. Практичні заняття, що мали здійснюватися на основі поділу на невеликі підгрупи (чети), стосувалися вдосконалення умінь і навичок з різних галузей господарської діяльності та охоплювали безліч пов'язаних з ними дій і операцій [9, с. 193].

Одну з перших «наукових програм» з ведення «курсів жіночого господарства» у 1925 р. розробила А. Андрохович. Її прикметною рисою стала «гнучкість» терміну навчання, який розраховувався на три роки, але за потреби міг бути скорочений до одного року чи навіть кількох місяців. Послідовність («ступінчастість») навчання передбачала опанування спершу наукою куховарства і ведення хатнього господарства, потім раціонального використання домашнього майна і ведення домашнього бюджету, утримання житлових і господарських приміщень; дотримання правил гігієни та догляду за дитиною, відомостями про здоровий спосіб життя, народну медицину, засоби боротьби з пияцтвом та ін. Програма базувалася на оволодінні знаннями і практичними навичками, мала «повне

методичне забезпечення» [1].

«Чоловічий» підхід до проблеми підвищення господарської культури жіноцтва, який представляють провідні діячі українських економічних установ, акцентує на його зростаючій ролі як соціального чинника поліпшення добробуту й «унезалежнення українства», що розвивалося в межах Австро-Угорської імперії, відтак Польської держави. Згідно з деякими підрахунками, у 1930-х рр. мільйон українських родин Галичини, що в середньому складалися з чотирьох осіб, на забезпечення своєї життєдіяльності щороку витрачали близько тисячі злотих. Отож передусім від жінки як головної розпорядниці сімейного бюджету залежало, куди і як спрямовувався 1 млрд. зл., зокрема на придбання товарів українського чи чужого (польського, єврейського) виробництва. Ця обставина істотно впливала на розвиток української кооперації та життєдіяльність народу загалом [11, арк. 54].

Із середини 1920-х років активно пропагувалися участь жіноцтва в кооперативному русі та посилення його ролі в розбудові національних економічних установ. Він розгортався під гаслами: «Українське жіноцтво мусить бути господарсько-патріотичне». Цій проблемі було присвячено безліч статей у кооперативній, жіночій та різнопрофільній суспільній періодичній літературі обґрунтовувалася потреба підвищення фахових знань, зокрема через господарські часописи і спеціалізовану пресу.

На Закарпатті проблема розвитку господарської культури жіноцтва розроблялася головним чином педагогами-теоретиками та вчителями-практиками в контексті трудового навчання і виховання шкільної молоді. Будучи активними діячами «Просвіти», вони прагнули реалізувати свої ідеї за допомогою товариства як найвпливовішої національної інституції краю. Червоною ниткою через наукові пошукування педагогів-новаторів Ф. Агія, А. Аліськевича, М. Божука, А. Волошина та інших проходить постулат щодо необхідності поєднання завдань національного виховання з практичними формами роботи в навчальних закладах краю і в позашкільній освіті [2].

На початку ХХ ст. у Західній Україні були розроблені засади ідейно-вихованої концепції піднесення господарської культури жіноцтва, що поєднувала ідеї емансипації із захистом соціально-економічних та культурно-освітніх прав жінки-громадянки. Важливим положенням у концепції національного економічного просвітництва стала ідея про те, що його необхідною умовою є ліквідація неписьменності серед жіноцтва, розвиток фахової освіти. Велике місце в ній відводили вихованню нового типу української громадянки, патріотки, дієвої, активної, національно свідомої особистості. Перспективи подальших розвідок бачимо в дослідженні методів і форм господарсько-економічного просвітництва жінок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрохович А. Наукова програма до ведення курсів жіночого господарства / Ангеліна Андрохович // Учитель. Педагогічно-науковий збірник. – Львів : Накладом учительських організацій, 1925. – Т. 1. – С. 87–91.
2. Білавич Г. Діяльність «Просвіти» з розвитку господарської культури українців на Закарпатті у 1920–1939 рр. / Галина Білавич // Молодь і ринок. – 2013. – № 4. – С. 91–96.
3. Боровський Боровський М. Головна садівничо-городнича секція т-ва «Сільський господар» / Михайло Боровський // Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899–1939. – Нью-Йорк, 1970. – С. 134–142.
4. Завдання економічної діяльності «Просвіты» // Господарь : часопись для поднесеня господарства и добробуту селянь. – Ужгород, 1920. – 15 липня. – Чис. 6. – С. 1–3.5.
5. Кисілевська О. Як вести працю в жіночих гуртках / Олена Кисілевська // Коломия : Жіноча Доля. – 1927. – 16 с.
6. К. М. [Костянтина Малицька] Кілька думок про виклади і відчити для селян // Промінь. – 1907. – Ч. 2. – С. 28–29.
7. Крушельницька М. Про фахову освіту жіноцтва / Марія Крушельницька // Наш світ. Альманах «Жіночої Долі» на рік 1928. – Коломия, 1927. – С. 70–77.
8. Про жіночий рух. Реферат К. М. [Костянтина Малицька]. – Львів : Накладом видавництва, 1904. – 41 с.
9. Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (Остання третина ХІХ – 1939 р.) / Борис Савчук. – Івано-Франківськ, 1998. – 278 с.
10. Стахова Ф. Сільські школи домашнього господарства / Франка Стахова // Наша Книга. Альманах «Жіночої Долі» на рік 1929. – Коломия, 1928. – С. 168–176.
11. ЦДІА, ф. 319, оп. 1, спр. 95. Матеріали про роботу загального з'їзду 9–10 жовтня 1937 р. – 239 арк.

Олена Кірдан

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ ПОПЕЧИТЕЛІВ УЧБОВИХ ОКРУГІВ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ТА ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Окреслено історіографію проблеми та джерельну базу дослідження попечительства як особливого інституту, з'ясовано його місце у системі управління вищими навчальними закладами на території українських земель, які перебували у складі Російської імперії у першій половині XIX століття. Досліджено еволюцію функцій та повноважень попечителів учбових округів як ключової ланки в державній системі управління вітчизняними університетами першої половини XIX століття.

Ключові слова: університет, управління, університетська реформа, попечитель учбового округу, університетський статут, університетська автономія.

З часу здобуття Україною незалежності змінилася політична, ідеологічна, філософська, педагогічна та економічна парадигми освіти. На сучасному етапі реформування системи вищої освіти актуалізується проблема підвищення ефективності управління – розподіл відповідальності між центральними, регіональними та місцевими рівнями управління. Водночас зауважимо, що проблема участі держави в безпосередній діяльності вищих навчальних закладів і реалізації функції контролю є однією із найбільш актуальних як з теоретичного, так і практичного аспектів. Відомо, що розгляд будь-якого дискусійного питання буде максимально ефективним лише за умови звернення до його витоків. У цьому зв'язку, особливої актуальності набуває вивчення історії становлення системи державного управління вищими навчальними закладами України і однієї з його форм – попечительства.

Діяльність попечителів учбових округів у працях дореволюційних, радянських і сучасних дослідників висвітлена фрагментарно, як правило, вона розглядалася у контексті вивчення інших проблем історії вищої освіти.

Упродовж останніх років дослідження проблеми попечительства знайшло відображення у публікаціях Б. П. Зайцева та С. І. Посохова [8], Г. О. Кільової [11], Т. В. Шушари [26] та ін.

Мета статті – здійснити аналітичний огляд історіографії проблеми та окреслити джерельну базу дослідження попечительства як особливого інституту, з'ясувати його місце у системі управління вищими навчальними закладами на території українських земель, які перебували у складі

Російської імперії у першій половині XIX століття.

Історія вищої школи України завжди привертала увагу багатьох учених. Перші напрацювання дореволюційних дослідників датуються кінцем 1850-х рр., коли постало питання про підготовку нового університетського статуту. Розглядаючи історію університетських статутів, автори не могли обійти проблему попечительства. Так, у 50-х рр. XIX ст. виходять друком ряд статей В. І. Гер'є [6], К. Д. Кавеліна [10] та М. І. Пирогова [21], в яких зроблено спробу з'ясувати історію взаємовідносин між університетами і державою. Одним з перших до питання університетської освіти у статті «Наука і держава» звертається професор В. І. Гер'є. Він висловлював думку про те, що університети засновувалися і підтримувалися державою, саме тому держава повинна брати участь у процесі управління ними. Завдяки діяльності попечителів університети були «поставлені в найбільш вигідне для науки становище» [6, с. 745]. Такі ж погляди поділяв А. Н. Пипін [18].

Цінним джерелом інформації слугують праці монографічного характеру, присвячені ювілейним датам Харківського, Київського та Новоросійського університетів [12; 14], серед яких чільне місце посідають науково-популярні видання за редакцією Д. І. Багалія, В. П. Бузескула, М. Ф. Владімірського-Буданова, А. І. Маркевича, М. Ф. Сумцова, В. В. Шулгіна, Ф. Я. Фортинського.

У 1884 р. опублікована монографія М. Ф. Владімірського-Буданова «Университет Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича» [5]. У ній докладно висвітлювалася історія створення та становлення університету, діяльність його попечителів. Автор високо оцінює діяльність першого попечителя Є. Ф. фон Бракке, вказуючи на його виняткову роль у заснуванні університету.

Неперевреною за кількістю залучених матеріалів ми вважаємо працю українського історика, професора Д. І. Багалія «Опыт истории Харьковского университета. По неизданным материалам» [1; 2]. Він охопив період з 1802 по 1815 рр. у першій частині та 1815–1835 рр. – у другій. Вищезгадані праці зберегли своє непересічне значення й сьогодні, адже в них опубліковано велику кількість архівних джерел, детально висвітлено діяльність університетів та попечителів.

На рубежі XIX–XX ст. з'являються видання, в яких простежується історія розвитку університетської освіти в цілому. Фундаментальною працею, яка присвячена історії університетської освіти, стала монографія історика літератури, професора М. І. Сухомлинова [22]. У ній автор провів аналіз діяльності перших попечителів університетів, високо оцінив їх роль у проведенні університетської реформи початку XIX століття. Водночас, він підкреслював, що із зміною урядової політики змінювався і склад попечителів.

Слід відзначити також роботу П. Ферлюдіна «Исторический обзор

мер по вищому образованию в России». Автор приділяє особливу увагу питанню попечительства. П. Ферлюдін висловлює думку про те, що «в першу епоху ... управління зосереджено виключно в руках кураторів. У 1804 р. університетам була надана значна влада, з співрозміною їй відповідальністю, і вплив попечителя на університети до 1820 р. полягав, головним чином, у спостереженні за точним виконанням законів з боку університетської влади. Статутом 1835 р. значно зменшено повноваження університетських колегій і посилено вплив попечителів округів на університети» [23, с. 131].

У 1900 р. побачила світ робота Б. Б. Глинського, у якій досліджуються університетські статuti 1804, 1835 і 1863 рр. На основі аналізу статуту 1804 р. автор висловлює думку проте, що влада попечителя в університетах була незначною, вона полягала «в загальному нагляді і піклуванні про процвітання університету, без безпосередньої участі в усіх дрібницях університетської адміністрації» [7, с. 332]. Однак, статут 1835 р. вже поставив університети в залежність від попечителя.

На початку ХХ ст. свої погляди щодо питання попечительства у статті «Університети Росії» в енциклопедичному словнику Ф. А. Брокгауза і І. А. Ефрона виклав П. М. Мілюков. Зокрема, він писав, що в 1804 р. в Росії була введена німецька система автономного університету та зазначає, що попечителі не відігравали значної ролі у долі університетів, тому що були віддалені від них для уникнення втручання в автономне життя вищої школи [28, с. 789].

Початок ХХ ст. ознаменований появою марксистського розуміння історії університетів. Автором такого підходу став І. М. Бороздін, який опублікував статтю «Університети в Росії в першій половині ХІХ століття». Згідно його твердження, на початку ХХ століття влада попечителів була в сильному протиріччі з усім самоврядним ладом університетів. Навіть в ранню епоху дії статуту 1804 р. влада попечителів була сильною і суттєво впливала на діяльність вищих навчальних закладів. Оцінюючи значення університетського статуту 1835 р., автор зазначав, що в його основу закладено принцип поліцейської опіки, яку здійснював попечитель [3, с. 371].

Безперечно, вершиною дореволюційної історіографії можна назвати фундаментальну працю історика С. В. Рождественського «Исторический обзор деятельности Министерства Народного просвещения» [19]. Цінність роботи полягає в тому, що її основу становить величезна кількість джерел, у тому числі справи з архіву Міністерства народної освіти. Дослідник зосередив свою увагу на двох університетських статутах 1804 і 1835 рр. С. В. Рождественський дав високу оцінку статуту 1804 р. й писав про те, що статут «наділив університети широкою автономією і свободою викладання» [19, с. 57]. Успіх реформи 1804 р., на його думку, багато в чому зобов'язаний діяльності попечителів. Науковець зазначав, що

«узаконення перших років наділили попечителів владою і засобами, достатніми для широкого і енергійного керівництва справами учбових округів» [19, с. 55]. Статут 1835 р., на думку дослідника, відобразив глибоку, давно усвідомлену урядовими колами потребу змін щодо значення університетів і принципів керівництва ними. На переконання С. В. Рождественського попечитель з 1835 р. став «пріоритетним членом і керівником» університету [19, с. 245].

У цілому, в дореволюційній історіографії історія попечительської діяльності у першій половині ХІХ століття ділилася на два етапи. Більшість дослідників вважали, що на початку століття вплив попечителів на університети не був суттєвим, а після прийняття статуту 1835 р. попечителі стали справжніми керівниками університетів.

У радянський період історія дореволюційних вищих навчальних закладів та інститут попечительства не були популярним предметом дослідження. Як особлива цілісна тема в радянській історіографії історія вищої освіти отримала самостійне звучання з 1930-х рр. У зв'язку з різними ювілеями університетів, публікувалися видання, присвячені окремим вищим навчальним закладам [9; 24]. Написані радянськими авторами, засновані на марксистсько-ленінській методології, ці видання відрізнялися від дореволюційних самим підходом до досліджуваної проблеми, іншим принципами періодизації, іншим тлумаченням тих же питань. Діяльність попечителів учбових округів як провідників реакційної політики держави в університетах розглянуто у дослідженнях А. С. Бутягіна й Ю. А. Салтанова, Л. А. Булгакової, Л. І. Насонкіної та ін. З їх погляду держава в особі попечителя втручалася в справи університету, часто порушуючи законодавчі принципи університетської реформи, а попечителі учбових округів повністю зосередили в своїх руках владу над університетом. На їх переконання, при призначенні на посаду попечителя міністерство брало до уваги якості швидше поліцейського характеру, ніж ділові та наукові. Таким чином, короткий огляд історіографічних джерел надав змогу констатувати, що в радянський період попечительство оцінювалося як негативне явище і було неактуальною темою. Винятком можна вважати видання щодо адміністративно-педагогічної діяльності попечителя Одеського та Київського учбових округів М. І. Пирогова [13].

Новітня історико-педагогічна наука відкрила нову сторінку вивчення історії інституту попечительства у дореволюційний період. У пострадянських (сучасних) дослідженнях висвітлюються організаційні, правові, адміністративні аспекти діяльності попечителів учбових округів. Так, у монографії Р. Г. Еймонтової обстоюється думка, що в кінці 40-х рр. ХІХ століття попечителі зосередили у своїх руках всі навчальні, господарські та адміністративні функції, «самовладно розпоряджалися університетами» і переважно були колишніми військовими [27, с. 4].

Чимало сучасних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців

присвячені персоналіям попечителів учбових округів. Так, у 2000 р. опубліковано ґрунтовне дослідження учених Б. П. Зайцева і С. І. Посохова, присвячене попечителям Харківського учбового округу [8]. У ньому детально висвітлено питання життя та діяльності попечителів за весь період їх існування (1803–1918 рр.). Автори вказують, що попечителі були значними постатями свого часу, а попечительство суттєво впливало на реалізацію державної освітньої політики в окрузі.

Значимим, у аспекті досліджуваної проблеми, є чотиритомне видання Ф. А. Петрова «Формування системи університетської освіти в Росії». У ньому розглядаються всі найважливіші аспекти формування системи університетської освіти в Російській імперії у першій половині ХІХ ст. Дослідник оцінює також характер і значення попечительства, зокрема, зазначає, що в результаті реформи 1804 р. попечителі стали посередниками між університетами, наділеними широкими автономними правами, та Міністерством народної освіти. Водночас, зауважує, що «діяльність піклувальників «першого призову» не тільки не гальмувала роботу університетської корпорації, а й, навпаки, стимулювала її» [17, с. 254]. На думку Ф. А. Петрова, саме попечителі були покликані керувати утіленням в життя університетської реформи 1804 р. Подібна ситуація повторилася вже в 1835 р., однак, на відміну від реформи 1804 р., статут 1835 р. законодавчо закріпив владу попечителів над університетами. Попечителі перетворилися «на безпосередніх начальників над університетами і, як уповноважені державою, повинні були суворо спостерігати за порядком в університеті... І в цьому відношенні особистість попечителя набувала особливої ролі» [17, с. 127].

Джерельна база з проблеми попечительства як ключової ланки у системі управління вищими навчальними закладами надзвичайно велика і різноманітна. У процесі історико-педагогічного пошуку нами використано опубліковані письмові джерела та архівні справи, зокрема це документи й матеріали Центрального державного історичного архіву м. Києва (ЦДІА, фонд 707 – «Управління Київським учбовим округом»), Державного архіву м. Києва (ДАК, фонд 16 – «Київський університет»), Державного архіву Харківської області (ДАХО, фонд 667 – «Харківський університет Міністерства народної освіти», фонд 266 – «Циркуляри, накази, розпорядження Міністерства народної освіти й попечителя Харківського навчального округу з навчальних питань»), Державного архіву Одеської області (ДАОО, фонд 45 – «Новоросійський університет»), Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (фонд VІІІ «Київський університет Св. Володимира»), Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського, Державної історичної бібліотеки України.

До законодавчих та нормативних джерел ми відносимо нормативні документи, санкціоновані верховною владою. Безумовно, величезне

значення для дослідження мають чинні університетські статuti (1804, 1833, 1835, 1842, 1863, 1884 pp.). Крім статутів законодавчими джерелами є постанови і розпорядження. До постанов належать акти, які отримали Найвище затвердження, а до розпоряджень акти, видані по лінії Міністерства народної освіти без затвердження Імператором. За цим принципом у ХІХ ст. була проведена офіційна інкорпорація законодавства про освіту та видані спеціалізовані збірники постанов і розпоряджень по Міністерству народної освіти. Вони розкривають особливості управління вищими навчальними закладами в досліджуваній період, представляють цінне джерело інформації у вивченні діяльності попечителів учбових округів.

Цінний фактичний матеріал становлять матеріали офіційного діловодства, передусім звітна документація міністрів народної освіти, попечителів учбових округів, ректорів університетів та губернаторів, а також внутрішня університетська документація: щорічні звіти про стан і діяльність Харківського, Київського та Новоросійського університетів, протоколи засідань учених рад, інструкції про обов'язки чиновників університетської канцелярії й інших посадових осіб. Особливу форму університетської звітності представляє також листування міністрів народної освіти і попечителів учбових округів. З опублікованих джерел слід виділити листування А. К. Розумовського з П. В. Завадовським і П. І. Голенищевим-Кутузовим.

У процесі наукового пошуку нами проаналізовано періодичні видання ХІХ – початку ХХ століття, на сторінках яких публікувалися протоколи засідань учених рад, окремі думки їх членів із спірних питань, оголошення про конкурси на заміщення вакантних посад тощо («Записки Императорского Харьковского университета», «Записки Императорского Новороссийского университета», «Университетские известия»). Цінним є також спеціальне видання Міністерства народної освіти «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» (1803–1819 pp.), «Журнал департамента народного просвещения» (1821–1834 pp.), на сторінках яких у розділі «Узаконения по части народного просвещения» друкувалися імператорські укази, статuti, рескрипти про призначення та звільнення міністрів, попечителів учбових округів, призначення ректорів. Циркуляри й розпорядження попечителів учбових округів, полемічні виступи представників ліберальних і консервативних кіл щодо управління вітчизняними університетами найбільш повно висвітлені у часописах: «Вестник Европы», «Журнал Министерства Народного Просвещения» (з 1834 p.), «Исторический вестник», «Киевская старина», «Периодические сочинения об успехах народного просвещения», «Русская речь», «Русская школа», «Харьковские губернские ведомости», «Утро», «Южный край» тощо.

Не менш цінне та об'ємне джерело інформації становлять матеріали

особового походження: мемуарна література та епістолярій. У них, як ні в якому іншому виді джерел, відображені думки авторів, надано яскраві оцінки багатьом людям і подіям. У вивченні проблеми попечительства безперечну цінність представляють мемуари самих попечителів учбових округів, професорів, студентів, чиновників. Джерела особового походження попечителів учбових округів розкривають їх погляди на проблему управління вищими навчальними закладами. Зі спогадів, безперечно, слід відзначити мемуари попечителя Віленського учбового округу князя Адама Чарторийського та автобіографічні записки попечителя Київського учбового округу Є. Ф. фон Бридке [4]. Вони є важливим джерелом інформації про їх діяльність на посаді попечителів і поглядах на значення університетів у житті суспільства. У спогадах вихованців університетів надано яскраві оцінки стилю керівництва попечителів, їх відношення до студентів [15; 20]. Особливу цінність становлять також листи і щоденники професорів і викладачів, які розкривають особливості їх взаємовідносин з попечителями. Широко використовуючи матеріали цієї групи, ми враховуємо її неминучу суб'єктивність, що визначає необхідність зіставлення їх як між собою, так і з іншими типами джерел.

На основі аналізу історіографічних джерел досліджено еволюцію поглядів щодо функцій та повноважень попечителів учбових округів у працях дореволюційних, радянських і сучасних дослідників.

Доведено, що джерельна база дослідження інституту попечительства є надзвичайно широкою й охоплює значну кількість видів історичних писемних джерел, незалежно від місця їхнього зберігання, тиражованості, вивчення. На основі проведеного дослідження з'ясовано, що вона включає архівні справи та опубліковані письмові джерела, серед яких нами виділено: законодавчі та нормативні (статути, постанови, розпорядження, маніфести); матеріали офіційного діловодства (звітна документація міністрів народної освіти, попечителів учбових округів, ректорів університетів та губернаторів, а також внутрішня університетська документація); листування міністрів народної освіти і попечителів учбових округів; матеріали періодичного друку (центральні, відомчі та місцеві періодичні видання); монографічні дослідження; матеріали особового походження (мемуарна література та епістолярій).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. Т. 3. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Ч. 1 (1802–1815 гг.) / Д. І. Багалій. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 1151 с.
2. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. Т. 4. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Ч. 2 (1815–1835) / Д. І. Багалій ; [упоряд., голов. ред. В. В. Кравченко ; редкол.: В. І. Астахова та ін.; комент. Т. Г. Павлова]. – Х. : Вид-во НУА, 2005. –

- 1004 с.
3. Бороздин И. Н. Университеты в России в первой половине XIX века / И. Н. Бороздин // История России в XIX веке. – С.-Пб. : Бр. А. и Гранат, 1910. – Т. 2. – С. 349–379.
 4. Брадке Е. Ф. Автобиографические записки / Е. Ф. Брадке // Русский архив. – 1875. – № 3. – С. 256–280.
 5. Владимирский-Буданов М. Ф. История Киевского университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Т. 1. Университет Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. – Киев : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – 674, [43] с.
 6. Герье В. И. Наука и государство // Вестник Европы. – 1876. – № 10. – С. 768–798.
 7. Глинский Б. Б. Университетские уставы (1755–1884) / Б. Б. Глинский // Исторический Вестник. – 1900. – № 1. – С. 324–351.
 8. Зайцев Б. П. Попечители Харьковского учебного округа / Б. П. Зайцев, С. И. Посохов. – Х. : [б.и.], 2000. – 123 с.
 9. Історія Київського університету / за ред. О. З. Жмудського. – К. : Вид-во Київського університету, 1959. – 629 с.
 10. Кавелин К. Д. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов / К. Д. Кавелин // Собрание сочинений в 4-х т. – СПб., 1899. – Т. 3. – С. 106–234.
 11. Кільова Г. О. Засадничі принципи існування Київського навчального округу в період 1833–1834 рр. [Електронний ресурс] // Укази імператора та циркуляри міністра народної освіти (за матеріалами «Журнала министерства народного просвещения»). – Режим доступу : journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/904
 12. Киев и университет Св. Владимира при императоре Николае I. – К. : Тип. С. В. Кульженко, 1896. – 100 с.
 13. Красновський А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова / А. Красновський. – М., 1949. – 195 с.
 14. К пятидесятилетнему юбилею университета св. Владимира. Очерки и заметки по истории университета. – К. : Тип. С. В. Кульженко, 1884. – 65 с.
 15. Ничпаевский Л. Воспоминания о Харьковском университете 1823–1829 / Л. Ничпаевский // Русская старина. – 1907. – № 8. – С. 363–400.
 16. Пантелеев Л. Из истории первых лет университета св. Владимира / Л. Пантелеев // Русское богатство. – 1908. – № 12. – Отд. 1. – С. 183–205.
 17. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX века : Формирование системы университетского образования. Кн. 1. Зарождение системы университетского образования в России / Ф. А. Петров ; Гос. ист. музей. – М. : Гос. изд. музей, 1998. – 471 с.
 18. Пыпин А. Н. Общественное движение в России при Александре I. Исследования и статьи по эпохе Александра I. – СПб. :

- Академический проект, 2000. – 560 с.
19. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства Народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 875 с.
 20. Роммель Х. Пять лет из истории Харьковского университета: Воспоминания проф. Роммеля о своем времени, о Харькове и Харьковском университете (1785–1815) / Х. Роммель ; подготовил Я. О. Балясный. – Х. : Тип.ун-та, 1868. – 111 с.
 21. Сочиненія Н. И. Пирогова : [в 2 т.] : изданієвъ память столетія со дня рожденія Николая Ивановича Пирогова, 1810 – 13 Ноября – 1910 / [авт. предисл. С. Я. Штрайхъ]. – К. : Изд. Пироговскаго т-ва, 1910. Т. 1 : Педагогическія и публицистическія статьи. – 962 стб., [3] с.: портр.
 22. Сухомлинов М. И. Исследования по русской литературе и просвещению : материалы для истории образования в России в царствовании Александра I. – СПб. : Типография А. С. Суворина. – 1889. – 516 с.
 23. Ферлюдин П. Исторический обзор мер по высшему образованию в России / Ферлюдин П. – Вып. 1: Академия наук и университеты. – Саратов, 1894. – 184 с.
 24. Харьковский государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет ... (1802–1955 гг.). – Харьков, 1955. – 387 с.
 25. Шевырев С. П. История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею, 1755–1855 / С. П. Шевырев. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 600 с.
 26. Шушара Т. В. Історико-педагогічний аналіз діяльності освітніх округів в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_4-5/pedagogika/Shush.htm
 27. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох / Р. Г. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 349 с.
 28. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона : в 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907. – Т. 34 (А) : Углерод – Усилие. – 1902. – С. 483–960 [16 л. ил].

УДК 37(09)(477)

Юлія Клименко

РОЗВИТОК ЕСПЕРАНТО-РУХУ В УКРАЇНІ: ВІД ІСТОРІЇ ДО СУЧАСНОСТІ

У статті розкрито проблема розвитку есперанто-руху – руху за поширення есперанто як мови міжнародного спілкування, який має на меті створення безпосередніх і рівних можливостей для кожної людини в міжнародних відносинах. Своєю багаторічною історією есперанто (як мова і як рух його прихильників) підтвердив право претендувати на роль універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

Ключові слова: есперанто-рух, мова есперанто, історія есперанто-руху в Україні, сучасні есперанто-організації.

В останні десятиліття набуває інтенсивності діалог культур, про що свідчить як частота міжнародних контактів, так і зусилля народів і країн, спрямовані на створення глобального порядку в міжнародних відносинах. Потужними чинниками інтеграції виступають як економічні фактори, так і усвідомлення людством глобальних проблем, вирішення яких вимагає об'єднання зусиль усіх країн. Світ все більше усвідомлює значення загальнолюдських чинників у міжнародній політиці. Свідченням цього є ряд програм ЮНЕСКО, матеріалів Наради з безпеки і співпраці в Європі тощо.

Невід'ємним правом людини є право на спілкування. При цьому загально визнаним є той факт, що співпраця не може бути дієвою і тривалою, якщо вона обмежується відносинами держав і політиків і не охоплює контакти між рядовими громадянами різних країн. Розвиток міжкультурного співробітництва стримується кількома факторами, насамперед – обмеженою можливістю і ефективністю міжкультурних контактів внаслідок мовного бар'єру [4, с. 1].

У зв'язку з цим актуальною проблемою стає вивчення комунікативного потенціалу міжнародних мов. Якщо природна мова – це макрокосмос культури певного народу, в якому він представлений як індивід, то штучно створена людиною мова може стати засобом міжнаціонального і одночасно наднаціонального спілкування, забезпечити діалогічний і демократичний зв'язок представників різних світових культур [4, с. 2].

Такі можливості має есперанто – найбільш поширена планова міжнародна мова, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом у міжнародному спілкуванні різномовних

людей. Ще в 1954 р. Генеральна конференція ЮНЕСКО визнала, що результати, досягнуті есперанто в справі інтелектуального міжнародного обміну, відповідають цілям та ідеалам ЮНЕСКО і звернулася до держав і міжнародних організацій із пропозицією ввести вивчення есперанто в школах і використовувати цю мову в міжнародному співробітництві.

Будучи частиною демократичних процесів суспільства, есперанто-рух виступає як суб'єкт суспільних перетворень і все більше привертає увагу вчених. Різні аспекти есперанто-руху як соціально-культурного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнецова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін.

Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми, мають фрагментарний характер, вимагають всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного і неупередженого висвітлення. Дослідники звертаються, в основному, до лінгвістичних, історичних, соціально-культурних аспектів есперанто-руху і не розглядають історико-педагогічну сутність цього феномена. У науковій літературі наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів цього соціокультурного явища, розрізнених як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані. Історіографічний огляд проблеми дозволяє стверджувати про відсутність комплексного дослідження розвитку есперанто-руху в Україні як закономірного, об'єктивно обумовленого і цілісного процесу.

Мета статті – розкрити проблему розвитку есперанто-руху як соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

Есперанто (есп. *esperanto* – «що сподівається») – міжнародна мова, створена польським лікарем і поліглотом Людовиком Лазарем Заменгофом в 1887 р. на основі поширених європейських мов, інтернаціональної лексики. Вживається есперанто в міжнародному спілкуванні, має на меті створення прямих і рівних можливостей для кожної людини в міжнародних відносинах [14].

Творець есперанто Людвік Заменгоф назвав свою мову просто – «Міжнародна мова». Оскільки в той час в Європі була популярною інша штучна мова (волапюк), прихильники есперанто часто вживали термін «мова доктора Есперанто» [10, с. 2]. Людвік Заменгоф – автор першого підручника з основ мови есперанто «*Unua Libro*» («Міжнародна мова»), вперше опублікованого 26 липня 1887 р. у Варшаві. Саме цю дату вважають «днем народження» есперанто [15].

Есперанто має на меті створення безпосередніх і рівних можливостей для кожної людини в міжнародних відносинах, оскільки ні для кого з них ця штучно створена мова не є рідною. Правда, сьогодні вже є певна кількість людей – вроджених есперантистів, для яких есперанто є

рідною мовою: ті, чії батьки говорять між собою мовою есперанто, через незнання мови один одного або ж навіть як прояв поваги до мови. Серед видатних носіїв есперанто: Джордж Сорос – провідний світовий фінансист і меценат, Даніель Бове – лауреат Нобелівської премії та ін. [10, с. 2].

Слід відзначити педагогічну цінність есперанто – його вплив на подальше вивчення іноземних мов. Численні дослідження підтверджують, що знання есперанто значно полегшує вивчення іноземних мов. При цьому опанувати граматику цієї мови можна набагато швидше і простіше, тому є сенс починати вивчення іноземних мов саме з есперанто – нейтральної мови.

Розмовляючи мовою есперанто, люди не відчують тиск іноземної мови, тому з'являється відчуття рівноправності при спілкуванні з представниками інших країн, а це призводить до підвищення почуття людської і національної гідності. Своєю багаторічною історією есперанто (і як мова, і як рух його прихильників) підтвердив право претендувати на роль універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

Universala Esperanto – Asocio, UEA (з есперанто Всесвітня Есперанто Асоціація) – найбільша міжнародна організація есперантистів, члени якої живуть у 121 країні. UEA працює на поширення есперанто, дискутує про актуальність всесвітньої мовної проблеми і звертає увагу на необхідність рівності між мовами. UEA має також консультативний статус при Економічній і соціальній раді ООН, Дитячому фонді ООН, Раді Європи, Організації Американських Держав і Міжнародної Організації зі Стандартизації. У 1954 р. UEA ініціювала резолюцію ЮНЕСКО про есперанто (16000 дітей в той час вже вивчали есперанто в 600 школах 32 країн світу). Штаб-квартира Асоціації знаходиться в місті Роттердам (Нідерланди) [12, с. 86].

Як відомо, будь-який розвиток має витоки, передумови, але коли він опирається на традицію, то враз здобуває могутнє культурне підґрунтя. Вітчизняний есперанто-рух має історичний досвід існування, він не є абсолютно новим явищем українського соціуму, його сучасний розвиток опирається на знання історичних, історико-педагогічних уроків минулого.

На фоні світового есперанто-руху відбувалося становлення та розвиток означеного соціально-культурного феномену в Україні, свідченням чого є такі історичні факти:

- 1890 р. – в Одесі організовано перший осередок шанувальників і пропагандистів есперанто;
- 1907 р. – в Тернополі видано перший вітчизняний есперанто-підручник (автор – знаний український есперантист Михайло Юрків);
- початок ХХ ст. – створено інформаційне бюро з пропаганди та навчання есперанто;

- 1913 р. – другий Всеросійський з'їзд есперантистів у Києві;
- 1913 р. – під редакцією Ореста Кузьми виходить перше українське есперантське періодичне видання – журнал *Ukraina Stelo* (у перекладі з есперанто – «Зоря України»), який виходив до кінця червня 1914 р. і впродовж 1922–1930 рр. (після тривалої перерви, спричиненої воєнними діями). На його сторінках друкувалися переклади творів Т. Шевченка, І. Франка, О. Кобилянської, В. Стефаніка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, народні пісні, коломийки, статті про творчість українських письменників тощо;
- 1910–1920 рр. – в Коломиї відкривається статутне товариство українських есперантистів «Крайове товариство українських есперантистів «Поступ» («Прогресо»);
- 1922 р. – видано «Українсько-есперантський словник»;
- 1923 р. – започаткування регулярних радіопередач мовою есперанто (Москва, Харків та інші міста);
- 1927–1932 рр. – у Харкові видається щомісячний педагогічний журнал мовою есперанто «Шлях освіти»;
- 1925–1938 рр. – діяльність Всеукраїнського комітету есперанто як підструктури Спілки есперантистів Радянських Республік (1921–1938 рр.) [15].

