

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 5 (7), 2010

Суми
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2010

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (протокол від 30.08.2010 № 14)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А.** (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О.** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, доцент **Огієнко О.І.**; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І.**; доктор мистецтвознавства, професор **Стахевич О.Г.**; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О.**; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н.**; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В.**; кандидат педагогічних наук, професор **Лоза Т.О.**; доктор педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М.**; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г.**; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Листопад О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Корж-Усенко Л.В.**; кандидат педагогічних наук **Бойченко М.А.** (відповідальний секретар).

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 371(4)

О. А. Заболотна

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

У статті запропоновано періодизацію розвитку альтернативної освіти, розроблену з оперттям на історико-культурні особливості розвитку загальної освіти. Зроблено огляд філософсько-педагогічних течій, які лягли в основу альтернатив, реалізованих у світовому шкільництві починаючи з другої половини XIX століття. Автор наголошує на необхідності альтернатив для забезпечення якості освіти.

Ключові слова: альтернативна освіта, вільне виховання, холістична освіта, альтернативна школа, прогресивна школа, відкрита школа.

Постановка проблеми. Одним з сучасних європейських пріоритетів є освіта упродовж життя з обов'язковим забезпеченням рівності освітніх можливостей. Як надати якісні освітні послуги за умови загальної освіти? Які освітні альтернативи можуть забезпечити вибір варіантів для різних категорій учнів та допоможуть виявити недоліки існуючої системи шкільництва і запропонувати способи розв'язання проблем?

Аналіз актуальних досліджень. Пошукам шляхів розв'язання проблем сучасної освіти через дослідження альтернатив присвячені праці американських (Дж. Келмайєр, Р. Міллер, М. Рейвід), західноєвропейських (Д. Гріббл, С. Меркогліано, А. Слівка, Д. Ханнам) науковців. Усе частіше до проблем альтернативної освіти звертаються теоретики і практики в галузі освіти у країнах Тихоокеанського регіону (Японії, Австралії, Кореї, Нової Зеландії), серед яких відомі Дж. Гідлі, Р. Маннінам, Й. Нагата.

Мета статті – дослідити історико-культурних передумов розвитку альтернативної освіти в світі та визначення провідних особливостей її еволюції.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний дискурс щодо альтернативної освіти є досить широким і вимагає тлумачення з урахуванням багатозначного розуміння понять, які є близькими до альтернативності і можуть за певних умов ототожнюватися з нею. Сучасна ситуація, яка впливає з суспільно-політичних умов, створила передумови

для свободи як у теоретичній рефлексії, так і в практичній освітній діяльності, що допускає наявність різних підходів до навчання і виховання. Вважаємо, що, подібно до політичного процесу, в якому опозиція в ідеалі покликана слугувати стимулом для покращення діючої влади, альтернативна освіта, складаючи конкуренцію традиційній, стимулює її розвиток, вказує на слабкі місця, опосередковано пропонує альтернативні варіанти розв'язання проблем.

У «Педагогічній енциклопедії XXI століття» альтернативна педагогіка визначається як «течія педагогічної думки, що сягає основ руху нового виховання, а на сучасному етапі пов'язана з досвідом практичного реформування шкіл, педагогічними інноваціями, експериментами чи новаторськими проектами (лат. *alternare* – змінюватися, *alternus* – змінюємо), завданням яких є введення до педагогічної теорії і практики нових перспектив розвитку. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання» [2, 102].

Становлення і розвиток альтернатив в освіті зумовлювалося ситуацією, яка склалася в Європі наприкінці XIX – початку XX століття. Перш за все, характеристиками цього періоду є поділ світу на сфери впливу великих колоніальних імперій і високий рівень індустріалізації країн Європи, які були центрами цих імперій (Англія, Франція, Німеччина, Росія, Італія, Бельгія та Нідерланди). Основні суперечності були викликані швидким економічним розвитком унаслідок промислового перевороту в Європі, з одного боку, і недостатнім рівнем підготовки кадрів, заснованій на традиційних схоластичних методах і формах роботи, – з іншого. Промисловий переворот привів до усвідомлення необхідності отримання освіти, яка певною мірою покликана забезпечити життєвий успіх. Поширюються філософські і соціальні ідеї Г.-Ф. Гегеля, Ф. Енгельса, О. Конта, К. Маркса і Г. Спенсера.

Під впливом ідей провідних педагогів-демократів І. Песталоцці (Швейцарія) і А. Дістервега, Ф. Фребеля (Німеччина), які вважали основними принципами виховання природовідповідність, культуровідповідність і самодіяльність, та за нагальною вимогою часу у шкільництві відбулися значні зміни, які, в першу чергу, стосувалися запровадження загального початкового навчання світського характеру. У

багатьох європейських країнах перехід до обов'язкової освіти відбувся наприкінці XIX століття. Дж. Гідлі при дослідженні гомогенізації глобальної освіти називає освіту для всіх «троянським конем» [3]. У XIX столітті реформатори у кількох країнах звинуватили уряд у проведенні освітньої політики, спрямованої на забезпечення молодого індустріального суспільства дисциплінованою молоддю з уніфікованими політичними і соціальними поглядами [7].

Як тільки загальна освіта вступила на шлях інституціоналізації і формалізації, з'явилися освітні альтернативи, які пропонували нове розв'язання існуючих проблем. Як зазначає німецька дослідниця альтернативної освіти А. Слівка, «Історично склалося так, що альтернативні освітні моделі співіснували з державною загальною освітою з часу її виникнення наприкінці XIX століття. Спроба держави створити загальну, культурно однорідну освіту для всіх дітей спровокувала реакцію тих освітян, батьків і учнів, які не бачили себе у цій системі» [7]. Як образно висловився Р. Міллер: «Історія альтернативної освіти – це барвиста історія соціальних реформаторів та індивідуалістів, набожних людей та романтиків» [6].

Значення альтернативної освіти і альтернативної педагогіки змінювалося залежно від часу і місця. Альтернативні школи та програми альтернативної освіти базувалися і базуються на різних теоретичних підходах і організації навчальної діяльності. Американська дослідниця альтернативної освіти порівнює її з порожніми чашками, «які можна наповнити будь-яким напоєм, а також можна використати і не за прямим призначенням» [8].

Особливості функціонування альтернативної освіти в світі з часу її появи полягали в тому, що вона була спрямована як на індивідуалізацію освіти, яка виявлялася у дитиноцентристських підходах, так і на корекційне навчання для так званих «проблемних» категорій учнів. Незважаючи на низку відмінностей і різнорівневі підходи, все ж можливим є системне вивчення альтернативної освіти і виявлення її характерних особливостей. Перш за все, як зазначає американський науковець Дж. Келлмайер, йдеться про критичну позицію щодо традиційної державної освіти; про індивідуалізацію навчання, яка недооцінюється у єдиному підході, характерному для загальноосвітньої підготовки; про сімейну атмосферу,

притаманну навчанню в малих групах; про пропагування атмосфери турботи і піклування; про переконання дітей і вчителів у тому, що вони самі створюють стиль навчання і творять власне життя; про прагнення учасників навчального процесу брати активну участь у житті шкільної громади [5].

На думку низки науковців (Дж. Гідлі, Й. Нагата, М. Рейвід, А. Слівки та ін.) альтернативна освіта бере витoki в русі, який у країнах Західної Європи дістав назву «нове виховання», в Німеччині – «педагогіка реформ», у США – «прогресивізм». На межі ХІХ—ХХ ст. цей рух відомими представниками якого були О. Декролі (Бельгія), Р. Кузіне (Франція), А. Фер'єр (Швейцарія), С. Френе (Франція) та ін., став альтернативою тогочасній схоластичній педагогіці. Практично принципи нового виховання здійснювалися в так званих «нових школах», у яких велику вагу приділяли дитячому самоврядуванню, фізичному та естетичному вихованню, ручній праці тощо. Перші «нові школи» відкрили Е. Демолен у де-Рош (Франція) у 1889 році, С. Редді в Аббатехольмі (Англія) в 1889 році. Відомим теоретиком цих шкіл був швейцарський педагог, професор Женевського університету А. Фер'єр. Німецькі освітяни-реформатори К. Ган, П. Гехеб і Г. Літц заснували реформаторські сільські школи-інтернати («*Landerziehungsheime*»), які мали за мету надати дітям холістичну освіту, вільну від негативних впливів індустріального урбаністичного життя.

Представниця шведської педагогіки Е. Кей у своїй важливій книзі «Століття дитини» (1909 р.) обстоювала ідею дитиноцентристської освіти. Її погляди отримали розвиток у працях таких науковців, як Дж. Дьюї (США), Г. Кершенштейнер (Німеччина), М. Монтессорі (Італія), А. Нілл (Шотландія), Е. Г. Шаррельман (Німеччина), С. Френе (Франція). Вони запропонували власні педагогічні системи, дієвість яких перевірили у школах.

У 1907 році італійська педіатр М. Монтессорі відкрила перший Дім дитини («*Casa de Bambini*»), який надавав початкову освіту на основі системи, запропонованої автором. Прогресивістські ідеї Дж. Дьюї були реалізовані у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії – структурному підрозділі кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго, заснованої в 1896 році. Перша Вальдорфська школа була заснована австрійським філософом Р. Штайнером у 1919 році. Школа Самерхіл була заснована у 1921 році Александром Ніллом для реалізації принципу свободи в навчанні та вихованні.

У 1912 виникло «Міжнародне об'єднання нових шкіл», яке сформулювало деякі загальні організаційні й дидактичні положення, спрямовані на відмову від зубріння, формалізму і схоластики. Прогресивний освітній рух надав альтернативній освіті дитиноцентристську орієнтацію, змістив акценти у бік індивідуальності, підкреслення цінності й неповторності людського життя, демократичного управління шкільним життям тощо.

У 40-х роках минулого століття суспільно-політична ситуація змістила акценти у бік гомогенізації загальної освіти. Воєнний час і післявоєнна міждержавна конкуренція призвели до того, що у той період не простежувалися нові філософсько-педагогічні теорії, які могли стати основою для альтернативних моделей середньої освіти. А відтак, відзначаємо лише продовження функціонування небагатьох авторських шкіл, які працювали за системами, розробленими в попередній період.

Цінності, проголошені у 20-ті роки ХХ століття, повернулися в освітню теорію і практику в 60-х роках, коли в світі стала відчутна розчарованість державною системою освіти. Цей рух, який досягнув піку свого розвитку наприкінці 60 – початку 70-х років, у світі отримав назву «рух за вільну школу». Згодом він дав початок трьом різним освітнім рухам, які відрізнялися засадничими принципами: розвиток альтернативних приватних шкіл, розвиток державних альтернативних шкіл, домашнє навчання. Явище, характерне для цього періоду, – це поєднання альтернативної освіти з державною. Під час спаду активності руху за вільну освіту, який асоціювався з антиавторитаризмом, термін «вільна школа» був витіснений терміном «альтернативна школа», при чому його досить активно використовували навіть реформатори державної освіти. Ідея «свободи» була покладена в основу руху «за сучасну школу» на початку ХХ століття і трансформувалася у рух «за вільну школу» у 60-х роках. Праці І. Ілліча і Дж. Холта привернули увагу тисяч сімей, особливо в США, Великобританії та Канаді до так званого «домашнього навчання» або «навчання поза школою». Його прибічники переконані, що аутентичне середовище і свідоме навчання не можуть існувати у формальній шкільній освіті.

Іншими словами, в той час, коли ідеї вільного виховання були піддані критиці за те, що вони не могли бути застосовані для всіх і не мали можливостей реалізації у загальноосвітній школі, реформатори

виступили з ініціативою створення альтернативних шкіл у державному освітньому секторі. У цьому контексті альтернативна школа була тісно пов'язана з турботою держави про якість освіти і була найбільш характерною для США у 1970–1980-х роках. Американська освітня політика у 80-х роках минулого століття пов'язувала з альтернативними школами можливість підвищити якість освіти в межах тогочасної реформаторської ініціативи «Назад до основ».