Про масштаби розвитку вітчизняного есперанто-руху свідчать статистичні дані. Так, станом на кінець 20-х років ХХ ст. Спілка есперантистів Радянських республік нараховувала 10 000 членів. До 1934 р. було видано більше 200 книг мовою есперанто. Великими тиражами здійснювалося видання підручників, навчальних посібників, словників, періодичних видань і т.п. [15].

Проте в контексті репресивних подій, починаючи з середини 30-х років ХХ ст. есперанто в СРСР оголосили «мовою дрібної буржуазії і космополітів». У 1937 р. було видано спеціальну закриту інструкцію ЦК КПРС, котра забороняла згадувати есперанто у позитивному контексті. Есперанто було проголошено «мовою шпигунів», з тих пір і з'явилися такі ярлики, як «есперанто – мова мертва, штучна» тощо. За надуманим приводом НКВС було заарештовано і розстріляно багатьох відомих діячів есперанто-руху. Тільки майже після 20-річної перерви в нашій країні було відроджено есперанто-рух [15].

В Україні в різні роки координуючими центрами есперанто-руху були такі організації :

- 1925–1938 рр. – Всеукраїнський комітет есперанто;
- 1921–1938 рр. – Союз есперантистів Радянських Республік;
- 1968–1972 рр. – Есперанто-комісії при Українському товаристві дружби і культурних зв'язків із зарубіжними країнами;
- 1979–1988 рр. – Українське республіканське відділення Асоціації

радянських есперантистів [14].

Сьогодні в Україні центральною організацією есперантистів є «Українська Есперанто Асоціація» (есп. UkrEA – Ukraina Esperanto Asocio), утворена 21 травня 1989 р. При УкрEA діє видавництво есперанто-літератури «Helianto» («Соняшник»). Питаннями організаційної та фінансової підтримки есперанто-руху в Україні займається Благодійний фонд «Есперо» імені Василя Єрошенка.

Відповідно до статуту Української Есперанто Асоціації (2006 р.) головною метою Асоціації є сприяння об'єднанню есперантистів України, задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, національно-культурних та інших спільних інтересів членів Асоціації.

Основні завдання Української Есперанто Асоціації:

– сприяння розв'язанню міжнародної мовної проблеми, що уможливило б створення рівноправних можливостей для кожної людини у міжнародних стосунках;

– об'єднання есперантистів і прихильників есперанто для досягнення головної мети Асоціації;

– ознайомлення громадськості України з міжнародною мовною проблемою та шляхами її розв'язання, в тому числі за допомогою мови есперанто, із самою мовою та її можливостями в міжнародному обміні, в т.ч. інформаційному;

– допомога у вивченні мови есперанто бажаними, сприяння підвищенню рівня володіння нею та практичному застосуванню мови есперанто в міжнародних стосунках;

– сприяння зміцненню взаєморозуміння та дружби, розвитку культурних зв'язків з народами інших країн за допомогою мови есперанто, а також вихованню у есперантистів та інших мешканців України духу поваги як до свого, так і до інших народів;

– допомога у встановленні міжнародних зв'язків есперантистів, співпраця з міжнародними та національними есперантськими організаціями, розвиток «народної дипломатії»;

– представництво своїх членів у міжнародних есперантських організаціях, на міжнародних есперантських заходах, з'їздах і зустрічах та ін. [14].

При УкрEA діє видавництво есперанто-літератури «Helianto» («Соняшник»). Питаннями організаційної та фінансової підтримки есперанто-руху в Україні займається Благодійний фонд «Есперо» імені Василя Єрошенка.

Незважаючи на те, що державна організаційна та фінансова підтримка з поширення есперанто не здійснюється, Міністерство освіти і науки України офіційно рекомендує вивчення за вибором есперанто у старших класах середньої школи, гімназій, ліцеїв. Наприклад, серед українських ліцеїв есперанто вивчають у Ліцеї № 38 імені Валерія

Молчанова (м. Київ).

Висвітлення розвитку сучасного есперанто-руху в Україні здійснюється на сторінках низки спеціалізованих періодичних видань, з-поміж яких: інформаційний бюлетень УкрЕА «Helianto» («Соняшник»), місячник «Ukraina Stelo» («Зоря України»), гумористична газета «Babila Turo» («Балакуча Башта»), есперанто-бюлетень «Interalie» (Бердянськ), літературний журнал «Literatura Foiro» (Київ) та ін.

В Україні щорічно проходять есперанто-зустрічі, наприклад: раз на три роки проходить з'їзд УкрЕА; навесні і восени фестивалі в Ялті, зокрема фестиваль авторської пісні мовою есперанто Velura Sezono. На Львівському книжковому форумі є свій куточок українського есперанто-літератури. Практично в усіх регіонах України діють есперанто-клуби.

Нині есперанто-рух розвивається в сприятливих умовах, але у світовому масштабі ця міжнародна мова має лише невелике число прихильників. На практиці реалізація потенціалу есперанто ускладнюється цілим рядом обставин, пов'язаних як із самоізоляцією регіональних і територіальних співтовариств, їх соціально-культурною і політичною пасивністю, так і з відсутністю розроблення теоретичних підстав міжнародного руху есперантистів.

Усе це визначає актуальність дослідження стану, характеру та рушійних сил як сучасного есперанто-руху, так і його історії. Оскільки сучасність не може бути об'єктивно оціненою без глибокого вивчення витоків і джерел, без визначення як загального, закономірного, так і випадкового, епізодичного у процесі формування та становлення есперанто-руху. У контексті зазначеного набуває актуальності дослідження соціально-педагогічних засад розвитку вітчизняного есперанто-руху як вагомого явища в історії педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббасова К. Я. Когнитивная психология и философия: проблемы сосуществования / К. Я. Аббасова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». – 2010. – № 3(3). – С. 9–10.
2. Вербицький К. Словарець українсько-есперантський / К. Вербицький. – Станиславів-Коломия : Бистриця, 1922.
3. Волевич Я. Міжнародня мова есперанто. Практичний підручник / Я. Волевич. – Харків : ДВОУ Державне видавництво «Радянська школа», 1931.
4. Дмитриевская-Нильссон Е. А. Международное эсперанто-движение как субъект межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. культурол. наук : спец. 24.00.04 / Е. А. Дмитриевская-Нильссон. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
5. Исаев М. И. Язык эсперанто / М. И. Исаев. – М. : Наука, 1981. – 85 с.
6. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как условие психологической

- адаптації личности в поліетнічеській середі вуза / Л. А. Кананчук // Вектор науки Тольяттинського гос. ун-та. Сер. «Педагогіка, психологія». – 2011. – № 2(5). – С. 101–103.
7. Королевич А. И. Книга об есперанто / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 241 с.
 8. Кузьма О. Повний підручник до науки міжнародної мови есперанто / О. Кузьма. – Коломия, 1921.
 9. Махорін Г. Л. Нариси з історії есперанто-руху в Україні / Г. Л. Махорін. – Житомир : ФОП Євенок О. О., 2012. – 60 с.
 10. Пацюрко В. Великий есперантсько-український словник / В. Пацюрко. – Київ, 2007. – 200 с.
 11. Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков. – М. : Наука, 1976. – 133 с.
 12. Русанівський В. М. Мова. Людина. Суспільство / В. М. Русанівський. – Наукова думка, 1977. – 189 с.
 13. Шиляева И. Ф. Культура общения современной личности : детерминанты и факторы развития / И. Ф. Шиляева // Вектор науки Тольяттинського гос. ун-та. Сер. «Педагогіка, психологія». – 2011. – № 3(6). – С. 337–340.
 14. Користувач: WebCite Archiver/2013062022 [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енциклопедія. – Режим доступу : <http://www.webcitation.org/6GYpmIN34>
 15. Universal Esperanto-Asocio [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енциклопедія. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Universal Esperanto-Asocio>

Олександр Наровлянський

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ ДИТЯЧОГО ЦЕНТРУ
«МОЛОДА ГВАРДІЯ»**

В статті розкрито організаційні передумови здійснення виховної діяльності в дитячому центрі «Молода гвардія» протягом 1923–1991 років. Проаналізовано зміни, які відбувалися в системі управління, фінансування, розподілу путівок до центру у зв'язку зі змінами статусу табору та його підпорядкування. Визначено недоліки системи управління, розподілу путівок до центру. Показано роль центру в наданні допомоги дітям з регіонів, які постраждали внаслідок стихійних лих та катастроф. Визначено періоди розвитку організаційних засад діяльності центру.

Ключові слова: дитячий центр «Молода гвардія», система управління, фінансування діяльності дитячого центру, розподіл путівок.

Необхідною передумовою успішної реалізації виховних завдань будь-якого позашкільного навчального центру є визначення організаційних засад його діяльності. З огляду на особливості діяльності дитячого центру, зокрема українського дитячого центру «Молода гвардія» до організаційних засад реалізації його виховних завдань ми відносимо, перш за все, всі питання управління центром, його фінансування, а також розподілу та розповсюдження путівок до центру.

Питання організаційних передумов діяльності піонерських таборів та дитячих центрів недостатньо досліджені. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали в своїх дослідженнях Г. В. Колчіна, В. П. Мелешко, В. А. Свитко. Певною мірою цих проблем торкалися в своїх історико-педагогічних дослідженнях В. Є. Берека, С. М. Букреєва, Л. С. Жданова, М. І. Наказний. Питання підготовки кадрів для оздоровчих центрів були предметом дослідження Л. Є. Пундик, О. С. Філоненко. Однак організаційні засади реалізації виховних завдань в дитячому центрі «Молода гвардія» внаслідок специфіки свого статусу та ролі в позашкільній освіті та дитячому русі України мають суттєві особливості, які досі не були предметом дослідження.

Формування дитячих установ на території, де нині знаходиться дитячий центр «Молода гвардія», розпочалося на початку 20-х років ХХ століття. Ініціаторами створення «Сонячних таборів», які є одним з витоків сучасного дитячого центру, були Український червоний хрест (Українхрест) та Всесвітня єврейська конференція допомоги (ВЄКД). Вони залишалися організатором роботи таборів та здійснювали керівництво

ними протягом 20-тих років [4, арк. 105; 12, арк. 76] Відбір дітей для направлення до «Сонячних таборів» в 1923 році здійснювався спеціальною відбірковою комісією при 1-й дитячій амбулаторії та туберкульозному диспансері «Верелив» в Одесі. Крім цього частина місць була передана відділу охорони материнства та дитинства (Охмадет) та товариству Червоного Хреста [13, арк. 115, 220, 223]. В 1924–25-х рр. більшість дітей до санаторіїв направляли відділи охорони здоров'я дітей та товариство «Друг дітей» [9].

В 1925 році в роботі табору відбулися певні зміни. Головним організатором роботи таборів стає Український Червоний Хрест [11, арк. 65]. В цей час допомога закордонних організацій поступово згортається, що пояснюється з одного боку зменшенням гостроти проблеми голоду (найстрашніший період катастрофічного голоду залишився позаду), а з іншого боку – змінами в політиці радянської влади, що не спонукала до співробітництва з закордонними організаціями. Червоний Хрест провадив досить значну рекламну компанію, запрошуючи до придбання путівок різноманітні організації. При цьому здебільшого в санаторій потрапляли хворі на туберкульоз діти – адже санаторій мав саме цю спеціалізацію.

В 1925 році при Одеському губвиконкомі було створено оргкомітет з розвитку сонячних таборів, в якому працювали представники міської ради депутатів, губернського комітету профспілок, губернського комітету незаможних селян, міського банку, товариства допомоги дітям та українського червоного хреста [5]. Створення цього оргкомітету допомагало залучити до організації роботи та розвитку лузанівської дитячої оздоровниці різноманітні та досить впливові організації та засвідчувало значення, що надавалося цій роботі. Таким чином, вже на третьому році існування дитячого центру до його розвитку певною мірою долучилися державні органи.

Діяльністю піонерських таборів-комун, які діяли поруч з «Сонячними таборами» в 1924–1925-х рр. керував Одеський губком комсомолу [10, арк. 88, 100], пізніше до 1929 року – окружний комітет ЛКСМУ [6].

Таким чином, на першому етапі існування дитячого центру в Лузанцівці – з 1923 р. по 1937 р. обома установами, що діяли на цій території опікувалися громадські організації. Державні органи долучалися лише до контролю за діяльністю установ, та, певною мірою, надавали допомогу в вирішенні нагальних питань розвитку центру.

В 1937 році дитячий центр було реорганізовано, було створено санаторій Український «Артек», який від товариства Червоного Хреста було передано в відання державної установи – Одеського управління курортами (Одкурупр) [1]. На жаль, архівні фонди Міністерства охорони здоров'я та Українського курортного управління за передвоєнні роки

збереглися лише фрагментарно, значною мірою загинули в роки війни, тому деякі питання, що стосуються підпорядкованості центру в довоєнний період, з'ясувати остаточно виявилось неможливим.

5 березня 1938 року в наказі Наркомату охорони здоров'я № БО13 було зазначено, що в зв'язку з переходом на госпрозрахунок, «Украртек» в Лузанівці передається у відання Укркурупру з 1 січня 1938 року [14, арк. 7]. На нашу думку, це свідчить про те, що після реорганізації санаторій було прийнято в безпосереднє підпорядкування Наркомату охорони здоров'я, а після сезону 1937 р. було змінено підпорядкування та порядок фінансування. Наприкінці 1938 року наказом №БО119 Лузанівський санаторій Українського курортного управління «Украртек» було передано «під безпосереднє адміністративно-господарське управління Одеському курортному управлінню». При цьому зазначалося, що метою передачі є забезпечення постійного контролю за роботою Лузанівського санаторію, повсякденного контролю за побутом та здоров'ям дітей, що відпочивають в «Украртеці». Відзначалося збереження республіканського значення санаторію, відповідно до цього виробнича програма санаторію затверджувалася Українським курортним управлінням і не підлягала перегляду Одеським управлінням, так само Одеське управління не мало права перерозподілити кошти, що виділялися для «Украртеку» [14, арк. 39].

Після реорганізації змінився і порядок надання путівок. З 1937 р. розподіл путівок здійснюється секретаріатом ЦК ЛКСМУ. 20 травня 1937 року він розподілив путівки між обласними комітетами ЛКСМУ та встановив загальні правила направлення до санаторію дітей. Було встановлено, що до «українського піонерського табору «Лузанівка» надсилаються піонери-активісти шкіл, дитячих будинків, патронівані діти». Не менше 50 % путівок повинно було надаватися дітям села [17, арк. 39–40]. В наступні роки в санаторії відпочивали діти не лише з України, але й з Грузії, Молдавії, Таджикистану, далекої Півночі, інших регіонів СРСР [2], а також діти з інших країн, що жили в СРСР – вихованці інтернаціональних дитячих будинків – іспанці, китайці, італійці, тощо [8]. Цей порядок управління, фінансування та розподілу путівок зберігався до 1941 року.

Роботу центру після Великої Вітчизняної війни було відновлено в 1947 році, при цьому санаторій належав Головному курортному управлінню Міністерства охорони здоров'я УРСР, але знаходився в безпосередньому підпорядкуванні Одеського курортного управління, через яке провадилося фінансування санаторію, призначення головного лікаря, заступника начальника з господарчої роботи, організаційне та методичне керівництво роботою та контроль за нею [16, арк. 8, 14–15].

В той же час розподіл путівок провадився через ЦК ЛКСМУ та обласні комітети комсомолу. Основним контингентом відпочиваючих були

діти, що потребували оздоровлення, перш за все з сімей загиблих учасників війни, інвалідів, а також діти-сироти [20, арк. 47, 50, 78, 104, 110].

Отже, завдання та підпорядкування санаторію в перші повоєнні роки – з 1946 до 1956 рр. – збереглися аналогічно передвоєнному періоду.

Після реорганізації санаторія на піонерський табір «Молода гвардія» відповідно до постанови Ради Міністрів України від 10 січня 1956 року № 59 табір було передано з відання Головного курортного управління до Одеського територіального управління курортів, санаторіїв та будинків відпочинку [15, арк. 379]. Ця реорганізація не призвела до суттєвих змін в управлінні центром – фактично змінився лише рівень підпорядкування (з місцевого на республіканський), відомча ж належність залишилася. Незмінною залишилася структура закладу. Однак в управлінні табором сталися певні зміни. Фактично табір опинився у подвійному та навіть потрійному підпорядкуванні: в фінансово-господарському та медичному відношенні «Молода гвардія» підпорядковувалася Міністерству охорони здоров'я та, безпосередньо, Одеському територіальному управлінню курортами, в питаннях виховної роботи – ЦК ЛКСМУ. Комсомольські органи також забезпечували розподіл путівок та підбір кадрів піонерських вожатих [18, арк. 30].

Після реорганізації діти до табору, як і раніше, приїжджали з усіх областей України, а в 1958 році в таборі вперше після Великої Вітчизняної війни відпочивало близько 50 школярів з інших республік СРСР. Всього за літо 1957 року в таборі відпочило 833 дитини, в 1958 – 820 дітей [22, арк. 3]. Серед відпочиваючих чимало було вихованців дитячих будинків, дітей, батьки яких загинули під час Великої Вітчизняної війни, інвалідів. За віком більшість становили діти 10–13 років – 77,4 % всіх відпочиваючих [21, арк. 4].

Вже в перший рік роботи реорганізованого центру стала очевидною нераціональність прийнятого в 1956 році рішення, згідно якому республіканський піонерський табір Одеському територіальному курортному управлінню, тобто установі місцевого рівня, головним завданням якого було забезпечення оздоровлення дітей, а не проведення виховної роботи. 7 квітня 1959 року ЦК ЛКСМУ направив до ЦК Компартії України було направлено листа з проектом постанови Ради Міністрів щодо передачі «Молодої гвардії» в відання ЦК ЛКСМУ. Пропонувалося здійснити передачу табору з 1 травня 1959 року [18, арк. 3–4]. 22 травня ЦК ЛКСМУ повторно направляє листа Голові Ради Міністрів України І. Т. Кальченко з цього ж питання. В листі зверталася увага на те, що табір, поряд з оздоровленням, провадить велику роботу по вихованню трудових навичок та технічних знань, розвитку юннатської роботи, збагаченню форм піонерської роботи. Зазначалося, що путівки надаються піонерам за активну громадську роботу та відмінне навчання, а також дітям, що не

мають батьків, вихованцям дитячих будинків. Відзначалося, що більшість піонерів-активістів, які приїжджають до «Молодої гвардії» – здорові діти, які потребують лише оздоровлення, а не лікування. Одночасно була відзначена недосконалість керівництва внаслідок потрійного підпорядкування. ЦК ЛКСМУ звертав увагу на нездатність управління курортами забезпечити кваліфіковане керівництво виховною роботою, а також неможливість вирішення багатьох питань внаслідок розпорощення керівництва. Підводячи підсумки, ЦК ЛКСМУ пропонувало здійснити передачу «Молодої гвардії» з Міністерства охорони здоров'я до ЦК ЛКСМУ [18, арк. 29–30]. Наступного року ЦК ЛКСМУ знов повертається до цього питання. 26 лютого 1960 р. ЦК ЛКСМУ направляє нового листа до ЦК КПУ та Ради Міністрів України з пропозицією перепідпорядкувати табір ЦК ЛКСМУ. Нагадавши попереднє звернення, ЦК ЛКСМУ вказує, що «практика 1959 року підтвердила доцільність передачі табору». Одночасно звертається увага на позитивний досвід роботи Всесоюзного «Артеку», що передано ЦК ВЛКСМ. Підсумовуючи, в листі зазначалося, що «в зв'язку з тим, що зараз знову підіймається питання про передачу лікувальних установ санаторного типу із відання Міністерства охорони здоров'я в відання профспілок, а також в зв'язку з крайньою необхідністю просимо вирішити питання про передачу «Молодої гвардії» у відання ЦК ЛКСМУ» [19, арк. 18–19].

Слід відзначити, що саме в цей період відбувався процес передачі дитячих оздоровчих установ з відання органів охорони здоров'я до профспілкових органів. Зважаючи на особливий статус та завдання, що вже на той час мала «Молода гвардія», передача її до профспілок була вочевидь недоцільною. На нашу думку, це сприяло тому, що 2 листопада 1960 року Радою Міністрів України було прийнято Постанову № 1805, згідно з якою республіканський табір «Молода гвардія» з відання Міністерства охорони здоров'я УРСР було передано до відання ЦК ЛКСМУ.

Таким чином з 1960 року «Молода гвардія» стала республіканським піонерським табором ЦК ЛКСМУ, знову потрапивши до сфери управління громадської організації, якою юридично був комсомол.

Передача табору змінила порядок керівництва ним. Тепер до відання ЦК ЛКСМУ належали як організація виховної роботи, так і господарське забезпечення табору, а також, певною мірою, кадрові питання. Питаннями виховної роботи займався відділ шкільної молоді та піонерів ЦК ЛКСМУ, господарські питання здебільшого знаходилися в віданні Управління справами ЦК ЛКСМУ. ЦК ЛКСМУ розглядав питання будівництва в таборі, кадрові питання, періодично заслуховував питання про стан роботи «Молодої гвардії». Секретаріат ЦК ЛКСМУ щорічно затверджував виробничу програму, кошторис, штатний розклад табору, розглядав та затверджував фінансовий звіт табору. До його відання належали

затвердження розподілу путівок на кожну зміну між областями. Управління справами ЦК ЛКСМУ регулярно здійснювало перевірки та ревізії фінансово-господарської діяльності табору.

Водночас варто відзначити, що протягом майже десяти років після передачі не було прийнято положення, статуту чи іншого установчого документу, що чітко визначав статус.

В період діяльності «Українського Артеку», кількість безплатних та платних путівок була рівною, при направленні в табір враховувалися як медичні показники, так і громадська активність дітей, їх відношення до навчання. Після 1956 року ситуація суттєво змінилася. Більшість путівок до «Молодої гвардії» на першому етапі його існування були безплатними, лише 4 % були платними [22, арк. 29]. Ведучим критерієм направлення до «Молодої гвардії» стає саме громадська активність дитини. Після передачі табору до відання ЦК ЛКСМУ всі путівки стали безплатними.

Розподіл путівок належав до відання секретаріату ЦК ЛКСМУ, який щомісяця визначав кількість путівок, що надаються кожній з областей. Крім того бюро республіканської ради піонерської організації визначало профіль кожної зміни [27, арк. 54; 23, арк. 177; 28, арк. 140; 26, арк. 13, 82]. Однак затвердження плану розподілу путівок та тематики змін напередодні початку зміни не дозволяв завчасно готуватися до зміни в таборі, а також заважав якісному відбору дітей для направлення в табір відповідно до тематики змін.

На початку 70-х років секретаріат ЦК починає затверджувати іноді тематику та розподіл путівок на декілька змін одразу, а з середини 70-х років практику республіканська рада піонерської організації розглядала тематику змін, затверджувала її, а потім за її поданням секретаріат на початку кожного року (або наприкінці попереднього) затверджував тематику змін, графік заїзду та розподіл путівок на весь рік [32, арк. 121–126; 59, арк. 12–13; 34, арк. 89–100, 200–204; 40, арк. 13, 39–50; 42, арк. 112–124; 43, арк. 95–108; 45, арк. 43–55; 46, арк. 37–54; 60, арк. 24–28; 48, арк. 107–118; 51, арк. 20; 52, арк. 9, 45–52; 53, арк. 45–52; 54, арк. 77–88; 57, арк. 35; 58, арк. 13–27]. Така система сприяла більш якісному відбору дітей для їх направлення до табору.

В 1969 році вперше було затверджено Положення про республіканський піонерський табір ЦК ЛКСМУ «Молода гвардія». Положенням було визначено порядок направлення дітей до «Молодої гвардії». До табору направлялися піонери віком з 12 до 15 років (це визначалося тим, що в таборі працювала школа лише з 5 по 8 клас). Добір і направлення школярів здійснювали обласні комітети комсомолу спільно з обласними радами Всесоюзної піонерської організації відповідно до запланованого профілю на кожну зміну. Рішенням бюро обкомів комсомолу путівки розподілялися на міські, районні комітети комсомолу; Міськкоми, райкоми ЛКСМУ спільно з відповідними радами піонерської організації надсилали

путівки піонерським дружинам шкіл. Рада дружини школи на урочистих лінійках, піонерських зборах загону, дружини вручала путівки кращим піонерам. При цьому обов'язково мав враховуватися стан здоров'я дітей, наявність медичних протипоказань [29, арк. 44–45].

В 1977 році при затвердженні нового положення про табір одночасно було затверджено Інструкцію про добір і направлення піонерів та школярів до республіканського піонерського табору ЦК ЛКСМУ «Молода гвардія». Більшість положень інструкції повторювало положення попереднього документу. Було відзначено необхідність проходження кожною дитиною медичного огляду при направленні до табору. В інструкції зазначалося, що діти направляються до табору по бюджетних (безплатних), пільгових та платних (вартістю 60 та 120 крб.) путівках. Передбачалося, що здійснюється направлення до табору по безплатних путівках дітей-сиріт, напівсиріт, вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів, дітей робітників, колгоспників, інвалідів Великої Вітчизняної війни, а також переможців оглядів, конкурсів, змагань, що провадять ЦК ЛКСМУ, рада піонерської організації, обкоми комсомолу та обласні ради піонерської організації. Пільгові путівки з оплатою 50 % вартості виділяються дітям, в сім'ях яких заробітна плата на члена сім'ї не перевищує 100 крб. Обкоми були зобов'язані забезпечити виділення не менше 60 % путівок дітям робітників та колгоспників [35, арк. 106–109].

Секретаріат ЦК ЛКСМУ за поданням відділу шкільної молоді та піонерів ЦК ЛКСМУ та управління справами ЦК ЛКСМУ неодноразово розглядав питання «Про недоліки в доборі та направленні піонерів та школярів до республіканського піонерського табору ЦК ЛКСМУ «Молода гвардія» [30, арк. 13–17; 36, арк. 21; 37, арк. 14–15; 41, арк. 78; 44, арк. 30–32; 49, арк. 30–31] Основні недоліки, що відзначалися при цьому, залишалися практично незмінними. Це направлення дітей без врахування тематики змін, не за рекомендаціями рад піонерських дружин, подекуди до табору потрапляли діти, що мали медичні протипоказання, а також уражені педикульозом (особливо на початку 80-х років) [31, арк. 13–17]. Відзначалася недостатня увага до направлення в табір дітей-сиріт та напівсиріт, вихованців дитячих будинків та шкіл-інтернатів. Як суттєве порушення розглядалося направлення до табору значної кількості дітей службовців, недотримання визначеної інструкцією норми 60 % дітей робітників та службовців. Як відзначалося, особливо багато дітей службовців – в першу чергу дітей керівників, працівників торгівлі та медицини – направлялося до табору на літні зміни. Якщо вимоги забезпечити дотримання тематики змін та медичних нормативів неможливо заперечити та слід визнати абсолютно правомірними та необхідними, підвищену увагу до соціального стану та походження дітей можна оцінити з двох боків. З одного боку вона мала на меті уникнути перетворення табору в цілому та літніх змін зокрема на табір для

привілейованих верств населення (в першу чергу номенклатурного прошарку), що суперечило проголошеному перед табором завданню – бути школою піонерського активу України. Однак, незважаючи на неодноразові рішення кількість дітей, батьки яких займали керівні посади, на літніх змінах залишалася непропорційно великою. З іншого боку, виділення соціального походження як одного з ведучих критеріїв направлення до табору, порушувало принцип рівності дітей незалежно до їх походження і фактично обмежувало можливості направлення до нього дітей в першу чергу інженерно-технічних працівників, рядових вчителів, інших представників інтелігенції.

ЦК ЛКСМУ вживав певних заходів для покращення підбору дітей, чіткого виконання положень інструкції. На початку 80-х років в більшості обласних та Київському міському комітетах ЛКСМУ було запроваджено спеціальні посади відповідальних виконавців по роботі з піонерами та школярами, що направляються до «Артеку», «Молодої гвардії», «Орлятка» в відділах шкільної молоді та піонерів [44, арк. 30], з ними провадилися спеціальні семінари на базі «Молодої гвардії», було затверджено спеціальні форми для медичного огляду дітей, що направлялися до табору, управління табору щомісяця інформувало ЦК ЛКСМУ про направлення дітей до табору. При визначенні плану розподілу путівок починаючи з 1980 року окремо визначалася кількість путівок, що призначені для дітей-сиріт [42, арк. 112–124].

Досить часто незначна частка путівок виділялися для відпочинку іноземних гостей табору. Так в 80-ті роки традиційно в таборі відпочивали в літній період вихованці Іванівського інтернаціонального дитячого будинку, в таборі в різні роки перебували діти-члени дитячих організацій Польщі, Чехословаччини, Франції, США та інших країн, діти з міст-побратимів Одеси – Генуї, Оулу, Марселя. Відпочивали в таборі діти з інших республік СРСР. Так в 1976 році 20 путівок на літні зміни було виділено для дітей працівників Управління будівництва «Головмосбуд» в місті Набережні Чолни [33, арк. 11], в різні роки в «Молодій гвардії» відпочивали діти будівників Байкало-Амурської магістралі, Тюмені, військовослужбовців груп радянських військ за кордоном тощо. В 1980 році під час проведення в Москві Олімпійських ігор до «Молодої гвардії» було направлено 1000 дітей з столиці СРСР [42, арк. 118].

Особливою сторінкою історії табору є направлення до нього дітей з районів, що постраждали внаслідок різноманітних стихійних лих. Першими з них були діти з Ташкенту, що постраждав внаслідок землетрусу в 1966 році. З травня по серпень 1966 року в «Молодій гвардії» відпочивало 300 ташкентських піонерів з постраждалих сімей [24, арк. 47, 54; 25, арк. 108]. В 1976 році секретаріат ЦК ЛКСМУ прийняв рішення про виділення 70 бюджетних путівок дітям Узбекистану «для надання допомоги населенню УзРСР, що постраждало від землетрусу з 3 червня по

30 серпня 1976 року» [33, арк. 14]. В 1977 році до «Молодої гвардії» з Киргизії було направлено 50 дітей [38, арк. 33], в 1978 – 105 дітей [39, арк. 6], в 1984 році – 67 дітей з Узбекистану [47, арк. 4], в 1985 – 25 з Таджикистану [60, арк. 17], що потерпіли від землетрусів.

В 1986 році «Молода гвардія» стала однією з баз для розміщення та початкового оздоровлення дітей з районів, що постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС. Вже 12 травня до «Молодої гвардії» прибули 1037 дітей з Прип'яті, 458 – з Чорнобиля та 14 – з інших районів Київської області. В червні до табору було додатково направлено більше 300 дітей з постраждалих районів Київської, Житомирської та Чернігівської областей, а також Києва [61, арк. 1; 62, арк. 19]. Для прийому максимальної кількості дітей в таборі було терміново організовано додаткову дружину – «Прибрежну», яку очолила О. М. Кімова, а потім Т. О. Заворотна. Дружину було розташовано в приміщенні школи, на її утримання додатково до кошторису було виділено 286,8 тис. крб. (при загальнорічному кошторисі табору близько 3 млн. крб.) [61, арк. 2]. Для забезпечення оздоровлення дітей з постраждалих районів було збільшено норми витрат на харчування – з 1,9 крб. на день до 2,18 крб. на день. При цьому харчування було організовано з врахуванням рекомендацій Київського НДІ гігієни харчування – збільшено об'єм напоїв, сиру, сметани, овочі та фрукти, 3–4 рази на тиждень готувалися блюда з птиці та яловичої печінки, було розширено асортимент кондитерських та хлібобулочних виробів [61, арк. 105]. В подальшому ЦК ЛКСМУ прийняв рішення про виділення путівок до «Молодої гвардії» для дітей з постраждалих від аварії на ЧАЕС районів на кожну зміну, зокрема для дітей Народичського району Житомирської області [55, арк. 4]. Лише за жовтень-листопад 1989 року табір прийняв більше 250 школярів з цього району [56, арк. 10]. З грудня 1988 року до травня 1989 року табір «Зоряний» було надано для проживання сімей, які залишилися без житла внаслідок катастрофічного землетрусу у Вірменії та були евакуйовані з постраждалих районів [57, арк. 13–15].

Таким чином порядок розподілу путівок в цілому відповідав завданням, що стояли перед табором, передбачав можливість направлення до табору дітей з усіх регіонів України з врахуванням передбачених медичних та соціальних критеріїв. Одночасно наявність досить коштовних платних путівок створювала передумови для часткового перетворення табору особливо в літній період в табір «привелійований», а враховуючи багатоступеневу процедуру відбору – навіть «номенклатурний». Намагання ЦК ЛКСМУ протистояти цій тенденції не призвели до позитивних наслідків.

Табір, окрім своєї основної функції, неодноразово виконував функції бази для розміщення, оздоровлення та психологічного розвантаження дітей з районів, що постраждали від стихійних явищ та техногенних катастроф.

В листопаді 1990 р. ЦК ЛКСМУ (МДС) направив листа до Ради Міністрів України з проханням підтримати рішення про передачу табору до Спілки піонерських організацій України та, зокрема, передати СПОУ державну дотацію, що виділялася на утримання табору. 13 серпня 1991 р. Рада Міністрів листом № 28-1082/54 повідомила, що в 1960 р. табір було передано ЦК ЛКСМУ, тому він має повноваження самостійно вирішити питання передачі табору, постанови уряду для цього не потрібно. В березні-квітні 1991 р. було проведено інвентаризацію майна табору, питання передачі табору та, відповідно, фондів на його утримання було погоджено з міністерством фінансів України, восени 1991 року ЦК ЛКСМУ прийняв рішення про передачу табору Спілці піонерських організацій України. В 1992 році табір «Молода гвардія» було реорганізовано в дитячий центр «Молода гвардія» Спілки піонерських організацій України (СПОУ), нині він є Українським державним дитячим центром «Молода гвардія», статус якого закріплено Законом України від 3 лютого 2009 року «Про державну підтримку та особливості функціонування дитячих центрів «Артек» і «Молода гвардія» [3].

На основі викладеного можна визначити три періоди розвитку організаційних засад діяльності центру. На початковому етапі свого розвитку (1923–1937 р.) управління центром здійснювали громадські організації – місцеві органи ЛКСМ України (Комуна юних ленінців в Лузанівці) та Українське товариство Червоного Хреста та іноземні організації (Сонячні табори, санаторій ім. А. В. Іванова). При цьому розподіл путівок здійснювався цими ж організаціями, частково із залученням спеціально створених тимчасових органів (комісій). Наприкінці 20-х – початку 30-х років частина путівок розповсюджувалися шляхом вільного продажу.

Другий період охоплює 1937–1960 роки. Після реорганізації 1937 року центр потрапляє до сфери управління Наркомату (пізніше – Міністерства) охорони здоров'я України, яке здійснює керівництво через підпорядковані структури (Українське управління курортами – Укркурупр, Одеське управління курортами – Одкурупр). При цьому протягом всього періоду перебування санаторію «Український Артек» в віданні Наркомату (Міністерства) до організації виховної роботи та, частково, вирішення інших питань роботи центру долучається ЦК ЛКСМУ. Так, через комсомольські органи здійснювався розподіл путівок до центру, що суттєво вплинуло на контингент дітей, які направлялися до центру.

На третьому етапі розвитку (1960–1991 рр.) табір «Молода гвардія» остаточно передається до відання ЦК ЛКСМУ, який з цього часу повністю опікується кадровими, організаційно-правовими, господарськими та іншими питаннями табору, а також змістом та організацією виховної роботи. ЦК ЛКСМУ також займається розподілом путівок до табору. Водночас фінансування табору протягом 1937–1991 років практично

повністю здійснюється за рахунок державного бюджету УРСР. В період перебування центру у віданні ЦК ЛКСМУ було найбільш повно забезпечено організаційні передумови здійснення в ньому успішної виховної роботи. Саме в цей час статус табору та порядок його роботи було врегульовано Положенням про табір, а керівництво було зосереджено в одних руках – ЦК ЛКСМУ.

Таким чином, протягом розвитку дитячого центру «Молода гвардія» поступово було створено досить ефективні та досконалі організаційні умови виконання центром покладених на нього функцій, що сприяло його зростанню його в позашкільній освіті та дитячому русі України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брижкіна М. П. На сторожі здоров'я щасливої дитини / М. П. Брижкіна // Чорноморська комуна. – 1938. – 10 травня. – С. 3.
2. Витес Я. В Артеке / Витес Я. // Большевистское знамя. – 1940. – 6 июня. – С. 3.
3. Відомості Верховної Ради України, 2009, № 26, ст. 319.
4. Вся Одесса 1924 г. – Одесса, издательство Известий Одесского губкома КП(б)У, Губисполкома, Губсовпрофа, 1924.
5. Гладштейн Солнечные лагери им. А. В. Иванова / Гладштейн // Известия Одесского губисполкома. – 1925. – 19 июля. – С. 2.
6. За здоровую смену// Известия Одесского губисполкома. – 1927. – 3 июля. – С. 3.
7. Лагерь на берегу Черного моря // Юный пионер. – 1940. – 18 мая. – С. 3.
8. Мирвис Б. Аксфельд Е. Лузановка / Мирвис Б. Аксельрод Е. // Юный пионер. – 1941. – 9 мая.
9. Оздоровительные компании для детей // Известия Одесского губисполкома. – 1924. – 12 августа. – С. 2.
10. Державний архів Одеської області (далі – ДАОО), ДАОО, ф. П-3, оп. 1, с. 1024.
11. ДАОО, ф. П-3, оп. 1, с. 1571.
12. ДАОО, ф. Р-1234, оп. 1, с. 8.
13. ДАОО, ф. Р-3106, оп. 1, с. 14.
14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОВУ), ф. Р-342, оп. 14, с. 309.
15. ЦДАВОВУ, ф. Р-342, оп. 15, с. 3988.
16. ЦДАВОВУ, ф. Р-342, оп. 14, с. 6426.
17. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГОУ), ф. 7, оп. 14, с. 29.
18. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 15, с. 458.
19. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 15, с. 472.
20. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 17, с. 446.

21. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 17, с. 451.
22. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 17, с. 461.
23. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 21.
24. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 117.
25. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 119.
26. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 165.
27. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 172.
28. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 177.
29. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 333.
30. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 544.
31. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 544.
32. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 622.
33. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 866.
34. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 876.
35. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 906.
36. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 932.
37. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 934.
38. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 943.
39. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1078.
40. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1171.
41. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1173.
42. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1194.
43. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1473.
44. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1537.
45. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1559.
46. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1589.
47. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1668.
48. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1738.
49. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1739.
50. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1764.
51. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1834.
52. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1979.
53. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 1987.
54. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 2003.
55. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 2112.
56. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 2115.
57. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 2116.
58. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 18, с. 2118.
59. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 20, с. 1210.
60. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 20, с. 3136.
61. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 20, с. 3775.
62. ЦДАГОУ, ф. 7, оп. 20, с. 4007.

Ірина Федосова

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 1917–1920-ТІ РОКИ

Виявлено напрями реформування вищої інженерно-технічної освіти у 1917–1920-х роках: визначення структури вищих технічних навчальних закладів, вироблення нових правил прийому студентів на засадах дотримання принципу класово-партійної виключності, створення робітничих факультетів як екстреного заходу забезпечення швидкої підготовки інженерних кадрів для різних галузей радянського будівництва, запровадження триместрів, централізація управління вищою технічною школою.

Ключові слова: реформування, інженерно-технічна освіта, вищі навчальні заклади, правила прийому, підготовка кадрів.

Початок ХХІ сторіччя ознаменувався зростанням уваги суспільства до вищої освіти, модернізація якої стала об'єктивною необхідністю. Вища освіта у цивілізованому світі є не просто засобом задоволення фахових потреб особистості, вона в значній мірі є духовною необхідністю суспільства. Проте, вища освіта останнім часом стала менш якісною, переважна більшість випускників вищих навчальних закладів виявляються не конкурентоспроможними на ринку праці. Це, звичайно, спонукає до великомасштабної освітньої реформи. У цьому контексті, на нашу думку, важливим є вивчення та узагальнення історико-педагогічного досвіду, що слугуватиме якісному реформуванню вищої освіти, зокрема і інженерно-технічної. Період 1917–1920-х років дослідники пов'язують з руйнацією дореволюційної системи освіти, що мала вагомі наслідки для всього суспільства, а пошуки оптимальних шляхів розв'язання проблем, що постали перед республікою, спричинили розмаїття форм і методів навчальної діяльності. Поряд зі старими навчальними закладами почали виникати нові, що мали задовольнити потреби у кваліфікованих фахівцях. Реформування вищої освіти спрямовувалося на вирішення низки завдань, пов'язаних з її наближенням до життя, узгодження змісту навчання з конкретними питаннями культурно-господарського будівництва робітничо-селянської країни; включення вищої школи до загальної програми державної господарсько-виробничої політики як одного з найважливіших елементів організаційно-технічного обслуговування виробництва, поєднання загальної і спеціальної освіти в єдиній школі.

Окремі аспекти реформування вищої інженерно-технічної освіти аналізувалися у працях учених як досліджуваного періоду (О. Анікста, К. Деменьєва, Д. Рашеєва, М. Ренненкампа, Я. Ряппо, М. Сафронєєва, К. Семінського, Я. Столяроав, С. Шведова та ін.), так і сучасних

дослідників (С. Богатчука, А. Вороха, О. Донік, В. Крутікова, В. Липинського, Н. Левицької, С. Майбороди, Є. Мартиненко, В. Олянич, О. Романець, А. Сасімова, О. Ткаченка, І. Толокнєва, С. Ховрича, О. Щербініної та ін.) Проте, до цього часу не існує всебічного дослідження означеної проблеми.

Мета статті – виявити напрями реформування вищої інженерно-технічної освіти у 1917–1920-х роках.

Процеси, що відбувалися в українському суспільстві після революційних подій 1917 р., актуалізували потребу у технічних працівниках вищої кваліфікації. До жовтневих подій 1917 р. в Україні працювало всього 27 вищих навчальних закладів, в яких навчалося 35 тисяч студентів. Однак цих закладів було занадто мало, щоб дати таких діячів у достатній кількості. Та й промисловість потребувала знаючих й авторитетних керівників [1, с. 60].

Індустріалізація і колективізація сільського господарства вимагали підготовки значної кількості фахівців, насамперед інженерно-технічного профілю за спеціальностями, які не існували до 1917 р. Особливо важлива роль у цій справі покладалася на факультети і відділення, які готували інженерів з виробництва високоякісних металів, механізації видобування руди і кам'яного вугілля, електрифікації залізничного транспорту та ін. [8, с. 13]. Відбувалося залучення до навчальної роботи заводських спеціалістів, що зміцнювало зв'язок вищої школи з промисловістю, допомагало використанню практичного досвіду у викладанні.

У березні 1917 р. Міністерство народної освіти Тимчасового уряду ухвалило рішення про безперешкодний прийом до вищих навчальних закладів за наявності відповідних прохань від усіх колишніх студентів, що були «покарані за політичними і релігійними справами як в адміністративному, так і в судовому порядку». Відмінялася вимога щодо необхідності подання відомостей про свою політичну благонадійність, скасовувалися обмеження вступу до вищих навчальних закладів осіб неросійської національності і не християнського віросповідання, а також осіб жіночої статі, випускників духовних училищ, священнослужителів та ін. [6, с. 40].

Руйнація дореволюційної системи освіти мала вагомі наслідки для всього суспільства, а пошуки оптимальних шляхів розв'язання проблем, що постали перед республікою, спричинили розмаїття форм і методів навчальної діяльності. Поряд зі старими навчальними закладами почали виникати нові, що мали задовольнити потреби у кваліфікованих фахівцях. Особливо це стосувалося технічної освіти, адже підприємства продовжували працювати.

12 жовтня 1917 р. Міністерство народної освіти повідомило про те, що всі рішення керівництва вищих технічних навчальних закладів, які раніше треба було узгоджувати з попечителем навчального округу, з цього часу остаточно затверджуються Радами, факультетськими і господар-

ськими комітетами цих навчальних закладів. Лише рішення з окремих питань Ради мали подаватися на розсуд і затвердження МНО. До таких питань належали: розгляд розроблених факультетами планів і програм теоретичного і практичного викладання, обрання ректора, проректора, деканів і професорів; розгляд річного звіту навчальної частини; обрання почесних членів навчального закладу та інше – загалом 14 пунктів [6, с. 35].

Повалення Тимчасового уряду в Петрограді 7 листопада 1917 р. і прихід до влади в Росії більшовиків різко змінили політичне становище в країні. Незабаром Українська Центральна Рада прийняла III Універсал, оголосивши утворення Української Народної Республіки (УНР), до складу якої ввійшла і Харківська губернія.

Для обговорення питання про реформування української вищої школи у квітні 1918 р. у Києві проходив I з'їзд представників Рад п'яти вищих навчальних закладів – Київського і Новоросійського університетів, Київської духовної академії, Київського політехнічного та Ніжинського історико-філологічного інститутів. Учасники з'їзду ухвалили резолюцію, яка була обговорена на засіданні Ради XII. За пропозицією І. Красуського, який виступив з інформацією про зміст резолюції, члени Ради інституту підтримали положення документу про те, що «зміна устрою вищої державної школи може бути здійснена лише законодавчою установою, створеною відповідно до волі Установчих Зборів після обговорення проекту такої зміни Радами вищих навчальних закладів», що реформування вищої школи республіки «до створення зазначених ... умов з'їзд вважає несвоєчасним і не відповідаючим його уявленням щодо автономії про те, що «окремі спроби будь-яких суттєвих змін основних положень, які спрямовують і регулюють життя і діяльність вищої школи і які змінюються під впливом тимчасових тенденцій і настроїв, ... дуже небезпечні, тому що можуть призвести до цілковитої дезорганізації школи і вищої освіти». Тому, зазначали члени Ради інституту, можна і потрібно запроваджувати лише тимчасові та часткові зміни правил, якими керується вища школа.

12 (25) грудня 1917 р. скликаний у Харкові I Всеукраїнський з'їзд Рад проголосив Україну республікою рад робітничих, солдатських і селянських депутатів, визнав Україну федеративною частиною Російської республіки й закликав трудящих до боротьби за повалення влади контрреволюційної Центральної Ради. Обраний з'їздом Центральний Виконавчий Комітет Рад України 17 (30) грудня утворив перший Український радянський уряд – Народний секретаріат у складі 13 секретаріатів, одним з яких був Народний секретаріат освіти [2, с. 44].

Проведення II з'їзду представників державних і приватних вищих навчальних закладів України було заплановано на 21 травня 1918 р. У роботі з'їзду взяло участь 70 делегатів від вищих навчальних закладів Катеринослава, Києва, Ніжина, Одеси і Харкова. У прийнятих учасниками з'їзду резолюціях визнавалася необхідність створення «окремої державної української вищої школи нормального типу зі збереженням колишнього

цензу як для викладачів, так і для студентів», зазначалося, що це «ніяким чином не повинно йти шляхом українізації діючих вищих навчальних закладів». Рекомендувалося також зберегти чинний статут вищих навчальних закладів, внести до нього низку доповнень, зокрема таких: усі постанови Рад інститутів, які стосувалися навчальної і наукової роботи, не підлягали затвердженню Міністерством, а обраний ректор – владними установами; молодші викладачі зберігали право на участь у засіданнях Рад вищих навчальних закладів [6, с. 37].

З 6 січня 1919 р. Україна мала назву «Українська соціалістична радянська республіка», а уряд – Рада Народних Комісарів УСРР. Усі навчальні заклади, як державні, так і приватні, передавалися у введення відділу освіти Тимчасового робітничо-селянського уряду.

Декретом уряду на чолі з Х. Раковським від 26 січня 1919 р. всі вищі навчальні заклади України були передані під підпорядкування Народного Комісаріату Освіти (НКО), який розпочав реформу вищої школи, створивши для цього спеціальну підготовчу комісію [2, с. 48], і переведені на утримання держави.

5 лютого НКО УСРР видав розпорядження про те, що «до особистого розпорядження всі правління вищих навчальних закладів залишаються у незмінному складі й формі», «зберігаються незмінними функції та юридичні права викладачів», «допускається перехід і прийом із закордонної вищої школи на рівних підставах з переходом і прийом до вищої школи Російської».

2 березня 1919 р. Раднарком ухвалив декрет «Про вступ до вищої школи», в якому зазначалося, що двері вищої школи відчинені для всіх бажаючих дістати вищу освіту. Відповідно до цього:

1. При вступі до вищої школи забороняється вимагати дипломи.
2. Забороняється вимагати будь-які посвідчення, крім посвідчення особистості і віку.

До всіх вищих шкіл приймаються особи без різниці статі, що досягли 18 років» [5, с. 35].

Як свідчить зміст декрету, він усував усі юридичні перешкоди для робітників і селян, які бажали здобувати вищу освіту. Заборонялося вимагати атестати про середню освіту, скасовувалася плата за навчання в усіх вищих навчальних закладах, незалежно від відомства, до якого вони належали.

11 березня 1919 р. НКО УСРР ухвалив постанову «Про налагодження керівництва вищими навчальними закладами» [7], згідно з якою керівництво навчальною, науковою і виховною роботою покладалося на відповідні ради, керівництво господарською роботою – на господарський комітет, а загальне керівництво – на комісара вищого навчального закладу, який призначався НКО. Ці заходи мали тимчасовий характер – вони були викликані «необхідністю подолання саботажу реакційної професури і контрреволюційного студентства» [7].

Запровадження інституту політкомісарів мало забезпечити ідеологіч-

ний контроль більшовицької партії за діяльністю вищих навчальних закладів, професорсько-викладацького складу і студентів, виявляти контрреволюційні елементи, здійснювати пролетаризацію вищої школи [6, с. 37]. У великих освітніх центрах республіки була створена Рада комісарів вищих навчальних закладів, на яку покладалося завдання втілювати в життя декрети і постанови щодо реорганізації вищої школи; ця рада призначала і знімала з посад викладачів, розподіляла кошти, які надходили від держави, переглядала навчальні плани та ін.

Політкомісар мав стежити за благонадійністю викладачів і студентів, спільно з групою політконтролерів здійснювати попередній перегляд текстів лекцій і безпосередньо відвідувати заняття з метою недопущення критики окремих питань діяльності радянської влади [4, с. 7]. Ті, хто запідозрювався в інакомисленні, виключалися з інституту.

Постановою Ради комісарів вищих навчальних закладів усі правління, факультативні ради і ради професорів оголошувалися скасованими, а управління науково-навчальними справами тимчасово покладалося на деканів. Усі комісари ВНЗ зобов'язувалися негайно розпочати організацію факультетських, науково-навчальних і господарських рад відповідно до постанов Наркомосу від 11 березня 1919 р. [3].

У квітні того ж року ухвалюється рішення про реорганізацію всієї системи вищої освіти, що передбачало відмову від старого типу університетів, заміну їх новими установами – народними університетами, на які покладалося завдання – «стати лабораторіями народної, зокрема, пролетарської творчості в галузі науки». На виконання цього рішення на базі колишніх університетів створюються інститути народної освіти, керівництво якими покладається на Головний комітет наукової, спеціальної та професійної освіти у складі НКО УСРР [9, арк. 34–37].

28 травня 1919 р. виходить постанова відділу вищої школи Наркомосу УРСР щодо проведення в усіх вищих навчальних закладах республіки лекцій і практичних занять у вечірній час, починаючи з 17 годин, щоб робітники могли відвідувати заняття.

Декретом від 11 вересня 1919 р. уряд створює особливу складову (факультет) вищої школи, покликану «дати робітникові від станка і селянину від сохи необхідну попередню загальноосвітню підготовку («середню» освіту), достатню для навчання на одному з основних факультетів вищої школи» [10, с. 102].

Створювалися робітфаки як тимчасовий тип школи, екстрений захід, потрібний для того, щоб швидко підготувати з дорослих робітників і селян студентів вищої школи, а за допомогою останньої одержати нових фахівців для різних галузей радянського будівництва.

Вийшла також постанова Наркомосу УРСР, яка відмінила бальну систему оцінок: студент, який здав теоретичну частину курсу або виконав практичну роботу, отримував залік. Відмінялися державні іспити, а екзаменаційні комісії скасовувалися.

Значні перетворення в технічних вищих навчальних закладах

розпочинаються з початком 1920-х років, що були спричинені необхідністю прискореного випуску інженерів.

Отже, жовтневі події, які мали місце в Росії та Україні, зумовили суттєві зміни у характері розвитку вищої технічної освіти. Започатковані владою індустріалізація і колективізація сільського господарства вимагала великої кількості фахівців інженерно-технічного профілю, у тому числі й за спеціальностями, які не існували до цього часу. Реформування вищої інженерно-технічної школи на державному рівні відбувалося за такими напрямками: визначення структури вищих технічних навчальних закладів, вироблення нових правил прийому студентів на засадах дотримання принципу класово-партійної виключності, створення робітничих факультетів як екстреного заходу забезпечення швидкої підготовки інженерних кадрів для різних галузей радянського будівництва, запровадження триместрів, централізація управління вищою технічною школою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Быкова А. Первое народное министерство народного просвещения и техническое и профессиональное образование / А. Быкова // Техническое и коммерческое образование. – 1917. – № 2–4. – С. 56–60.
2. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. – К. : Вид-во Київ. Ун-ту, 1967. – Ч. 1. – 395 с.
3. Декрет РНК України «О поступлении в высшую школу» // Известия Временного рабоче-крестьянского правительства Украины // 1919. – 29 март.
4. За відсутністю складу злочину... До історії політичних репресій 20-х – початку 50-х років у Дніпропетровському гірничому інституті. – Д. : НГУ, 2004. – 193 с.
5. Культурне будівництво в Українській РСР : у 2 т. – К. : Держ. Вид. політ. літ., 1960. – Т. 1. – С. 35.
6. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Історія розвитку. 1885–2010 / уклад: В. І. Ніколаєнко, В. В. Кабачек, С. І. Мешкова [та ін.] ; за ред. В. І. Ніколаєнка. – Х. : НТУ «ХПІ», 2010. – 408 с.
7. Постановление «О налаживании руководства высшими учебными заведениями» // Известия Временного рабоче-крестьянского правительства Украины // 1919. – 2 март.
8. Терпигорев А. М. О высшем техническом образовании в СССР / Терпигорев Александр Митрофанович. – М. : Высшая школа, 1961. – 64 с.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України // Ф. 166, оп. 1, спр. 521. – Арк. 34–37.
10. Шведов С. Роль и значение рабочего факультета в системе народного образования СССР / С. Шведов // Научный работник. – 1926. – № 1. – С. 99–107.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК [37(73)+811(07)](043)

Ірина Білецька

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В США

У статті розкриваються особливості змісту, форм і методів теоретичної та практичної професійної підготовки бакалаврів з іноземної мови в США на засадах полікультурності, виокремлюються переваги і недоліки такої підготовки, акцентується увага на тому, що переосмислення ставлення до вивчення іноземних мов у США (від непопулярності володіння будь-якою мовою, крім англійської, до усвідомлення необхідності краще зрозуміти світ ХХІ століття через мови і культури), яке відбувається на сучасному етапі розвитку американського суспільства, вимагає обов'язкових принципових змін у професійній підготовці вчителів іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, полікультурність, вчитель, Сполучені Штати Америки, професійно-педагогічна освіта.

Однією з важливих проблем сучасної педагогічної науки є підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя, готового до роботи в умовах ХХІ століття. Переосмислення ставлення до вивчення іноземних мов (від непопулярності володіння будь-якою мовою, крім англійської, до усвідомлення необхідності краще зрозуміти світ ХХІ століття через мови і культури), яке відбувається на сучасному етапі розвитку американського суспільства, вимагає обов'язкових принципових змін у професійній підготовці вчителів іноземних мов. Про це йдеться в заяві секретаря з питань освіти уряду США Рода Пейджа (Rod Paige).

Досвід професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в США в контексті полікультурності є корисним для вітчизняної практики з наступних очевидних причин: по-перше, як і Сполучені Штати Америки, Україна є полікультурною державою, що визначає особливості мовної політики. Інша причина полягає у тому, що США довготривало акумулювали передовий світовий досвід у сфері освіти, пристосовуючи його до потреб свого суспільства. До того ж, на початку нового тисячоліття культурне розмаїття є базовою цінністю американського суспільства, коли освіта спрямована на розвиток особистості з творчим критичним мисленням, культурною компетентністю, соціальним і глобальним баченням.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що різні аспекти підготовки

вчителів іноземних мов стали предметом вивчення багатьох зарубіжних науковців: роль учителя в процесі реформування освіти (М. Велш, Д. Фліндерс, М. Хардмен); професійний розвиток педагога (В. Бейярд, Д. Бек, Дж. Берне, С. Вілсон); знання, уміння та навички педагога (Д. Леггет, Дж. Лейнхарт, Л. Ля Рос, С. Хол); діяльність учителя-початківця (Л. Вільямс, Дж. Каверт, В. Кеннеді, М. Комз, Ф. Фейген, Р. Флоуден, Ф. Фуллер); педагогічна практика (Н. Вінніцки, К. Кемпбел, Дж. Калдехед, Д. Лістон, В. Хантер).

З'ясуванню численних проблем професійної підготовки вчителів іноземних мов у США присвячено роботи багатьох вітчизняних фахівців, зокрема, Н. Бідюк, М. Радишевської, Л. Черній (компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови), І. Пасинкової (організаційно-педагогічні основи системи професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови), Н. Муқан, Л. Черній (стандарти професійного розвитку педагогів), Д. Заїки (комп'ютерна підтримка навчання іноземних мов в американських університетах).

Мета статті полягає в розкритті особливостей професійно-педагогічної підготовки бакалаврів іноземної мови в США на засадах полікультурності.

Американська система вищої школи має елективний характер, який полягає у тому, що після успішного зарахування до університету першокурсники обирають профілюючі та загальногалузеві навчальні дисципліни під керівництвом досвідчених педагогів. Саме цей підхід дає можливість для реалізації таких основних принципів вищої освіти у Сполучених Штатах Америки, як свобода вибору та диференціація навчання. Тобто, з самого початку студент не лише обирає вищий навчальний заклад, але й виступає активним учасником у формуванні та плануванні навчального процесу, під час якого враховують його інтереси, можливості та вміння.

Однак, не зважаючи на переконливі переваги зазначеного підходу, як зазначає Л. Черній, не можна не виділити й його негативні риси:

- деякі предмети вимагають певного багажу знань із суміжних наук, однак пропонуються на вибір першокурсникам;
- під час довільного вибору навчальних дисциплін порушується послідовність їх вивчення, що значно ускладнює процес засвоєння матеріалу;
- кожен курс є самостійним елементом, а тому споріднені предмети можуть частково дублюватися [6].

Як засвідчує аналіз зарубіжних та вітчизняних літературних джерел, у США функціонує двоступеневий процес підготовки вчителів іноземної мови: бакалавр – магістр. Як правило, диплом бакалавра з іноземної мови можна отримати в чотирирічних (гуманітарних, педагогічних) коледжах. Гуманітарний коледж, або коледж вільних мистецтв (*liberal arts college*) –

це вищий навчальний заклад до дипломної освіти в галузі гуманітарних та природничих наук. У ньому навчають за програмою коледжу або університету, який забезпечує вивчення загальних знань і розвиток загальних інтелектуальних компетенцій. Підготовка вчителів середньої школи в гуманітарних коледжах здійснюється відповідно до п'яти категорій: стандарти, курікулум, оцінювання, звітність і професійна придатність. Педагогічний коледж (college of education) спеціалізується на підготовці вчителів, шкільних адміністраторів та інших професіоналів галузі освіти. Зазвичай це окремий заклад у межах університетського комплексу [5].

Типовий диплом бакалавра середньої освіти (Bachelor's Degree in Secondary Education) повинен мати принаймні 120 кредитів навчання у ВНЗ, з них 60 кредитів так званих курсів «нижчої складності» (lower division courses) та решта 60 кредитів припадають на педагогічну практику і курси професійної освіти, які спеціалізуються на підготовці майбутніх учителів середньої школи, академічній спеціалізації, деяких вибіркового курсів.

Структура підготовки бакалаврів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки відображає зміст їх підготовки, який послідовно реалізується через блоки навчальних курсів: професійно орієнтованих дисциплін, неорієнтованих професійно дисциплін, курсів гуманітарних наук, курсів підвищеної складності, курсів за вибором студентів та факультативних курсів. Зазначені дисципліни навчального плану в американському університеті надають широкі можливості для професійного становлення студента вже на рівні здобуття ним ступеня бакалавра гуманітарних наук, оскільки забезпечують опанування знань, навичок та вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Основними формами організації навчання у вищих педагогічних закладах США є лекційні та практичні заняття. Американські студенти самостійно записуються на заняття до того чи іншого викладача, що й визначає його популярність в університеті. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує методика організації та проведення лекцій, які проходять не просто у формі передачі інформації та її конспектування. Під час лекції відбувається активне обговорення проблем, що розглядаються, пошук інформації, зворотній зв'язок з аудиторією, обмін думками з метою актуалізації пізнавальної діяльності. У процесі опрацювання матеріалу важливе місце займають проблемні ситуації як засіб стимулювання професійного мислення майбутніх учителів іноземних мов. Особливим і відмінним є те, що студенти наперед отримують конспект майбутнього заняття, в якому подані та коротко охарактеризовані ключові поняття, сформульовані тези та запропоновано перелік літературних джерел. У результаті це забезпечує закріплення та розширення самостійної

підготовки студентів, з'ясування суперечливих та незрозумілих питань під час самої лекції.

Як свідчить досвід, неабияким надбанням американської системи вищої освіти є практика проведення практичних занять. Особливо поширеними є проблемно-пошукові практичні заняття, у ході яких використовуються евристичні бесіди, науково-дослідні проекти, рольові та імітаційні ігри. Студенти вчаться висувати гіпотезу, обґрунтовувати та перевіряти її, що є необхідною умовою розвитку креативного мислення. Значну ефективність проведення практичних занять, на нашу думку, забезпечує використання таких методів навчання, як проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідний.

Велику роль у підготовці бакалаврів з іноземної мови відіграє консультаційна робота викладачів зі студентами, яка дає можливість з'ясувати питання щодо навчальних планів, пошуку інформації, виконання наукових досліджень тощо. Як правило, у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки консультаційне навантаження викладачів часто перевищує загальне навантаження лекцій і практичних занять.

Потрібно підкреслити, що в американських університетах самостійна робота – це вид діяльності, який чітко і коректно спланований навчальним закладом, відбувається під керівництвом викладача і стовідсотково методично забезпечений. Вона індивідуалізується відповідно до рівня підготовки та здібностей студента і передбачає творчу діяльність у процесі набуття та закріплення знань. Таким чином, самостійна робота сприяє розвитку нових форм навчання (екстернату, дистанційного, безперервної освіти), які з кожним роком стають все більш актуальними та популярними.

Вартий уваги також і спосіб оцінювання компетентності бакалаврів з іноземної мови в університетах США. На загальний семестровий бал впливають поточні результати та підсумкове оцінювання. Ті, хто отримав низькі показники з того чи іншого курсу, повинні повторно його прослухати під час літньої сесії чи екстерном. У середині семестру викладач повідомляє оцінку, яку можна отримати наприкінці навчання. Консультації з викладачем та адміністрацією дають можливість покращити остаточний результат.

Важливим аспектом підготовки бакалаврів з іноземної мови у США є проходження педагогічної практики, яка відбувається у три етапи: ввідний, активний і пасивний. Під час ввідної практики студент ще раз підтверджує правильність вибору своєї професії, а пасивна полягає у спостереженні за роботою вчителя та учнів. Цікавим є те, що для того, щоб не порушувати навчальний процес, у деяких школах класи мають дзеркальну перегородку, яка уможливорює спостереження за природнім ходом уроку.

Під час активної практики майбутній учитель бере безпосередню участь у навчально-виховному процесі під керівництвом шкільного

вчителя-наставника (*mentor teacher*) та керівника практики з університету (*field/ methods instructor*) або наставника з педагогічної практики (*field supervisor/ course instructor*) [79]. Після її завершення відбувається обговорення результатів студентами та викладачами. Керуючись наступними критеріями, вони роблять висновок про те, чи відповідає рівень підготовки практиканта рівню компетентності вчителя-початківця:

- знання та розуміння предмета;
- вміння керувати класом;
- методика викладання;
- оцінювання та ведення документації;
- виховна діяльність [3].

За два тижні до закінчення навчального семестру студент повинен оформити звітну анкету проходження практики (*field experience log*), яку підписує вчитель-наставник та керівник практики і яку надсилають до офісу Ради освіти вчителів (*Council on Teacher Education*), що служить так званим містком між університетом і Державною радою освіти штату (*State Board of Education*) з одного боку, та університетом і школами – з іншого [5]. Рада підтверджує чи спростовує результати проходження практики, яка є завершальним етапом підготовки і проводиться на рівні штату.

Контент-аналіз навчальних програм для бакалаврів з іноземної мови дає підстави стверджувати, що всі вони мають низку вимог, які студент повинен виконати, відповідну кількість кредитних годин з предмету спеціалізації та професійно неорієнтованих предметів. Крім того, академічні програми можуть також охоплювати проходження практики чи стажування, виконання дипломного проекту та інші види роботи, передбачені факультетом чи коледжем університету. До того ж всі програми побудовані з урахуванням провідних принципів полікультурної освіти.

Ретельне ознайомлення з програмами Іллінойського університету дало можливість констатувати, що здобуття ступеня бакалавра зі спеціалізацією з французької мови передбачає вивчення студентом певних груп навчальних дисциплін. Важливою складовою навчального плану є професійно орієнтовані навчальні предмети (*the major*), на які відводиться близько 30 годин кредитного часу. Сюди входять такі навчальні курси, як власне французька мова (1-й та 2-й роки навчання), практичний курс граматики французької мови, вступ до французької літератури, стилістика французької мови, методика викладання французької мови, один із курсів французької культури.

Якщо студент прагне отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук з іноземної філології, він повинен засвоїти фактично аналогічну кількість курсів з другої іноземної мови (зазвичай – німецька або іспанська).

Студент обирає курси згідно з вимогами навчального плану за

допомогою спеціально призначеного консультанта, який рекомендує ті навчальні предмети, які б найбільш відповідали як академічним вимогам, так і особистим планам студента щодо подальшої професійної реалізації. З цією метою також пропонуються дисципліни на вибір, які доповнюють професійно-орієнтовані курси, наприклад, ділова французька мова для спілкування в комерційних колах чи міжнародних відносин, перекладацької діяльності тощо.

Іншими складовими навчального плану є спецкурси, додаткові дисципліни, неорієнтовані професійно (a minor). На них відводиться до 28 годин кредитного часу. Крім того, близько 30 годин навчального плану відводиться на факультативні та інші додаткові заняття, які також є у складі інших академічних програм. Для майбутнього бакалавра, який спеціалізується з французької мови, це дисципліни, пов'язані з викладанням французької мови у середній школі.

Програма гуманітарних наук (liberal studies courses), яку в обов'язковому порядку включено до програми навчання бакалавра, спрямована на всебічний розвиток випускника з вищою університетською освітою як свідомого громадянина, члена сучасного йому суспільства. За мету ставиться вироблення у студента таких рис, як: критичне мислення; достатній рівень володіння навичками спілкування на письмі; уміння критично ставитися до прочитаного, аналізувати його зміст; достатній рівень володіння навичками усного спілкування; творче мислення; навички кількісного та просторового аналізу; достатній рівень володіння технічними засобами; допитливість у науковій сфері; уміння етично обґрунтовувати свою думку [1, с. 68].

Програма гуманітарних наук (liberal studies courses) в Іллінойському університеті містить наступні навчальні курси:

1. Університетський колоквиум (3 кредитні години) повинен бути пройденим першокурсником, до того, як він набрав 30 годин кредитного навантаження. Він допомагає студентам адаптуватися до навчання в університеті, зрозуміти роль гуманітарної освіти, незалежно від обраної спеціалізації.

2. Загальнообов'язкові предмети (7 кредитних годин) допомагають набути навичок викладу інформації у письмовій формі, уміння критично ставитися до прочитаного, володіння основами математики та володіння комп'ютерною технікою. До них відноситься курс англійської мови (4 кредитні години) та курс математики (3 кредитні години).