Наявність псевдо-альтернативних шкіл і програм призвела до побутування думки про спрощену порівняно з загальноосвітньою школою модель отримання сертифіката про середню освіту. З іншого боку, різноманітні альтернативні навчальні програми призначені для учнів, які з певних причин залишили школу або демонструють антисоціальну поведінку. Проте, незважаючи на випадки ставлення до альтернативної освіти як до освіти нижчої якості, існують дані, що свідчать про зворотне. За даними британського дослідника Д. Ханнама «громадянська освіта є більш успішною якраз у альтернативних освітніх закладах. Як приклад, він наводить школи з усталеними самоврядними моделями на зразок школи Самерхіл» [4].

Альтернативна освіта дітей та молоді, яка активізувалася в 60-х роках у Європі і США, була в опозиції до домінуючої традиційної загальної освіти. Проте масовізація освіти призвела до виникнення ряду соціально-педагогічних проблем, пов'язаних з пропусками занять, відсівом зі школи, невстиганням, виявами жорстокості тощо. Явище відсіву зі школи довело, що централізовані механізми, якими керується державна система обов'язкової освіти, уже неспроможні його стримати. Гіркою іронією позначено те, що спрямованість освіти на демократизацію, на свободу вибору, можливість доступу мала певною мірою зворотний ефект.

Реакцією на цю суперечність стала активніша поява альтернативних навчальних закладів у освітніх системах різних країн, що стало особливо відчутним починаючи з 90-х років XX століття. Як приклад, можемо навести появу в Швеції у 1991 році 26 приватних шкіл (*fristaende skolor*), які керувалися засадами педагогіки Френе, Штейнера та ін. Лише за десять років кількість таких шкіл зросла до 250 [1]. Альтернативна освіта також посилила свої позиції за свою більш ніж сторічну історію і в іншій європейській країні – Данії. Кількість приватних шкіл (*friskole*), створених за ініціативи місцевих громад, значно зросла за 10 років і становила на межі

тисячоліть 20% усіх середніх шкіл. Ці школи надавали освітні послуги 13% усіх дітей та молоді шкільного віку.

Навіть якщо ці дані здаються не такими значними на фоні масштабної системи загальної освіти, вони в будь-якому випадку доводять, що традиційні школи не мають неподільної влади і монополії на надання освітніх послуг. Цим пояснюється створення в багатьох європейських країнах умов для розвитку альтернативного сектору в системі освіти. У 1990-х роках, коли суспільно-політичні трансформації змінили обличчя Європейського континенту, країни постсоціалістичної спільноти, стали плацдармом для впровадження освітніх інновацій як на рівні фінансування, так і організації навчального процесу. Хаотичність і відсутність системності часто були характерними для альтернативної освіти країн, які щойно здобули незалежність. У традиційних країнах Європейського Союзу (тих, які ввійшли до складу ЄС у перші 20 років з часу його створення), навпаки, на початку 90-х років минулого століття розпочався процес визначення конструктивної ролі закладів альтернативної освіти.

Уряди багатьох країн роблять спробу побудови нових стосунків з альтернативними закладами середньої освіти, намагаючись передусім домогтися органічного влиття альтернативних закладів у систему загальної освіти. Наприклад, уряди Великої Британії, Бельгії, США пропонують фінансову підтримку альтернативним школам з інноваційними програмами навчання. Інша тенденція в адмініструванні шкільної політики – створення шкіл з приватної ініціативи, але за значної підтримки державними коштами з моменту відкриття закладу. Такий перебіг подій дещо нагадує принцип створення чартерних шкіл у США. Зважаючи на те, що забезпечення рівного доступу до освіти є пріоритетом, незаперечною є активна роль альтернативної освіти у творенні світового полотна сучасної освіти з огляду на різноманітні запити і потреби усіх учасників процесу навчання. Різниця полягає лише у тому, як у різних країнах уплітають альтернативні заклади і програми в канву системи державної загальної освіти.

Висновки. Отже, у зародженні і розвитку альтернативної освіти можемо вичленити чотири етапи, поділ на які обґрунтований культурно-історичним контекстом розвитку освіти. Як бачимо, кожен новий етап розвитку альтернативної освіти був або протидією новому виткові

гомогенізації (запровадження загального навчання, конвеєрна підготовка в міру кваліфікованих кадрів для промисловості тощо, глобалізаційні процеси в освіті тощо), або ж відповіддю на послаблення централізованості системи освіти, відповідно, в освіті (послаблення ролі СРСР у 90-х роках ХХ століття). Отже, чинником активізації освітніх альтернатив завжди була децентралізація. Це певною мірою підтверджує припущення про те, що альтернативи виконують регулятивну функцію щодо розвитку освіти в цілому: визначають напрями реформування і впровадження інновацій, визначають слабкі місця і служать полігоном перевірки ідей педагогічної прогностики.

Саме тому подальшої розробки і досліджень вимагають різні аспекти альтернативної освіти, а надто ті, які допоможуть повноцінному її використанню задля забезпечення якості освітніх послуг за умови ціложиттєвого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Educational Statistics. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.skolverket.se/frikolor/information/info_diagr.
2. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie 'Zak', 2003. – 1295 s.
3. Gidley J. Beyond Homogenisation of Global Education / Jennifer Gidley. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Gidley%20Beyond%20homogenisation%20.pdf>
4. Hannam D. A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools research on self-directed education in England / Derry Hannam. - London: Department for Education and Employment (DfEE), 2001. – 74 p.
5. Kellmayer J. How to Establish an Alternative School / John Kellmayer. –Corwin Press, 1995. – 168 p.
6. Miller R. A Brief History of Alternative Education / Ron Miller. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.educationrevolution.org/history.
7. Sliwka A. The contribution of Alternative Education / Anne Sliwka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/30/40805108.pdf>.
8. Raywid M.A. Alternative Schools: The State of the Art // Mary Anne Raywid. – Educational Leadership. – 1999. – № 52. – P. 26–31

РЕЗЮМЕ

О. А. Заболотная. Историко-культурный контекст развития школьного альтернативного образования.

В статье предложена периодизация развития альтернативного образования, разработанная на основании обзора историко-культурных особенностей развития

образования в целом. Произведен обзор философско-педагогических течений, которые стали основой для альтернатив, реализованных в мировом образовании начиная со второй половины XIX века. Автор акцентирует необходимость альтернатив для обеспечения качества образования.

Ключевые слова: альтернативное образование, свободное воспитание, холистическое образование, альтернативна школа, прогрессивная школа, открытая школа.

SUMMARY

O. Zabolotna. Historical and cultural context for the alternative school development.

The article suggests the periodization of the alternative school development. It has been worked out after the overview of historical and cultural peculiarities of the general educational evolution. The late 19th century philosophies as the basis for alternative schools have been analysed. The author emphasizes the importance of alternatives for ensuring quality in education.

Key words: alternative education, free education, holistic education, alternative school, progressive school, open school.

УДК 371.132:81'282–055.52

Л. І. Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДЕФІНІЦІЯ ДІАЛЕКТИЧНОЇ ВЗАЄМОБУМОВЛЕНОСТІ ПОНЯТЬ «ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ» І «ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ»

У статті аналізуються поняття «педагогічна культура батьків» та «педагогічна компетентність батьків», визначаються спільні та відмінні риси між ними, встановлюється співвідношення обсягів зазначених понять.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, педагогічна культура батьків, компетентність, педагогічна компетентність, педагогічна компетентність батьків.

Постановка проблеми. Принципові зміни, що відбуваються в Україні сьогодні (політичні, економічні, соціальні), формують нове покоління дітей з нестандартною поведінкою і технологізованим характером мислення, обумовлюючи необхідність відповідної переорієнтації системи виховання. Зазначені суспільні перетворення, слугують підставою для зростання вимог до якості, насамперед, сімейного виховання як першої ланки в системі соціокультурного розвитку особистості.

Якість сімейного виховання обумовлюється рівнем педагогічної культури батьків як першочергових вихователів майбутніх громадян України. Зазначене набуває особливої актуальності в умовах реалізації основних положень Закону України «Про освіту», Національної програми

«Освіта» (Україна XXI ст.), Національної доктрини розвитку освіти, в яких наголошується на важливості родинного виховання та забезпечення педагогічного всеобучу батьків як складової загального виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «педагогічна культура» і «педагогічна компетентність» займають чинне місце в наукових доробках і українських, і зарубіжних вчених. Відповідно, у тлумаченні сутності педагогічної культури значне місце належить педагогам, психологам і соціологам: Т. Алексеєнко, І. Беху, І. Глазковій, І. Гребеннікову, І. Дегтярик, О. Докукіній, Т. Івановій, Л. Ємельяновій, Н. Ковалевській, Л. Крайновій, Є. Насєдкіній, В. Постовому, О. Савченко, О. Скнар, М. Стельмаховичу, З. Титаренко, А. Харчеву, О. Хромовій та іншим. Поняття «педагогічна компетентність» інтерпретується в дослідженнях С. Батишевої, А. Бермус, Ж. Дюпуї, Ю. Ємельянова, Н. Єфремова, Е. Зеєр, І. Зязюна, Г. Коджаспірова, Л. Лебедик, Н. Сергієнко, В. Синенко, Ю. Татур, А. Хуторського, М. Чошанова та інших. Проте, не зважаючи на пильну увагу до даної проблеми, актуальними залишаються питання діалектики наукових категорій «педагогічна культура батьків» і «педагогічна компетентність батьків», системного бачення даних понять.

Мета статті – визначення дефініцій, що об'єднують та розрізняють такі наукові категорії, як «педагогічна культура батьків» і «педагогічна компетентність батьків».

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, для успішної наукової дискусії та досягнення поставленої мети необхідно, перш за все, чітко окреслити понятійний апарат. Звернемося до змістовного аналізу кожного з понять.

Поняття «педагогічна культура батьків» визначається як видове від поняття «педагогічна культура». Сутність наукової категорії «педагогічна культура» активно досліджується в сучасній науці та практиці. В енциклопедичних і науково-методичних виданнях, у нормативних документах трактування даного поняття змінюється в залежності від вживаного контексту. На нашу думку, це, можливо, пояснюється тим, що процес наукового осмислення даного феномену відповідно до сучасної парадигми синергетичного розвитку науки тільки-но розпочався.

Значна частина дослідників (Т. Алексеєнко, Н. Ковалевська, Л. Крайнова та інші) визначають педагогічну культуру як складову

загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні й матеріальні цінності освіти та виховання. Тому вважаємо науково виправданим розпочати тлумачення даного феномену з означення поняття «культура».

У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін культура визначається як: 1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. // Рівень розвитку суспільства у певну епоху. // Те, що створюється для задоволення духовних потреб людини. 2. Освіченість, вихованість. 3. Рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [2].

Новітній філософський словник, зазначає, що культура (лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток, шанування) – 1) модель соціально прийнятної поведінки, яка характеризує людей як групу; 2) звичаї, вірування, досягнення, мистецтво та література, які притаманні окремій групі людей; 3) система надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, які історично розвиваються й виступають умовою відтворення та зміни соціального життя у всіх його основних проявах [9].

В соціально-педагогічному словнику культура тлумачиться як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. У понятті культура фіксується як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку в рамках визначених епох, суспільно-економічних формацій, етнічних і національних спільностей [10].

Отже, спираючись на загальновизнані визначення поняття «культура» можемо констатувати, що тлумачення даного феномену є неоднозначним. Проте найчастіше воно використовується в загальному розумінні – як характеристика певної історичної епохи та рівня розвитку свідомості індивіда.