3. Предмети за вибором студента:

– естетичні та гуманістичні цінності людства (3–6 кредитних годин) мають на меті виробити у студентів здатність аналізувати та етичного міркувати. Вони мають можливість ознайомитися із досвідом і цінностями людства, відображеними у витворах мистецтва, через вивчення таких курсів, як «Антична література», «Світова література», «Вступ до

гуманітарних наук», «Гуманітарні цінності в технологічному суспільстві» та інші;

– культурне усвідомлення (3–6 кредитних годин). Серед курсів цього циклу варто виділити «Мови у Сполучених Штатах», «Історія англійської мови», «Американський фольклор», «Світова історія: класичні традиції», «Колоніальна Латинська Америка», «Світові релігії», «Іспанська мова», «Російська мова». Їх вивчення сприяє розумінню студентами різних світових культур через вивчення мови, літератури та витворів мистецтва, усвідомленню того, яким чином культури відрізняються одна від одної і як вони впливають на досвід людства;

– особливості соціального та політичного життя людини (3–6 кредитних годин), у результаті вивчення яких студенти пізнають, яким чином різні емпіричні та теоретичні стратегії застосовуються для дослідження поведінки людини та культурних, соціальних і політичних систем, усвідомлюють особливості взаємовідносин між спільнотами в світовому суспільстві. Такими навчальними курсами є «Народи Латинської Америки», «Історія Сполучених Штатів», «Політичні ідеології», «Соціальна психологія», «Расові та етнічні меншини».

4. Предмети за вибором університету (6–7 кредитних годин) спрямовані на оволодіння навичками писемного спілкування (для студентів 1–2 років навчання), а також проходження підсумкового курсу (стажування, практики на 3–4-му році навчання). Студент має можливість побачити та оцінити рівень прогресу в навчанні, якого він досяг для отримання ступеня бакалавра.

Безперечно, особливо важливу роль у підготовці бакалаврів з іноземної мови відіграють навчальні програми курсів спеціалізації (the major), головним чином, курси іноземної мови. Їхньою метою є досконале оволодіння студентами навичками усного та письмового мовлення, а також знайомство з іноземною культурою та літературою.

На підставі аналізу програм мовних навчальних курсів, які функціонують в американських університетах, І. Пасинкова визначає ряд аспектів, якими керується викладач при їх складанні:

1. Відбір лінгвістичного матеріалу (елементів) для навчання.
2. Практична зацікавленість студентів у майбутньому використанні іноземної мови.
3. Види діяльності, які сприятимуть кращому засвоєнню іноземної мови [3, с. 73].

Аналіз різних типів навчальних планів, наукової та методичної літератури, присвяченої проблемам професійної освіти, дав можливість встановити, що в університетах США важливе значення надається методам підготовки до практичної діяльності студентів, методам розвитку творчого мислення, а також методам розвитку навичок спілкування. Нам вдалося виокремити найефективніші методи підготовки бакалаврів з іноземної

мови, які варто розглядати з двох позицій: 1) з позиції їх застосування у ході вивчення мовних навчальних курсів; 2) з позиції їх застосування в інших циклах курсів.

Викладання мовних навчальних курсів здійснюється у відповідності зі структурним та функціональним теоретичними підходами до вивчення мови. Згідно зі структурним підходом, який покладений в основу кооперованого навчання і метою якого є опанування мови як системи, найчастіше практикуються такі методи, як робота в парах, навчання в команді (*student team learning*), метод «навчання разом» (*learning together*). Ці методи успішно застосовуються при вивченні іноземної мови. Інші методи, наприклад, групові дискусії, різні види інтерв'ю, вимагають досконалого володіння іноземною мовою.

Навчання іноземної мови відбувається в певному соціальному контексті. Отже, для того, щоб вивчити мову, необхідно стати частиною культури спільноти, мова якої вивчається. Стандарти, виголошені Американською Радою навчання іноземних мов (ACTFL) у 1995 році, особливо наголошують на культурних аспектах вивчення мови. Мало які галузі науки та освіти є настільки культурно-орієнтованими, як галузь навчання іноземної мови та опанування іноземною мовою. В такому навчальному середовищі викладач іноземної мови виступає як представник культури, що вивчається. Він забезпечує головний безпосередній контакт студентів з цією культурою.

У колективі, де вивчають іноземну мову, підкреслює у своєму дисертаційному дослідженні І. Пасинкова, культурні та лінгвістичні ідеї набувають форми шляхом осмисленого міжособистісного спілкування, що відбувається між викладачами, одногрупниками, носіями мови і т.д. Це допомагає студентам найбільш ефективно реалізувати їх потенціал [3, с. 96].

Таким чином, проаналізувавши досвід підготовки бакалаврів з іноземної мови у Сполучених Штатах Америки на засадах полікультурності, можемо виокремити такі особливо важливі та позитивні аспекти в її структурі та змісті, як впровадження системи наставництва; організація консультаційної роботи викладачів; розвиток творчих здібностей та мислення студентів, їх мотивація до освіти впродовж життя; інтеграція теоретичного та практичного компонентів; система ліквідації академічної заборгованості; врахування особливостей структури навчального плану, блоків навчальних курсів, а також навчальних програм, згідно з якими проходить викладання дисциплін спеціалізації, тобто навчальних курсів з іноземних мов; систематична перевірка інтелектуального й особистісного розвитку вчителя після завершення навчання.

Подальше дослідження проблеми полягатиме у аналізі особливостей підготовки магістрів відповідної спеціалізації у вищих навчальних закладах США, а також процесу неперервної педагогічної освіти і розвитку вчителів іноземної мови протягом усього трудового життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998) / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
2. Литтл Б. А. Высшее образование в США / Б. А. Литтл ; [пер. с англ. Е. Воронова]. – Симферополь, 1977. – 31 с.
3. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пасинкова І. В. – К., 2005. – 193 с.
4. Пономарьова О. І. Формування особистості вчителя у педагогічних навчальних закладах США / О. І. Пономарьова // Формування гуманістичного світогляду вчителя : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф., 27 вересня 2001 р. / Уманськ. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 23–24.
5. Сахиева Р. Г. Основные направления модернизации профессионально-педагогической подготовки учителей в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сахиева Р. Г. – Казань, 2004. – 163 с.
6. Черній Л. В. Стандарти професійного розвитку вчителів іноземної мови в США / Л. В. Черній // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Випуск LV, Частина III. – С. 83–87.

УДК 371.315.6:372.4

Олена Ковшар

ЗАВДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор визначає дошкільне дитинство як основний період в становленні та розвитку особистості дитини, аналізуючи сучасні наукові дослідження; звертає увагу на шляхи модернізації дошкільної освіти; визначає дошкільне дитинство, як самоцінний етап в розвитку і формуванні основних якостей особистості; важливим є те, що в статті акцентовано на основних завданнях дошкільного навчального закладу та основних аспектах організації навчально-виховного процесу; також на основі основних документів вмотивовані головні завдання розвитку дошкільної ланки освіти. Зазначено, що у самотійному аспекті змістового наповнення дошкільної освіти виокремлюється формування початків духовності з перших років життя в напрямках закладання основ культури міжособистісного спілкування, моральної, в т.ч. громадянської, національної та художньо-естетичної, родинно-побутової, правової, інтелектуальної, екологічної, релігійної (за бажанням родин) культури.

Ключові слова: дошкільне дитинство, шляхи модернізації дошкільної освіти, формування основних якостей особистості дитини, завдання дошкільного закладу, завдання розвитку дошкільної ланки освіти, аспекти організації навчально-виховного процесу в ДНЗ; змістове наповнення дошкільної освіти.

Зміна державного стандарту України, перетворення її у самотійну державу, перехід до громадянського суспільства зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти, зміну основних парадигм в освіті на всіх її ланках, що, у свою чергу, вимагає внесення відповідних змін у зміст освіти. У цьому зв'язку особливої уваги набуває дошкільна освіта як вихідна, початкова ланка загальної освіти. Провідні принципи української системи дошкільної освіти задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів, а саме: в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. В означених документах законодавчо закріплено прогресивні зміни, що відбулися в освітній політиці держави в період становлення незалежної України, а також проголошені нові пріоритетні завдання подальшого розвитку системи дошкільної освіти.

Так, головним пріоритетом сучасної освіти є особистість дитини.

Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, в свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави.

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя [2].

Проблемою дошкільної освіти як особливої ланки в системі дошкільної освіти займалися А. Богуш, О. Зима, С. Сажник, Т. Степанова; оволодіння дошкільників навчальною діяльністю Є. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кравцов, Є. Кравцова, О. Леонтьєв, О. Любчик, Т. Маркова, Н. Менчинська та ін.; розумовий розвиток дітей та підготовка їх до школи Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, Є. Водовозова, Г. Лаврентьєва, Ф. Левін-Щиріна, В. Логінова, З. Михайлова, М. Морозова, Г. Петроченко, О. Проскура, Є. Тихеєва, О. Усова, Є. Фльорина, О. Фунтікова, В. Ядешко та ін.

Мета нашого дослідження – з'ясувати особливість та роль дошкільного дитинства в становленні особистості, аналізуючи сучасні шляхи модернізації дошкільної освіти.

Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний розвиток дитини. Загальний розвиток зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. Характерною особливістю психічного розвитку людини є здатність до накопичення змін, «надбудови» нових змін над старими. Розвиток, досягнутий дитиною в дошкільному віці, слугуватиме підґрунтям для набуття нею в наступному віковому етапі спеціальних знань, умінь і навичок, формування стійких особистісних якостей.

Одним із провідних завдань дошкільної освіти і виховання є забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості.

Фундаментом нової системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку майбутніх громадян України, фундаментом творення нового освітнього процесу.

Дошкільний навчальний заклад забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. Крім того, він задовольняє потреби громадян відповідної території у здобутті дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створює безпечні та

нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; додержується фінансової дисципліни, зберігає матеріально-технічну базу; здійснює інші повноваження відповідно до статуту дошкільного навчального закладу. Якщо ДНЗ заснований на приватній формі власності, він здійснює свою діяльність за наявності ліцензії на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, виданої в установленому законодавством України порядку [3].

Відомий український педагог, засновниця першого українського дитячого садка в Києві (1871 р.) Софія Русова зазначала: «Раніш держалися такої думки, що виховання починається зі школи, й поки дитина не має шкільного віку, доти не потребує ніякого виховання. Але за останній час психологія виявляє, що такий погляд дуже шкідливий й неправдивий, бо усі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя, і в 8 літ вже дитина має свої сталі звички, погані чи добрі – в залежності від оточення, свою волю й свої змагання, з якими вже нелегко боротися в школі., бо легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його поборювати, коли воно уже зміцнилося» [1]. Дослідження американських науковців Адама Сливоцького і Давида Моррісона переконливо підтверджують виняткову важливість дитинства, адже здатність людини навчатися майже наполовину закладається в перші чотири роки життя, а ще одна третина – до восьми років. Отже, до восьми років у мозку людини формуються головні нервові шляхи, на яких ґрунтується здатність до навчання. По досягненні дитиною десятирічного віку клітини, що не утворили нових нервових зв'язків, відмирають, а відтак людина втрачає значну кількість потенційних здібностей.

В епоху інформаційного буму, коли всі процеси набувають величезного прискорення, а час стає спресованим, те, що раніше людина дізнавалася протягом усього життя, сучасна дитина має осягнути за кілька років. Тож дошкільна освіта й покликана забезпечити гармонійне поєднання з природою та прилучення до соціального досвіду людства. Аналізуючи наукові дослідження з проблем дошкільної освіти, можна виділити шляхи її модернізації, а саме:

- урахування індивідуальних особливостей дітей, їхнього темпераменту й упровадження родинного клімату в українських дитячих садках;
- одним із актуальних завдань розвитку особистості дитини в

дошкільній освіті є пріоритет на зорієнтованість та активізацію творчого потенціалу дитини. Тому запроваджувані в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу освітні технології та родинне виховання мають будуватися на залученні кожної дитини саме до тих видів діяльності, які найбільше сприяють виявленню її інтересів, розкриттю її природних нахилів, здібностей та реалізації права на вільний вибір практичних способів дій, інструментарію, партнерів тощо;

– зважаючи на те, що провідною діяльністю в дошкільному віці є ігрова, саме вона має стати найдієвішим засобом формування творчої особистості, оскільки, як зазначає нідерландський дослідник культури Й. Гейзінга, «через гру людська спільнота піднімається над біологічними формами життя» [1].

Головна мета дошкільної освіти в Україні – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити їх збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себе.

Така глобальна мета висуває певні вимоги й до забезпечення належно-гарантованої якості дошкільної освіти, і найвагоміша з них – удосконалення змісту, оновлення його відповідно до вимог часу, із збереженням при цьому позитивного досвіду та збагачення його новими, прогресивними ідеями. Насамперед необхідно зберегти пріоритети охорони життя, зміцнення психічного і фізичного здоров'я дошкільнят, забезпечити їхній своєчасний та повноцінний фізичний розвиток.

У зв'язку з переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і тривалість навчання актуалізується проблема формування готовності дошкільнят до систематичного навчання, шкільного життя. Мотиваційна, емоційно-вольова, комунікативна, фізична підготовка, розвиток пізнавальних психічних процесів та мовлення, прищеплення елементарних навчальних умінь – основні напрями робота з дошкільнятами.

У центрі уваги має бути забезпечення кожній дитині перед вступом до школи мінімального освітнього ядра та створення передумов для її безболісної адаптації до нового соціального середовища на основі сучасних критеріїв, форм і методів підготовки до школи, адекватних віковій дитині.

Відомий російський дослідник психології дитячого віку Д. Фельдштейн, порівнюючи п'ятирічних і шестирічних дітей, зазначає: «П'ятирічні діти перебувають у вузькому колінтимно-особистісних відносин, переважно орієнтованих на знайомі предмети, що оточують їх, і близьких людей. Вони не можуть виявляти значуще й привабливе для них в інших, у них ще не сформоване ставлення до дитячого колективу, немає розуміння

цінності суспільної праці. Шестирічні діти ширше розуміють соціальні зв'язки, у них виробляється вміння оцінювати поведінку інших дітей і дорослих. Шестирічна дитина усвідомлює свою належність до дитячого колективу, починає розуміти важливість суспільно-корисних справ. Тобто саме на рубежі 5–6 років у дитини формується визначене розуміння та оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінні відносини дорослих крізь призму конкретної діяльності» [2].

«Урахування зазначених особливостей у розвитку дітей 5–8 років – неодмінна умова, яку мають ураховувати педагоги, добираючи зміст і методи навчально-виховної діяльності» – зазначає Т. Степанова [5, с. 55].

Сучасне трактування якісного багатокомпонентного змісту дошкільної освіти передбачає широкий спектр проблем соціалізації дітей, а також трудового виховання, прилучення їх змалку до колективних видів діяльності, формування працелюбності й відповідальності, без чого неможливе органічне входження малюка у довкілля. Важливо також спрямувати зусилля педагогів та батьків на пробудження у дітей з ранніх років гуманних почуттів, ознайомлення їх з моральними нормами і правилами, морально-естетичними цінностями, формування навичок моральної поведінки у світі людей, речей і природи.

У самостійному аспекті змістового наповнення дошкільної освіти виокремлюється формування початків духовності з перших років життя в напрямках закладання основ культури міжособистісного спілкування, моральної, в т.ч. громадянської, національної та художньо-естетичної, родинно-побутової, правової, інтелектуальної, екологічної, релігійної (за бажанням родин) культури. Щоб здобути бажані результати, важливо інтегрувати означені напрями, не обмежуючись одним з них (наприклад, релігійним, національним чи естетичним).

Як показують наукові дослідження, дошкільний період – надзвичайно сприятливий для закладання базису громадянської свідомості: почуття любові й повага до рідних і близьких, інших людей, батьківської домівки, дитячого садка, рідного села, міста, пошани до державних символів, інтересу до історичної та культурної спадщини українського народу.

Запорукою якісної дошкільної освіти є мовленнєвий розвиток дитини. В. Гумбольт ще у XVIII ст. підкреслював, що мова у формі генетичного коду існує у клітинах людського мозку й передається як генний спадок від батьків до дітей. Саме тому так важливо, щоб діти засвоювали рідну мову в родинному середовищі. Специфічні умови історичного буття нашого народу часто спотворювали й, на жаль, продовжують спотворювати цей процес, а відтак саме дошкільна освіта покликана виконати особливу місію прилучення дітей до глибоких і чистих джерел української мови.

В дошкільні роки спостерігаються перші творчі прояви особистості.

Більшість українських педагогів та психологів погоджуються зі своїм американським колегою Б. Фуллером щодо того, що всі діти талановиті від природи, а проблема полягає у тому, що дорослі не завжди спроможні розкрити дитячі таланти. Такий погляд співзвучний із сучасними тенденціями гуманізації дошкільної освіти й новітніми концепціями становлення дитячої особистості.

Щоб дошкільна ланка посіла належне місце у вітчизняній системі освіти й стала її міцним фундаментом, необхідно, вказує В. Огнев'юк:

- постійне оновлення програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти;
- перехід до нових принципів фінансування дошкільної освіти, зокрема принципу «гроші ходять за дитиною»;
- доступність мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності для всіх дітей;
- створення нових різноманітних моделей організації дошкільної освіти;
- упровадження різних форм здобуття дошкільної освіти, особливо в сільській місцевості, а також охоплення соціально-педагогічним патронатом дітей, які не відвідують дитячих садків, що ґрунтуються на урахуванні типу темпераменту і здібностей дитини;
- формування родинного педагогічного клімату в дошкільних закладах, подолання жорсткої регламентації їхньої діяльності;
- переорієнтація батьківської і педагогічної громадськості із площини підготовки дітей до навчання у школі (навчання читання, письма, лічби тощо) у площину формування функціональної готовності до умов шкільного життя (життєвої компетентності дошкільників);
- гарантування всім дітям дошкільного віку рівних стартових умов (мінімального освітнього ядра – рівня розвиненості, вихованості, навченості) для подальшого здобуття початкової освіти;
- переорієнтація підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог та вдосконалення системи післядипломної освіти;
- докорінна зміна роботи з батьками, забезпечення їхньої психолого-педагогічної підготовки до народження і виховання дітей. Підготовка спеціальних програм, книг для батьків та «батьківських шкіл»;
- докорінна зміна діяльності методичних служб усіх рівнів, спрямування їхньої діяльності на підвищення ефективності дошкільної освіти;
- широке використання надбань психології і педагогіки, кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду, перевірених часом, та

- інноваційних технологій у практиці дошкільної освіти;
- психологізація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах, надання психологічної допомоги всім його учасникам (дітям, батькам, педагогам), створення комфортного психологічного мікроклімату в соціальному середовищі навколо дітей і дорослих; налагодження роботи психологічних служб на місцях (у дошкільних закладах, місцевих органах управління освітою);
 - раціональна організація розвивального середовища (соціального, природного, ігрового, предметного) та максимальне використання його можливостей для повноцінного й збалансованого розвитку дитячої особистості [4, с. 3–7].

Таким чином, завданням освіти, зокрема її дошкільної ланки, є соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки, що є тематикою подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов А. И. Система: философская категория и реальность / А. И. Аверьянов. – М., 1976. – 207 с.
2. Агапов И. Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ) / И. Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – С. 265–271.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Освіта України. – К., 2001. – С. 5.
4. Огнев'юк В. О. Особлива місія дошкільної освіти / В. О. Огнев'юк // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 3–7.
5. Степанова Т. М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ–ХХ століття): монографія / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 55–58.

Сергій Куліш

ФОРМУВАННЯ ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ В ХАРКІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ У ХІХ СТОЛІТТІ

У статті розглядається стан проблеми формування викладацького складу у Харківському університеті у ХІХ столітті. Особлива увага звертається на подолання труднощів у кадровій політиці. Аналізується організаторська діяльність створення викладацького складу першого ректора В. Н. Каразіна, а також специфіка викладання навчальних дисциплін вітчизняними і зарубіжними професорами.

Ключові слова: викладацький склад, Харківський університет, висококваліфіковані кадри викладачів, кадрова політика, вчена рада Харківського університету, стиль життя професури, зарубіжні фахівці, викладацький корпус.

До середини ХІХ ст. Харківський університет зазнав величезних труднощів при формуванні викладацького та студентського складу. Подолані вони були через багато років. Скажімо, у 1807 р. канцелярія губернатора Слободсько-Української губернії неодноразово запрошувала бажаючих вступати до університету, причому за рахунок казни. Через 22 роки випускникам Новгород-Сіверської гімназії навіть видавали кошти для проїзду до Харкова, якщо вони погоджувалися ставати студентами університету. Щодо викладацько-професорського корпусу, то лише через 54 роки вдалося довести чисельність професури за статутом 5 листопада 1804 р. – до 25 ординарних і трьох екстраординарних професорів [1, с. 12]. Тому цілковитою фантазією виглядав намір В. Н. Каразіна мати з 1804–1805 рр. в університеті 60 професорів і 200 казеннокоштных студентів, як і надія на виключне фінансування університету громадою без участі держави.

Мета статті – розкрити стан проблеми формування викладацького складу у Харківському університеті у ХІХ столітті. Особливу увагу звернути на подолання труднощів у кадровій політиці.

Надмірна експансивність і відхід від реальності, дезінформація Олександра І щодо технології залучення коштів дворянства та міщан дорого коштували В. Н. Каразіну. У листі від 17 грудня 1821 р. він писав В. Г. Муратову, що в свій час даремно образив самодержця. Для Олександра І будь-які прохання В. Н. Каразіна в подальшому не мали значення. Монарх не бажав розуміти, що деяка імпульсивність його вчинків пояснювалася щирим бажанням послужити батьківщині, а не намірами, щось сховати від нього. Цар же вважав, що В. Каразін вів себе

ледь не як рівня монархові, навіть намагався начебто його обдурити. Саме про це говорить лист царя від 24 лютого 1822 р. [2, с. 7, 9]. У 1811 р. Вчена рада Харківського університету за наполяганням міністра народної освіти одноголосно відмовила у наданні В. Н. Каразіну звання почесного члена університету. Втім, після відставки П. Завадовського члени Ради змінили рішення на протилежне – у тому ж 1811 р. Через 22 роки після цього професура також збрала для нього 1280 руб. (1200 руб. додали дворяни Харківщини), щоб він зміг розплатитися з боргом графу Подгоричані-Петровичу. У Філотехнічному товаристві, яке В. Н. Каразін очолював з березня 1811 р. до 1818 р., все ж мали членство, крім 30 поміщиків, лише два викладачі університету. Більше того, 6 вересня 1841 р. ректор відмовив йому в посаді бібліотекаря, а 14 березня 1842 р. аналогічне прохання проігнорував і міністр народної освіти С. С. Уваров, вважаючи, що йому досить і далі займати місце помічника бібліотекаря. Жодне харківське видання не повідомило суспільство про смерть В. Н. Каразіна 4 листопада 1842 р. Справжнє визнання його ролі прийшло більше ніж через 30 років, коли з'явилася ідея зведення йому пам'ятника. Але й на початку ХХ ст. серед професури Харкова не було єдності щодо оцінки його ролі у заснуванні університету.

Ще за два роки до відкриття Харківського університету Олександр І 24 січня 1803 р. схвалив ідею Міністерства народної освіти щодо надання викладачам університетів та гімназій класних чинів. Це було зроблено тому, що в імперії тоді не існувало поваги до вчених. Ректор одержав V клас (статський радник), ординарний професор – VII клас (надвірний радник), екстраординарний професор, ад'юнкт, доктор – VIII клас (колезький асесор). Магістр мав IX клас (титулярний радник), кандидат – XII клас (губернський секретар), випускник університету – XIV клас або обер-офіцерський чин. Пізніше в це рішення внесли деякі зміни.

Як і в 50-х роках XVIII ст., коли до Московського університету запрошували професорів із Німеччини (Тюбінгенський, Штутгартський, Віденський, Лейпцизький, Геттінгенський університети), так діяли і стосовно Харківського. При цьому в суспільстві і серед частини панівної еліти побутувала хибна думка, начебто слухання лекцій іноземними мовами чи латиною знищить у студентів дух російського патріотизму, гордості за Батьківщину. Частково ці погляди поділяли і фундатори вітчизняної освіти Росії. Адже пізніше, 25 лютого 1831 р. уряд ухвалив рішення про виховання молоді від 10 до 18 років лише в Росії, хай навіть і вдома під наглядом батьків. Таким чином, виїхати їм на навчання за кордон було неможливо.

З іншого боку, запрошені з Німеччини, Франції викладачі або не знали російської мови зовсім, або дуже погано нею володіли. Тому випускники гімназій Слобожанщини, Чернігівщини після відкриття Харківського університету часто надавали перевагу Московському. Адже в

ньому на той час заняття велися в основному російською мовою, а не латиною чи німецькою. Далеко не завжди запрошені викладачі прибували, а причини могли бути найрізноманітніші. У цьому Харків, як Москва чи Казань, не був винятком. Скажімо, у квітні 1803 р. до Московського університету запросили 12 професорів, а прибули всього четверо. За 1805–1815 роки до Харкова, Москви, Казані з Німеччини прибуло більше 50 професорів, а в Дерптському університеті вони склали в 1803 р. 83 % викладачів. Не дивно, бо в 1811 р. М. М. Каразін із сумом констатував: «У нас немає охочих до вищих наук».

Неоціненну допомогу С. Й. Потоцькому у підборі кадрів надав радник Веймарського двору Й.-В. Гете, якого в серпні 2011 р. жителі Німеччини визнали найвидатнішим німцем. Він із 1776 р. був завідувачем Веймарської та Єнської бібліотек, Веймарського мінц-кабінету і кабінету мистецтв, Веймарської військової школи мистецтв. Крім того, під його патронатом перебували: зібрання картин і гравюр, 5 кабінетів, Ботанічний сад, обсерваторія, скотолікарська школа. Фактично він поєднував посади міністра освіти й культури, мав досвід формування викладачами Єнського університету. Крім того, взяли участь у наповненні Харківського університету німецький історик К. Майнерс, Ф. Шиллер, Г. Гейне, акад. Ф. Шльоцер, проф. Г. Ф. Сарторіус з Геттінгена.

На жаль, частина учених, яких запросили до Харкова (лише К. Мейнерс з Геттінгенського університету надав список з 18 кандидатів на професуру), з різних причин не прибула. Улітку 1803 р. згоджувалися їхати до Харкова, як стверджував С. Потоцький: відомий філософ Й. Г. Фіхте, математик Пуассон, професор у галузі політичної економії Е. Дюмон зі Швейцарії, доктор медицини М. Лабанд, котрий зайняв би кафедру природничої історії, проте він у 1803 р. відправився на кораблі «Нева» в кругосвітню подорож. Не заперечував проти прибуття до Харкова й астроном Лаланд. У Львові С. Потоцький умовив трьох викладачів, але їхні прізвища залишилися невідомими. Йому доводилося використовувати власні кошти, щоб задовольнити апетити запрошуваних, але їх, звичайно, не вистачало. Згодився професор фізики І. К. Фішер, але від його послуг С. Потоцький відмовився заради майбутнього ректора університету А. І. Стойковича, що навчався в п'яти університетах, знав сім мов. Не прийняв запрошення Г. Ф. Сарторіус, хоча рекомендував Ковердіна (автор історії Швейцарії), але останній відмовився. Частину кандидатур протягом 1805–1807 рр. не схвалила Рада університету.

До якої міри не бракувало пошуку і пропозицій для формування викладацького корпусу, добре видно на прикладі заповнення кафедри прикладної математики. Хоча Т. Ф. Осиповський був формально професором чистої та прикладної (механіка, оптика) математики, але вів лекції лише з чистої. Тому в 1806–1807 рр. за допомогою академіка М. Фуса для викладання прикладної математики університетській Вченій

раді було запропоновано 10 кандидатур професорів-іноземців. Після розгляду наукових та педагогічних характеристик названих осіб п'ятеро з них були відхилені. Потім при голосуванні Гауфф із Відня одержав 7 куль «проти», а 3 – «за»; Грамп – 9 «проти», 1 – «за»; Барлетс – 9 «проти», 1 – «за»; Бенценберг – усі 10 були «проти». Найбільшу кількість «голосів» одержав проф. Й. І. Гут (Йоган Сімон Готтфрід) з університету Франкфурта-на-Одері. Вибір виявився безпомилковим: 20 серпня 1808 р. він прибув до Харкова, а 10 листопада доставили його вантаж. Він складався з книг, колекцій мінералів, мушлів, черепів та кісток різних тварин, чучел та ін., інструментів геометричних, астрономічних, оптичних, фізичних, хімічних, технічних і механічних. Був першим директором астрономічного кабінету, завідуючим технологічним кабінетом, створив тимчасову астрономічну обсерваторію, проводив щоденні метеорологічні спостереження.

Як бачимо, чимало зусиль було прикладено, щоб до Харкова прибули висококваліфіковані кадри викладачів. Навіть їхній перелік показує, що С. Потоцький і його «помічники» намагалися, щоб Харківський університет у цьому відношенні не поступався Московському. З ряду причин, вказаних вище, цього не відбулося, хоча й наявна на початку XIX ст. професура складалася в основному з викладачів високого фаху.

Неможливо скрупульозно точно визначити кількість викладачів в університеті, які вели заняття в 1805–1807-х роках. Дослідники називають різні цифри: від 19 до 25. У всякому разі, іноземну професуру умови приваблювали: оплата 2 тис. руб. щорічно, обіцянка квартири з умеблюванням, продовольство з поміщицьких маєтків – нерідко безкоштовно. Деякою мірою це була копія стилю життя німецької професури, де надавали квартири, високу оплату, діжку вина і діжку хлібної горілки.

Вважаючи, що 2 тис. руб. жалування для професора недостатньо, 29 липня 1805 р. Олександр I наказав доплачувати професорам та ад'юнктам щорічно по 500 руб. на життєві припаси і по 200 руб. квартирних – доки вони не перейдуть на університетські квартири. Однак С. Потоцький запевнив: ціни в Харкові на аренду житла дуже високі, тому необхідно збільшити суму квартирних грошей. Монарх з ним погодився, і 16 грудня 1805 р. підписав відповідне розпорядження. Окрім того, частина викладачів працювала за сумісництвом. Приміром, магістр М. М. Архангельський працював субінспектором казеннокоштных студентів, вів філософію в гімназії, хоча за спеціальністю був математиком. Н. Д. Борисяк у 30-х роках викладав в Інституті шляхетних дівчат, ветеринарному інституті тощо. У подальшому сумісництво набрало ще ширших масштабів, а на початку XX ст. і більшість приват-доцентів мала допоміжний заробіток. Інакше забезпечити достойне існування, особливо маючи сім'ю, стало неможливим.

На початку 1805 року викладацький корпус університету формально

складали: 13 німців, 4 французи, 4 росіян, 1 українець, 2 серби і 1 поляк. Із тих 29-ти викладачів, які працювали в 1805–1810-х роках, тільки восьмеро одержали освіту в Росії: троє у Гірничому корпусі, один у духовній академії, двоє закінчили Головний педагогічний інститут, один Московський університет, один – Санкт-Петербурзьку медично-хірургічну академію. Але саме завдяки іноземним фахівцям-медикам почали функціонувати медичні факультети в Харківському й Казанському університетах.

Проф. М. О. Лавровський вважав, що політика С. Потоцького щодо запрошення викладачів в основному з-за кордону була помилковою. Адже вони не володіли російською мовою, а студенти дуже погано знали іноземні мови – як давні, так і тогочасні. Тим більше, що професор хірургії П. М. Шумлянський улітку 1805 р. пропонував запросити викладачів із Москви. Аналогічної думки притримувався й В. Н. Каразін, який з іронією писав про запрошення іноземних викладачів «с большим шумом и большими издержками», але без бажаного результату. Як приклад, він наводив ситуацію, що склалася в Харківському університеті протягом 1810 р. Половина професорів під різними приводами були відсутні на лекціях, а деякі з них за рік не провели навіть 20 лекцій. Четверо ад'юнктів викладали предмети в Харківському головному народному училищі.

Наведені вище розмірковування якоюсь мірою логічні, але ж усі університети Російської імперії другої половини XVIII – початку XIX ст. запрошували немало зарубіжних фахівців. Більшість із них мала такі якості вченого, як уміння вичленити й формулювати проблему, критично осмислити попередні знання, сприйняти дійсність у цілому й важливих деталях тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Прокудин Ю. Н. Выдающийся русский ботаник XIX столетия В. М. Черняев / Ю. Н. Прокудин. – Харьков : издательство ХГУ им. А. М. Горького, 1953. – 51 с.
2. Рижский И. Опыт риторики, сочиненный в Санкт-Петербургском Горном кадетском корпусе Иваном Рижским, ныне с некоторыми исправлениями, в пользу училищ Харьковского учебного округа третьим тиснением изданный Императорским Харьковским университетом / И. Рижский. – Харьков : В универс. тип., 1822. – 413 с.

УДК100+372.006.03+370

Ольга Микулинская

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КУРРИКУЛУМА

У статті розглядаються сутнісні характеристики феномену «курикулум», співвідношення понять «курикулум» і «освітній стандарт», досліджуються проблеми доцільності і необхідності курикулярного нормування соціально-освітніх відносин, а також визначається і аналізується українська соціально-освітня проблематика в плоскості хореографічної освіти як об'єкт подібного нормування.

Ключові слова: курикулум, курикулярна система, освітній стандарт, соціально-освітні відносини, соціально-освітня проблематика.

Социальная значимость системы украинского образования оценивается не достаточно высоко, существует несоответствие между идеальным содержанием понятия «образование» и его практическим воплощением. Именно качественное нормирование позволит эффективно организовать систему украинского образования. «Стандартизация образования является одной из основных необходимых мер создания образовательного пространства, а также ведущим элементом системы обеспечения качества в высшем (и не только высшем – О. М.) образовании» [5, с. 31].

В современном педагогическом дискурсе все чаще встречается такое понятие, как «куррикулум». Что оно означает, и какие конкретные реалии педагогического процесса требуют его применения и закрепления в современном тезаурусе образования?

Вводя новое понятие в тезаурус отечественной науки, целесообразно соотнести его уже с известными и утвердившимися. Можно (по мысли министра образования Д. Табачника) представить куррикулум как новые образовательные стандарты. Но «куррикулум» шире «образовательного стандарта», так как кроме последнего вмещает в себя и другое содержание. Образовательные отношения можно подразделить на две основные группы: отношения в сфере конституирования содержания образования (тех знаний навыков и умений, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения) и отношения в сфере организации образовательного процесса (создание условий, необходимых для успешной «трансляции» содержания образования от обучающего к учащемуся).

«Вопреки огромному разнообразию понятий «куррикулум», можно с точностью сказать, что куррикулум содержит в себе саму систему целеполаганий, детерминируемых потребностями личности и общества;

механизмы организации процесса обучения и оценивания, а так же наличие нормативных и учебных «документов», которые и являются основой проектирования, организации, оценки и коррекции учебной деятельности в широком смысле» [4, с. 15].

Куррикулум как организующая содержание и процесс образования система учебных программ, планов, методических рекомендаций детально исследован зарубежными (прежде всего американскими) учёными. Получив в первой половине XX века фундаментальное развитие в США, куррикулярная теория впоследствии распространилась в образовательном пространстве Канады, Австралии и стран Европейского Союза.

В соответствии с синергетическим подходом западной научной мысли, актуализируется куррикулярный динамизм, что способствует формированию образовательной системы, чутко реагирующей на малейшие изменения в нестабильной социальной практике. Западная куррикулярная стратегия проявляется в приоритетном развитии индивидуального подхода к процессу обучения. В данном контексте акцент ставится на неповторимости и своеобразии любой отдельно взятой ситуации соприкосновения обучающегося лица с образовательными феноменами [10, с. 206].

До Украины отзвуки прочно укоренившейся в странах западного мира куррикулярной симфонии докатились только в начале XXI века. Первые исследования куррикулама представлены в работах С. Клепка, И. Радионовой, Е. Пометун, О. Ляшенко, Р. Пастушенко, К. Юрьева, О. Овчаренко и др. [2, с. 37, 136, 166].

Процесс превращения действующей, но несостоятельной, образовательной базы в по-настоящему эффективный комплекс образовательных норм и требований (то есть – в куррикулум) сталкивается с необходимостью решения ряда проблем, которыми поражена сфера отечественного образования. Противодействие, оказываемое данными проблемами любым попыткам установить порядок в сфере образования, является преобладающим фактором окружающей среды, в которой должен родиться и функционировать куррикулум. Разрабатывая и внедряя куррикулум, необходимо «знать врага в лицо», то есть, чётко представлять себе круг проблем, препятствующих воцарению порядка в сфере общественно-образовательных отношений. Куррикулум имеет важное значение для любой обучающей дисциплины и хореографии в том числе. Поэтому, цель данной публикации – определение и анализ образовательной проблематики в плоскости хореографического обучения и воспитания, ключом к разрешению которой должен стать куррикулум.

В Украине не совсем отработан механизм, который бы обеспечивал практическую реализацию смысла, вложенного в понятие «образование», а тем более «хореографическое образование», механизм, в системе которого

могли бы слаженно взаимодействовать такие звенья, как разработка содержания образования и внедрение его в образовательный процесс, своевременное обновление учебных программ, создание уместных образовательных документов, дидактических материалов, моделирование рабочих ситуаций и выявление методов их решений, адекватное оценивание результатов процесса учебной деятельности и многое другое. Усугубляется такое состояние хореографического образования еще и тем, что хореографы в большинстве своем специалисты-практики, не желающие выходить за стены своего хореографического зала. А в разработке куррикулума необходимо особое виденье всего образовательного устройства, охватывающее одновременно каждый структурный сегмент, распознающее скрытые (как внутренние, так и внешние системные) связи, виденье, способное узреть полный спектр разнообразия во взаимоотношениях между институтом образования и другими социальными сферами, позволяющее объять и обобщить данную информацию, а обобщив, задать верное направление дальнейшему развитию образовательной сферы в целом и хореографическому образованию в частности.

Качество образования, получаемого учащимися сегодня, должно соответствовать завтрашнему дню. Следовательно, образовательные нормы должны прививать учащимся способность приспосабливаться к ускоряющимся темпам общественного развития. Это – стратегические задачи образовательного нормотворчества, те принципы, те основы, в отрыве от которых куррикулум обречён на неудачу.

В условиях стремительного развития технологий основным императивом куррикулярного бытия становится не терпящая промедлений погоня за социальным временем, успешность которой обусловлена безотлагательным внедрением в образовательный процесс актуальных приёмов, методик и полезных моделей.

В последнее время засилье количественно измеряемого познания вытесняет качественную сторону последнего. В результате, образование перестаёт отражать действительность целиком и быть адекватным многогранности социальной витальности.

Таким образом, на современном этапе развития общества нормирование становится неотделимым от «штампования». Данная ситуация воздвигает перед нормотворчеством (социальным вообще и образовательным в частности) проблему нормативной целостности, которая выражается в приемлемом соотношении количества и качества, потребительства и бескорыстной духовности, штампа и жизненности. Решение обозначенной проблемы можно определить как поиск «золотой середины» между указанными противоположностями. В контексте нормативного баланса существенный интерес представляет мнение специалиста в области

совмещения несовместимых субстанций – музыки и камня – архитектора Г. Б. Борисовского: «Если бы я был поэтом, я возвеличивал бы стандарт в стихах, я представлял бы его в виде доброго гения, имеющего чудодейственную способность делать дорогую вещь дешёвой. Подобно греческому царю Мидасу, который одним своим прикосновением превращал любую вещь в золотую, стандарт делает уникальные изделия достоянием всех. Но часто этот добрый гений своенравен и капризен: стоит нарушить какие-нибудь, пока что, мало известные нам законы и правила, как стандарт наказывает нас, делая вещи хмурыми и убийственно однообразными» [1, с. 5–6].

Одной из основных проблем хореографического образования в нашей стране является некоторая несогласованность усилий разных структур, участвующих в процессе обучения. Известно, что существуют «местные» стандарты на каждом уровне хореографического образования. В данном контексте уместно процитировать размышления О. А. Олекс о несогласованности белорусского института образования (ситуация, сложившаяся в котором, идентична условиям, определяющим функционирование украинской образовательной системы): «...на каждом уровне образования – специфические образовательные стандарты, как по форме, так и по содержанию. Обеспечением их взаимосвязи не занимается ни одна организация» [7, с. 57]. Несогласованность образовательных норм на разных уровнях системы образования продуцирует несоответствие между требованиями, предъявляемыми учащимся и выпускникам, и реальными результатами их обучения, то есть, полученными знаниями и навыками. Таким образом, возникает конфликт между требованиями к дальнейшему продвижению учащихся, будь то внутри системы образования (из хореографических школ или школ искусств в средние специальные или высшие учебные заведения, аспирантуру и т.д.) либо вне системы образования (непосредственное место работы), и объективными достижениями учащихся.

Другими примерами негативного влияния несогласованности образовательных норм на регулируемые ими образовательные отношения служат нижеперечисленные насущные проблемы: коллизии между отраслями сферы образования, антагонизм в преподавании различных дисциплин, противоречия в составлении учебного материала, отсутствие единства и последовательности в процессах формирования, развития и оценивания работников системы образования всех уровней, а так же «несоответствие пропорциональности между государственными и частными учебными заведениями в подготовке профессионалов разных специальностей и учебных стандартов, оптимального соотношения «приём-выпуск» [9, с. 14].

Большим препятствием к становлению качественной системы

хореографічного образования являється несоответствие офіційних нормативних документів (планів, програм) реальному положенню справ в навчальних закладах. К сожалению, відсутня послідовно спланована система хореографічного образования, об цьому свідчить реальний рівень підготовки абітурієнтів, поступаючих в вищі навчальні заклади, (он не відповідає необхідному), незважаючи на те, що в Україні достатньо велика кількість навчальних закладів, які мають хореографічні відділення.

Согласованність і єдність всередині системи освітніх норм відносно не означають, що в різних сферах знання повинні застосовуватися ідентичні нормативи. В українській освіті нерідко трапляються випадки, коли нормування відбувається без урахування відмінностей між галузями. Хореографія, музика, образотворче мистецтво і інші творчі спеціальності вимагають кардинально іншого підходу до складання навчальних планів, ніж технічні спеціальності.

Понимання куррикулума як багаторівневої ієрархічної системи дозволяє виділити в його структурі ряд взаємопов'язаних і взаємозалежних підсистем, кожна з яких, тим не менше, знаходиться на своєму місці, має свої цілі, завдання і функції. Ефективність багаторівневої куррикулярної системи напряму залежить від результативності взаємозв'язків між її підсистемами і приймаємими на кожному рівні рішеннями. Застосовуючи до даних взаємозв'язків принципи координації, узгодження і прогнозування взаємодій, можна отримати об'єктивні рішення і, як наслідок, максимально якісне освітнє.

Устремлений в майбутнє об'єктивний куррикулум повинен учити, краще, найбільш успішним способом поєднувати в собі централізоване керівництво освітою і самостійність навчальних закладів, повинен визначати найбільш доцільні межі такої самостійності і ефективно вносити їх в загальну картину освітніх зв'язків.

Існує проблема примусового насадження чужорідних стандартів на неготовлений ґрунт українських освітніх зв'язків. Повсюдне скорочення аудиторних годин на користь самостійних не прийнятно в хореографічній підготовці. При цьому ситуація «недоосвіченості» резонує з перевантаженістю змісту освіти не завжди корисним навчальним матеріалом, який, в першу чергу, не відповідає об'єктивно очікуваному від майбутнього випускника можливостям, во-друге, значно відстає від швидкого темпу сучасного життя. Система української освіти переповнена різного роду директивами, створюючи лише видимість нововведень, а по факту – являючись марною працею по «перестановці місць

слагаемых». В условиях подобных перегрузок и крайне низкого финансирования (что не маловажно) социальный институт образования просто не в состоянии распознать и адекватно воспринять те редкие попытки подлинной модернизации, повышения эффективности, которые время от времени к нему прорываются. Для педагогики важны энтузиазм, самоотдача, человеческий, живой подход. Педагог подобен хореографу, который может отрежиссировать искусную танцевальную композицию, только чувствуя каждое движение души своих танцоров и своих будущих зрителей. Уроки, лекции, семинарские и практические занятия должны разрабатываться и применяться в учебном процессе с такой же виртуозностью, как хореографические постановки на танцевальной сцене. Воспитание педагога-хореографа – это, в первую очередь, воспитание творческой личности, которая обладает определенными навыками. «Свобода педагогического творчества предполагает также и свободу в такой сфере, как разработка учебных программ и учебных планов. Ведь создание мира учебного знания в каждом конкретном случае должно соответствовать, по крайней мере, двум требованиям: содержать общепризнанные культурные коды и открывать перспективу для развития личности» [8, с. 265].

Однако предоставление педагогам кардинальной самостоятельности не станет решением для анализируемой проблемы. Ведь, если каждый из них вознамерится внедрять в образовательный процесс своё собственное понимание принципов, содержания, и приёмов обучения, то лишь усилится беспорядок, нагнетаемый бесконтрольным потоком разнообразных современных методик. Ни одно гениальное произведение искусства не может быть создано без соблюдения его творцом элементарного набора правил и норм. Представим себе групповой танец, в котором каждый исполнитель двигается по собственной траектории, руководствуясь собственными желаниями и видением. Танцевальная композиция распадается, превращается в хаотическое, неразборчивое действие. Подобная участь ожидает и социальный институт образования, если его не обезопасить системой нормирования, т.е. куррикулумом. Задача куррикулума состоит в нахождении золотой середины между спланированной системой норм и требований к образовательному процессу и творчеством педагога.

Система образования фактически не учитывает изменчивого и жесткого по отношению к выпускникам рынка труда. Требования к современному специалисту таковы, что хореограф обязан быть универсальным: обладать высокой технической подготовкой в разных стилях и направлениях хореографии; большое значение приобретают виртуозность и наличие гимнастических и акробатических навыков. Для этого в стенах хореографических заведений необходимы специалисты, работающие на стыке искусства и спорта. Опыт показывает, что студенты бегут в

спортивные школы, чтобы научиться различным акробатическим элементам, которые так популяризируются в телевизионных танцевальных шоу-проектах, или пытаются «трюкачить» самостоятельно (как следствие – повышенный травматизм). Крайне необходим современный багаж знаний психолого-педагогической направленности. К сожалению, существуют клубы, кружки, в которых преподают «учителя», не имеющие соответствующей педагогической подготовки.

В основу куррикулума должен лечь постоянный мониторинг возникающих на рынке труда колебаний спроса на людей с определённой квалификацией. Такие расчёты обязательно должны производиться с перспективой, как на ближайшее, так и на далёкое будущее. Создание широкопрофильных специальностей является приоритетной задачей для куррикулярной политики. Ведь специалисты широкого профиля не исчезнут, в отличие от узкопрофильных специалистов, при изменении жизненных реалий. Поэтому хореограф должен уметь реализовывать себя как педагог, репетитор, постановщик, а также владеть большим диапазоном направлений и стилей хореографического искусства.

В определении принципов формирования и функционирования куррикулярной системы мы солидарны с В. Гапоном, который по результатам сравнения украинской и зарубежной практики в деле нормирования образования выделяет следующие принципы: «единая система стандартов; наличие чётко сформулированных целей и критериев оценки степени их достижения; гибкая система отчётности, которая должна быть доступна общественности, власти, студентам, педагогам, и всем заинтересованным лицам; сопоставление ресурсов, возможностей и достигнутых результатов; полнота и регулярность контроля» [3, с. 10].

Таким образом, куррикулум должен стать действенным инструментом разумной организации образования, результатом конструктивной работы, направленной на получение максимального коэффициента полезного действия от образовательного процесса. Однако это возможно лишь при условии постоянного обновления куррикулума в соответствии с темпами развития общества в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борисовский Г. Б. Красота и стандарт / Г. Б. Борисовский. – М. : Изд-во стандартов, 1968. – 142 с.
2. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 26–27 червня 2007 р., м. Київ. – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – 428 с.
3. Гапон В. В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз та моделі порівняльної педагогіки :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Гапон. – К., 2006. – 22 с.
4. Гуцу В. Проектирование базового куррикулума : методическое пособие / Гуцу В., Кришан А. ; Министерство образования, молодежи и спорта республики Молдова, Институт педагогических и психологических наук, Национальный совет по куррикулуму и оценке. – Кишинев : «Тірсім», 1998. – 119 с.
 5. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : дис. ... кандидата філософ. наук : 09.00.10 / Кісіль Микола Васильович. – К., 2008. – 200 с.
 6. Клепко С. Ф. Український курикулум у європейському контексті і система оцінювання якості освіти / С. Ф. Клепко // Вісник «Тестування і моніторинг в освіті». – 2008. – № 2. – С. 8–17.
 7. Олекс О. А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект / О. А. Олекс. – Минск : РИВШ, 2006. – 332 с.
 8. Радіонова І. Американська філософія навчального плану: предметне поле та функціональні можливості / І. Радіонова // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття / В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн [та ін.] ; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти . – Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 256–289.
 9. Сафонова В. Є. Інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.01.01 «Економічна теорія та історія економічної думки» / В. Є. Сафонова. – К., 2006. – 20 с.
 10. Pinar William F. The method of currere / William F. Pinar // *Autobiography, Politics and Sexuality. Essays in Curriculum Theory 1972–1992* / William F. Pinar. – New York [etc.] : Peter Lang, 1994. – P. 19–27.

УДК 373.21.091.4/9;(377)

Наталія Мельник

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

У статті презентовано передовий досвід здійснення підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти в контексті інклюзивної парадигми освіти. Встановлено особливості підготовки науково-педагогічних кадрів та визначено позитивні результати такої підготовки. Проаналізовано особливості форм, методів та засобів реалізації практичної підготовки фахівців вищої школи в Німеччині, окреслено перспективи впровадження досвіду роботи німецьких колег.

Ключові слова: *підготовка науково-педагогічних кадрів, концепція професійної освіти, професійна компетентність викладача вищої школи.*

Трансформаційні процеси у розвитку та становленні сучасного українського суспільства вимагають змін у підході до розуміння освітнього процесу у вищих навчальних закладах, актуальність яких зумовлена, насамперед, інтеграцією вітчизняного освітнього простору у міжнародний. Докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, сприяли висуванню вимог впровадження науково-обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи, основне завдання яких – забезпечення якісної професійної підготовки кадрів різних спеціальностей. Важливо зазначити, що особлива роль в забезпеченні високоякісної підготовки безперечно належить педагогічній освіті, оскільки її завдання – підготовка педагогів, які повинні забезпечувати гармонійний та всебічний розвиток особистості дитини, майбутнього покоління. Проте, проблема полягає не тільки у підготовці висококваліфікованого педагогічного працівника, але й в тому, хто здійснює його підготовку. Як справедливо зауважує Г. В. Беленька: «процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір поставили перед нашою педагогічною наукою задачу приведення традиційного українського наукового апарату у відповідність із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Тому знання парадигма освіти почала переглядатись з позиції компетентного підходу» [1, с. 11]. Це означає, що процес підготовки висококваліфікованого компетентного працівника починається з формування професійної компетентності педагога вищої школи.

Концепція педагогічної освіти України актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, скерований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації

навчально-виховного процесу [3]. На думку провідних вітчизняних дослідників А. Алексюка, С. Вітвицької, А. Зязюна, В. Нагаєва, П. Підкасистого, І. Рогальська-Яблонської, І. Харламова існує необхідність не тільки удосконалювати форми і методи підготовки кваліфікованого спеціаліста, а й перегляд основних концептуальних положень навчально-виховного процесу в цілому, які полягають у визначенні пріоритетних напрямів вищої освіти: європейський рівень якості та доступності освіти; її духовна орієнтація; демократизація освіти; соціальне благополуччя вчених і педагогів; розвиток суспільства на основі нових психолого-педагогічних знань [2; 4].

На сучасному етапі становлення та розвитку української державності суспільство, і насамперед, наукова спільнота визнає принципово нову роль педагогічної освіти у сучасному інформаційному світі. На фоні значних соціально-економічних змін, які відбулися в Україні за роки незалежності на всіх рівнях освітніх ланок, особливої гостроти набувають проблеми, пов'язані з професійною підготовкою науково-педагогічних кадрів для сфери дошкільної освіти, як такої, що забезпечує інтенсивний розвиток інноваційних процесів та процесів реформування в дошкільній галузі. В українській вітчизняній педагогічній науці існує чимало праць (Г. Атанов, З. Слєпкань, І. Козубцов, окремі аспекти розкрито в працях І. Рогальської та ін.) з дослідження вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних кадрів, в якому деталізовано здійснено опис та характеристику системи підготовки таких працівників. До вивчення зарубіжного досвіду цієї проблеми долучалися провідні українські педагоги-компаративісти Л. Андрющенко, Н. Абашкіна, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Т. Кошмонова, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва, З. Хало. Наукові дослідження вітчизняних науковців-компаративістів презентують різні аспекти професійної педагогічної підготовки спеціалістів освітньої сфери та питання підготовки науково-педагогічних кадрів, які забезпечують реалізацію завдань Бухарестського комюніке. Проте аналіз публікацій засвідчив, що досвід німецьких вищих навчальних закладів з підготовки таких кадрів не знайшов належного висвітлення у доробках вчених, що зумовило формулювання мети даної статті: розкрити особливості практичної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах. Мета конкретизується постановкою та вирішенням завдань: дослідити та проаналізувати особливості практичної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах.

Проблема якісної підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вищих навчальних закладах є однією з актуальних, оскільки для багатонаціонального німецького суспільства важливим є формування професійної готовності у майбутніх спеціалістів дошкільної освіти до практичної діяльності в умовах інклюзивної освіти [4]. Підкреслимо, що під інклюзивною освітою німецькі науковці та практики

розуміють не тільки «включення дітей з особливими потребами в освітній процес загальноосвітніх шкіл, але й залучення дітей емігрантів» [4]. Наголосимо на тому, що це зовсім не означає, що дітей емігрантів сприймають як «дітей з особливими психічними чи фізичними потребами». В розумінні німецьких дослідників – це діти, які потребують особливої уваги тільки тому, що незнання мови може призвести до неуспішності в школі, дошкільних навчальних закладах, вищих навчальних закладах тощо [4]. Завданням науково-педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах Німеччини є формування такого педагога, а для того, щоб готувати таких працівників, постає необхідність формування особистої професійної компетентності, складовою якою є компетентність в організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Наше посилання на актуальність підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у німецьких вузах в контексті інклюзивної парадигми освіти не є безпідставним. Педагогічне стажування у Хальдельберзькому університеті освіти (Німеччина), участь у конференціях та семінарах міжнародного рівня, які здійснювалися у Хальденберзі в період педагогічного стажування, свідчать про те, що у системі підготовки науково-педагогічних кадрів у Німеччині провідною концепцією є реалізації основних положень програми «Освіта для всіх» (1990), «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Конвенції про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти» (1960) тощо. Саме ці міжнародні нормативно-правові документи є основоположними у професійній педагогічній освіті та підготовці науково-педагогічних кадрів.

Безпосередня участь автора у програмі стажування у 2011 році в рамках проекту «Впровадження демократії в Україні», робоча тема якого: «Діагностика, модель та методика педагогічного супроводу інклюзивної освіти», яка передбачала співпрацю провідних спеціалістів та викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка (Україна) з провідними спеціалістами та викладачами Хайдельберзького університету освіти (Німеччина), дозволила визначити особливості підготовки науково-педагогічних кадрів у німецьких вищих навчальних закладах:

1. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у Німеччині має концептуальний характер;

2. Особлива увага надається практичній підготовці та роботі в лабораторіях університету;

3. Провідне місце в якійс підготовці науково-педагогічних кадрів мають конференції, наукові семінари, де здійснюється апробація та обговорення результатів дослідження молодих науковців.

4. Підготовка здійснюється у тісному взаємозв'язку з практичною реалізацією наукових досліджень науковця-початківця у межах освітніх установ, тобто безпосереднє здійснення експериментальної частини дослідження у дошкільних установах, школах, вищих навчальних закладах, в освітніх центрах, приватних, державних та муніципальних

організаціях (в залежності від теми дослідження).

Концептуальність підготовки науково-педагогічних кадрів *полягає* у наявності таких елементів в процесі професійного становлення: професійно-педагогічна спрямованість викладача загальноосвітніх дисциплін, професійно-предметна спрямованість психолого-педагогічної підготовки; фундаменталізація і «педагогізація» предметної підготовки; науково-теоретична спрямованість методичної підготовки; підвищення науково-теоретичного і методичного рівня педагогічної практики студентів; реалізація особистісно-діяльнісного підходу до підготовки спеціалістів; озброєння їх сучасними педагогічними та інформаційними технологіями; створення навчально-науково-виробничих педагогічних комплексів

Практична підготовка науково-педагогічних кадрів забезпечується такими формами, як: **семінар (науковий), науково-педагогічне консультування**, участь у роботі лабораторій, проведення дослідницьких операцій в межах лабораторії.

Так, науковий семінар передбачає зустріч професорсько-викладацького складу зі студентами різних курсів та різних спеціальностей. Метою таких семінарів є «здійснення діалогу з майбутніми практиками». В ході стажування зі студентами здійснювалося обговорення різних аспектів інклюзивного навчання, здійснено порівняльну характеристику інклюзивної освіти в Україні та Німеччині. Авторкою було запропоновано обговорити зі студентами їхнє особисте ставлення до інклюзії, як явища у сучасній освіті, запропоновано проаналізувати особисту готовність до інклюзивного навчання та презентувати або обміркувати шляхи здійснення ними (студентами) такого навчання. Бліц-обговорення дозволили дійти висновку про те, що в цілому студенти позитивно ставляться до здійснення інклюзивної освіти та підтримують її провідну ідею, проте є потреба у відповідній професійній (теоретичній та практичній) підготовці реалізації інклюзії, у методичній підготовці та практиці роботи з дітьми з особливими потребами. Іншим аспектом семінарського заняття було обговорення проблеми суспільної готовності до інклюзивної освіти, зокрема мова йшла про готовність батьків. Студентами було наведено приклад про те, що в одному із районів міста було закрито школу. Причиною її закриття стала дискусія між батьками дітей зі звичайним рівнем розвитку та дітей з особливими потребами. Батьки перших категорично не підтримували ідеї такого навчання та ініціативу педагогічного колективу щодо реалізації інклюзивної освіти в школі, що свідчить про необхідність позитивної пропаганди ідей інклюзивної освіти серед населення.

Така співпраця науково-педагогічних працівників зі студентами забезпечує високу мотивацію навчання у студентів (на основі інтересу) та безпосередній «діалог» науковця з практикою.

Особливу функцію у підготовці науково-педагогічних кадрів

дошкільної освіти відіграють *лабораторії* та *інформаційні центри*, де здійснюється наукове консультування керівника та здобувача наукового ступеня вищого навчального закладу. Програмою стажування передбачалася робота в інформаційному центрі проф. Карла Хольца, зокрема зустріч з колегою Хайдельберзького університету освіти Ангелою Насаль. Під час зустрічі відбулося обговорення дослідження проф. К. Хольца та А. Насаль у сфері визначення та діагностики особливостей та закономірностей виникнення та розвитку особливих потреб у дітей. Професор доповів про дослідження, здійснене американським дослідником Е. Вольцер, зокрема у його книзі «Клубочок компетентності», в якому американець довів твердження про те, що психофізичні порушення дітей не обов'язково мають ускладнюватися психологічними та соціальними чинниками. К. Хольцом було наголошено на тому, що за умови створення певних умов у соціальному середовищі, створення всіх можливих шляхів подолання бар'єрів, які виникають у людей з особливими потребами дуже легко і ефективно, можна реалізовувати інклюзивне навчання. Для України прикладом створення таких умов є ініціювання як з боку управлінських органів, так і з боку громадкості облаштування громадських місць (магазинів, аптек, розважальних комплексів) доріжками для людей з обмеженими можливостями руху (доріжки для колясок). У контексті зазначеного К. Хольц сказав про таку якість професійної компетентності як екологічна компетентність, суть якої полягає у здатності педагога змінювати навколишнє середовище відповідно до потреб дитини з певними особливостями розвитку. Іншими словами, створювати шляхи подолання бар'єрів, надання психолого-педагогічного супроводу дітям з особливими потребами, консультування таких діток, надання їм рекомендацій щодо виконання дій, сприяння розвитку логічного мислення тощо [4].

Ефективність такого «наукового спілкування» підтверджується науковими працями німецьких дослідників (статті, посібники, брошурки) з актуальної проблеми дошкільної освіти. Окрім того, відокремленість центра від основного корпусу, де здійснюються аудиторні заняття, дозволяє науково-педагогічним кадрам зосередитись на роботі; самостійно здійснювати друк своїх наукових доробків тощо.

Окремим видом практичної підготовки науково-педагогічних кадрів є *«відкриті лекції»*, які постійно відбуваються в німецьких університетах. Такі лекції є «відкритими для всіх», що означає не просто формальність, а доступність суспільства до обговорення актуальних проблем освіти. Так, прикладом є слухання відкритої лекції проф. Гавви Енгін «Міграція. Сила. Прогрес», яка присвячена проблемі навчання та виховання дітей іммігрантів та навчання дітей іммігрантів з особливими потребами, в якій автор брала участь. Увага проф. Гавви Енгін була акцентована на наданні якісної освіти різним категоріям дітей іммігрантів та особливості методичної роботи. Гостями лекції були: представник міністерства освіти в

м. Хальденберг – Гунте Шанц, який презентував присутнім основні положення законів щодо забезпечення якісної та доступної освіти; та Вітторія Лацарідіс – колишня студентка університету, здобувач наукового ступеня, керівником якої була проф. Гавва Енгін. Зазначимо, що форми такого співробітництва між науковим керівником і здобувачем притаманні й вітчизняним науковцям. Така практика сприяє теоретичному накопиченню знань пошуковувача.

Позитивним досвідом роботи науково-педагогічних кадрів у Німеччині є організація різних видів практичної діяльності, яка забезпечує додаткову практику та коло дослідження. У межах стажування автор ознайомила з досвідом роботи професора Біргіт Вернер. Німецьким професором було розроблено комплекс занять, спрямованих на виправлення та удосконалення математичних здібностей дітей різного віку. Було зазначено, що заняття проводяться студентами-магістрантами в якості благодійної акції, в якій вони мають можливість апробувати та використовувати систему занять проф. Б. Вернер, тобто практикуватися, а діти – отримувати безкоштовну допомогу у навчанні математики та педагогічний супровід. По завершенню занять було спільне обговорення особливостей методики та системи занять, запропонованих Б. Вернер. Було визначено, що досить хороше матеріальне забезпечення (наявність різноманітних математичних ігор, ігор для розвитку логічного мислення, ігор на визначення чисел, пошуку відповідних чисел, різних за формою математичних лото тощо) безумовно є колосальним потенціалом для роботи з дітьми, які мають проблеми з розвитку математичних уявлень. Професор Б. Вернер пояснила, що особливість підходу полягає в здійсненні індивідуальної роботи з дітьми за певною системою занять, яких вона розробила. Здійснюється така робота щотижня, або раз на два тижні (в залежності від потреб дитини), за кожним магістрантом закріплена одна дитина, супровід якої здійснюється до кінця року. На початку та по завершенні навчального року магістранти діагностують успіхи своїх вихованців. Діагностика передбачає тестування за схемою Б. Вернер. Метою першої діагностики є визначення рівня розвитку математичних уявлень та визначення стратегії майбутньої роботи, метою останньої є визначення успішності та ефективності здійсненої протягом року роботи з дитиною. Має місце і тестування протягом року навчання. Завдяки організації цих занять науково-педагогічні кадри можуть бачити результати своєї роботи безпосередньо на місці – в стінах університету.

Безперечним доказом якісної підготовки науково-педагогічних кадрів є безпосереднє здійснення експериментальної роботи в дошкільних закладах та школах. Авторка у складі української делегації відвідала відкриті заняття в навчально-виховному комплексі дитсадок-школа з практикою інклюзивного навчання. Першим до аналізу було представлено заняття з п'яти- та шестирічками. Особливість організації заняття полягала насамперед у тому, що заняття проводиться трьома-чотирма педагогами.

Організацією освітнього процесу в початковій школі з інклюзивним навчанням передбачено наявність у класі двох педагогів для дітей з нормальним розвитком та двох педагогів для педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. У середній школі це може бути один педагог для дітей з нормальним розвитком і два для дітей з особливими потребами.

Структура заняття п'яти- та шестирічок практично така як і в українських школах: вступна частина, основна, заключна. Під час заняття використовуються такі методи, як: розповідь, пояснення, ілюстрація, демонстрація, розробка проектів, мозковий штурм тощо. Форми роботи є як групові, так і індивідуальні.

Заняття з праці, яке було представлено українській делегації, розпочалося зі вступної частини, в якій одна з вчителів оголосила тему заняття та види діяльності, які діти можуть обрати після пояснення особливостей кожного з видів діяльності.

Пояснення здійснювала інша вчителька. До уваги дітей було представлено чотири види діяльності: перший – аплікація власних фото дітей у фото рамку; другий вид – аплікація «Шоколадного хліба» з мультиплікаційного фільму «Шрек»; третій – аплікація годинника; четвертий – фарбування дерев'яних листочків для спільного проекту дітей «Дерева класу». Роздатковий матеріал розподілено по куточках класу, тобто матеріали для кожної аплікації знаходяться у різних куточках класної кімнати.

Після пояснення третій педагог пропонує дітям обрати вид діяльності самостійно, тих дітей, хто не зміг визначитися, педагог розподіляє самостійно. Після розподілу діти розпочинають роботу, а педагоги розділяються на дві підгрупи (по двоє): перша підгрупа педагогів працює з дітьми з нормальним розвитком (консультує, допомагає, корегує роботу дітей), двоє інших – працюють з дітьми з особливими потребами. Протягом заняття діти можуть змінювати свої види діяльності, умовою є виконання одного з видів діяльності до кінця, а також вільно рухатися по класі для зміни своєї діяльності. Як результат, протягом заняття діти виконали три-чотири види діяльності. Окрім того, ті дітки, які потребують особливого психолого-педагогічного супроводу, можуть виконувати індивідуальні завдання, виконання яких передбачено їхнім індивідуальним планом. Слід зазначити, що «такі» індивідуальні плани розробляються педагогами та батьками на початку року для кожної дитини окремо, як для дітей з нормальним розвитком, так і для дітей з особливими потребами.

Закінчується заняття тим, що за допомогою тихого звуку дзвоника педагог дає команду для того, щоб діти завершували свою роботу. Потім, під супровід жвавої музики інший педагог проводить фізкультхвилинку. Після неї діти сідають снідати. Протягом всього сніданку один з вчителів читає дітям оповідання, що дозволяє організувати дітей та попереджає виникнення галасу в класі.

Після закінчення заняття відбулося спільне засідання викладацького колективу Київського університету імені Бориса Грінченка з директором та педагогами Хайдельбергської інклюзивної школи, на якому обговорювалися питання ефективної організації та вибору підходів для успішної реалізації інклюзивного навчання дітей. В ході обговорення було з'ясовано, що однією з ефективних умов успішного інклюзивного навчання є спільне бажання педагогічного колективу творчо підходити до організації навчально-виховного процесу, робота педагогічного колективу в команді, підтримка один одного тощо. Важливу роль також відіграє і керівник освітнього закладу, його прагнення організувати успішну практику інклюзивної освіти, його віру в успіх.

Окрім того, така взаємодіяльність та співпраця між науково-педагогічними працівниками та практиками забезпечує тісний взаємозв'язок з теорією та практикою, яку здійснює пошуковець наукового ступеня.

Отже, якісна підготовка у Німеччині здійснюється шляхом організації педагогічного процесу, спрямованого на практичну діяльність здобувача наукового ступеня, який у процесі дослідження набуває професійно-особистісні якості кваліфікованого фахівця, серед яких провідними є: моральність, майстерність, ініціативність, професіоналізм, інтелект, творчість, здатність адаптуватися до вимог суспільства, генерувати нові ідеї, бути динамічною й оптимістичною особистістю. Основною метою підготовки науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти є формування професійної компетентності. Важливу роль у якісній професійній підготовці кадрів у Німеччині відіграє злагоджена робота у системі управління підготовкою кадрів дошкільної освіти, яка забезпечує формування освітньої політики в сфері підготовки педагогічних кадрів, розробку стандартів та вимог до рівня знань працівників вищих навчальних закладів, формування стандартів професійної компетентності.