Визначаючи зміст поняття «педагогічна культура», Т. Алеєксєєнко наголошує, що основою цього процесу є філософське розуміння культури як характеристики розвитку творчих сил і здібностей людини та вчення про провідну роль діяльності у її формуванні. Особистісний прояв культури

реалізується у повсякденній діяльності, у стосунках, поведінці, способі життя й побуті, засвоєнні культурних досягнень, знань, навичок, умінь. Педагогічна культура батьків втілюється у творчій виховній діяльності і слугує формуванню духовно багатой та всебічно розвиненої особистості. Тому ми її сприймаємо як складне, інтегративне, динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності [1, 23].

Так, на думку Т. Алексеєнко, структурно педагогічну культуру батьків складають компоненти, до яких належать психолого-педагогічні знання, навички та вміння догляду за дітьми дошкільного віку, культура педагогічного впливу на їх формування та розвиток. Наочно цю структуру подано на рис. 1 [1, 22].

Аналізуючи тлумачення поняття «педагогічної культури батьків» у працях Т. Алексеєнко можемо констатувати, що в цьому випадку культура виступає не лише характеристикою певної історичної епохи і рівня свідомості індивіда, а й характеристикою практичної діяльності батьків.



Рис. 1. Педагогічна культура батьків

Як систему розглядає педагогічну культуру батьків Л. Горбатенкова, виокремлюючи в ній три підсистеми:

1) мотиваційну (сукупність настанов особистості її інтересів, бажань, прагнень, цілей, планів, програм);

2) інформаційну (система знань про виховання, що включає педагогічні, психологічні та інші їх види, методи, задачі, цілі, програму виховання);

3) операціональну (сукупність усіх видів і форм умінь особистості, її навичок, способів, прийомів, методів) [5].

Цінними для розуміння феномену педагогічної культури є

дослідження І. Глазкової. Хоча вона розглядала дану наукову категорію як характеристику професійної діяльності педагога, проте її системний погляд на проблему заслуговує на увагу і в контексті педагогічної культури батьків.

Вчена зазначала, що залежно від проявів педагогічну культуру можна розглядати в декількох аспектах: культурологічному, гностичному, морально-етичному, феноменологічному та технологічному.

Розглянемо обґрунтування кожного з них та їх доцільність.

Стосовно культурологічного аспекту І. Глазкова зауважувала, що оскільки педагогічна культура є складовою загальнолюдською, вона інтегрує в собі історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним суб'єктом педагогічної культури виступає все суспільство, що визначає мету і зміст процесів соціалізації, виховання й освіти, а його «агентами» у педагогічній взаємодії є вчителі й батьки, які реалізують це замовлення в конкретно-історичному й особистому педагогічному досвіді.

Гностичний аспект педагогічної культури вчена трактує як галузь людських знань, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї. Цей аспект створений досвідом людей, які спеціально вивчали процеси навчання та виховання.

Морально-етичний аспект ґрунтується на розумінні педагогічної культури як складової соціальної практики у сфері відносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми відносин, опосередковуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень. Підставою й показником розвитку педагогічної культури в даному аспекті є розвиток народної педагогіки [3].

Феноменологічний аспект педагогічної культури І. Глазкова визначає через діяльність вчителя як суб'єкта педагогічної культури, продукт своєї епохи, що ввібрав у себе весь досвід попередніх поколінь у галузі теорії й практики [3]. Тут педагогічна культура розглядається як сутнісна характеристика діяльності вчителя (в нашому випадку – батьків як вихователів), що забезпечує відтворення соціального досвіду в особистості, переведення людської культури в індивідуальну форму існування. У центрі уваги перебуває той, кого навчають, як суб'єкт, як вільна й духовна особистість, що має потребу в саморозвитку; освіта

орієнтована на розвиток внутрішнього світу дитини, на міжособистісне спілкування, на діалог.

Технологічний аспект педагогічної культури зосереджений на тій частині загальнолюдської культури, у якій відображені особливі цінності соціально-педагогічної практики, педагогічної теорії та способи педагогічної діяльності. У цьому випадку педагогічна культура може бути представлена як сукупність досягнень соціальної практики, педагогічних поглядів, ідей, теорій, способів педагогічної діяльності [3].

Аналіз педагогічних фактів, одержаних у ході дослідження, дозволив виявити неоднозначність у поглядах на феномен «педагогічної культури» і культури в цілому. Проте можемо констатувати, що педагогічна культура, будучи особистісною характеристикою батьків як вихователів, представляє спосіб реалізації практичної діяльності в єдності цілей, засобів і результатів.

З огляду на вищезазначене, під педагогічною культурою батьків ми розуміємо частину загальнолюдської культури, яка інтегрує в собі історико-культурний педагогічний досвід попередніх поколінь, у якому накопичуються певні традиції, норми відносин, опосередковуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень. Особистісний прояв педагогічної культури батьків реалізується у соціально прийнятній поведінці – результаті засвоєння ними спектру культурних досягнень, знань, навичок, умінь – яка і характеризує їх як вихователів.

Аналіз кола наукових досліджень, дотичних до проблеми змістовного трактування терміну «педагогічна компетентність», свідчить, що не зважаючи на достатньо широку вживаність у науково-методичній літературі, на даному етапі розвитку наукової думки він не одержав загальноприйнятого тлумачення щодо визначення виховних можливостей батьків. Тому, з метою більш повного вивчення багатогранності даної наукової категорії, ми звернемося до вивчення й аналізу різних поглядів науковців на окреслену проблему.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови компетентність визначається як властивість за значенням «компетентний». При цьому компетентний трактується у двох аспектах: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruktion (IBSTPI), поняття компетентності визначене як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [14].

Учасники конференції міжнародного рівня, що відбулась за сприяння ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., взявши за основу трактування означеного поняття експертами країн Європейського Союзу, визначили поняття «компетентність» як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті загалом, і в професійних ситуаціях зокрема, оскільки такі знання та вміння забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [13].

Психологи під компетентністю розуміють психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходить із відчуття власної успішності й користі, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [11].

В педагогіці поняття «компетентність» визначається, по-перше, як поглиблене знання; по-друге, як стан адекватного виконання завдання; по-третє, як здатність до актуального виконання діяльності; по-четверте, як наявність у спеціаліста необхідних знань, навичок і вмінь для здійснення діяльності тощо [4; 9].

Характеризуючи зміст поняття «педагогічна компетентність», Л. Мітіна [8] визначає його як фактор професійного розвитку інтегративних характеристик особистості, яка має дві складові: діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування).

На думку Н. Кузьміної [6], педагогічна компетентність складається з

таких компонентів, як: спеціальна компетентність – знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни та спеціальності, за якою здійснюється підготовка фахівця, знання способів розв'язання творчих завдань; методична компетентність – володіння різними методами навчання, знання психологічних законів, закономірностей і механізмів засвоєння суб'єктами навчання знань і вмінь у процесі навчання; диференціально-психологічна компетентність – уміння виявляти особистісні якості, визначати й урахувати емоційний стан суб'єктів навчання, уміння грамотно будувати взаємостосунки; аутопсихологічна компетентність – уміння усвідомлювати мету, сенс, зміст і результати власної діяльності, знання про способи професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй діяльності; психолого-педагогічну компетентність – володіння педагогічною діагностикою, уміння педагога будувати педагогічно доцільні взаємини з суб'єктами навчання та здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічного діагностування, знання основ вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування, уміння розвивати в суб'єктів навчання стійкий інтерес до самоудосконалення.

Сукупність наукових підходів, які використано нами для характеристики педагогічної компетентності, дає змогу акцентувати увагу на детермінації сутності та змісту даного поняття соціальним, онтологічним і внутрішньоособистісним рівнем засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, якими виступають ефективні психологічні знання, уміння, навички, здібності особистості до педагогічної діяльності. На наш погляд, зазначені вище елементи педагогічної компетентності педагога можуть розглядатися як компоненти педагогічної компетентності батьків.

Цілісне уявлення про педагогічну компетентність дає її структура, виділена Л. Лебедиком [7] (як структура педагогічної компетентності магістра економіки) і адаптована нами в контексті виховної спроможності батьків, яка подана на рисунку 2.

Становлення кожного компонента даної структури пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як складової цілісної системи [7]. Відсутність або недостатня сформованість хоча б одного з цих компонентів чинить суттєвий вплив на рівень компетентності.

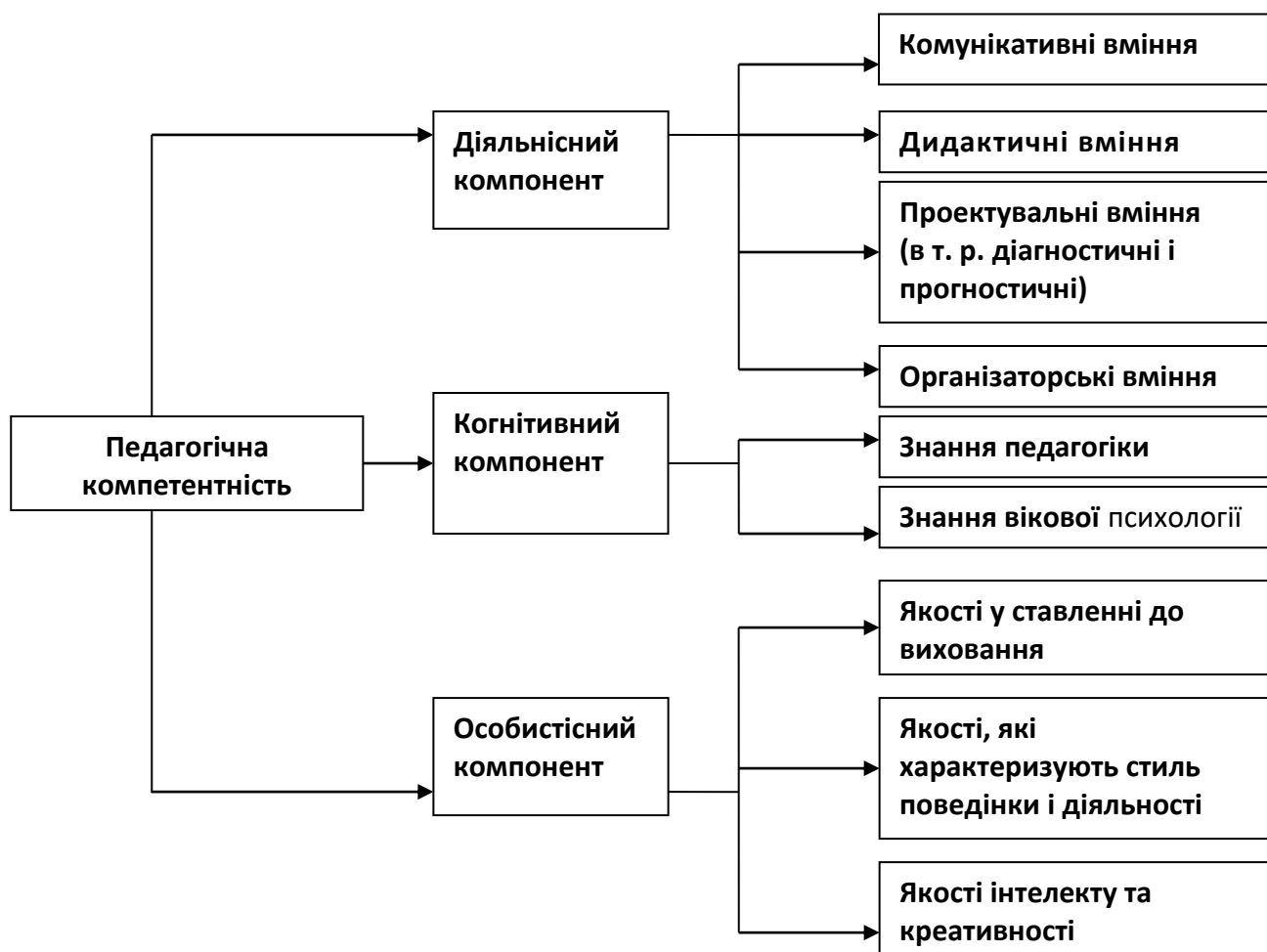


Рис. 2. Структура педагогічної компетентності

Узагальнюючи вищеназвані підходи, ми вважаємо можливим обґрунтувати власне визначення наукової категорії «педагогічної компетентності» в контексті виховної спроможності батьків. Отже, під педагогічною компетентністю батьків ми розуміємо інтегральну характеристику особистості батьків як вихователів, що одночасно поєднує культуру особистості, мобілізацію знань, навичок і умінь, поведінкових аспектів, які спрямовані на умови конкретної діяльності. При цьому компетентність в жодному разі не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації.

Висновки.

1. Поняття «педагогічна культура батьків» нерозривно пов'язане з поняттям «педагогічної компетентності батьків», представляючи собою універсальну здатність до міжособистісної взаємодії з дітьми.

2. Педагогічна компетентність батьків, як програма їх діяльності, поведінки та спілкування, створює своєрідну основу педагогічної культури,

що виявляється у різноманітті знань, навичок, норм та ідеалів, взірців діяльності й поведінки, ідей та гіпотез, вірувань, соціальних цілей і ціннісних орієнтацій тощо.

3. Між педагогічною культурою та педагогічною компетентністю батьків існує тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість – чим вищий рівень їх педагогічної культури, тим вищий ступінь педагогічної компетентності й навпаки.

4. Обсяги понять «педагогічна культура батьків» і «педагогічна компетентність батьків» частково співпадають, а саме – в частині засвоєння особистістю культурних досягнень, знань, навичок, умінь, але лише тих, які стосуються виховної діяльності батьків.

5. За межею перехрещення обсягів понять «педагогічна культура батьків» та «педагогічна компетентність батьків» залишається, з одного боку, засвоєння особистістю культурних досягнень, знань, навичок, умінь, здатність до спілкування, інтерперсональної взаємодії та перцепції у всіх інших сферах, крім сфери виховної діяльності; з іншого боку – невідривність знань, умінь і навичок від діяльності та конкретних умов їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини : [навч.-метод. посіб.] / Т. Ф. Алексеєнко. – К. : ЗАТ «ЕКСИМСЕРВИС», 2004. – 96 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Глазкова І. Я. Дослідження проблеми педагогічної компетентності в радянський та пострадянський період / І. Я. Глазкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній. – 2009. – № 2. – С. 97–104.
4. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічний понятійний словник / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасик. – К. : МАУМ, 2005. – 560 с.
5. Горбатенкова Л. М. Отец и семья / Л. М. Горбатенкова. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
7. Лебедик Л. В. Компоненти структури педагогічної компетентності магістра економіки / Л. В. Лебедик // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2009. – № 46. – С. 77–82
8. Митина Л. Н. Психология профессионального развития учителя / Л. Н. Митина. – М., 1998. – 200 с.
9. Новейший философский словарь [2-е изд., перераб. и доп.] – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
10. Соціально-педагогічний словник / [ред. В. В. Радула]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

11. Шапер В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. / В. Б. Шапер. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
12. Шевченко Ю. М. Педагогічна компетентність майбутнього вихователя та рівні її визначення [Електронний ресурс] / Ю. М. Шевченко, Л. С. Журавльова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – 2010. – № 1. – 308 с. – Режим доступу:
http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2010_1/index.htm.
13. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004.
14. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Пономаренко. Дефиниция диалектической взаимообусловленности понятий «педагогическая культура родителей» и «педагогическая компетентность родителей».

В статье анализируются понятия «педагогическая культура родителей» и «педагогическая компетентность родителей», определяются общие и отличные черты между ними, устанавливаются соотношения объемов отмеченных понятий.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, педагогическая культура родителей, компетентность, педагогическая компетентность, педагогическая компетентность родителей.

SUMMARY

L. Ponomarenko. The dialectical intercom bitonality definition of concepts «parents pedagogical culture» and «parents pedagogical competence».

The scientific article is devoted to the sapid analysis of «parents pedagogical culture» and «parents pedagogical competence». General and distinguishing features of these concepts are analyzing in the article. Much attention is given to the definition of the concepts connection.

Key words: culture, pedagogical culture, pedagogical culture of parents, competence, pedagogical competence, pedagogical competence of parents.

УДК 378.013

І. І. Проценко

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІ ВМІННЯ ПЕДАГОГА ТА ЇХ ФОРМУВАННЯ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

У статті з психологічно-педагогічних позицій з'ясовано поняття «уміння», «професійно-творчі уміння», уточнено їх класифікацію та способи формування в евристичному навчанні, яке на сьогодні займає вирішальні позиції в педагогічній освіті. З'ясовано основні позиції щодо формування професійно-творчих умінь у навчальній діяльності – когнітивних, креативних, методологічних.

Ключові слова: уміння, професійно-творчі вміння, евристичне навчання, когнітивні вміння, креативні вміння, методологічні вміння.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань, що стоять перед сучасною вищою школою, є створення певних умов для самостійного оволодіння студентами знаннями та професійно-творчими вміннями для розвитку їхніх інтелектуальних і творчих здібностей. Реалізація цих завдань вимагає такої організації навчання, яке б не тільки гарантувало отримання умінь адаптуватись у дійовому просторі, але й спонукало до трансформації й модернізації їх відносно потреб індивіда та самореалізації у широкому полі видів діяльностей.

Між тим питання можливості навчання творчості студентів у вищій школі залишається й на сьогодні не вирішеним. Не визначеними залишаються і поняття «професійно-творчі вміння», і способи їх формування в навчальному процесі. Створюється враження, що набуття професійних умінь творчого характеру, продекларовані у Державному стандарті освіти України як бажаний компонент, не стали сутнісним завданням вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвий внесок у дослідження професійних умінь, їх класифікацію та способи формування в евристичному навчанні студентів зробили Ю. Бабанський, В. Беспалько, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, А.Король, С. Кульневич, О. Леонтьєв, Є. Мілерян, А. Хуторський та інші. У дослідженнях цих та інших авторів виявлено, що зміст навчальних посібників, програм, підручників здебільшого не зорієнтовано на розвиток професійно-творчих умінь, а лише частково торкаються цього питання. Як доводить аналіз педагогічної літератури, залишаються не з'ясованими питання щодо змісту, структури, способів формування професійно-творчих умінь майбутніх фахівців у найбільш сприятливій для цього сфері – в евристичному навчанні.

Мета статті – з'ясувати зміст і структуру професійно-творчих умінь педагога, визначити основні способи їх формування в евристичному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Створення необхідних умов для самостійного оволодіння студентами теоретичними знаннями, професійно-творчими вміннями, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей – основний аспект навчання у вищій школі. Тому актуалізується завдання так організувати навчання, щоб воно гарантувало формування широкого спектру умінь для оволодіння майбутнім вчителем

різними видами професійної діяльності і забезпечити самореалізацію професійно-творчого потенціалу майбутнього фахівця.

На виняткове значення професійно-творчих педагогічних умінь, їх незамінність як важливого чинника в навчанні та вихованні духовних і моральних якостей студентів, їх ціннісних орієнтацій, світогляду вказували класики педагогіки, сучасні дидакти, психологи, методисти.

Етимологічно слово «уміння» походить від двох слів: «розум» (рос. ум) і «діяння», які вказують на задіяння в певному акті потенційних можливостей розуму – *розуму прикладання* (рос. «умение» – «ума приложение»). Творчі уміння – це реалізовані креативні здатності людини, результатом застосування яких є новий продукт професійної діяльності. Факт актуалізації творчих умінь свідчить про переміщення особистості з лав потенційно творчої до дійсно такої.

Філософський словник розглядає поняття «вміння» як сплав навичок та знань, що визначає чіткість виконання будь-якої діяльності, це засіб застосування засвоєних знань на практиці, це значно складніше утворення освіти, ніж навички або знання, взяті окремо [10, 405].

На думку психологів, вміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети. Сформоване вміння може стати власністю особистості і умовою набуття нових знань, умінь та навичок, тобто показником творчого й інтелектуального розвитку особистості [9, 196–197]. Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини [11, 29].

На відміну від навичок, що забезпечують виконання діяльності в незмінних умовах, уміння характеризуються «варіативною адекватністю» «способів досягнення цілей по відношенню до умов діяльності» [11, 30], що змінюються. Отже, можна стверджувати, що вміння забезпечуються синтезом особистісних якостей (мисленних, чуттєвих, вольових) і є засобом свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності.

Уміння, знання і навички набуваються протягом життя, щоб діяти для задоволення тих чи інших потреб особистості (майбутнього викладача).

Професійні уміння творчого характеру ставали предметом численних наукових досліджень, однак, єдиного підходу до їхньої класифікації не вироблено, творчі уміння в евристичному навчанні не вивчались.

Педагогічні вміння формуються протягом всього часу діяльності вчителя, проте основа закладається ще в стінах навчального закладу.

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику визначає «вміння як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [1]. У Педагогічній енциклопедії вміння – це можливість ефективно виконувати дії відповідно до мети та умов, за яких доводиться діяти. Набуті людиною вміння не лише визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини. Легкість і швидкість оволодіння вміннями свідчать про високий рівень здібностей людини [9, 96]. В. Дружиніна розглядає уміння як здатність людини продуктивно виконувати роботу щодо перетворення предмета на продукт за нових умов [5, 17].

У дослідженні Є. Мілеряна вміння визначаються як «заснована на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно досягти свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання» [7]. Уміння – це знання в дії. Психологи визнають уміння найважливішим засобом успішної діяльності, мірилом умілості й показником майстерності людини. Причому, підкреслюється інноваційний характер умінь, як таких, що характеризуються «варіативною адекватністю» «способів досягнення цілей по відношенню до змінних умов діяльності» (на відміну від навичок, що гарантують успішність функціонування індивіда в незмінних умовах) [5, 52]. Тож при розгляданні проблеми формування здібностей вести перетворювальну діяльність необхідно пам'ятати про залежність дійово-практичних знань від різнобічності й глибини особистісного дослідно-виконавського досвіду суб'єкта та зосередити увагу на максимальному наближенні теоретичного і практичного етапів становлення людини-творця. Будь-яке ведення творчої діяльності забезпечується інтелектуальними, особистісними та продуктивними потенціями людини.

Отже, узагальнивши психолого-педагогічні визначення «вмінь», необхідно відмітити особливості, що притаманні усім умінням: цілеспрямованість, усвідомленість, узагальненість, творчий характер.

Ми поділяємо думку Н. Кузьміної, що професійні вміння – це кожен раз «новий сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей фахівця.

Як відзначає Т. Гущина, інтегрованою багаторівневою професійно значимою характеристикою особистості, її професійної діяльності є професійно-творчі вміння.

Професійно-творчі вміння визначають як реалізовані здібності, які є фактором створення нового в професійній діяльності. Вони не можуть бути вродженими, такими можна розглядати лише задатки. Професійно-творчі вміння можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристичну, і дослідницьку діяльність [6, 18]. З цим поняттям можна погодитись. Дійсно, професійно-творчі уміння формуються лише при вивченні нового. А нове з'являється лише при задіяні професійно-творчих умінь в евристичному навчанні.

Відомо, що сформоване вміння є умовою отримання нових знань. А нові знання можна одержати шляхом застосування евристичних умінь як одного з різновидів професійно-творчих умінь. А. Хуторської під евристичним вмінням розуміє вміння цілеспрямованого здійснення пошуку розв'язання евристичної задачі для того, хто розв'язує, шляхом використання евристичних прийомів, наприклад, це такі вміння, як вміння проводити аналогію, формулювати педагогічну ситуацію, аналогічну даній, модифікувати, перетворювати з появою нових властивостей, виводити наслідки з педагогічної ситуації тощо [12].