Розв'язання проблеми підвищення якості професійно-педагогічної підготовки спеціалістів вищої школи потребує перегляду чинних навчальних планів та програм. Аналіз свідчить, що ці плани і програми здебільшого орієнтовані на розкриття змісту навчальних предметів згідно з обраним фахом (дидактична функція). Удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки має багатоетапний та багаторівневий характер. З урахуванням того, що на першому етапі ставиться завдання формування вчителя-вихователя, а на другому – вчителя-фахівця, реалізується виховна функція підготовки фахівця та професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів. Тому необхідно розробити теоретико-методологічні засади такої підготовки, якими є стандартизація і гуманізація вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів, програм та навчальних дисциплін. Наступність такої стандартизації і гуманізації виявляється у здійсненні їх у довузівський та вузівський періоди навчання, розробці

універсальної стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти, що дає змогу використовувати узагальнені стандарти й ціннісні орієнтації кожному викладачеві ВНЗ під час розробки програм і змісту навчальних дисциплін. Унаслідок цієї роботи інтегрують знання, уміння у всіх трьох напрямках професійно-педагогічної підготовки – психолого-педагогічному, загальнокультурному (суспільному, загальноосвітньому), спеціальному (методологічному, методичному). З іншого боку, цими стандартами та цінностями, що відбивають мінімум змісту цієї підготовки й готовності особистості вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, можна користуватися на всіх рівнях педагогічної освіти.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у адаптації форм та методів підготовки науково-педагогічних кадрів, які практикуються в німецьких вузах у вітчизняну систему підготовки науково педагогічних кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 332 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 236 с.
3. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року, протокол № 17/1-5 / Міністерство освіти України. Інститут змісту і методів навчання Міносвіти України. Інститут педагогіки і психології АПН України. Київ, 1998. – 20 с.
4. Рогальська І. П. Компетентнісний підхід як методологічний принцип професійної діяльності педагога / Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. – С. 227–231.
5. Holts K. Tolerance and values in German society / K. Holts // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп., м. Київ) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Віннікова]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011 – С. 18–22.
6. Cooper J. M. Preparation, recruitment, and retention of teachers / J. M Cooper, A. Alvarado. – International Academy of Education, 2006. – 546 p.
7. Howard V. F. Very young children with special needs: A formative approach for the 21st century. – V. F. Howard, B. F. Williams, P. P. Portland others. – NJ : Prentice Hall College Div. – 502 p.

Тетяна Пилаєва

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття розглядає стан та особливості використання інформаційно-освітніх технологій в університетах Великої Британії в системі дистанційної освіти. У статті виділяються та висвітлюються характерні особливості системи Moodle та її використання у Відкритому університеті Великобританії. Особливу увагу в статті приділено застосуванню у дистанційному навчанні програми iTunes U, яка є найновішою розробкою серед інформаційно-освітніх технологій.

Ключові слова: інформаційно-освітні технології, дистанційне навчання, система Moodle, програма iTunes U, Відкритий університет Великобританії, Лондонський університет.

Значні соціальні та технологічні перетворення, що відбуваються в світі, висувають нові вимоги до всіх учасників навчального процесу у вищих навчальних закладах. Останнім часом інформатизація освіти набула найбільшого поширення в світі завдяки доступності та відносній простоті у використанні різних видів сучасної відео, аудіо техніки, комп'ютерів у навчальному процесі. Застосування інформаційних технологій і дистанційного навчання в сучасній педагогічній практиці базується на активному використанні нових прийомів і технологій навчання. Тому актуальним, на наш погляд, є вивчення педагогічного досвіду використання сучасних інформаційно-освітніх технологій в університетах дистанційної форми навчання у Великобританії. Використання сучасних інформаційних технологій в університетах Великобританії має основне завдання – забезпечити створення єдиного інформаційно-телекомунікаційного освітнього середовища.

Вивченням окремих аспектів використання освітніх інформаційно-технологій в навчанні займалися О. Белозубов, В. Вимятін, Е. Полат, І. Притуленко, А. Саргсян, К. Harry, М. Moore та інші.

Мета статті – розглянути основні підходи щодо застосування сучасних інформаційно-освітніх технологій під час організації та проведення дистанційного навчання у Великобританії.

Невирішеною залишається проблема визначення ролі використання інформаційно-освітніх технологій в університетах Великобританії за умов дистанційного навчання, елементи якого можуть бути використані в системі дистанційної освіти України.

Використання інформаційно-освітніх технологій в дистанційній освіті забезпечує інтенсифікацію навчально-виховного процесу на основі розв'язання наступних основних завдань:

- виявлення й використання стимулів активізації пізнавальної діяльності шляхом застосування різних інформаційних технологій, що обираються в залежності від індивідуальних особливостей студента;
- поглиблення міжпредметних зв'язків у розв'язанні задач із різних предметних галузей за рахунок використання таких сучасних засобів обробки інформації, як комп'ютерне моделювання, технології локальних і мережевих баз даних і знань;
- забезпечення активної участі студента в проектуванні та актуалізації його освітньої траєкторії, що забезпечує особистісно-орієнтований підхід в організації процесу навчання [4, с. 234].

Нові тенденції розвитку інформаційних технологій у системі дистанційної освіти відкривають нові можливості навчання. Глобальна мережа Інтернет відкрила доступ до інформаційних серверів, що знаходяться в різних місцях земної кулі. Зростає пропускна спроможність мереж, що дозволяє людям, територіально віддаленим один від одного, розмовляти в режимі реального часу. Продовжує діяти так званий закон Мура, за яким продуктивність електронно-обчислювальних машин збільшується в два рази кожні півтора року [7, с. 670]. Стрімкий розвиток освітніх технологій дозволить вже найближчим часом створювати моделі навколишньої обстановки із сотнями предметів, з урахуванням їх впливу один на одного, з імітацією їх переміщень у просторі, із включенням в картину віртуальних співрозмовників, що спостерігатиметься на екрані дисплея. Усе це відкриває широкі можливості в сфері освіти щодо доступу до навчальної інформації та оптимізації форм її представлення [3, с. 116].

Важливу роль в системі освіти Відкритого університету Великобританії має використання Інтернету, як засобу забезпечення інтерактивної комунікації між студентами і представниками освітнього закладу. Студенти отримують навчальні матеріали он-лайн, складають іспити через всесвітню мережу. Всі курси університету мають свій власний веб-сайт, який допомагає студенту планувати та організовувати навчання, дозволяє брати участь у роботі найбільшої в світі громади університету. Для більшості курсів навчання, студент повинен провести два або більше сеансів на тиждень у комп'ютерній мережі університету. У 2005 році Відкритий університет Великобританії почав розробку та згодом розробив віртуальне освітнє середовище «Відкрите навчання» (Openlearn) на базі відкритого ресурсу Moodle, отримавши у 2006 році грант на цю розробку від установи Хьелит (Hewlett Foundation) [8].

Система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульно об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це вільна система управління навчанням, яка орієнтована на

організацію взаємодії між студентом та викладачем. Вона є пакетом програмного забезпечення для створення курсів дистанційного навчання та веб-сайтів. До основних особливостей системи відносяться:

- побудова системи з урахуванням досягнень сучасної педагогіки з акцентом на взаємодію між студентами;
- її використання як для дистанційного, так і для очного навчання;
- простий та ефективний веб-інтерфейс;
- модульна структура дизайну;
- підтримка 43 мов;
- можливість редагування студентами своїх облікових записів, додавання фотографій та змінювання особистих даних та реквізитів;
- кожен користувач може вказати свій локальний час, при цьому всі дати в системі переводяться для нього у місцевий час (час повідомлень у форумах, строки виконання завдань тощо);
- підтримка різноманітних структур курсів: «календарних», «тематичних», «форумів»;
- можливість додаткового захисту кожного курсу за допомогою кодового слова;
- великий набір модулів-складових для курсів, таких як чат, опитування, форум, глосарій, робочий зошит, урок, тест, анкета, семінар, ресурс (у вигляді текстової або веб-сторінки або у вигляді каталогу);
- можливість редагування всіх текстів вбудованим редактором;
- всі оцінювання (з форумів, робочих зошитів, текстів та завдань) можуть бути зібрані на одній сторінці;
- наявність повного звіту про входження користувача в систему та про його роботу над різноманітними модулями;
- можливість настройки електронної пошти для розсилання новин, форумів, оцінок та коментарів викладачів [1, с. 5].

Віртуальне освітнє середовище має на меті можливість вільного доступу для студентів та співробітників університету до електронної системи та участь в дискусіях і у роботі курсу, а для широкого загалу – можливість самостійно навчатися завдяки вільному доступу до матеріалів курсу.

В освітньому процесі Відкритого університету важливу роль відіграють теле- та радіотрансляції. Відкритий університет з моменту свого утворення почав тісну співпрацю з Британською радіомовною корпорацією – БіБіСі (BBC, British Broadcasting Company). Кожен навчальний курс супроводжується телетрансляцією на трьох рівнях, основним з яких є середній рівень. Низький рівень існує для повторення пройденого матеріалу, а високий рівень є професійно спрямованим, він

надає більш глибокі знання з предмету, що вивчається [8].

В одержанні освіти на відстані найчастіше використовується персональний комп'ютер і система радницьких переговорів. Система First Class є такою ж популярною програмою серед педагогів, як Lotus Notes, особливо в ділових школах і на підготовках проведення заходів [6, с. 33].

В Лондонському університеті при вступі до навчального закладу студент отримує доступ до Інтернет-ресурсів, необхідних для навчання: бібліотеки Лондонського університету, архів якої налічує п'ять мільйонів наукових журналів та велику кількість електронних книжок; до бази даних законодавства Великобританії, США, Європейського Союзу та інших юрисдикцій, таких як Westlaw, LexisNexis Professional; до середи віртуального навчання (Virtual Learning Environment), яка забезпечує студента електронними навчальними матеріалами, відео лекціями, аудіовізуальними т'юторіалами, он-лайн завданнями для самоперевірки, порадами спеціалістів, доступом до дискусійних форумів з іншими студентами в усьому світі, які навчаються за цією програмою. В університеті створена найсучасніша пошукова система та система запитів для ефективного використання бібліотечних ресурсів. Для студентів існує можливість використання бібліотеки Сенату університету, яка має в своїх запасниках значну кількість друкованих та он-лайн книжок, включаючи історичні та антикварні; газети та цифрові архіви; історичні карти та матеріали з історії Лондонського університету. Студентові надається спеціальна студентська електронна адреса, яка забезпечує надійний та безпечний канал зв'язку з університетом. На початку навчального року студентам надсилаються посібники, методичні поради для кожного навчального предмета, матеріали для практичної роботи [9].

У міру розширення комп'ютеризації навчального процесу усе помітнішим стає дисбаланс між технічними можливостями збереження, передачі інформації в телекомунікаційних мережах та її представлення в різних формах для впливу на органи відчуттів людини, з одного боку, і вимогами до змісту інформації в мережевих серверах, до структурування джерел знань і доступу до них, з іншого. Інформаційне наповнення мережевих серверів та ефективне управління процесом здобуття знань є головними і, в той же час, найбільш складними завданнями у процесі створення інформаційно-освітніх середовищ у комп'ютерних мережах [2, с. 19].

30 травня 2007 року почав працювати Apple iTunes U – безкоштовний освітній сервіс, який був створений для зберігання і відкритого доступу до освітніх аудіо- і відео матеріалів для студентів, та всіх бажаючих, які мають вихід до мережі Інтернет. Всі університети, які були учасниками цього проекту, отримали власні розділи на iTunes U, де зараз публікують курси лекцій, уроки з вивчення мов, лабораторні експерименти, спортивні хроніки та відео тури по студентським містечкам. Університетський коледж Лондонського університету (UCL), Відкритий

університет Великої Британії і коледж Trinity в Дубліні викладають лекції в інтернет-магазині iTunes.

Для того, щоб почати користуватися сервісом iTunes U, особі необхідно мати комп'ютер з встановленою програмою iTunes, знання англійської мови (більшість лекцій читається англійською), а також обліковий запис в iTunes Store.

Нещодавно престижні британські університети – Оксфорд і Кембридж – приєдналися до проекту iTunes U і опублікували там сотні тисяч навчальних аудіо- та відеоматеріалів. Кембриджський університет планує на безкоштовній основі опублікувати лекції всіх своїх нобелівських лауреатів, а Оксфордський університет опублікує понад 150 годин відеоматеріалів й аудіо записів лекцій своїх найвідоміших випускників та професорів. До публікації готуються виступи істориків, лекції з фундаментальних основ фізики та хімії тощо.

Як стверджує статистика Apple, на сьогоднішній день в програмі iTunes U беруть активну участь більше 1000 університетів. Найбільш «плідним» є Відкритий Університет Великобританії, з яким компанія Епл (Apple) співпрацює також в рамках інших проектів. Закачування матеріалів Відкритого університету досягли 30 мільйонів, Оксфордського університету – 10 мільйонів.

Британські навчальні заклади, учасники програми, в більшості випадків роблять доступ до своїх матеріалів безкоштовним, але деякі обмежують громадський доступ окремим колом членів певних спільнот. Зокрема, сама компанія Apple викладає записи сесій конференцій Worldwide Developer Conference в iTunes U – ними можуть користуватися безкоштовно тільки зареєстровані розробники.

Відкритий Університет Великої Британії став першим, за показниками кількості завантажень, освітнім закладом в світі з більше чверті мільйону завантажень на тиждень. «Я щасливий, що популярність Відкритого Університету в iTunes U постійно зростає, – сказав Мартін Бін, віце-канцлер Відкритого Університету. – В основі нашого успіху в iTunes U – оригінальні матеріали, які пов'язані з популярними програмами Університету. Студенти можуть використовувати їх у навчанні, а захоплені люди по всьому світу можуть отримувати ці чудові матеріали абсолютно безкоштовно» [8].

Дослідники проблем освіти у XXI столітті відзначають стійку тенденцію її розвитку – широке використання нових форм і технологій. Це пояснюється наступними причинами:

1. За найскромнішою оцінкою, обсяг інформації або накопичених знань подвоюються кожні 14 років. Без сучасної комп'ютерної техніки неможливо обробити, систематизувати і використати такі зростаючі обсяги інформації, у тому числі й у навчальних цілях.

2. Технологічний прогрес дозволяє повністю розділити в часі й просторі процеси створення і передачі навчальної інформації та її

індивідуального споживання в інтерактивному режимі.

3. Потреба навчання протягом життя сучасного працівника шляхом використання різноманітних форм освіти, що постала сьогодні перед суспільством у всій повноті, може бути реалізована лише із застосуванням нових технологій.

4. Рівень конкурентоспроможності освіти різних країн за цілим рядом напрямків дуже відрізняється [5, с. 64].

Аналіз досвіду організації дистанційного навчання в Великій Британії показав, що інформаційні технології в дистанційній освіті використовують Інтернет-технології та технології локальних і глобальних обчислювальних мереж. При цьому інформаційні технології в дистанційній освіті використовують Інтернет для забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом, а також для інтерактивної взаємодії між викладачем та студентами. Організаційно-педагогічні умови розвитку дистанційного навчання залежать від динаміки розвитку інформаційних технологій і широкого розповсюдження воно набуло тоді, коли з'явилися потужні технічні можливості та відповідні телекомунікаційні канали.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белозубов А. В. Система дистанционного обучения Moodle : учебно-методическое пособие / Белозубов А. В., Николаев Д. Г. ; Санкт-Петербургский государственные университет информационных технологий, механики и оптики – СПб., 2007. – 108 с.
2. Вымятин В. М. Информационно-технологическое обеспечение ДО / В. М. Вымятин // Открытое и дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 17–22.
3. Лещенко І. Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Лещенко Ірина Тимофіївна. – К., 2008. – 232 с.
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : [монография] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
5. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Саргсян Асмик Людвиговна. – Л., 2009. – 214 с.
6. Harry K. Higher Education Through Open and Distance Learning. London, UK; Roulledge Falmer. – 1999. – P. 33.
7. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching // Journal of Higher Fducation. – 1973. – XLIV(12). – P. 661–679.
8. The Open University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.open.ac.uk>. – Заголовок з екрану.
9. University of London [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lon.ac.uk>. – Заголовок з екрану.

Олена Усик

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі професійної діяльності соціальних педагогів із особами з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства. Автор окреслює сутність інклюзивної освіти та розкриває зміст підготовки кваліфікованих фахівців – соціальних педагогів до роботи у даній системі освітніх послуг.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, соціальний педагог, професійна підготовка, навчальний план.*

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається збільшення соціальних груп, які потребують кваліфікованої допомоги фахівця – соціального педагога. Одним із напрямів його діяльності є підтримка і допомога в соціалізації дітям з обмеженими функціональними можливостями. Кількість інвалідів в Україні за останні 5 років зросла на 5,5 % і на початок 2010 р. складала 2,7 млн. осіб, або майже 6% загальної чисельності населення. За даними Державного комітету статистики України, на початок 1999 р. в Україні налічувалося понад 2,5 млн. осіб, офіційно визнаних інвалідами, тобто близько 5 % усього населення країни. Якщо на початку 1990-х рр. загальна кількість інвалідів у країні становила трохи менше 3 % населення (близько 1,5 млн. осіб), то на 1 січня 2010 р. вона перейшла 6 %-й рубіж і дорівнювала 2 млн. 741 тис. У 2011 році зареєстровано в Україні 166 154 дитини-інваліда [4].

Проблема інвалідності серед інших соціально-економічних та політичних проблем сучасного світу набула актуальності. Саме її актуальність і спонукає інституції і громадськість приділити увагу розробці і впровадженню нових моделей і програм соціальної підтримки та розвитку осіб з обмеженими можливостями. Особливої уваги заслуговує впровадження інклюзивної освіти, яка забезпечує реалізацію принципу: кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Інклюзія – це крок вперед в інтеграції дітей з обмеженими функціональними можливостями в соціум. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією із основних

і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Це нововведення підтвердило недосконалість професійної підготовки фахівців, у першу чергу соціальних педагогів, до такого виду діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти – це складне соціально-педагогічне та психічне явище. Цей процес повинен адекватно відповідати сучасним суспільним потребам і реаліям, враховувати комплексність завдань підготовки фахівця до роботи у даному напрямі, характеризуватися постійним удосконаленням технологій навчально-виховного процесу та змісту підготовки соціальних педагогів у вищій школі.

Проблема життєдіяльності дітей з обмеженими функціональними можливостями є предметом дослідження фахівців багатьох галузей науки: соціології, психології, педагогіки, медицини, соціальної педагогіки і соціальної роботи. Зокрема, означену проблему досліджували: Л. С. Вавіна, М. С. Певзнер, Л. І. Плаксіна, Л. І. Солнцева. Деякі аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами розкрито у працях І. Д. Зверевої, І. Б. Іванової, А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової, Е. І. Холостової, та ін. Методологічні основи інклюзивної освіти відображено у роботах зарубіжних вчених: Б. Блума, М. Дамита, Р. Драу, В. Нейгана, Д. Пасерона, С. Мендус, П. Рікера та ін.

Основи та засади впровадження інклюзивної освіти в Україні розкривають науковці: М. Воронін, С. Єфімова, А. Колупаєва, А. Крикун та ін. Специфіка навчання та забезпечення спеціальних потреб дітей-інвалідів, співпраця батьків, школи та громади в умовах інклюзивної освіти висвітлено у працях: Т. Бертник, О. Войтюка, С. Литовченко, І. Луценко, Л. Ортикової, Т. Скрипник, В. Стрижеус.

Питання професійної підготовки соціальних педагогів є предметом наукових досліджень А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Галагузової та ін.

У контексті нашого дослідження важливим є питання, яке недостатньо вивчено: професійна підготовка, професійна компетентність і самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів для реалізації завдань інклюзивної освіти.

Мета статті – визначити сутність інклюзивної освіти та розкрити зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у даній системі освітніх послуг.

Погіршення екологічної обстановки, високий рівень захворюваності батьків, відсутність культури здорового способу життя, ряд соціальних, педагогічних, психологічних і медичних проблем сприяють збільшенню

числа дітей-інвалідів. На даний момент в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, які мають фізичні або психічні відхилення. У засобах масової інформації, спеціальній літературі вживають поняття: інвалід, особа з обмеженими функціональними можливостями, люди з обмеженою дієздатністю, люди з обмеженими потребами, особи з вадами розвитку. У Конвенції ООН про права дитини використовується термін не повноцінні, а законодавчі акти, як правило, прописують термін «інвалід».

У Декларації прав інвалідів, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 9 грудня 1975 року, зазначено, що **інвалідом** є будь-яка особа, що не може самостійно забезпечувати повністю або частково потреби нормального особистого та/чи соціального життя з причин вад – вроджених або набутих – його (або її) фізичних чи розумових здібностей.

Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій, обумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту.

У Законі України «Про освіту» зустрічається термін **«діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»**.

Застосування терміну **«людина з особливими потребами»** (під яким розуміємо особу, яка внаслідок порушення здоров'я потребує спеціальних умов для організації сімейного та соціального оточення й самореалізації) є гуманнішим та менш емоційно забарвленим.

Інвалідність – це обмеження в можливостях, обумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині інтегруватися в суспільство і брати участь у житті сім'ї та держави на тих самих умовах, що й інші члени суспільства.

Недуга – втрата чи аномалія психічних або фізіологічних функцій, елементів анатомічної структури, що утруднює певну діяльність.

Обмежена можливість – утрата здатності (внаслідок дефекту) виконувати певну діяльність у межах того, що вважається нормою для людини.

Недієздатність – наслідок дефекту чи обмежена можливість конкретної людини, що перешкоджає чи обмежує виконання нею певної нормативної ролі, виходячи з вікових, статевих чи соціальних факторів [1, с. 5].

Дана соціальна група визначається у суспільстві як неповносправна, отже вони самі повинні пристосуватися до умов, які складаються в їхньому житті. І довгий час особи з обмеженими можливостями відчували певну дискримінацію стосовно себе. А найголовніше – вони обмежувалися в активній суспільній діяльності. Діти-інваліди були відірвані від подій життя, які є важливими для їх соціалізації. Це призводило до неадекватності у поведінці, втрати віри у власні можливості, зниження самооцінки, гальмування розвитку, формування «Я-концепції».

У процесі розвитку суспільства сформувалися певні суспільно-

соціальні моделі ставлення до людей з особливими потребами. Окреслимо їх сутність.

До 70-х років ХХ ст. розповсюджена медична модель, за якої особи з порушенням розвитку розглядалися як об'єкти неповноцінні. Вони потребували благочинності та опіки, а робота з такими дітьми проводилася у спеціальних будинках-інтернах, ізольовано від суспільства. Основними формами діяльності були лікувально-реабілітаційні заходи.

Зміна ідеологічної установки у суспільстві (70-ті роки ХХ ст.) стала поштовхом до розвитку моделі нормалізації. На противагу медичної моделі, принципи даної пов'язані із дотриманням прав людини, а розлади здоров'я визначаються як соціальна проблема. Вона зумовлена непристосованістю оточення, а саме: архітектурна безбар'єрність, транспорт, виробничі норми, а найважливіше, неприязне ставлення людей до осіб з обмеженими функціональними можливостями. Це призводить до ізольованості дітей-інвалідів, яка блокує спілкування з іншими людьми, особливо – однолітками. Отже, суспільство повинно адаптувати існуючі в ньому стандарти до потреб людей з обмеженими можливостями для того, аби вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності. Модель нормалізації окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку і розпочався процес інтегрування їх в середовище однолітків.

Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір. Це, в свою чергу, передбачає пристосування учня з вадами розвитку до вимог школи, прийняття норм, характерних для даного етапу розвитку суспільства.

Як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції, який також має кілька типів:

1. Соціальна інтеграція. Діти з особливими потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом.

2. Функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: *часткова інтеграція* і *повна інтеграція*. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.

3. Зворотна інтеграція. Про такий тип можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спецшколу.

4. Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Має місце тоді, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Існують причини вважати, що у багатьох країнах чимала кількість таких дітей складають більшу частину тих, кого залишають навчатися на повторний рік [2, с. 11].

Сьогодні визначено, що головна мета соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». Це, в свою чергу, відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожного члена соціуму, а також передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Розвиток і функціонування окремої, спеціальної системи освіти, завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими потребами. З 90-х років ХХ ст. поняття «інтеграція» замінюється терміном «інклюзія», який має дещо ширший контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл, їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів і диференційовані освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [2, с. 10].

Для забезпечення належної роботи соціальних педагогів у навчальних закладах Міністерством освіти і науки України видано наказ № 864 від 26.12.2006 р «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України». З метою реалізації державної політики щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство в Україні розроблена Концепція розвитку інклюзивного навчання (наказ МОН № 912 від 01.10.10 р.). Даний документ окреслює нормативно-правові та методичні засади впровадження інклюзивної освіти.

Одним із головних завдань інклюзивної освіти є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму на навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми можливостями [2, с. 11]. В першу чергу, необхідним для реалізації поставленого завдання є професійна підготовка фахівця – соціального педагога до роботи у закладі з інклюзивним навчанням. З метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів і забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх закладів та на підставі листа МОНмолодьспорт № 1/9 –

456 від 18.06.2012 р. в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» до навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» включено навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Для її вивчення передбачено 108 годин, з них 28 – лекційних, 26 – практичних занять, 54 години відводиться на самостійну роботу; екзаменаційна форма підсумкового контролю (комп'ютерне тестування).

Пропонуємо на розгляд зміст програми курсу «Основи інклюзивної освіти», метою якого є засвоєння студентами теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти.

Тема 1. Діти з особливостями розвитку.

Категорії дітей з розладами розвитку. Сутність понять «неповноцінні», «інвалід», «люди з обмеженими функціональними можливостями», «особливі потреби». Типологія та види інвалідності.

Тема 2. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи.

Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання». Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти. Модель інклюзивної освіти. Завдання інклюзивної освіти. Принципи інклюзивної освіти.

Тема 3. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи.

Тема 4. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі.

Характеристика спеціальної освіти в Україні. Структура системи спеціальної освіти в Україні. Система спеціальних державних навчальних закладів для дітей з особливостями розвитку. Особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти.

Тема 5. Специфічні ознаки сім'ї, що виховує дитину з функціональними обмеженими можливостями.

Деструктивні настанови батьків. Специфічні проблеми сімей. Батьки – як члени навчальної команди. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Встановлення партнерських відносин між школою, сім'єю і громадою.

Тема 6. Робота з сім'єю, що виховує дитину з функціональними обмеженими можливостями.

Поняття «психолого-педагогічна допомога сім'ї». Історія становлення психолого-педагогічної допомоги сім'ї, що виховує дитину-інваліда. Модель, форми та прийоми роботи з сім'ями, що має дитину з функціональними обмеженими можливостями. Оцінка ефективності роботи з даною категорією сімей.

Тема 7. Інклюзивна школа: особливості організації та управління.

Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-

виховного процесу. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної школи. Створення й реалізація моделі інклюзивної школи. Індивідуальний навчальний план та його складові. Сутність і завдання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Тема 8. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивної освіти.

Корекційно-розвивальна робота, її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають відхилення у психічному і фізичному розвитку.

Тема 9. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

Особливості роботи соціального педагога в закладах з інклюзивним навчанням. Сприяння розвитку у дітей з особливими потребами мовленнєвих навичок, когнітивних, фізичних умінь та формування соціального досвіду. Соціалізація та профорієнтація дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, теоретичний матеріал курсу передбачає узагальнення студентами вже отриманих знань щодо роботи з дітьми та молоддю даної цільової соціальної групи, а також засвоєння нових компетенцій. Під час проведення практичних занять з навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» здійснюється методична адаптація її змісту. Студенти обґрунтовують основні положення впровадження інклюзивної освіти, спрогнозовують та змодельовують проблемні ситуації та намагаються окреслити шляхи їх вирішення. Також, майбутні соціальні педагоги готують методичні матеріали (програми, сценарії заходів, тематику бесід, консультацій, банк корекційно-розвивальних ігор та вправ тощо) для соціально-педагогічного супроводження дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивної школи.

Для забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищій школі застосовуються лекції з презентаціями, лекції з елементами дискусії та бесіди, використовуються інтерактивні технології (паралель, консультаційна група, тренінги) в обговоренні спірних питань, ситуацій, що не мають однозначної думки. Це, в свою чергу, сприяє оперативній, якісній організації спілкування та взаємодії викладача і студентів, діагностиці готовності студентів до сприйняття теоретичного матеріалу, застосування його на практиці. Реалізація даних методичних аспектів спонукає майбутніх фахівців до самовдосконалення, самоствердження у даному напрямі роботи соціального педагога.

Сьогодні вже напрацьовано перший досвід підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзивного навчання через участь у тренінгах, що

пропонувалися Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» та іншими громадськими організаціями. Проте пріоритетним стало питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Вони повинні забезпечити соціально-виховуюче середовище для розвитку і соціалізації дітей із особливими освітніми потребами.

Таким чином, майбутній фахівець соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній школі повинен: засвоїти теоретико-методологічні, нормативно-правові засади інклюзивної освіти; уміти використовувати ефективні технології, методики та прийоми як у роботі з дітьми з особливими потребами, так і з батьками та різнопрофільними фахівцями; вміти планувати діяльність з дітьми, молоддю даної соціальної групи відповідно до їх потреб і можливостей; реалізовувати різні підходи до оцінювання досягнень у соціальному зростанні дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діти з особливими потребами в школі : Психолого-педагогічний супровід / О. Романова та ін. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навчально-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; [за заг. ред. Л. І. Даниленко]. – К., 2007. – 128 с.
3. Основи інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с.
4. Офіційний сайт Мінпраці України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mlsp.gov.ua/control/uk/publish/category>

Sita Schanne

**PECULIARITIES OF TEACHER EDUCATION IN GERMANY:
BRIEF REMARKS**

У статті проаналізовано загальні особливості педагогічної освіти в Німеччині в контексті історичної ретроспективи, проаналізовано етапи реформування педагогічної освіти в країні та становлення стандартів підготовки педагогів у вищих навчальних закладах. Автором здійснено характеристику сучасних проблем вчительської освіти та окреслено перспективи подальшого розвитку та реформування системи підготовки фахівців педагогічної галузі.

***Ключові слова:** освіта фахівців педагогічної галузі, стандарти педагогічної освіти, реформування та перспективи розвитку педагогічної освіти.*

The introduction. The debate on teacher education has especially gained importance, as teacher quality is more and more being identified as crucial to student outcomes. It is now acknowledged that quality teaching is fundamental to achieve higher student learning, as it – is the single most important school variable influencing student achievement. This is why the most direct and effective way of raising educational quality is to modify teacher education and recruitment, combined with the development of means to improve the knowledge and the pedagogical skills of the teachers that are already in-service.

The aim of the article. Teacher education has often been subject to various (contradictory) educational policies and the influences of lobbies.

- Rebuilding the old traditions: Mathematician or educator
- Reforming the system: Mathematician and educator
- Raising scientific standards: University education for all teachers
- Enhancing research standards: Establishing didactics of mathematics
- Relating theory to practice: The second phase for all teachers
- Current problems of mathematics teacher education

The tasks of the article is to problem of future teacher education in the context of historical retrospective, to distinguish modern problems of teacher education in Germany and propose the way of further development.

Methodology and results of the investigation. 1. Rebuilding the old traditions: Mathematician or educator The rebuilding of the educational system in the Federal Republic after the Second World War in fact was a *reconstruction* of the situation before the Third Reich, not a renewal. The predominant characteristic of that reconstruction was the *tripartite school system*, with the

normal types of a *unified primary school* (1–4 or 1-6) and the three types of secondary schools: *Volksschule*, *Realschule*, and *Gymnasium*. The traditional education of elementary *Volksschule* teachers: The pedagogical orientation, or training of the teacher as educator Traditionally, teaching in elementary schools was viewed as a vocation for which one must acquire not only some knowledge of content but also some teaching skill. Such pedagogical knowledge was seen as a result of special training provided in a new type of institution: «teacher-preparing seminaries» [1, p. 107].

Mental arithmetic and arithmetic, natural philosophy and selected topics of algebra and geometry were parts of the examination, but the most important and explicitly noted goal was the formation of socially desired habits for citizens and the future work force, including the necessary working attitudes. Obedience under the strict rules of arithmetic was seen as supporting law-and-order thinking. Elementary school teachers were mainly *public servants* with disciplinary tasks – pedagogues. With the establishment of the compulsory unified primary school after the civil revolution in 1918, the teacher seminaries were partly complemented by or transformed into «teacher high schools» or pedagogical academies, like American teachers colleges. The education of primary and elementary teachers was nearly the same and stuck to the former traditions: a general schooling with strict syllabi and state-controlled regulations. The final examination at the pedagogical academies was not recognized as equivalent to the German *Abitur*. The struggle to get an academically oriented and scientifically acknowledged education lasted until the 1960s.

The traditional education of teachers for the higher secondary schools, *Realschule* and *Gymnasium*: The teacher as subject matter specialist and scientist. From the beginning of the institutionalization of the *Gymnasium* the teacher was seen as scientist and public servant. Based on the humanistic ideal of education, Humboldt's concept of *Bildung* became the paramount goal of human intellectual and individual mental development, and very influential on this type of teacher education. *Bildung* was interpreted as the totality of knowledge and judgement ability, and as the process of education at the same time. Mathematics as an important science played a dual role in this concept: It provided essential subjects of *Bildung* and through the development of mathematical thinking and reasoning represented the learning process at its most advanced level. The concept of *Bildung* established a unity of science and education, of research and instruction. The concept of *Bildung* made it obvious that the future teacher of the *Gymnasium* (and later of the newly founded *Realschule* as well) had to pursue scientific studies at the university level and acquire the full range of scientific knowledge available there. (In addition, the *Gymnasium* became the work place for famous mathematicians, as there were only few other state-offered positions).

Two phases were established for the formation of the *Gymnasium* teacher:

theoretical studies at the university in mathematics (and another subject) and some philosophy, and *practical teaching experience* (as part of the education) under the guidance of *master teachers* in seminaries and at schools.

The first state examination was the precondition for students preparing to teach in higher secondary schools to attend the second phase, separated from universities and under the full control of the state. The future teacher started an «apprenticeship in teaching,» which finished with a second state examination.

2. Reforming the system: Mathematician and educator. Mathematics teacher education in Germany has undergone several historical periods of reform and revisions of reforms that only referred to one or the other of the two branches of teacher education. Attempts to create a comprehensive system of teacher education first started in the 1970s and have not been generally applied. For a while, the field of teacher preparation received considerable attention generated by political authorities and implemented through legislation and regulation. A shortage of teachers of mathematics brought common efforts together to improve the personal and organizational conditions of teacher preparation and the teacher's professional life. *Political aims and conditions for the reform.*

The reform of mathematics instruction in schools from 1968 had the following goals:

- improving and *raising the scientific standard* of school mathematics according to the standard set up by the development of the academic discipline of mathematics;
- raising the general standard of education for the majority of the population in designing a *basic general education* in science and mathematics; and
- increasing the *interchangeability* of the elements of the educational system; that is, principal access to higher education and to universities from each track of the system.