На підставі результатів теоретичного дослідження та практичного досвіду ми дійшли до висновку, що вміння професійно-творчого характеру (професійно-творчі) педагога гуманітарних дисциплін – це *внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності*. Це засіб свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності, незалежне придбання спеціаліста, реалізовані творчі здібності в теоретично-пізнавальній і практичній роботі. Професійно-творчі вміння педагога проявляються у здатності особистості самостійно переносити раніше засвоєні спеціальні знання й навички у нову нестандартну ситуацію, знаходити правильні й оригінальні шляхи розв'язання педагогічних проблем в умовах дефіциту часу та інформації.

Існуюча різноманітність тлумачень дефініції «професійно-творчі вміння» вимагає їх певного групування.

Ю. Бабанський розглядає класифікацію вмінь за принципом структурних складових навчальної діяльності, таких як планування завдань і способів діяльності, мотивацію, організацію дій, самоконтроль, а також процес засвоєння знань. Він виділяє такі різновиди вмінь:

– навчально-організаційні (прийняття та вирішення завдань діяльності, раціональне планування діяльності та створення для неї сприятливих умов);

– навчально-інформаційні (здійснення бібліографічного пошуку, робота з книгою, довідником, технічними джерелами інформації, здійснювати спостереження);

– навчально-інтелектуальні (мотивування діяльності, сприйняття інформації, раціональне запам'ятовування і логічне усвідомлення навчального матеріалу, з виділенням у ньому головного; здійснення самоконтролю в навчально-пізнавальній діяльності) [2, 9].

У системі професійної освіти дослідник Л. Кайдалова окремою групою виділяє професійні вміння і навички, які класифікуються так: а) загальні, загально-виробничі, вузькопрофесійні; б) наукові, політехнічні та професійні; в) рухові, розумові, сенсорні; д) предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові.

Зазначений автор у професійній діяльності виділяє блоки організаторських, комунікативних, управлінських та фахових умінь, які можуть бути сформованими на високому (творчому), достатньому та низькому рівнях [5, 7].

Одним з напрямів класифікації професійних умінь є ототожнення компонентів професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвиваючими. Цю точку зору підтримують В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков.

В. Боброва, М. Кузьмін, І. Скрипник характеризують уміння в трьох параметрах (процес, спосіб діяльності і здібності), виділяючи три групи професійних умінь: спеціальні, які дають змогу поглиблено вивчати науку зі своєї спеціальності; загально-професійні (основні і допоміжні) і особистісні (здібності і психічні якості) [5, 92].

Як відзначає Т. Гущина, професійно-творчі вміння стають інтегрованою багаторівневою професійно значимою характеристикою особистості, її професійної діяльності.

Подолання суперечностей між новими знаннями, діями, ситуаціями, запитам, прагненнями і попереднім досвідом стимулює вироблення все нових і нових умінь. Тільки за таких умов відбувається творчий розвиток студентів й усталюються їх здатності до творіння. Без поетапного сходження до досконаліших умінь і нових практичних знань, без мотивованого прориву за межі відомого генезис особистості неможливий. Отже, уміння виступають і способом реалізації творчих здібностей, і умовою їх розвитку.

У системі професійної освіти А. Хуторської дуже прагматично та точно класифікував уміння, якими студент оволодіває в процесі навчання. Зазначений автор пропонує такий склад професійно-творчих умінь: креативні, когнітивні, методологічні.

Класифікацію професійних умінь творчого характеру за А. Хуторським подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Класифікація професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін

№	Професійно-творчі уміння	Зміст цих умінь
1.	Когнітивні	<ul style="list-style-type: none"> – фізичні і фізіологічні якості: уміння бачити, чути, відчувати, відчувати об'єкт, що вивчається, з допомогою смаку; розвинена працездатність; – інтелектуальні якості: допитливість, ерудованість, вдумливість, кмітливість, логічність, «коефіцієнт інтелекту», свідомість, обґрунтованість, аргументованість, здібності до аналізу і синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів; – допитливість, прозорливість, пошук проблем, схильність до експерименту, уміння ставити питання, бачити протиріччя, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні і експериментальні дослідження, володіти способами рішення різних завдань, робити висновки і узагальнення; – володіння культурними нормами і традиціями, які устатковані у власній діяльності; уміння аргументувати свої знання і отримані результати; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору, захопленість, оперативність дій; – здатність позначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких виникаючих запитань; уміння зрозуміти та оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку;

		<ul style="list-style-type: none"> – структурно-системне бачення областей, що вивчаються, в їх просторовій і тимчасовій ієрархії; відшукування зв'язків об'єктів, їх причин, пов'язаних з ними проблем; володіння загальним підходом до з'ясування суті будь-яких об'єктів і явищ (природи, культури, політики та ін.), різнонаукове бачення; – здатність відшукування причин походження культурно-історичного об'єкту або явища, уміння визначати його структуру і будову, знаходити зв'язки із спорідненими ідеальними об'єктами, будувати систему ідеальних об'єктів, вибудовувати їх ієрархію на основі сформульованих принципів і критеріїв; уміння відшукати системи зв'язків культурно-історичного явища з відповідні реальними об'єктами.
2.	Креативні	<ul style="list-style-type: none"> – емоційно-образні якості: натхненність, одухотвореність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; образність, асоціативність, споглядальність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни, незвичайного, чуйність до протиріч, схильність до творчого сумніву, здатність відчувати внутрішню боротьбу, здатність до емпатії, знакотворчість, символотворчість; – ініціативність, винахідливість, кмітливість, готовність до вигадкування; своєрідність, неординарність, нестандартність, самотність; – здатність до генерації ідей, їх продукуванню як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння розкутістю думок, почуттів і рухів; – прозорливість, уміння бачити знайоме в незнайомому і навпаки; подолання стереотипів, здатність виходу в іншу площину або простір при вирішенні проблеми; – уміння вести діалог з об'єктом, що вивчається, вибирати методи пізнання, адекватні об'єкту; уміння визначати структуру і будову, прогнозування змін об'єкту, динаміки його росту або розвитку; створення нових методів пізнання залежно від властивостей об'єкту; – прогностичність, формулювання гіпотез, конструювання версій, закономірностей, формул, теорій; – володіння нетрадиційними евристичними процедурами : інтуїція, інсайт, медитація; – наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх умінь у формі виконання і захисту творчих робіт, участі в конкурсах, олімпіадах та ін.

3.	Методологічні (оргдіяльнісні)	уміння в різних ситуаціях займати адекватну позицію; емпатія, здатність вести діалог, співпрацювати з колегами, вміння адекватно оцінювати, засвоювати і використовувати досвід інших, уникати конфліктів; володіти собою; вміння переконувати і навіювати, приваблювати до себе, надихати; професійний артистизм (уміння яскраво, щиро передавати свої позитивні почуття радості, оптимізму, впевненості у своїх силах), емоційна стійкість, розвинуте почуття гумору.
----	-------------------------------	---

Професійно-творчі вміння – це культурне надбання особистості, вони не можуть бути вродженими, а тільки формуються як важливе особистісне надбання майбутніх фахівців у пізнавально-творчій навчальній діяльності. У нашому дослідженні ми розглядаємо як формуються професійно-творчі уміння в евристичному навчанні. Тому доречно визначити основну ідею цього виду діяльності, яке сьогодні займає вирішальні позиції в педагогічній освіті. Основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного студента, обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях.

Питання щодо способів формування професійно-творчих умінь досліджували Є. Бойко, С. Гончаренко, В. Орлов, К. Платонов, Г. Селевко, Н. Яковлева, А. Хуторської та інші. На думку багатьох дослідників основним способом формування професійних умінь творчого характеру є заняття, які базуються на імітації організації творчої діяльності (урок-промисел, урок-виставка); на проектуванні (розробка творчих проектів, міні-проектів та їх презентація); на жанрах творчої діяльності. Також одним із способів формування умінь деякі вчені виділяють діалогічний, коли в

евристичному навчанні за допомогою діалогу, зокрема й евристичного, формуються всі види професійно-творчих умінь (креативні, когнітивні, методологічні), які вдосконалюються в процесі навчальної діяльності.

Висновки. З'ясовано, що професійно-творчі вміння – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань та умінь при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності.

Професійно-творчі вміння розглядаються, по-перше, як здатність діяти на основі отриманих знань, тобто як форма функціонування теоретичних знань, по-друге, до складу професійних умінь творчого характеру входять розумові та практичні дії, по-третє, зазначені вміння передбачають використання в діях раніше отриманого досвіду.

Професійно-творчі вміння – це штучне (культурне) надбання особистості, вони не можуть бути вродженими, а тільки можуть формуватися майбутніми фахівцями в пізнавально-творчій діяльності при створенні необхідних дидактичних умов.

Аналіз запропонованих підходів щодо визначення професійно-творчих умінь дозволив зробити висновки:

- умінь – це утворення більш високого рівня, ніж навичка;
- умінь являє собою не механічну комбінацію знань і навичок, а кожного разу їх новий сплав, на основі досвіду і творчих здібностей особистості;
- умінь характеризується такими якостями, як усвідомленість, узагальненість,
- гнучкість і, на відміну від навичок, воно кожного разу проявляється по-новому;
- на сформованість умінь вказує усвідомлене і творче використання знань і навичок у професійній діяльності.

Професійно-творчі вміння педагога – це культурне, незалежне придбання особистості внаслідок свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності, це реалізовані творчі здібності в теоретико-пізнавальній і практичній роботі. Сформовані професійно-творчі вміння діючого і майбутнього вчителя є його власним внутрішнім особистісно значущим творчим продуктом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. І. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. І. Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 45 с.
2. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Гущина Т. Н. – Ярославль, 2001. – 22 с.
3. Данипова Г. С Акмеологічна модель педагога в XXI столітті / Г. Данипова // Рідна школа, 2003, червень. – С. 6–9.
4. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
5. Дружинина В. Н. Развитие и диагностика способностей / В. Н. Дружинина, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
6. Кайдалова Л.Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Захищена 29.05.2003. – Х., 2003. – 207 с.
7. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 297 с.
8. Новиков А. М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста. / А. М. Новиков // Специалист. – 2003. – № 8. – С. 29–34.
9. Платонов К. К. Проблема способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
11. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
12. Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Проценко. Профессионально-творческие умения педагога и их формирование в эвристическом обучении.

В статье с психолого-педагогических позиций выяснены понятия «умения», «профессионально-творческие умения», уточнено их классификацию и способы формирования в эвристическом обучении, которое на сегодня занимает решающие позиции в педагогическом образовании. Выделены важные позиции формирования профессионально-творческих умений в учебной деятельности – когнитивных, креативных, методологических.

Ключевые слова: умения, профессионально-творческие умения, эвристическое обучение, когнитивные умения, креативные умения, методологические умения.

SUMMARY

I. Protsenko. Professional-creative skills and their forming in the heuristic learning.

The article contains the concepts of «ability», «professionally-creative abilities», their classification and forming methods are specified in the heuristic teaching which for today occupies decision positions in pedagogical education. Important positions of forming of professionally-creative abilities are distinguished in educational activity.

Key words: abilities, professionally-creative abilities, heuristic teaching, methodological abilities.

УДК 378.14.005

Н. В. Сідельник

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЕТНОЛОГІЧНОГО МАТЕРІАЛУ СТУДЕНТАМИ-ІСТОРИКАМИ

У статті розглядаються особливості процесу засвоєння знань етнологічного спрямування студентами-істориками, особлива увага звертається на дидактичні рівні їх засвоєння. Розглядається модель дидактичної структури знань.

Ключові слова: *знання, рівні знань, конкретне мислення, абстрактне мислення, планування, логічне структурування матеріалу, вміння, навички, головні поняття, базові поняття.*

Постановка проблеми. В сучасному освітньому середовищі учіння – це процес, що детермінується низкою чинників та визначається своєрідним критерієм цивілізованості та гуманності суспільства. В сучасній вищій школі процес навчання – єдиний, цілісний процес. У центрі цього цілого стоїть особистість студента, його активна, пізнавальна діяльність, що організовується і спрямовується діяльністю викладача. У ході навчання та засвоєння знань у студентів відбувається перебудова раніше сформованого досвіду, розвиток його пізнавальних сил, формування і розвиток особистості в цілому, забезпечується єдність освіти, виховання і розвитку особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою формування у студентів вищого навчального закладу професійних якостей займаються багато вчених: В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Сердюк, С. Сисоєва та інші.