The crucial and decisive *novum* of this political decision was the fact that school mathematics in all school types was primarily regarded as an unity. This view became a basis for attempts at general integration but referred this integration to the curricular level: The integration of the three educational tracks should not be done via a restructuring of the tripartite system but via the development of a *comprehensive mathematical curriculum, common and unified but differentiated, for all school types: mathematics for all!*

The need to reform the teacher education system followed from these goals:

- the intended *assimilation of the mathematical curricula* of all school types and the extending of compulsory schooling to age 15 or 16 necessitated a convergence and rapprochement of the different teacher preparation systems; and

- the increased demands on the *scientific qualifications* of the future teachers, in particular those in the primary and modern schools.

The development toward the *teacher as subject matter specialist* for all school types; as well as the cautious attempts toward the establishment of models for *comprehensive schools* made mathematics education and teacher education a political and economic issue.

Consequences were drawn in the *Frankenthaler Beschlüsse* (Frankenthal Decisions) of the *KMK* in 1970. They aimed at stronger assimilation of all teacher-training tracks. In particular, the *teachers of the elementary school*, now *Hauptschule* (modern school), became *subject matter specialists*; their education became organized into two phases in analogy to the higher secondary teacher training: The academic studies provided by pedagogical academies or institutes were turned into a more theoretical and more scientific phase complemented by a practical phase at the *Hauptseminare* and *Fachseminare* (seminaries for relating general didactics and subject matter didactics to practical teaching) under the supervision of the school administration and the direction of experienced teachers.

Students preparing to teach in the *higher secondary schools*, (including technical and vocational colleges) on the other hand, had to pass a larger part of their university studies in the education department. A certain range of knowledge in *educational and social sciences* – in particular, in psychology, pedagogy, and finally *mathematics didactics*, too – was required by regulation in some states.

3. Raising scientific standards: University education for all teachers

Although after the *Frankenthaler Beschlüsse*, all states had shared the intention of generally unifying teachers' qualifications and their training, the single states followed their agreements in different ways and at different times. Some of the traditional teacher education systems for the primary and modern school teachers first got graduate rights (Ph.D., Habilitation) and a university-like status, with the *Abitur* as a precondition for admittance.

The professional teaching staff at the pedagogical academies was increased in a very short time to an unexpected extent. Gymnasium teachers and experienced teachers from other school types, as well as graduates from the university departments of mathematics, applied for posts at the pedagogical academies, and so the old traditions of mathematics education gradually converged by adaptation and assimilation to new common views on school mathematics at these institutions first. In addition, the staff for the newly created seminars of the second practical phase of teacher education had to be recruited.

The *community of educators* professionally concerned with mathematics education became an influential group, participating and being actively involved in curriculum development on the level of programs and syllabi, textbook

production, and research. At the beginning, however, the urgent problems that arose from the *KMK* decisions and the time limits for the transforming of the new goals into mathematics curricula caused mathematics educators to confine themselves to a practical *engineering model* of designing and constructing sequences of concrete teaching units for school mathematics. There was little interest in starting basic theoretical research or in participating in the exchange or discussion of developments in other countries.

4. Enhancing research standards: Establishing didactics of mathematics as an academic discipline at the universities

The ambitious goal of teaching mathematics to all pupils, principally accepted by the *KMK* decisions, reinforced the insight on the part of the politicians, too, that the teaching and learning of mathematics should be scientifically investigated and that the results of research on teaching and learning mathematics should be transmitted to all teachers as well. The foundation of a central *Institute for Didactics of Mathematics* (IDM) by the VW Foundation took over many of these tasks and created a network of international relationships and cooperation.

The training of the future teacher of secondary mathematics at the university had to be first supplemented and then complemented by studies in didactics of mathematics (*Fachdidaktik Mathematik*) [5]. The VW Foundation granted the first chair (an ordinary professorship in didactics of mathematics); other universities were allowed to establish chairs, too. Regular studies in didactics of mathematics were required in addition to mathematical studies in study programs, the model of practical teaching periods from pedagogical academies was adopted for the university studies, and regular studies in educational and social sciences were added as parallel parts of their university studies for all kinds of teachers. This marked a strong effort to broaden and improve the pedagogical, psychological, and sociological knowledge of all preservice students and its acceptance as a prerequisite of professional teaching. More importantly, it helped to establish and enhance fundamental research in mathematics education as an interdisciplinary science at the university level, installed and cooperating frequently within departments of education, more rarely within departments of mathematics (but this differs among the universities).

5. Relating theory to practice: The second phase for all teachers

The necessity for research in mathematics education was acknowledged by establishing scientific studies at all institutions of teacher education in the first phase. Consequently, the transmission of theoretical knowledge into practical action should be enhanced for all teachers, too. Therefore the second (practical) phase of teacher training, a peculiarity of the German system and so far provided only for the future teacher of the higher secondary schools, was enlarged and extended for modern and primary teacher training. The second

phase was organized into an integrating «main» seminar for all teachers of one region. This seminar was devoted to general didactics and common aspects of the professional activity of the future teachers, and the region also provided specific seminars devoted to school subjects that were run by subject specialist teacher trainers. The confronting of traditions and innovations made it obvious that the traditional *model of apprenticeship* applied so far for this phase had become obsolete. There was a new conception of providing practical knowledge of the profession by *explication and generalization of the practical experiences and theories of practice* [4].

6. Current problems of mathematics teacher education

The history of teacher education reform in Germany impels us to move carefully and to make judgements about developments that are worth noting, analyzing, and studying. There are a small number of professionally derived reform efforts that have the promise of making things easier. There are still unsolved – or even untackled – but relevant problems:

- *Relating theory to practice* and integrating the different parts of training describes an urgent problem of teacher education. There is a lack of successful attempts to integrate didactics and mathematics, connect the various subjects of the studies to create comprehensive approaches, and provide designs for project work and cooperative teaching. This lack, taken with the lack of cooperation and relations between the two phases of teacher education, has resulted in students becoming overburdened and has pushed them into ritualized and unquestioned teaching practices. It has made them hostile toward practical innovations or applications of research findings. It causes a lack of motivation and introduces distrust into the teachers' professional perspective.

- The *mathematics education* provided by university mathematicians through traditional lectures and the requirement of solving compartmentalized exercises only – with no emphasis on reflection and meta-level thinking – often leads to platonic views of and attitudes towards mathematics that do not foster new and differentiated ways of teaching mathematics to all pupils.

- The *engineering approach* to mathematics teaching tends to reduce didactics of mathematics to an execution and realization of administrative regulations and curricular programs. The search for «teacher-proof curricula» or «teacher-proof textbooks» reinforces traditional prescriptive and normative teaching ideals and the illusion of «best means and methods for any pupils or purposes». The conceptions of guiding pupils to a «social construction of knowledge» and «social negotiation of meaning» as new teaching paradigms then become a utopia.

- The *changing role of the expert teachers* in the seminaries of the second phase is caused by administrative measures designed to regulate the increasing number of teacher candidates. The teacher trainers have to take over more tasks in evaluating and assessing than in observing, advising, consulting,

and teaching. The function of being more selective has changed the cooperative atmosphere in the seminaries into competition, discouragement, and anxiety [3].

Perspectives for a reform of teacher education

Conclusions. There is some impulse towards a reform of teacher education in the Federal Republic of Germany. In North Rhine-Westfalia (NW), there are rather concrete suggestions, which, however, aimless for a quality improvement in the sense of educational emphasis but for exogenous targets: internationalisation, opening of the job market, more job opportunities for students of the teaching profession.

The reform planned in North Rhine-Westfalia regards:

1. the abolition of the teaching professions based on levels (see KMK-Declaration of 1970) and the restoration of a teaching profession for Höhere Schulen [higher schools] and a teaching profession for Volksschulen [people schools], while the Volksschullehrer [people school teachers] are to have their standard time of studies reduced by two semesters;

2. increased employment of persons who have not studied the teaching profession at university;

3. the model for the development of consecutive courses of studies (that means basically: first, a 6-semester Bachelor-course, not regarding the teaching profession and afterwards a 2- to 4-semester Master-course which is decidedly oriented on the teaching profession) [2, p. 106].

This consecutive-model may look appealing from the angle of the job market, but it does not at all serve to improve the competences, which are needed specifically for the teaching profession. Such an improvement is much needed.

In spite of its high expectations it seems more promising to push the consequential realisation of Oser's thoughts. Here are ten measures, oriented on Fritz Oser, which are of importance for the successful application of his concept:

1. Standards have to be conceived as an important part of the curriculum of teacher education.

2. Students of the teaching profession must be introduced into the concept of standards. In the sense of their own responsibility they should learn to regard the reaching of standards as their duty.

3. Every situation of education builds modules (emphasises of content and time) into the course of studies, to be able to reach an exemplary chosen number of standards.

4. There are portfolio-concepts, developed for every situation of education, which grant that standards are being tested on the level of action and represented on the theory-reflexion-level.

5. In every university there is a facility with sufficient budgets for research and development and specific professors, which regard research into the profession of a teacher and in-class teaching as their principal duty. These

are the institutions to test the reaching of the standards empirically and from the angle of educational theory.

6. Phase 2 of teacher education (Referendariat/Seminar) has to be carried more intensely by persons from Phase 1 (studies/university). This is to avoid the tendency that Referendariat is merely a socialisation into the status of a teacher and into the dominating culture of the institution at which the Referendar teaches.

7. The experienced teachers (Betreuungslehrer) of phase 2 are increasingly included in the process of planning and building the standards of phase 1. They help to promote experts research during the building process of the standards and to manifest expert behaviour.

8. A part of standards is to be reached only in phase 2 of teacher education. Here modules must be created in cooperation with universities.

9. An essential part of standards is to be acquired in phase 3 next to the daily business (learning on job). Phase 3 of teacher education is specific to the profession; that means that an obligatory in-service training has to go along with the first five years of practical experience (after the 2. Staatsexamen).

10. With regard to the development in Europe and the globalisation, common standards for the profession of the teacher should be laid down on an international basis.

LITERATURE

1. Eckinger Ludwig: *Lehrerbildungsreform aber wie?*, Dokumentation des Deutschen Lehrtages, Bonn, 1998.
2. K. Wenzel: *Teacher Education System in Germany* *METODIKA* [Electronic resource]. – Vol. 3, br. 5, 2002, str. 89–108. – URL : <http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/history/meg/mathedb4.html>
3. Oser Fritz: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Abschlussbericht der KMK, Berlin, 1999.
4. Schulz Dieter / Wollersheim Heinz-Werner: *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*, Neuwied, 1999.
5. Wollenweber Horst: *Das Berufsbild des Lehrers als Grundlage der Lehrerbildung*, Frankfurt, 1996.

НАШІ АВТОРИ

Александрова Валентина	старший викладач кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
Андрухів Ірина	аспірант Інституту педагогіки НАПН України
Білавич Галина	кандидат педагогічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
Білецька Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Біляковська Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету ім. І. Франка
Бойченко Валентина	докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бурсова Світлана	аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Бялик Оксана	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Вихрущ Віра	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Вишневська Кіра	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової та іноземної мови Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Гриньов Станіслав	асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Гриньова Марина	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гурська Ольга	аспірант Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка
Дробінська Зоя	викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Дяченко Алла	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Єжова Ольга	кандидат технічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Залізняк Алла	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Іваниця Аліна	здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Кірдан Олена	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Клименко Юлія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Кобзова Світлана	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Ковальчук Людмила	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Ковшар Олена	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
Корчевський Дмитро	директор академії «Крок» (м. Одеса)
Куліш Сергій	кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Люленко Світлана	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Мамчур Лідія	доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Маслюк Руслан	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Матвієнко Юрій	старший викладач кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Мельник Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
Микулінська Ольга	кандидат філософських наук, викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Мироненко Леонід	заступник директора з виховної роботи Полтавської спеціалізованої школи-інтернату № 1 Полтавської обласної ради
Наровлянський Олександр	заступник директора Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді Міністерства освіти і науки України
Орел Лілія	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання математики, фізики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка
Осадченко Інна	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Остапенко Анна	аспірант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Остапівська Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Пилаєва Тетяна	викладач кафедри іноземних мов Української Державної академії залізничного транспорту
Савченко Катерина	асистент кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)
Сасенко Наталія	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов № 2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
Семчук Світлана	докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Усик Олена	доцент кафедри соціальної педагогіки та освіти дорослих ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Федосова Ірина	кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
Хмельяр Інеса	кандидат педагогічних наук, викладач Рівненського медичного коледжу
Холковська Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Шагієва Раїса	старший викладач Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
Шанне Сіта	викладач соціології та етіології Університету освіти Гейдельберге (Німеччина)
Штельмах Ольга	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького національного університету

АННОТАЦИИ

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Валентина Александрова

Речевая культура современной молодежи

В статье рассматривается вопрос культуры речи современной молодежи, называются особенности украинского языка на грани XX–XXI века, анализируются причины низкого уровня речевой культуры школьников и студентов, раскрывается содержание понятия «речевая культура» как показатель коммуникативной компетентности, определяются задачи перед школьными учителями и преподавателями вузов по повышению культуры речи.

Ключевые слова: культура языка, культура речи, уровень культур, самые употребляемые речевые ошибки, речь современного студента, нарушение языковых норм.

Ирина Андрухив

Модель обучающей иноязычной социокультурной среды основной школы

Статья посвящена определению понятия «модель учебной иноязычной социокультурной среды», анализу и описанию её содержания. В частности, определены принципы формирования данной модели, рассматривается содержание программы иноязычного социокультурного минимума как центрального компонента в данной модели, а также средства его выражения, способы и приёмы овладения таким содержанием, формы его реализации.

Ключевые слова: модель учебной иноязычной социокультурной среды, принципы формирования модели, программа иноязычного социокультурного минимума, средства выражения содержания программы, способы и приёмы, формы реализации.

Александр Безлюдный

К проблеме обучения иноязычной лексике в неязыковом ВУЗе

Автором очерчены основные стадии процесса усвоения принципиально новых знаний и адаптировано их к обучению иноязычной лексики, определены основные преимущества во время самостоятельной работы студентов с языковым материалом. Предложены некоторые приемы обогащения активного словарного запаса путем программирования работы с языковым материалом.

Ключевые слова: иноязычная лексика, языковой материал, приемы, неязыковой ВУЗ.

Ольга Биляковская

Дидактические требования к организации контрольно-оценочной деятельности будущего учителя

В статье рассмотрены особенности контрольно-оценочной деятельности педагога, теоретически обоснованы дидактические требования к организации контрольно-оценочной деятельности будущего учителя. Отмечено, что объективность контроля и оценивания зависят от: применения научно обоснованных критериев оценивания учебных достижений учеников; четкого определения учителем общих и конкретных целей для овладения всеми компонентами содержания учебного предмета; учета требований к учебным достижениям учеников (отдельно для каждого предмета); выделение главных объектов контроля (проверки и оценивания); адекватность цели, содержания и способов контроля и оценивания требованиям программ и методик.

Ключевые слова: учитель, ученик, контроль, оценивание, контрольно-оценочная деятельность.

Валентина Бойченко

Формирование педагогического мышления будущих учителей как психолого-педагогическая проблема

В статье рассматривается проблема формирования педагогического мышления у студентов педагогического вуза, раскрывается суть педагогического мышления как профессиональной компетенции педагога. На основе анализа психолого-педагогических исследований по данной проблеме уточнено понятие: «мышление», «педагогическое мышление» и «компетенция», дано определение «система формирования педагогического мышления».

Ключевые слова: «мышление», «педагогическое мышление», «компетенция», «система формирования педагогического мышления».

Вера Выхрущ, Людмила Ковальчук

Пансофия Я. А. Коменского как основа обеспечения компаративистского подхода в истории дидактики

В статье рассматривается проблема компаративистской направленности идеи пансофии в педагогическом наследии Я. А. Коменского, возможности ее реализации на разных этапах развития дидактики. На основе анализа философско-педагогической составляющей дидактического наследия выделены идеи тринитарности пансофического знания, его компаративистический потенциал, а именно – универсализм подходов ученого. На этой основе выделяются тенденции современного развития образовательной среды и её дальнейшие перспективы. Указано, что важными компаративистскими по своей направленности идеями в пансофии Я. А. Коменского является: устранение многовекового понимания науки как привилегии избранных; идея общего образования, общих основ обучения для всех детей, детей богачей и неимущих, известных и неизвестных родителей, мужского и женского пола, городских и сельских; задачи всестороннего образования детей, а в дальнейшем – развития их интеллектуальных способностей, нравственных качеств и религиозных чувств и т.п.

Ключевые слова: пансофия, компаративизм, история дидактики, тринитарность, педагогическое наследие Я. А. Коменского, педагогический концепт, идея общего образования, задачи всестороннего образования детей, духовное возрождение человечества.

Ольга Гурская

Подготовка студента и преподавателя к семинарскому занятию (на примере обществоведческих дисциплин)

В статье рассказывается об одной из ведущих форм организации учебного процесса в высшей школе – семинарском занятии. Анализируются основные требования к подготовке к семинару самих студентов и преподавателей для достижения успешного результата. Подчеркиваются основные преимущества и недостатки данной формы работы. В статье указывается, что семинар – это всегда непосредственный контакт со студентами, что требует установления отношений доверия, атмосферы сотрудничества и взаимопонимания. Делается вывод, что семинарское занятие развивает умение мыслить, обобщать, сравнивать, узнавать и обрабатывать огромное количество информации в современных условиях.

Ключевые слова: семинарское занятие, просеминар, спецсеминар, формы учебного процесса, беседа, дискуссия, обучение, работа, мотивация, анализ, самостоятельная работа, атмосфера сотрудничества и взаимопонимания, основные требования к подготовке семинара.

Алла Дяченко

Теоретический анализ понятия «технологическая компетентность педагога»

В статье рассмотрена сущность компетентности учителя, раскрыто содержание технологической компетентности педагога. Охарактеризованы основные знания и практические умения, которые входят в структуру технологической компетентности педагога и обеспечивают эффективность выполнения им профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: компетентность, технологическая компетентность, педагог.

Дмитрий Корчевский

Парадигмальный подход к интеграции содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля

В статье выявлены возможности парадигмального подхода к интеграции содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля. Проанализировано историческое развитие и виды основных образовательных парадигм, на основе чего определены роль и место каждой из них в процессе интеграции содержания профессиональной подготовки. Обоснованы базовые положения использования парадигмального подхода к формированию содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля.

Ключевые слова: интеграция содержания, профессиональная подготовка, парадигмальный подход, специалисты компьютерного профиля.

Руслан Маслюк

Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания

В статье проанализированы взгляды отдельных ученых о проблеме выделения педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей; раскрыта сущность терминов «условия», «педагогические условия»; выделены три педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания.

Ключевые слова: условие, педагогические условия, педагогическая среда, комплекс педагогических взаимодействий, учебно-методическая работа, научно-исследовательская работа, будущий учитель физического воспитания, моделирования.

Лилия Орел

Готовность студентов к самостоятельной работе по математике и ее критериально-уровневые характеристики

В статье осуществлен категориальный анализ понятия «готовность», сформулировано определение готовности студентов к самостоятельной работе по математике, выделены ее критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный, результативный) и их показатели; на их основе вычленены три уровня готовности студентов к самостоятельной работе по математике: высокий, средний и низкий и поданы их характеристики.

Ключевые слова: готовность, готовность студентов к самостоятельной работе по математике, критерии и уровни готовности к самостоятельной работе по математике.

Инна Осадченко

Характеристика понятия «творческие способности учащихся лицеев»

В статье на основе анализа научных источников охарактеризованы понятия «творчество», «творчество учащихся», «творческая личность», «творческие способности учащихся лицеев». Выделены мотивы, побуждающие учащихся лицеев к творчеству. Понятие «творчество» в контексте исследования истолковано как

высокопроизводительная деятельность, которая является естественной потребностью личности, позволяющей личности-творцу вносить в результат труда нечто личное, индивидуальное. Доказано, что результативность развития творческих способностей учащихся лицеев зависит от целенаправленной деятельности учителя и определены характерные признаки наличия творческих способностей в учащихся лицеев: познавательный, творческий интерес; эмоциональность; развитие воображения, памяти, внимания, мышления.

Ключевые слова: творчество; творческая личность; творческие способности; творческие способности учащихся лицеев; мотив; творчество учащихся; познавательный, творческий интерес; эмоциональность; развитие воображения, памяти, внимания, мышления.

Ирина Остапйовская

Истоки технологического подхода в образовании в педагогическом наследии Яна Амоса Коменского

В статье исследовано технологизацию учебно-воспитательного процесса, актуализирован понятийный аппарат. Проанализированы отдельные аспекты педагогического наследия Яна Амоса Коменского в контексте предмета исследования, своевременность и целесообразность их использования в современных образовательных условиях. Рассмотрены взаимосвязи идей Я. А. Коменского с развитием и научным обоснованием в науке и практическим внедрением технологического подхода в нынешнее время. На основе сравнительного анализа современного понимания понятия «педагогическая технология» и педагогического наследия Яна Амоса Коменского установлено и обосновано существующую взаимосвязь, доказано актуальность разработанных методических рекомендаций для разработки педагогических технологий в условиях современных образовательных реалий.

Ключевые слова: педагогическое наследие, Ян Амос Коменский, педагогическая технология, технология обучения, педагогика, воспитание, учеба, дидактика, технологический подход; сравнительный анализ, методические рекомендации по разработке педагогических технологий.

Наталья Саенко

Усовершенствование механизмов памяти в процессе изучения иностранных языков

В статье сформулирован ряд практических рекомендаций для эффективной работы памяти во время изучения иностранных языков. Охарактеризованы возможности произвольной и непроизвольной памяти в процессе введения и отработки иноязычного материала. Подчеркнута важность формирования рациональных способов переработки языковой информации у изучающих язык. Указаны некоторые эффективные методы удержания в памяти значительного объема иноязычного материала.

Ключевые слова: иностранный язык, память, эффективность, мнемическая деятельность, систематизация, мнемотехника.

Ольга Штельмах

Видеурок как метод развития коммуникативной компетенции у студентов технического вуза на занятиях иностранного языка

В статье раскрыто сущность и основные характеристики видеурока как метода развития коммуникативной компетенции у студентов на занятиях иностранного языка; охарактеризованы особенности использования видеометода; раскрыто содержание разнообразных техник просмотра фильма на иностранном языке с учебной целью.

Ключевые слова: видеурок, видеометод, коммуникативная компетенция.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Зоя Дробинская

Использование инновационных технологий в контексте подготовки будущих педагогов

В статье отражено состояние проблемы использования инновационных технологий в контексте подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях I–II уровня аккредитации. Представлена классификация, педагогические условия и принципы инноваций в образовании. Обосновано перспективы внедрения инноваций в педагогическом колледже.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогическая подготовка, будущие педагоги, образовательно-воспитательная среда.

Ольга Ежова

Подготовка специалистов к внедрению технологий новых технологических укладов

Статья посвящена проблеме прогнозирования содержания образования специалистов в сфере технологического образования и швейных технологий на основе анализа и прогноза развития швейной отрасли. Рассмотрено развитие инновационных технологий с точки зрения смены технологических укладов, которые должны стать составляющей содержания образования при изучении дисциплин блока «Швейное производство».

Ключевые слова: технологическое образование, технологический уклад, швейное производство, прогноз, содержание образования, инновация.

Леонид Мироненко

Использование педагогических технологий при изучении понятий на уроках социально-экономической географии Украины

В статье рассказывается об эффективности применения педагогических технологий для успешного процесса формирования и закрепления социально-экономических понятий курса «Социально-экономическая география Украины». Подробно анализируется использование на практике технологии проблемного обучения и информационной технологии. Обращается внимание на понятийный аппарат курса географии для 9 класса. Раскрывается проблема качества усвоения социально-экономических понятий учащимися 9 класса при традиционном обучении. Даются практические рекомендации для повышения эффективности процесса формирования и усвоения понятий, делаются выводы относительно качества учебного процесса с использованием вышеперечисленных технологий.

Ключевые слова: образование, обучение, педагогические технологии, технология проблемного обучения, информационные технологии, социально-экономические понятия, мотивация; процесс формирования географических понятий; этапы процесса формирования географических понятий, качество усвоения социально-экономических понятий.

Анна Остапенко

Использование педагогических технологий как дидактическая проблема в контексте модернизации высшей школы: теоретический аспект

Статья посвящена проблеме использования педагогических технологий в учебном процессе высшей школы. В ней представлена история внедрения педагогических технологий в отечественных высших учебных заведениях, различные подходы ученых к трактовке ключевых понятий «технология», «образовательная технология», «педагогическая технология» и «технология обучения». Особое внимание обращено на неоднозначность в группировке педагогических технологий в современной отечес-

твенной дидактике и профессиональном образовании. В статье акцентировано внимание на истории использования термина «педагогические технологии», обосновывается выбор эффективных педагогических технологий для проведения занятий по профессионально-ориентированных дисциплинах экономического направления.

Ключевые слова: технология, образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения, инновационные технологии, компетентностный подход, профессиональная подготовка будущих специалистов по международной экономике, основные подходы к классификации педагогических технологий.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Светлана Бурсова

Подготовка будущих воспитателей в рамках изучения спецкурса «Организация педагогической поддержки детей в период адаптации к ДОУ»

В статье анализируется содержание и методические аспекты преподавания спецкурса студентам стационарного отделения направления подготовки «Дошкольное образование». Намечаются пути организации учебного процесса, которые способствуют подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к внедрению педагогической поддержки детей. Представлены основные профессионально-педагогические компетентности, которые необходимо сформировать у студентов для работы с детьми раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: спецкурс, будущие воспитатели, профессионально-педагогические компетентности, тематический модуль, лекция, практическое занятие, самостоятельная работа, индивидуальное научно-исследовательское задание.

Кира Вишневская

Контекстное обучение иностранному языку как фактор успешного формирования профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля

Выяснено влияние иноязычной подготовки на формирование профессиональных компетентностей экономистов, определена роль контекстной технологии обучения иностранному языку в повышении качества подготовки специалистов. Отмечены педагогические условия от которых зависит успеваемость формирования профессиональных компетентностей.

Ключевые слова: профессиональные компетентности экономиста, иностранный язык, контекстное обучение.

Станислав Гринёв

Развитие профессиональной культуры будущих специалистов проектного менеджмента в условиях магистратуры

В статье раскрывается развитие профессиональной культуры будущих менеджеров по управлению проектами в процессе профессиональной подготовки и потребности сегодняшнего дня в необходимости функционирования магистратуры по специальности 8.18011013 – Специфические категории. Управление проектами. Определено, что развитие профессиональной культуры будущего руководителя проектов в процессе обучения в магистратуре возможно при условии: ориентированности учебно-воспитательного процесса на развитие профессиональной культуры будущего руководителя проектов; целенаправленного формирования положительной мотивации к производственной деятельности и устойчивой потребности в саморазвитии профессиональной культуры; внедрение оптимальной совокупности

форм и методов организации педагогического процесса, направленного на развитие профессиональной культуры; ориентации педагогической практики на формирование профессиональной культуры магистрантов.

Ключевые слова: профессиональная культура, культура, магистратура, управления проектами, будущие специалисты проектного менеджмента, положительная мотивации к производственной деятельности, развитие профессиональной культуры, формирование профессиональной культуры магистрантов.

Марина Гринева

Саморегуляция как основа успешной учебной деятельности молодежи

В статье рассмотрена специфика развития саморегуляции учебной деятельности студенческой молодежи. Определено сущность понятия саморегуляции учебной деятельности, факторы ее формирования. Очерчены продуктивные подходы к построению образовательного пространства для студенческой молодежи с целью содействовать развитию саморегуляции учебной деятельности. Определены продуктивные подходы к построению образовательного пространства для студенческой молодежи с целью способствовать развитию саморегуляции учебной деятельности. Отмечено, что саморегуляция присуща всем природным объектам и проявляется в сохранении стабильности состояния при воздействии внешних факторов, и обеспечивает функционирование природных живых и неживых систем; учебная деятельность для ученика должна стать продолжением природных процессов саморегуляции; педагогу необходимо содействовать развитию механизмов, побуждающих к преодолению затруднения и успешного выполнения учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, личность, деятельность, учебная деятельность, образовательное пространство, саморегуляция учебной деятельности студенческой молодежи, степень понятия саморегуляция учебной деятельности; построение образовательного пространства для студенческой молодежи.

Алла Зализняк

Компетентность развития речи – составная часть профессиональной подготовки будущего воспитателя

В статье раскрыта сущность понятия «компетентность» с точки зрения выдающихся ученых, а также рассматриваются разнообразные подходы и содержательные блоки относительно профессиональной компетентности, определена сущность понятий: «профессиональная компетентность воспитателя», «компетентность развития речи», «подготовка».

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетентность развития речи, подготовка.

Светлана Кобзова

Профессиональное самосовершенствование будущих специалистов сферы туризма

В статье охарактеризован процесс профессионального самосовершенствования будущих специалистов сферы туризма, раскрыто содержание самообразования и самовоспитания таких специалистов, определены педагогические условия, которых целесообразно придерживаться при организации профессионального самосовершенствования студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, самообразование, самовоспитание, процесс самосовершенствования будущего специалиста сферы туризма.

Светлана Люленко

Формирование мотивов к природоохранной работе у будущих учителей биологии

В статье рассмотрена проблема формирования мотивов к природоохранной деятельности у будущих учителей биологии. В контексте подготовки будущих учителей биологии к природоохранной деятельности мы выделили три группы мотивов: учебно-познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и ее процессом), широкие социальные (мотивы долга и ответственности) и собственно-личностные мотивы.

Ключевые слова: мотивы, природоохранная работа, будущие учителя биологии.

Лидия Мамчур

Формирование язычно-риторической компетентности будущего учителя-словесника

Статью посвящено актуальной проблеме современному языковому образованию – формированию языково-риторической компетентности будущих учителей украинского языка, что есть основой их общей культуры, риторически-грамотного поведения, высокопрофессиональности.

Ключевые слова: подготовка учителя-языковеда, риторика, формирование языково-риторической компетентности, культура, риторизация учебного процесса.

Катерина Савченко

Формирование профессиональной компетентности у воспитателей дошкольного заведения при изучении педагогических дисциплин

В статье освещены проблемы формирования профессиональной компетентности у воспитателей дошкольного заведения при изучении педагогических дисциплин. Формирование воспитателя дошкольного заведения происходит сегодня в условиях просмотра содержания высшего педагогического образования и профессиональной подготовки, которая предусматривает ее фундаментализацию, гуманитаризацию, гуманизацию и дифференциацию, разработку и реализацию инновационных педагогических технологий. Показан анализ анкетирования студентов и преподавателей высших педагогических учебных заведений по изучаемой проблеме.

Ключевые слова: профессионализм, компетенция, компетентность.

Светлана Семчук

Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования

В статье освещены актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности специалистов дошкольного образования. Проанализированы современные взгляды ученых по обозначенной проблеме. Раскрыта сущность терминов: информация, коммуникация, компетентность, информационно-коммуникативная компетентность личности. Определены уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, компьютерные технологии, компьютеризация, дошкольное образование.

Ирина Холковская

Принцип управления-самоуправления в формировании готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтов

В статье обосновывается сущность принципа управления-самоуправления, его значение в формировании конфликтологической готовности будущих учителей, определяются методические пути и правила реализации в учебно-воспитательном процессе высшего педагогического учебного заведения. Принцип управления-

самоуправления трактується як загальне нормативне положення, яке визначає направленість педагогічного керівництва на стимулювання суб'єктної активності майбутніх учителів, забезпечуючої формування складових готовності к передупреженню і вирішенню педагогічних конфліктів.

Ключові слова: конфлікт, конфліктологічна готовність, професійна підготовка майбутніх учителів, принцип управління-самоуправління.

Інесса Хмеляр, Раїса Шагієва

Сетевая модель формирования профессиональных компетентностей преподавателей как одно из педагогических условий развития творческих способностей учащихся лица

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей учасників освіти. Визначено, що професійна діяльність вчителя має наступні основні напрями: самостійний, перетворюючий, творчо-науковий. Визначено рівні готовності вчителів к формуванню творчих здібностей учасників освіти і складові мережної моделі: координаційна рада, базова заклад, консультаційні пункти, ресурсні центри. Аргументовано принципи функціонування мережної моделі: взаємодія і співпраця, неперервність і системність в наданні послуг, доступність і демократичність, інтеграція (об'єднання ресурсів), динамічність і єдність методичного простору, адресність і оперативність, гнучкість і мобільність.

Ключові слова: вчитель освіти, творчі здібності, мережна модель, професійна компетентність, готовність, рівні готовності, структура змісту, вікові і індивідуальні особливості учасників, поетапність формування творчих здібностей.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

Оксана Бялык

Современные модели полового воспитания учащейся молодежи стран евросоюза (на примере Италии, Дании и Финляндии, Польши)

Стаття присвячена проблемі сексуального виховання учасників освіти. А саме, розглянуто і проаналізовано сучасні моделі сексуального виховання учасників освіти деяких країн Європосоюзу, виділено найбільш характерні, на думку автора, риси і особливості кожної з моделей сексуального виховання учасників освіти.

Ключові слова: сексуальне виховання, моделі сексуального виховання, країни Європосоюзу, Італія, Фінляндія, Данія, Польща.

Алина Иваница

Современные особенности осуществления семейного воспитания молодежи в учреждениях высшего образования

В статті розглянуто питання особливостей сімейного виховання студентської молоді, пріоритетність сімейного виховання як один з ефективних впливів на особистість молоді в установах вищої освіти. Відзначено, що освітні заходи в сфері сімейних відносин – це одна з основних потреб суспільства і засіб відродження інституту родини, а створення програми сімейного виховання студентської молоді дозволить забезпечити високий рівень підготовки студентської молоді к самостійній сімейній життю і уникнути проблем при створенні молодого родини і подальшої щасливої життю. Констатовано, що в зв'язі з особливою виховальною роллю родини виникає питання про те, як максимізувати позитивні і мінімізувати негативні

воздействия семьи на воспитание студенческой молодежи. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные, социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Ключевы слова: семья, семейное воспитание, студенческая молодежь, особенности семейного воспитания молодежи в учреждениях высшего образования; проблемы при создании молодой семьи; внутрисемейные и социально-психологические факторы, уровень подготовки студенческой молодежи к самостоятельной семейной жизни.

Юрий Матвиенко

Использование тренинговых технологий на подготовительном этапе воспитания социально активной личности в системе студенческого самоуправления

В статье описывается авторский тренинг «Воспитание социальной активности» и принципы его использования для организации подготовительного этапа воспитания социально активной личности в системе студенческого самоуправления. Указывается, что уникальность разработанного тренинга заключается в интеграции деятельности студентов, преподавателей и администрации с целью овладения и трансляции социального опыта. Тренинг приносит реальную практическую пользу, он оказался достаточно действенным и полезным в самых разнообразных ситуациях. Полученные на тренинге навыки и знания студенты смогут применить не только для личностного роста, но и для различных форм социальной активности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, социальная активность, студенческое самоуправление, тренинговые технологи, тренинг; авторский тренинг «Воспитание социальной активности», воспитание социально активной личности в системе студенческого самоуправления; трансляции социального опыта, формы социальной активности.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галина Билавич

Концепция хозяйственного просвещения западноукраинских женщин (начало XX в.)

В статье говорится о роли украинских общественных организаций («Сельский господар», Союз украинок, Украинское педагогическое общество «Родная школа», др.) в повышении хозяйственной культуры женщин, хозяйственно-экономическом просвещении, организации женского профессионального образования в Западной Украине в начале XX века. Концепция хозяйственного просвещения сочетала идеи эмансипации с защитой социально-экономических и культурно-образовательных прав женщины-патриотки и гражданки.

Ключевые слова: украинские общества, хозяйственная культура, женщины, профессиональное образование.

Елена Кирдан

Исследование института попечителей учебных округов: историографический и источниковый аспект

Аннотация. Определено историографию проблемы и источниковую базу исследования попечительства как особенного института, обосновано его место в системе управления высшими учебными заведениями на территории украинских земель, входивших в состав Российской империи в первой половине XIX века. Исследовано эволюцию функций и полномочий попечителей учебных округов как ключевого звена в государственной системе управления отечественными университетами в первой половине XIX века.

Ключевые слова: университет, управление, университетская реформа, попечитель учебного округа, университетский устав, университетская автономия.

Юлия Клименко

Развитие эсперанто-движения в Украине: от истории к современности

В статье раскрыта проблема развития эсперанто-движения – движения за принятие эсперанто как языка международного общения, который имеет целью создание непосредственных и равных возможностей для каждого человека в международных отношениях. Своей многолетней историей эсперанто (и как язык, и как движение его сторонников) подтвердил право претендовать на роль универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе.

Ключевые слова: эсперанто-движение, язык эсперанто, история эсперанто-движения в Украине, современные эсперанто-организации.

Александр Наровлянский

Организационные основы реализации воспитательных задач детского центра «Молдая гвардия»

В статье раскрыты организационные предпосылки и основы осуществления воспитательной деятельности в детском центре «Молодая гвардия» на протяжении 1923–1991 годов. Проанализированы изменения, происходившие в системе управления, финансирования, распределения путевок в центре. Определены недостатки системы распределения путевок в центр. Показана роль центра в предоставлении помощи детям из регионов, пострадавших вследствие стихийных бедствий и катастроф.

Ключевые слова: детский центр «Молодая гвардия», система управления детским центром, финансирование деятельности детского центра, распределение путевок.

Ирина Федосова

Реформирование высшего инженерно-технического образования в Украине в 1917–1920-е годы

Обнаружены направления реформирования высшего инженерно-технического образования в 1917–1920-х годах: определение структуры высших технических учебных заведений, выработки новых правил приема студентов, на принципах соблюдения принципа классово-партийной исключительности, создания рабочих факультетов как экстренного мероприятия обеспечения быстрой подготовки инженерных кадров для разных отраслей советского строительства, внедрения триместров, централизация управления высшей технической школой.

Ключевые слова: реформирование, инженерно-техническое образование, высшие учебные заведения, правила приему, подготовка кадров.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Ирина Билецкая

Поликультурный контекст профессионально-педагогической подготовки бакалавров по иностранному языку в США

В статье раскрываются особенности содержания, форм и методов теоретической и практической профессиональной подготовки бакалавров по иностранному языку в США на основе поликультурности, выделяются преимущества и недостатки такой подготовки, акцентируется внимание на том, что переосмысление отношения к изучению иностранных языков в США (от непопулярности владения любым языком, кроме английского, до понимания необходимости лучше понять мир XXI века через языки и культуры), которое происходит на современном этапе развития американского общества, требует обязательных принципиальных изменений в профессиональной подготовке учителей иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, поликультурность, учитель, Соединенные Штаты Америки, профессионально-педагогическое образование.

Елена Ковшар

Задачи дошкольного образования развития личности

В статье автор определяет дошкольное детство как основной период в становлении и развитии личности ребенка, анализируя современные научные исследования; обращает внимание на пути модернизации дошкольного образования, определяет дошкольное детство как самоценный этап в развитии и формировании основных качеств личности; важно то, что в статье акцентировано внимание на основных задачах дошкольного учебного заведения и основных аспектах организации учебно-воспитательного процесса; определяются основные задачи развития дошкольного образования. Отмечено, что в самостоятельном аспекте смыслового наполнения дошкольного образования выделяется формирование начал духовности с первых лет жизни в направлениях закладывания основ культуры межличностного общения, моральной, в т.ч. гражданской, национальной и художественно-эстетической, семейно-бытовой, правовой, интеллектуальной, экологической, религиозной (по желанию семей) культуры.

Ключевые слова: дошкольное детство, пути модернизации дошкольного образования, формирование основных качеств личности ребенка, задачи дошкольного учреждения, задачи развития дошкольного звена образования, аспекты организации учебно-воспитательного процесса в ДОУ; содержательное наполнение дошкольного образования.

Сергей Кулиш

Формирование преподавательского состава в харьковском университете в XIX веке

В статье рассматривается состояние проблемы формирования преподавательского состава в Харьковском университете в XIX веке. Особое внимание обращается на преодоление трудностей в кадровой политике. Анализируется организаторская деятельность создания преподавательского состава первого ректора В. Н. Каразина, а также специфика преподавания учебных дисциплин отечественными и зарубежными профессорами.

Ключевые слова: преподавательский состав, Харьковский университет, высококвалифицированные кадры преподавателей, кадровая политика, ученый совет Харьковского университета, стиль жизни профессуры, зарубежные специалисты, преподавательский корпус.

Ольга Микулинская

Некоторые проблемы актуализации хореографического куррикулума

В статье рассматриваются сущностные характеристики феномена «куррикулум», соотношение понятий «куррикулум» и «образовательный стандарт», исследуются проблемы целесообразности и необходимости куррикулярного нормирования социально-образовательных отношений, а также определяется и анализируется украинская социально-образовательная проблематика в плоскости хореографического образования как объект подобного нормирования.

Ключевые слова: куррикулум, куррикулярная система, образовательный стандарт, социально-образовательные отношения, социально-образовательная проблематика.

Наталия Мельник

Подготовка научно-педагогических кадров дошкольного образования в Германии

В статье представлено прогрессивный опыт осуществления подготовки научно-педагогических кадров дошкольного образования в контексте инклюзивной парадигмы образования. Установлены особенности подготовки научно-педагогических кадров и определены позитивные результаты такой подготовки. Проанализированы особенности

форм, методов и средств реализации практической подготовки специалистов высшей школы в Германии, представлено перспективы внедрения опыта работы немецких коллег.

Ключевые слова: подготовки научно-педагогических кадров, концепция профессионального образования, профессиональная компетентность преподавателя высшей школы.

Татьяна Пылаева

Использование информационно-образовательных технологий в университетах Великобритании в условиях дистанционного обучения

Статья рассматривает состояние и особенности использования информационно-образовательных технологий в университетах Великобритании в системе дистанционного образования. В статье выделяются и освещаются характерные особенности системы Moodle и ее использование в Открытом университете Великобритании. Особое внимание в статье уделено применению в дистанционном обучении программы iTunes U, которая является новейшей разработкой среди информационно-образовательных технологий.

Ключевые слова: информационно-образовательные технологии, дистанционное обучение, система Moodle, программа iTunes U, Открытый университет Великобритании, Лондонский университет.

Елена Усик

Подготовка будущих социальных педагогов к деятельности в системе инклюзивного образования

Статья посвящена проблеме профессиональной деятельности социальных педагогов с лицами с особыми образовательными потребностями на современном этапе развития общества. Автор выделяет сущность инклюзивного образования и раскрывает содержание подготовки квалифицированных специалистов – социальных педагогов к работе в данной системе образовательных услуг.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми образовательными потребностями, социальный педагог, профессиональная подготовка, учебный план.

Сина Шаннэ

Особенности педагогического образования в Германии: краткое описание

В статье проанализированы общие особенности педагогического образования в Германии в контексте исторической ретроспективы, проанализированы этапы реформирования педагогического образования в стране и становления стандартов подготовки педагогов в высших учебных учреждениях. Автором характеризованы современные проблемы учительского образования и определены перспективы дальнейшего развития и реформирования системы подготовки специалистов педагогической отрасли.

Ключевые слова: образование специалистов педагогической отрасли, стандарты педагогического образования, реформирование и перспективы развития педагогического образования.

ANNOTATION

DIDACTICS AND METHODOLOGY

V. Aleksandrova

Communicative culture of present youth

The paper examines the issue of communicative culture of the nowadays youth, the peculiarities of the Ukrainian language on the verge of XX–XXI century are determined, the reasons for the low level of speech culture of pupils and students are analyzed, the content of the concept of «communicative culture» as a measure of communicative competence is revealed, defining the tasks for school teachers and university teachers to improve the standard of speech.

Key words: culture of language, culture of communication, a level of cultures, the most frequent vocal errors, speech of modern student, violation of linguistic norms.

I. Andrukhiv

The model of learning the foreign sociocultural environment of schoolchildren (5–9 forms)

The article is devoted to the definition of the item «the model of learning foreign sociocultural environment» and to the analysis and description of its content. In particular, the principles of model creating are defined; the context of foreign sociocultural minimum program is analyzed as the central component within this model; the means and forms of the program realization, the methods and techniques of learning program context are described.

Key words: the model of learning foreign sociocultural environment, the principles of model creating, the program of foreign sociocultural minimum, means, forms of program realization, the methods and techniques of program context' learning.

O. Bezluidnuj

About the problem of the study foreign vocabulary in non-linguistic educational establishments

The author defines the basic stages of the process of acquiring knowledge, adjusting it to the process of study vocabulary, the main advantages of students' individual work with the material are determined. Some methods of the enrichment the vocabulary by force of scheduling the work are presented in the article.

Key words: foreign vocabulary, linguistic material, method, non-linguistic higher educational establishment.

O. Bilyakovska

Didactic requirements to the arrangement of control and assessment activity of prospective teachers

The peculiarities of control and assessment activity of the teacher are considered and theoretically substantiated didactic requirements to the arrangement of student assessment and evaluating activity of the prospective teachers. The objectivity of the control and the assessment do not depend on the implementation of the scientifically grounded criteria of assess the academic achievements, the general and concrete aims to the acquisition of all the components of the study content of the subject, taking into account the demands to the academic achievements (separately to all the subjects), underlining the basic objects of the control, aim adequacy, content and the control means and assessment means to the programme and methodological demands.

Key words: teacher, student, control, assessment, control and evaluating activity.

V. Boichenko

Pedagogical thinking formation of future teachers as psychological and pedagogical problems

The article deals with the problem of pedagogical thinking formation among the students of pedagogical high school and clearing up the essence of pedagogical thinking as professional competence of the teacher. On the bases of the psychological and educational research analysis of the concepts of «thinking», «pedagogical thinking» and «competence» the definition of a «system of pedagogical thinking formation» is given.

Key words: «thinking», «pedagogical thinking», «competence», «system of pedagogical thinking formation».

V. Vyhrusch, L. Kovalchuk

Pansofiya of Ya. A. Comenius as the basis for comparative approaches in didactics history

The paper addresses the problem of orientation of pansofiya ideas in the pedagogical heritage of Ya. A. Comenius, possibilities of her realization on the different stages of development of didactics. Based on the analysis of philosophical-pedagogical constituent of didactics heritage singled ideas trynitarian of pansofiya knowledge of comparative potential, and therefore – universalism approach proposed by scientists. On this basis modern progress of educational environment trends are determined and their further prospects. The author determined that the comparative importance in their direction and ideas in pansofiya of Ya. Comenius are: elimination of centuries of understanding of science as a privilege selected, the idea of general education, general education foundations for all children, rich and have-nots, known and unknown parents, male and female sex, urban and rural, the task of a comprehensive education of children, and future – of their intellectual abilities, moral character and religious feelings of others.

Key words: pansofiya, komparatyvizm, history didactics, pedagogical heritage of Ya. A. Comenius, pedagogical concept, the idea of universal education, the task of a comprehensive education for children Spiritual rebirth of humanity.

O. Gurskaya

Training of students and teachers to seminars (for example social sciences)

The article describes one of the leading forms of educational process in higher education – seminars. The basic requirements for the preparation to the seminar the students and teachers to achieve a successful result are analyzed. The main advantages and disadvantages of this form of work are emphasized. In the article is pointed that the seminar – it is always a direct contact with students, which requires the establishment of confidence, atmosphere of collaboration and mutual understanding. It is concluded that seminars develop the ability to think, to summarize, to compare, to learn and to work over a huge amount of information and actual in modern conditions.

Key words: seminar, introductory seminar, specialty seminar, forms of educational process, conversation, discussion, education, essay, motivation, analysis, independent work; atmosphere of cooperation and mutual understanding, the basic requirements for the training seminar.

A. Dyachenko

Theoretical analyses of the concept «technological competence of the teacher»

The essence of teacher's competence is considered in the article, maintenance of teacher's technological competence is exposed. Basic knowledge and practical abilities which make the structure of technological competence of teacher and provide the efficiency of implementation the professionally pedagogical activity are described.

Key words: competence, technological competence, teacher.

D. Korchevskuj

Paradigmatic approach to the interpretation of the content of professional future computer specialists' training

In the article reveals the possibilities of paradigmatic approach to integrate maintenance training future specialists of computer type. The analysis of the historical development and the types of basic educational paradigms is presented, based on the role and place of each in the process of integrating the content of professional training. The position of using generalized paradigmatic approach to the content of training future specialists of computer type is grounded.

Key words: integration of content, training, paradigmatic approach, computer profile specialists

R. Masluik

The pedagogical preconditions of the professional training of would-be teachers of physical training

The views of some scholars regarding the allocation of educational issues in professional training of teachers are analysed, the essence of the terms «condition», «pedagogical conditions», singled out three educational facilities for vocational training of future teachers of physical education.

Key words: condition pedagogical terms, pedagogical environment, the complex interactions of teaching, educational and methodical work, research work, the future teacher of physical education, modeling.

L. Orel

Students' readiness to the mathematics independent work and its criteria-level characteristics

The article carries out the categorical analysis of the notion «readiness», formulates the definition of the students' readiness to the mathematics independent work, singles out its criteria (motivational, cognitive, axiological, result-oriented) and their markers; on their basis selects three levels of the students' readiness to the mathematics independent work: high, medium, low and gives their characteristics.

Key words: readiness, students' readiness to the mathematics independent work, criteria and levels of preparation to the mathematics independent work.

I. Osadchenko

Characteristic of the concept «creative abilities of the pupils of lyceums»

On the basis of analysis of scientific sources has been characterized the essence of the concepts «creation», «creation pupils», «creative personality», «creative abilities pupils of lyceums». The motives that incentive pupils of lyceums to creation have been highlighted. The concept of «creativity» in the context of research interpreted as high-performance operation, which is a natural need of personality, according to which the personality brings in the result of the work something personal, individual. It has been proved that the efficient development of creative abilities pupils of lyceums depends on the purposeful activity of a teacher and presented the characteristic features of the presence of creative abilities pupils of lyceums; cognitive, creative interest, emotion, a high level of imagination, memory, attention, thinking.

Key words: creation, creative personality, creative abilities, the creative abilities pupils of lyceums, a motive, creation pupils; cognitive, creative interest, emotion, a high level of imagination, memory, attention, thinking.

I. Ostapyovska

The source of technological approach in education in pedagogical heritage of Jan Amos Comenius

The technologization of study and educated process is investigated, the concept vehicle is actualized in the article. The separate aspects of pedagogical heritage of Jan Amos Comenius and the timeliness and the expediency of their use are in modern educational conditions have been analyzed in the context of the object of the research. Intercommunications of the ideas of Comenius are considered with the development and scientific ground in science and practical introduction of technological approach today. Based on a comparative analysis of the current understanding of the notion of «educational technology» and pedagogical legacy of Jan Amos Comenius installed and grounded relationship existing, proven actuality developed guidelines for the development of educational technology in modern educational context.

Key words: pedagogical legacy, Jan Amos Comenius, pedagogical technology, technology of studies, pedagogy, education, studies, didactics, technological approach, comparative analysis, guidelines for the development of educational technology.

N. Saenko

The improving of the mechanisms of memory in the process of foreign languages learning

The number of practical recommendations, concerning effective work of memory while learning foreign languages is formulated in the article. Possibilities of involuntary and arbitrary memory in the process of introducing and drilling the foreign language material are characterized. The necessity of forming the rational ways of language information processing with those who learn the language is emphasized. Some effective methods of keeping a large volume of information in the foreign language in memory are pointed out.

Key words: foreign language, memory, efficiency, mnemonic activity, systematization, mnemotechnics.

O. Shtelmakh

Tutorial videos as a method of the development of the communicative competence between students of technical university during classes of foreign languages

The essence and the main characteristics of tutorial videos, as a method of development of the communicative competence between students during classes of a foreign language is determined in the article; the features of a video method's usage are characterized; the contents of a variety of movie watching techniques in a foreign language with an educational purpose are revealed.

Key words: tutorial videos, video method, communicative competence.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Z. Drobinska

Application of innovative technologies in the context training of future teachers

The article depicts the state of the problem of using innovative technologies in the context training of would-be teachers at higher educational establishments of I–II levels of accreditation. Classification, pedagogical conditions and principles of innovations in education are presented. The perspectives of introduction of innovations at pedagogical college are grounded.

Key words: innovative technologies, pedagogical training, future teachers, educational and upbringing environment.

O. Yezhova

The training of the specialists to the implementation of modern technological patterns

The article is dedicated to the prediction of education professionals in the field of technology education and sewing techniques based on the analysis and forecast of development of the apparel industry. The development of innovative technologies in terms of changing technological structures that should be a part of the content of education in the study of disciplines block «clothing manufacture» is considered.

Key words: technology education, technological way, garment production, foresight study, the content of education, innovation.

L. Myronenko

The use of pedagogical technology while exploring the concepts of lesson socio-economic geography of Ukraine

The article describes the efficiency of application of educational technologies for the successful process of formation and summarizing social and economic concepts in the course «Social and Economic Geography of Ukraine». The use of technology in practice the problem-based study and information technology has been analyzed. Special attention is paid to the conceptual framework of the geography course for the 9th grade. The problem of quality learning of social and economic concepts by students of the 9th grade in traditional study is singled out. The practical recommendations for improving the process of formation of efficiency and learning concepts are proposed. The conclusions, due to the quality of the educational process with the use of the above mentioned technologies is made.

Key words: education, study, educational technologies, the technology of problem-based study, information technology, socio-economic concepts, motivation; process of formation of geographical concepts, process steps of forming of geographical concepts, quality mastering of social and economic terms.

A. Ostapenko

Pedagogical technology as a didactic problems in the context of modernization the higher education: theoretical aspects

The article is devoted to the use of pedagogical technology in the educational process of higher education. It presents the history of the introduction of pedagogical technology in domestic universities, various approaches to the interpretation of key scientific concepts «technology», «educational technology» and «technology education». Special attention appeals to an ambiguousness in grouping of pedagogical technologies in a modern didactics and professional education. In the article the choice of effective pedagogical technologies is grounded for the leadthrough of employments after professionally oriented disciplines of economic direction.

Key words: technology, educational technology, pedagogical technology, educational technology, innovative technologies, competence approach, professional preparation of future specialists, on an international economy, basic going near classification of pedagogical technologies.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

S. Bursova

The preparation of would-be pre-school teachers in the course «organization of pedagogical support of children in the period of adaptation to the pre-school establishment»

The content and methodological aspects of teaching the special course to the day-time students of «Preschool education» branch of preparation is analyzed in the article. Ways of organization of educational process, which contribute to the preparation of the future teachers

of pre-school educational institutions for implementation of pedagogical support of children are shown. The main professional and pedagogical competence necessary to be formed for work with children of early age in the period of adaptation to the conditions of pre-school educational institution are presented.

Key words: special course, future pre-school teachers, professional and pedagogical competences, thematic module, lecture, practical lesson, self-work, individual training and experimental task.

K. Vyshnevska

Foreign language context teaching as a factor in the successful formation of the professional competence of future professionals in economics

The influence of foreign language training in the formation of professional competence of economists and the role of contextual technology teaching a foreign language to improve the quality of training is determined in the article. Pedagogical conditions, that influence the success of the formation of professional competences are pointed out.

Key words: professional competence of an economist, foreign language, context teaching.

S. Grenov

Development of professional culture of the future experts of project management under the magistracy conditions

The article describes the development of professional culture of the future project managers in the process of professional training and the needs of the present in the functioning of master's 8.18011013 Specific categories. Project Management. It has been determined that the development of the professional culture of the future project manager in learning to master the conditions of possible: orientation of the educational process in the development of professional culture of the future project manager, purposeful formation of positive incentives for productive activities and sustainable self-development needs of professional culture, introduction of an optimal set of forms and methods of teaching process aimed at developing the professional culture, pedagogical practice guidance on forming of undergraduates.

Key words: professional culture, MSC, project management, future specialists in project management, positive incentives for productive activities and the development of professional culture forming of undergraduates.

M. Grinyova

Self-regulation of as the basis for successful learning youth activities

The article highlights the special features of self-learning activities of students. The essence of the concept of self-regulation of learning activities, factors of its formation are determined. Productive approach of building educational space for students to promote self-learning activities is outlined. Self-regulation inherent in all natural objects and manifests itself in maintaining the stability of the state by the action of external factors, and provides a natural functioning of the living and non-living systems is singled out, training activities for the student must be a continuation of natural processes of self-regulation, the teacher must promote mechanisms to encourage overcome difficulties and successful execution of training activities

Key words: self-regulation, personality, activities, educational activities, educational environment, self-regulation of learning activities of students; degree of self-regulation concept of learning activities, build educational environment for students.

A. Zaliznyk

Speech competence as the constituent component of the professional training of young teachers

The article reveals the essence of the notion «competence» on the point of view of outstanding scholar, and reveals different approaches as to professional competence, separating the essence of the notions «professional competence of the educator» «the competence of the speech development» «preparation».

Keywords: competence, professional competence, speech competence, training.

S. Kobzova

The professional self-improvement of future tourism specialists'

The process of professional self-improvement of future tourism specialists has been described in the article, the content of self-learning and self-education of such specialists has been disclosed, pedagogical conditions that should be followed during the organization of students' professional self-improvement in higher educational institutions have been defined.

Key words: professional self-improvement, self-learning, self-education, the process of future tourism specialist's self-improvement.

S. Liylenko

Forming motives for environmental activities of would-be teachers of biology

The article deals with the problem of forming reasons of environmental protection in would-be biology teachers. We have identified three groups of motives: teaching and learning (associated with the content of the curriculum and its process), extensive social (motives of duty and responsibility), actual and personal motives in the context of would-be teachers of biology training.

Key words: motivation, environmental work, would-be teachers of biology.

L. Mamchur

The formation of the speech and rhetorical competence of would-be language teachers

The article is dedicated to actual problem of modern linguistic education – linguistic-rhetorical competence forming of would-be Ukrainian language teachers, that is foundation of their general culture, rhetoric-skilled behaviour, high-professioness.

Key words: teacher-philologist training, rhetoric, linguistic-rhetorical competence forming, culture, rhetorization of educational process.

K. Savchenko

The formation of the professional competence in the pre-school educators while learning pedagogical sciences

In article covers the problems of formation of professional competence of the preschool educators while studying pedagogical disciplines. The formation of preschool educators' happens today under the conditions of viewing of the maintenance of the higher pedagogical education and vocational training, which provides its fundamentalization, humanitarization, a humanization and differentiation, development and realization of innovative pedagogical technologies. The analysis of questioning of students and teachers of the highest pedagogical educational institutions of a studied problem is shown.

Key words: professionalism, competence, competence.

S. Semchuk

The formation of informative-communicative competence of future educators of preschool education.

The article deals with the actual issues of the development of informational and communicative competency of specialists in preschool education. The modern scholars' opinions on the identified problem are analyzed. The essence of the terms: information, communication, competence, informational and communicative competency of the individual is shown. The levels of formation of the informational and communicative competence of future specialists in preschool educators are determined.

Key words: informational and communicative competency, computer technology, computerization, pre-school education.

I. Holkovskaya

Principle of management-self-management in forming of readiness of future teachers to prevention and making the solutions of conflicts

The essence of principle of management-self-management, his value is grounded in forming of conflictological readiness of future teachers, methodical ways and rules of realization in the educational process of higher pedagogical educational establishment are determined. Principle of management-self-management is interpreted, as a normative general, which determines the orientation of pedagogical guidance on stimulation of subject activity of would-be teachers, which provides forming of constituents of readiness to prevent and solve of pedagogical conflicts.

Key words: conflict, conflictological readiness, professional preparation of would-be teachers, principle of management-self-management.

I. Hmelyar, R. Shahiyeva

The net model of forming the professional competences of teachers, as one of the pedagogical obstacles of the students' art skills development in the lyceum

The article deals with the development of creative abilities of students of the Lyceum. It has determined that the professional work of teachers has the following key areas: self-transforming, creative and scientific. The levels of readiness of teachers to form creative abilities of students of the Lyceum, the composition of network models: Coordinating Council, the baseline establishment counseling, resource centers. The principles of operation of the network model: interaction and cooperation, continuity and consistency in service delivery, accessibility and democratic integration (pooling), dynamics and methodological unity of space, targeting and efficiency, flexibility and mobility are grounded.

Key words: teachers of the Lyceum, creativity, network model, professional competence, willingness, readiness, content structure, age and individual characteristics of students staged formation creativity.

EDUCATIONAL ASPECTS OF PREPARATION

O. Bialyk

Modern models of students sexual education in the European union countries (Italy, Denmark, Finland, Poland)

The article is devoted to the problem of students' sexual education. Modern models of students' sexual education in some countries of European Union have been analyzed, the most characteristic to the author's opinion features and peculiarities of each model of students sexual education have been underlined.

Key words: sexual education, models of sexual education, countries of European Union, Italy, Denmark, Finland, Poland.

A. Ivanitsa

Implementation of family features of youth education in higher educational establishments

The features or questions of family education students, the priority of family education as one of the influences on the effectiveness individual students in higher education are considered in the article. It has been indicated, that educational activities in the field of family relationships – this is one of the main needs of society and a way to resuscitate the family, and create a program of family education of students will provide a high level of students to independent family life and avoid problems when creating a young family and future happy life. In connection with special educational role of the family raises the question of how to maximize the positive and minimize the negative impacts on family education of students is stated. It is necessary to accurately determine intra-family, social and psychological factors that have educational value.

Key words: family, family education, college students, the peculiarities of family education in higher educational institutions, the problems in creating a young family, intra-family, social and psychological factors, the level of training students to self family life.

Yu. Matvienko

The Use of training technologies at the preparatory stage of development of social active person in the system of student self-government

The article describes the author's training «Educating social activity» and the principles of it's usage for the organization of the preparatory stage of socially active person education in the student self-government. The uniqueness of the developed training is the integration of students, teachers and administrators to master and broadcast social experience. The training brings real practical usage, it is very effective and useful in a variety of situations. Receiving the training in the skills and knowledge students will be able to use not only for personal growth and for various forms of social activity in future careers.

Key words: education, social activities, student's self-government, training technology, training, architectural training «Parenting social activity»; education of socially active individual in the system of student government, social broadcasting experience, forms of social activity.

THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

H. Bilavuch

The concept of economical enlightenment of the women from the western part of Ukraine

The article referred to the role of the Ukrainian public organizations («Rural master», «The union of Ukrainian women», «Ukrainian pedagogical society», «Native school») to improve the economic culture of women, children and adults, the organization of vocational education in Western Ukraine in the late XIX – early XX century. The concept of economic emancipation Enlightenment ideas combined with the protection of socio-economic, cultural and educational rights of women patriot.

Key words: Ukrainian society, economic culture, children, adults, professional education.

O. Kirdan

The study of institute of educational region trustees: historiography and source-side aspects

The historiography of the problem and the source base of trusteeship, as a special institute are determined, its place in the management of higher education institutions in the Ukrainian lands that were part of the Russian Empire in the XIX century is founded. The evolution of

the functions and powers of educational regions trustees, as a key link in the state system of national universities management in the nineteenth century is researched.

Key words: university, management, university reform, trustee of educational region, university statutes, university autonomy.

Y. Klymenko

The development of the Esperanto movement in Ukraine: from history to modernity

This paper reveals the problem of the Esperanto movement – motion for the adoption of Esperanto as an international language, intended to establish a direct and equal opportunities for everyone in the international relations. The perennial history of Esperanto (and as a language and as a movement of his supporters) confirmed the right to claim to be a universal means of intercultural dialogue and human understanding on a global scale.

Key words: esperanto movement, the language of Esperanto, the history of the Esperanto movement in Ukraine, the modern Esperanto organizations.

O. Narovlyanskuj

Organizational principles of achieving educational goals in the children's center «Molodaya gvardiya»

The article explores the organizational prerequisites of the implementation of educational activities in the Children's Center «Molodaya Gvardiya» in 1923–1991. The changes, that have occurred in the management, financing, and admissions to the Center due to changes in the status of the camp and its subordination are analyzed. The deficiencies in the center's management and the admission system are taken into account. The role of the center in helping children from areas affected by the natural disasters and catastrophes is described. The article sets the periods of the development of organizational principles of the Center.

Key words: after-school (extracurricular education), Children's Center «Molodaya Gvardiya», pioneer camp, management of the Children's Center, financing the Children's Center, admissions.

I. Fedosova

The reformation of higher engineer and technical education in Ukraine during 1917–1920

The directions of higher engineering and technical education reforming in the 1917–1920s were revealed. Among them: the determination of technical universities' structure, preparing of new admission rules of students based on the abundance of class-party singularity principle, creation of workers' departments as an emergency measure of providing rapid engineers training for various branches of Soviet construction industry, the introduction of terms, centralization of higher technical school administration.

Key words: reforming, engineering and technical education, higher educational institutions, admission rules, personnel training.

THE PROFESSIONAL PREPARATION IN THE CONTEXT OF EUROINTEGRATION

I. Biletska

The policultural context of the professional and pedagogical Bachelors' training in foreign language in the USA

The article is devoted to the peculiarities of content, forms and methods of Bachelors of Art theoretical and practical professional training in the USA on the multicultural basis, the advantages and disadvantages of such training have been underlined, the attention has been paid to the problem, that reinterpretation of foreign language learning treatment in the USA (from unpopularity to know any other language but not English to realizing necessity to better

understand the world of the XXI century through languages and cultures) that is on the modern stage of American society development needs mandatory principal changes in foreign language teachers professional training.

Key words: foreign language, multiculturalism, teacher, the United States of America, professional and pedagogical training.

O. Kovshar

Objectives preschool education with the development of personality

The author determines pre-school childhood, as the main period in the formation and the development of child's personality, analyzing modern scientific researches paying special attention to the ways of modernization of pre-school education, pointing out that the pre-school childhood as self-important stage in the development and the formation of main personal qualities. It is important that the article draw attention to the main goals of pre-school establishment and the main aspects of the organization of educational process, determining main goals of the development of pre-school education. In independent aspect of sense filling of pre-school education one can distinguish the formation of the bases of the spirituality from early ages in the directions to the formation the bases of the multicultural communication, moral, civil, national, artistic and aesthetic, family and mode, legislative, intellectual, ecological, religious culture.

Key words: pre-school childhood, the ways of modernization the pre-school education, the formation of the basic personal qualities, the tasks of the educational institution, the goals of the development of pre-school link in education, the aspects of the organization of the educational process, the content of filling of pre-school education.

S. Kulish

Formation teaching staff at Kharkov university in the nineteenth century

The paper considers the problem of forming faculty of Kharkov University in the nineteenth century. Particular attention is paid to overcome difficulties in personnel policy. We analyze the organizational activity of creating the first rector of the faculty V. N. Karazin and specificity of teaching domestic and foreign professors.

Key words: faculty, Kharkov University, highly qualified teachers, personnel policies, Academic Council of the University of Kharkov, lifestyle professors, foreign experts, the teaching corps.

O. Mikulinska

Some problems of the actualization of the choreographic curriculum

The article examines the essence of the descriptions of the phenomenon of «curriculum», correlation of concepts «curriculum» and «educational standard», the problems of expedience and necessity of the curriculum setting of norms of social-educational relations are probed, and also determined and analyzed Ukrainian social-educational problematics in the planes of choreographic education as object of the similar setting of norms.

Key words: curriculum, curriculum system, educational standard, social-educational relations, social-educational problematics.

N. Melnyk

Preparation of scientific and pedagogical staff of preschool education in Germany

The progressive German experience scientific and pedagogical staffs' preparation of preschool education in Germany is analyzed in the article. The main peculiarities of this kind of preparation are distinguished. The main forms, methods and educational means High-school teacher's practical preparation in Germany are analyzed; perspectives German colleagues' experience are argued by the author.

Key words: pedagogical staffs' preparation of preschool education, conception of professional preparation, professional competency of High-school teacher.

T. Pylayeva

The usage of informational education technologies in United Kingdom universities in terms of distance learning

This article considers the state and peculiarities of using of informational and educational technologies in United Kingdom universities in the distance education system. The article defines the Moodle system characteristics and its use at the Open University of Great Britain. Special attention is paid to the application of iTunes U program, which is the latest development among informational and educational technologies.

Key words: information and educational technologies, distance learning, the Moodle system, the iTunes U program, The Open University of Great Britain, London University.

O. Usyk

Preparation of future social pedagogues to work in inclusive education system

The article deals with a professional activity of social pedagogues with persons who have special educational needs in modern society. The author describes the essence of inclusive education and disclose the contents of training the skilled professionals – social educators to work in the system of education.

Key words: inclusive education, integration, children with special educational needs, social educator, professional training, curriculum.

S. Schanne

Peculiarities of teacher education in Germany: brief remarks

The problem of future teacher education is analyzed in the issue in the context of historical retrospective, the main stages of the teacher education development is presented in the article, the peculiarities of reformation of the branch are examined by the author. The author also distinguishes modern problems of teacher education in Germany and proposes the way of further development and reformation of the preparatory specialists' training system in pedagogical sphere.

Key words: teacher education, standards of teacher education, reformation and perspectives of development.