Дидактичні аспекти засвоєння знань студентами у своїх працях розглядають П. Сікорський, В. Малафіїк, К. Баханов, А. Остапенко, Т. Борова та інші педагоги-дидакти.

Питанню методики вивчення етнологічного матеріалу присвячені праці наступних педагогів-методистів О. Буматіної, Л. Жук, А. Левдер, Г. Серової, Я. Треф'як та інших.

Мета статті – визначення особливостей процесу засвоєння етнологічного матеріалу студентами-істориками.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль у процесі засвоєння знань відіграє розуміння. «Щоб розуміти, – писав А. П. Усов, – треба емпірично почати розуміння, вивчення, від емпірії підніматися до загального». Розумінню передуює осмислення сприйнятого. Осмислити

означає для студента вкласти у сприйняту інформацію певний смисл. Тому важливо, щоб у процесі осмислення навчального матеріалу встановлювалися зв'язки між фактами, даними спостережень і висновками, щоб «чужий» досвід зливався з власним досвідом студента. Суть засвоєння знань І. М. Сеченов сформував так: «... дана думка може бути засвоєна... тільки тією людиною, у якої вона входить ланкою до складу її особистого досвіду». Отже, нові знання студентів формуються в їх свідомості на основі раніш засвоєного навчального матеріалу та наявного життєвого досвіду [1].

На думку І. В. Малафіїка, процес засвоєння знань має ступеневий характер, іншими словами, він відбувається як рух від одного рівня засвоєння до іншого, від нижчого до вищого. Він вважає, сучасна педагогічна та психологічна науки виділяють чотири рівні знань: розпізнавальний, репродуктивний, продуктивний та творчий. Проаналізуємо кожен з них: перший і найнижчий рівень знань (розпізнавання) характеризується тим, що репродуктивна діяльність із засвоєння інформації виконується з опорою на підказку. Уведення студентів у новий матеріал часто здійснюється шляхом словесного пояснення, що супроводжується демонстрацією засобів наочності. У ході цієї роботи студент виділяє те, що найбільше відрізняє даний об'єкт від інших, йому подібних. Цьому допомагає актуалізація власного досвіду учнем, порівняння об'єкта вивчення із іншими, йому подібними. Знаходження відмінностей і фіксація їх мимовільною пам'яттю. Варто відмітити, студент на початку вивчення не ставить собі на меті запам'ятати все, що він побачив і почув. Робота над створенням чуттєвого образу включає і мимовільну пам'ять. Такий процес учіння повністю забезпечує засвоєння матеріалу на рівні розпізнавання [6, 55].

Репродуктивний рівень засвоєння знань, полягає в наступному – зовнішня підказка виконує роль опори для її виконання. Оскільки завдання навчання полягає в тому, щоб запам'ятати зміст матеріалу, то цілком очевидно, що має бути концентрація уваги на осмислення, бо матеріал, який людина розуміє, запам'ятовується краще. Тому важливі думки повторюються декілька разів. Але репродуктивний рівень засвоєння знань передбачає і відтворення певного способу дій, певного алгоритму дій. Тому стає зрозуміло, що цей спосіб дій спочатку демонструється

студентам, потім пропонується через дію прикладання його до ситуації, яка виникає зі змісту матеріалу, що вивчається. І далі студенти самі прикладають цей спосіб дій до ситуацій, аналогічних до навчальної. Виконуючи елементарні перетворення в межах даної ситуації, концентруючи свою увагу на перетворення в межах даної ситуації, студенти разом з тим запам'ятовують навчальний матеріал, і спосіб дій із ним з використанням як мимовільної, так і довільної пам'яті. Отже, коли студент відтворює матеріал самостійно, без опори на будь-яку підказку, а також застосовує його в типовій, звичайній, тобто подібній до навчальної ситуації, то це означає, що даний матеріал з етнології студент засвоїв на репродуктивному рівні. Зауважимо, що типовою ситуацією називають таку, яка безпосередньо впливає зі змісту матеріалу, що вивчається. Отже, можна стверджувати, що репродуктивний рівень засвоєння характерний тим, що студент самостійно відтворює матеріал та вміє прикладати засвоєний спосіб дій до ситуації, аналогічної до типової [6, 58].

Наступний рівень засвоєння – продуктивний. Він передбачає виконання продуктивної діяльності. Перш за все, для засвоєння матеріалу на даному рівні необхідне глибше осмислення змісту того, що вивчається. Це диктує необхідність ґрунтовнішої аналітико-синтетичної діяльності. Спільно з викладачем студенти здійснюють розчленування об'єкта вивчення на складові частини, розкривають між ними відношення, розв'язують завдання, встановлюють зв'язки, створюють плани, намагаються побачити нову якість, що утворилась внаслідок об'єднання частин цілого навколо ідеї, повертається до діяльності з одержання і застосування знань. Тобто діяльності, пов'язаної з перетворенням знань, засвоєних на репродуктивному рівні. Отже, у процесі продуктивної діяльності студент створює нову інформацію, новий продукт шляхом трансформації, перетворення раніше засвоєної з використанням уже засвоєних раніше способів діяльності у ситуації, близької до типової [6, 60].

Четвертий рівень засвоєння знань – творчий. Осмислення матеріалу студентами на вищому рівні призводить до необхідності застосування моделювання, створення моделей змісту, їхнього аналізу, виходу на нові теоретичні узагальнення, де значна увага приділяється кодуванню, переходу на нову форму вираження змісту, переходу до завдань у новій, нетиповій ситуації, розроблення способів їх розв'язання. Цей рівень

передбачає відтворення знань з елементами перетворення, так із елементами кодування, тобто переведення інформації, з однієї форми вираження в іншу.

Отже, процес засвоєння знань має ступеневий характер, тобто він відбувається як рух думки від рівня до рівня і кожен з цих рівнів висуває свої вимоги до організації навчальної діяльності студентів та використання їх під час вивчення наступних дисциплін тощо [6, 61].

Керуючись процесами осмислення, узагальнення фактів та формуванням понять, викладач має турбуватися протягом усього часу навчання студентів про розвиток конкретного і абстрактного мислення.

На думку А. Остапенка, щоб засвоїти знання, необхідно побачити (або почути), захопитися, осмислити і запам'ятати. У процесі засвоєння знань беруть участь сприймання, мислення та пам'ять. Причому для якісного засвоєння найчастіше достаньо одноразового бачення – захоплення – осмислення – запам'ятовування. Якщо знання було подано цілісно, системно, концентровано, емоційно та ще й з використанням усіх каналів сприйняття (зорового, слухового, тактильного, моторного), то ніякого повторення може й не знадобиться. Знання може існувати і буде здобуте без людини – у захопливому підручнику, на яскравому навчальному плакаті, в пам'ятках матеріальної та духовної культури регіону [7, 3].

Для організації ефективного засвоєння етнологічного матеріалу потрібно реалізувати одну з перших кібернетичних вимог – планування. Спланувати навчально-виховний процес – це не лише укласти робочу програму, модульно-календарний план, підготувати відповідні навчально-методичні матеріали, це ще й визначити сукупність елементів знань з навчальної дисципліни, структурувати й генералізувати їх [8].

Необхідно зазначити, що необхідною умовою ефективного планування та запам'ятовування навчального матеріалу етнологічного спрямування є організація якісного його сприйняття, осмислення та усвідомлення (розуміння). Розуміння навчального матеріалу з етнології забезпечується встановленням взаємозв'язків між елементами знань, використаннями прийомів порівняння та аналогії, наведенням конкретних прикладів та ін. Крім того, навчальний матеріал з цієї дисципліни запам'ятовується більш успішно, якщо він є дискретним, тобто складається з певних дидактичних одиниць, що розкривають його сутність, а їх кількість відповідає продуктивності запам'ятовування

суб'єктів учіння. Отже, навчальний матеріал етнологічного спрямування, який пропонується для вивчення студентам, має пройти відповідну психолого-педагогічну обробку: визначення дискретних одиниць навчального предмета етнологічного спрямування (елементів знань), встановлення взаємозв'язків між ними, а також на цій основі відбір головних елементів знань (їх ядра), які потрібно не лише запам'ятати, а й використовувати на практиці, тобто засвоїти. Зазначений алгоритм є суттю дидактичного структурування і генералізації навчального матеріалу. Якщо дидактичне структурування навчального матеріалу – визначення елементів знань (терміни, поняття, властивості, закони, тощо) і встановлення взаємозв'язків між ними, то генералізація – це виокремлення з цієї сукупності головних елементів знань з використанням різних підходів (логічне структурування, розкриття перспектив).

Очевидно, що неможливо забезпечити високий рівень засвоєння знань особливо етнологічного спрямування, якщо студенти-історики не усвідомлюють перспективи їх застосування, не розуміють ролі знань у формуванні майбутніх професійних навичок і вмінь. Через відсутність інтеграції змісту навчального матеріалу з різних дисциплін суттєво знижується мотивація до навчання та інтерес до їх вивчення. Для вирішення цього питання П. І. Сікорський пропонує модель дидактичної структури бази знань, як процес відбору і пошук взаємозв'язків між головними елементами навчального матеріалу і визначення рівнів засвоєння кожного з них [8].

На першому етапі за допомогою логічного структурування визначаємо ті елементи знань, які необхідні для оперативного засвоєння під час автономного випереджувального вивчення фундаментальних історичних дисциплін і які формують їх базу знань.

До елементів знань відносять: історичні та етнологічні поняття, закони, властивості, факти, судження тощо. Розглядаючи поняття, на думку П. І. Сікорського, як один з елементів структури навчального матеріалу, необхідно враховувати, що між термінами і поняттями існує взаємозв'язок. З дидактичного погляду не кожний термін потрібно переводити у поняття, даючи строге означення з дотримання законів логіки. Це залежить від важливості нового терміну та психологічних можливостей студентів у засвоєнні чітко визначених понять [9, 82].

Елементи знань «можна структурувати в межах навчальної

дисципліни, теми чи будь-якого блоку цілісної інформації з позиції їхньої важливості на головні, базові і допоміжні. Крім того, в науці виділяють основні поняття, які не означаються. Головними є ті навички і вміння, які складають кістяк навчальної дисципліни та основу довготривалої пам'яті. Базовими є ті навички (вміння), які складають кістяк теми (модуля) і основу оперативної пам'яті. Всі інші навички (вміння) – допоміжні.

Головні поняття в етнології (етнос, соціальні спільноти, історичні спільноти, етнічність, нація, народ, народність та ін.) за своїм обсягом і значущістю стосуються усіх тем і розділів навчальної дисципліни. Вони формують основу глобальної структури і є логічною основою курсу, утворюючи родові поняття. З їх допомогою розв'язуються такі дидактичні завдання: закладаються основи для вивчення наступних понять, формується світогляд студентів, розвивається професійне мислення.

Базові поняття («парки» – верхній одяг у алеутів. Тема: «Арктична історико-етнографічна область») становлять основу локальної структури навчального матеріалу. Без них неможливо вивчати етнологічний матеріал конкретної теми чи модуля. Однак у процесі дидактичного структурування навчального матеріалу базові поняття можуть ставати головними.

Необхідно зазначити, що базові елементи знань формують змістове ядро модуля і без них неможливо повно і цілісно засвоїти навчальний матеріал з певної дисципліни. Водночас вони є основою для проведення модульного контролю за станом засвоєння знань. Формування понятійного апарату навчального матеріалу є одним із найважливіших дидактичних завдань, оскільки терміни і поняття є основою навчальної дисципліни. Для визначення базових понять можна використати методи логічного структурування. З цієї метою встановлюються і аналізуються зв'язки між поняттями. Ті елементи знань, в тому числі й поняття, які інформаційно найбільш пов'язані з іншими елементами знань, вважатимуться базовими поняттями для певного фрагмента навчального матеріалу, теми або головними для етнології [9, 83].

На другому етапі структурування визначаємо ті елементи знань з фундаментальних дисциплін, без яких неможливе повне засвоєння навчального матеріалу з дисциплін професійного циклу. Такі елементи знань за принципом перспективних ліній утворюють головні елементи знань і під час вивчення їм необхідно приділяти особливу увагу з метою забезпечення їх повного засвоєння [9, 84].

Отже, для кращого засвоєння етнологічного матеріалу викладачу необхідно враховувати рівні засвоєння знань та доцільно застосовувати запропонований П. Сікорським метод «дидактичного структурування», який сприятиме кращій підготовці висококваліфікованих фахівців історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борова Т. Саморегуляція процесу засвоєння знань учнями / Т. Борова // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 60–61.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 336 с.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
4. Кукалець М. Підготовка учнів до активного засвоєння знань / М. Кукалець // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 25–27.
5. Моделювання дидактичних систем оцінювання / П. Сікорський, О. Біляковська // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 2–6.
6. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
7. Остапенко А. Засвоєння знань та освоєння вмінь : подібність і розходження процесів / А. Остапенко // Завуч. – 2009. – № 7 (березень) – С. 3–6.
8. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 150 с.
9. Сікорський П. Вітер О. Дидактичне структурування навчального матеріалу з фундаментальних дисциплін як педагогічна проблема / П. Сікорський // Вища школа. – 2009. – № 6. – С. 80–87.
10. Українське народознавство (практичне народознавство) : навч. посіб. – Харків : БН, 2003. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сидельник. Особенности процесса усвоения этнологического материала студентами-историками.

В статье рассматриваются особенности процесса усвоения знаний этнологического направления студентами-историками, особое внимание обращается на дидактичные их уровни усвоения. Рассматривается модель дидактичной структуры знаний.

Ключовые слова: знания, уровни знаний, конкретное мышление, абстрактное мышление, планирование, логическое структурирование материалу, умения, навыки, основные понятия, базовые понятия.

SUMMARY

N. Sidelnik. The features of process mastering is knowledges ethnologic the students by historians.

In the article the features of process of mastering of knowledges of ethnologic direction are examined by students by historians, the special attention applies on the didactics even mastering of knowledges and the model of didactics structure of knowledges is examined.

Key words: knowledges, level knowledges, concrete to think, to plan, to know how to, didactics structure of knowledges.

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.032:008/009:37.017(045).

С. О. Авхутська

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено дефінітивний та ретроспективний аналізи теоретичних основ полікультурної освіти, результатом якої є формування полікультурної компетентності як загальної здатності особистості до плідної життєдіяльності в багатокультурному суспільстві.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта та виховання, компетентність, полікультурна компетентність особистості.

Постановка проблеми. На важливості формування полікультурних компетенцій наголошувалося в рекомендаціях Ради Європи та в інших міжнародних (Статут ООН, Статут ЮНЕСКО, Загальна декларація про культурну різноманітність) та державних (Державна національна програма «Освіта» («Україна» XXI ст.), Концепція громадянського виховання, Національна доктрина розвитку освіти) документах, які тією чи іншою мірою відображають проблему полікультурності в освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітні аспекти полікультурної освіти як нової освітньої стратегії розглядаються в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д. Бенкс, В. Болгаріна, Л. Голік, А. Джуринський, В. Заслуженюк, М. Красовицький, М. Лещенко, І. Лощенова, В. Матіс, С. Нієто, В. Подобєд, О. Сухомлинська, Н. Якса та інших). Проблема полікультурної освіти є актуальною для України, оскільки вона багатонаціональна держава, що розташована на межі європейської та азійської цивілізацій, а її регіони мають унікальні соціально-економічні та етнокультурні особливості [1, 19]. Однак питання впровадження ідей полікультурності в навчально-виховний процес української школи почало активно розглядатися лише в кінці ХХ – на поч. ХХІ ст., що свідчить про недостатню розробленість цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті – здійснити дефінітивний аналіз теоретичних основ полікультурної освіти та виховання.

Відповідно до мети конкретизовано **завдання:**

1. Визначити сутність понять: «полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», встановити зв'язок між даними дефініціями.

2. Здійснити ретроспективний аналіз проблеми полікультурності та полікультурної освіти в педагогічній теорії.

Виклад основного матеріалу. Передусім розглянемо сутність феномену «полікультурність» у контексті теоретичних підходів суспільно-гуманітарних наук до аналізу даного поняття, тим паче що загально визнаного терміну в науковій літературі на сьогодні не існує.

Необхідно зазначити, що у великому тлумачному словнику сучасної української мови В. Бусела термін «полікультурність» відсутній, натомість визначено, що «полі» – перша частина складних слів, яка відповідає слову «багато» [3, 847] і має грецьке походження, а суфікс «-ість» вказує на ступінь оволодіння певною якістю (в нашому випадку мається на увазі високий ступінь – культурність).

Водночас аналіз філософської, соціологічної, культурологічної, педагогічної літератури свідчить, що для позначення феномену «полікультурність» науковцями вживається декілька неоднозначних термінів: багатокультурність, полікультуралізм, мультикультуралізм, інтеркультуралізм, транскulturалізм. Дефінітивний аналіз цих категорій неможливий без відповідного філософського обґрунтування, а саме визначення таких категорій філософії культури, як «культурний монізм» та «культурний плюралізм». Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його одиничність та різноманітність. Для нашого дослідження важливий другий аспект – плюралізм як філософське вчення, яке стверджує, що в основі буття лежить багато незалежних сутностей. Ідеї плюралізму знаходимо у діяльності багатьох європейських філософів: М. Вебера, Т. Гоббса, О. Камю, Б. Спінози, Б. Паскаля та інших. У другій половині ХХ століття в західній педагогіці виникає течія під назвою «культурний плюралізм», з яким почасти і пов'язують поняття полікультурності. В педагогічній літературі «культурний плюралізм» визначається як «співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, при цьому жодна з них не є домінуючою» (О. Гриценко) [2, 5].

Дещо інше визначення знаходимо у Л. Гончаренко, В. Кузьменка, Г. Сиротенко. Дослідники розглядають культурний плюралізм як концепцію

«пошуку єдиної для всіх культур ціннісної системи» або «об'єднання всіх культур на основі загальнолюдських цінностей» [6, 24; 9, 14].

Отже, використовуючи базове поняття з полікультурності – «культурний плюралізм», зазначимо, що: мультикультуралізм – «визнання культурного плюралізму та сприяння йому» [3, 544]. Логічно припустити, що полікультуралізм та мультикультуралізм використовуються як синоніми (адже *multi* в перекладі з латинської мови теж означає складний, численний). Але полікультуралізм відділяється від культурного плюралізму як нова система поглядів на культуру і стає характеристикою суспільств з різноманітними, але взаємопов'язаними культурними традиціями. Ще однією суттєвою відмінністю даних понять, на думку російського науковця, доктора педагогічних наук В. І. Подобєда, є основний принцип полікультуралізму, що полягає в запереченні системи загальнолюдських цінностей, що відстоює культурний плюралізм [6, 25].

Хорватський соціолог та культуролог С. Драгоєвич у своєму огляді сучасних підходів до управління культурним різноманіттям також розрізняє концепції мультикультуралізму, інтеркультуралізму, транскulturалізму. Дослідник акцентує свою увагу на тому, що в концепції інтеркультуралізму наголос робиться на забезпеченні активного та позитивного діалогу різних культур на основі взаєморозуміння та взаємозбагачення. Термін «транскulturалізм» характеризує здатність людини одночасно засвоювати сукупність різних культурних традицій й культурного досвіду різних країн.

Ми приєднуємось до думки С. Драгоєвича, який доходить висновку, що кожна з викладених концепцій характеризує певну особливість і тому не може автоматично замінюватися іншою, а отже, викладені концепції фактично доповнюють одна одну. Надалі в нашому дослідженні ми будемо користуватись лише терміном «полікультурність», розуміючи його у вузькому значенні як фактичну багатокulturність і багатоетнічність українського суспільства, а в ширшому значенні – теоретичний підхід в суспільних науках. Стосовно визначення терміну нами використано вітчизняний досвід, узагальнений на конференції «Проблеми полікультурної освіти в Україні» (Київ, грудень, 1998 р.), на якій мала місце спроба науковців визначити, що «полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних

етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму» [2, 51]. На нашу думку, не зважаючи на багатослівність, ця дефініція на відміну від «західних» відрізняється повнотою, інтегративністю та цілісністю.

Педагогічна наука розглядає проблему полікультурності в контексті полікультурної освіти, аналізуючи мету, завдання, зміст, принципи і напрями навчально-виховного процесу, завдяки яким можна впроваджувати ідеї полікультурності на практиці.

Так, ідеї полікультурної освіти зустрічаємо у творах Я. А. Коменського, який одним із перших наголошував про необхідність підготовки підростаючого покоління до життя в багатонаціональному суспільстві, формуванню в дітей умінь жити в мирі і дружбі з іншими, виховання доброзичливості до інших людей [5, 395]. Великого значення в системі освіти і виховання мислитель надавав школі рідної мови, де навчання проводилось рідною мовою, причому вчитися повинні були всі діти обох статей, незалежно від станів, віросповідань і національності.

Проблему виховання в особистості почуття поваги до різних людей взагалі, не враховуючи їх національність зокрема, розкривали в своїх педагогічних творах також Ж.-Ж. Руссо і Й.-Г. Песталоцці.

Дж. Дьюї ще на початку ХХ ст. зробив спробу пов'язати політику державної освіти з основами плюралістичного суспільства. В програмі Лабораторної школи Джона Дьюї навчання намагались надати суспільного характеру: через засвоєння знань про суспільство учні, навіть будучи представниками різних культур, спрямовуватимуть індивідуальні інтереси до спільної мети, що об'єднає плюралістичне суспільство. «Спільний предмет вивчення привчає всіх до єдності поглядів на ширший обрій, ніж той, який видно членам однієї групи в ізоляції», – вважав американський педагог [7, 69].

Проблеми полікультурності порушували у своїх працях М.-А. Жульєн Паризький та М. Курніг, які наголошували на важливості міжнародної співпраці у сфері освіти. Полікультурну освіту як засіб розвитку особистості,

її гуманізації й підготовки до життя в демократичному суспільстві на поч. ХХ ст. розглядали німецькі педагоги-гуманісти, представники Бременської школи (Ф. Гансберг, Г. Гурлітт, Г. Шаррельман), причому до змісту такої освіти вони включали знання національної та світової культури [19, 70–71].

Питання полікультурності протягом ХХ ст. активно досліджували зарубіжні вчені: Д. Бенкс (70–80-ті рр.), К. Грант, Г. Клен (30-ті рр.), П. Мак-Ларен, В. Міттер, С. Ніето, К. Слітер, М. Хінт та інші (друга пол. ХХ ст.), і майже всі науковці стверджували, що кінцевою метою дослідження ними проблеми полікультурної освіти є допомога тим, хто навчається, стати корисними членами плюралістичного суспільства.

Вітчизняні науковці доклали багато зусиль до розгляду проблем полікультурної освіти. Так, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, заклали основи гуманістичної педагогіки, в основу якої покладено відносини між людьми, що ґрунтуються на сприйнятті, розумінні, любові, допомозі. Питання полікультурного виховання також зустрічаються у працях педагогів-просвітителів І. Гаспринського і П. Каптерева, філософів М. Бахтіна, Біблера, М. Данилевського, Е. Ейлера, А. Тойнбі, психологів Л. Виготського та інших [1], в яких ідеї позитивної міжнаціональної взаємодії, виховання молоді в дусі взаємопізнання, співробітництва і взаємозбагачення етнокультурних систем мали місце протягом тривалого історичного періоду. Заслужують на увагу твори Г. Ваценка, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, В. Жаботинського, В. Липинського, І. Огієнка, С. Русової, та інших [4], для яких характерна спрямованість на розвиток національної самосвідомості та утвердження загальнолюдських ідеалів та норм.

Отже, полікультурна освіта має ретроспективні теоретичні та методологічні основи, проте концептуальне оформлення полікультурної освіти відбулося в основному на поч. 90-х рр. ХХ ст. Безпосередньо термін «полікультурна освіта» є калькою від західного поняття «multicultural education», що виник у 70-х рр. ХХ ст. Достатньо конкретно на теоретичному рівні термін «полікультурна освіта» вперше розкрито в Міжнародній енциклопедії освіти (1994 р.): це «педагогічний процес, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою» [11].

Проаналізувавши сучасну педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що полікультурна освіта – це:

– нова освітня стратегія (новий напрям у педагогіці), що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання дисциплін і методику виховної роботи на основі принципів гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування, культурно-психічних чинників розвитку особистості (Р. Агадуллін);

– освіта, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших етнокультурних спільнот, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп (Л. Гончаренко, В. Кузьменко).

Значна частина українських науковців розглядають проблеми полікультурності в площині виховання особистості. Так, і В. Компанієць визначає полікультурне виховання як структурний компонент навчально-виховного процесу в полікультурному просторі, передбачає створення атмосфери толерантності на регіональному та загальнодержавному рівні [10, 60]. Н. Якса окреслює полікультурне виховання як «процес цілеспрямованої соціалізації молоді, що передбачає оволодіння системою наукових і загальнонаукових здібностей, комунікативних і емпатійних умінь, які дозволяють школяреві здійснювати соціокультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв» [10, 62].

На думку багатьох дослідників (Р. Агадулін, Д. Бенкс, А. Бермус, К. Юр'єва та інших) результатом полікультурної освіти є формування в особистості полікультурної компетентності.

Необхідно зазначити, що дефініція «полікультурна компетентність» відсутня в педагогічному, психологічному, соціологічному словниках, за винятком терміну «компетентність», що свідчить про недостатню розробленість даної дефініції у вітчизняних педагогічних дослідженнях. Ключове поняття «компетентність» доречно аналізувати в контексті компетентнісного підходу, що почав активно застосовуватись в науково-педагогічній літературі з 80-х рр. ХХ ст., коли компетентність стала розглядатися як бажаний результат процесу освіти. Проблемою компетентності займалися такі вчені, як А. Хуторський (співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»), О. Пометун (сутність і структура компетентності), С. Гончаренко (визначення поняття компетентності),

І. Тараненко (розробка концепції компетентності), О. Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), С. Архипова (професійна компетентність і акмеологічний розвиток особистості), А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Мойсеюк (професійна педагогічна компетентність), І. Зязюн (педагогічна компетентність і педагогічна майстерність), Н. Якса (міжкультурна компетентність педагога) та інші. Більшість українських педагогів спираються на визначення, запропоноване «Великим тлумачним словником сучасної української мови», де під поняттям «компетенція» розуміється «добра обізнаність» із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, 445]. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентності у певній сфері діяльності [3].

Згідно з *Концепцією ключових компетентностей як освітнього результату*, прийнятою Радою Європи в 1996 р. з-поміж п'яти груп ключових (життєвих) компетенцій були названі полікультурні, як такі, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві. Поняття «*полікультурні компетентності*» включає прийняття відповідальності, повагу до інших та вміння жити з людьми інших культур, мов або релігій. Освіті відводилась найголовніша роль у розвитку полікультурної компетентності особистості для запобігання відродженню расизму, ксенофобії (ненависть до когонебудь незнайомого, ворожість по відношенню до іноземців [6, 90]). Проблема полікультурної компетентності досліджувалася багатьма українськими (Р. Агадуллін, Л. Воротняк, Л. Галуза, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Е. Суслін, А. Сущенко, К. Юр'єва, Н. Якса), російськими (І. Васютенкова, Т. Гур'янова, Л. Данілова, Е. Щеглова) та казахськими (Н. Дуланбеков, Т. Туркенов) науковцями. На сьогодні більшість вчених схиляється до думки, що полікультурна компетентність – це загальна здатність особистості до плідної життєдіяльності в багатокультурному суспільстві. Р. Агадуллін подає власний оригінальний погляд на проблему полікультурної компетенції, розуміючи під цим поняттям складне інтегративне утворення, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей (толерантність, гуманізм, етнічна та національна самосвідомість), синтезованих знаннях (система знань загальнолюдської культури, культури свого та інших народів) та умінь і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії [1].

Слід зазначити, що у науковій педагогічній літературі зустрічається також поняття «етнокультурна компетентність» (досліджувалося Т. Поштарьовим, В. Гуровим, О. Гуренко), яке розглядається науковцями як властивість особистості, що виражається в сукупності об'єктивних уявлень і знань про ті або інші *етнічні* культури та реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, що сприяють ефективному *міжетнічному* взаєморозумінню і взаємодії. Під *полікультурною* компетентністю розуміють здатність людини до міжособистісної взаємодії з представниками різних культур: етнічних, мовних, релігійних, гендерних, соціальних, професійних, вікових тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми полікультурної компетентності дозволив зробити низку важливих висновків стосовно співвідношення понять полікультурної компетентності та етнокультурної компетентності (розглядали дане поняття В. Гуров, О. Гуренко, Т. Поштарьова та ін.):

– *етнокультурна* компетентність розглядається науковцями як властивість особистості, що виражається в сукупності об'єктивних уявлень і знань про ті а бо інші *етнічні* культури та реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, що сприяють ефективному *міжетнічному* взаєморозумінню і взаємодії;

– під *полікультурною* компетентністю розуміють здатність людини до міжособистісної взаємодії з представниками різних культур: етнічних, мовних, релігійних, гендерних, соціальних, професійних, вікових тощо.

Отже, поняття полікультурна компетентність та етнокультурна компетентність багато в чому схожі, але не тотожні. На думку Я. Перетяги, обидві компетентності дозволяють прийняти і зрозуміти своєрідність способу життя іноетнічних спільностей, побачити позитивні сторони різноманіття і сприяють тим самим розвитку конструктивного міжетнічного діалогу [8].

Переважає більшість дослідників стверджують, що підґрунтям для формування полікультурної компетентності особистості виступає когнітивний компонент, який включає знання історії та культури власного народу, тому що тільки людина, добре обізнана про власний народ, здатна зрозуміти та прийняти культурні цінності інших.

Водночас у науковій літературі існує думка і ми її теж поділяємо, що

не обов'язково заглиблюватися в культуру (всієї різноманітності культур неможливо пізнати), щоб мати уявлення про несхожість. Тому важливим напрямом роботи з полікультурного виховання є формування позитивного (толерантного) ставлення до інших культур взагалі та виховання взаємоповаги до представників різних етнічних груп зокрема.

Висновки:

1. Сучасне українське суспільство є полікультурним, оскільки об'єднує людей різних національностей, віросповідань, культурних моделей. Отже, запровадження ідей полікультурності в навчально-виховний процес вітчизняної школи є актуальним завданням.

2. Під *полікультурною компетентністю* ми розуміємо складне багатокомпонентне особистісне утворення, що ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу та реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного ставлення до них, а також в процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії в сучасному українському багатокультурному середовищі. З одного боку, полікультурна компетентність обумовлена потребами соціуму, оскільки виступає необхідною умовою інтеграції особистості в полікультурне суспільство, а, з іншого, – особистісно обумовлена, оскільки сприяє саморозвитку особистості.

Існує потреба в подальшому дослідженні структури, критеріїв полікультурної компетентності особистості взагалі та полікультурної компетентності вчителя зокрема як складової його професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : [аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка]. – К. : УЦКД, 2001. – 55 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Заслуженюк В. С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслуженюк, В. В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 66–74.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

6. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.

7. Лощенова І. Ф. Ровиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.

8. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Л. Є. Перетяга. – Харків, 2008. – 20 с.

9. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти : наук.-метод. аспект. Інформаційно-методичний збірник / Сиротенко Г. О. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

10. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Якса Н. В. – К., 2009. – 574 с.

11. The International Encyclopedia of Education. – Oxford : Rergamon Press, 1994. – V. 7. – P. 39–62.

РЕЗЮМЕ

С. А. Авхутская. Поликультурная компетентность личности как результат поликультурного образования.

В статье изложены дефинитивный и ретроспективный анализы теоретических основ поликультурного образования, результатом которого является формирование поликультурной компетентности личности.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное образование и воспитание, компетентность, поликультурная компетентность личности.

SUMMARY

S. Avhutskaia. The article analysis the theoretical bases of multicultural education.

Multicultural competence of person are examined as a result of the multicultural education.

Key words: multiculturalism, multicultural education, competence, multicultural competence of the person.

УДК 37.014.25:378:316.42

С. В. Вербицька

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНО-ЛОКАЛІЗАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ

У статті здійснено аналіз сутнісних характеристик глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти. Визначено основні компоненти освітньої суперструктури сьогодення, досліджено взаємозалежність її складових. Запропоновано схематичне зображення структурно-процесуальних особливостей здійснення інтернаціоналізації вищої освіти в умовах впливу глобалізаційно-локалізаційних вимірів на творення освітньої політики.

Ключові слова: глобалізація, локалізація, інтернаціоналізація, сутнісна характеристика, вища освіта, взаємозалежність, освітня супермодель сьогодення.

Постановка проблеми. У кінці минулого століття різні представники академічної світової громади: науковці, політики, консультанти, експерти міжнародних організацій одностайно пророкували інтернаціоналізації роль провідної тенденції розвитку вищої освіти. В умовах важкокерованих глобалізаційних процесів численні міжнародні академічні авторитети одностайно і незаперечно пов'язували майбутнє вищої освіти з процесом інтернаціоналізації. На сьогодні можна з упевненістю сказати, що їх сподівання справдилися, адже дослідження, які проводяться великими університетськими центрами, професійними організаціями з питань міжнародної освіти, регіональними політичними і міжнародними організаціями, свідчать про пандемічний характер інтернаціоналізації вищої освіти, яка поширюється різними континентами і вражає різноманітністю форм, суб'єктів організації та кількістю пропонентів і опонентів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури та інформаційно-аналітичних доповідей міжнародних організацій засвідчив, що дослідження сутності процесу інтернаціоналізації вищої освіти стало предметом вивчення широкого кола науковців. Так, концептуальні засади процесу інтернаціоналізації вищої освіти розробляли Ф. Альтбах, С. Арум, Дж. Ван де Ватер, М. Ван дер Венде, З. Квіанг, А. Льютен-Люб, С. Маргінсон, Дж. Найт, А. Сбруєва, П. Скотт, У. Тайхлер, М. Харарі та ін.. Мотивації суб'єктів організації процесу на національному й інституційному рівнях аналізували Ф. Альтбах, М. Ван дер Венде, Б. Вехтер, Х. де Віт та ін. Процесуальні особливості впровадження стратегій інтернаціоналізації вищої освіти досліджували М. Ван дер Венде, Дж. Дейвіс, Х. ван Дійк, Дж. Найт, Р. Рудзкі та ін. Порівняльна інтерпретація понять «глобалізація» та «інтернаціоналізація» стала предметом дослідження Ф. Альтбаха, Дж. Бентлі, Д. М. Віндхема, Х. де Віта, Р. Еланда, С. Каннігхема, Х. Келлена, Г. Макберні, Дж. Найт, Й. Піана, Я. Садлака, А. Сбруєвої, Л. Стедмана, У. Тайхлера та ін.

Мета статті – визначити структурно-процесуальні особливості інтернаціоналізації вищої освіти в умовах впливу глобалізаційно-локалізаційних вимірів творення освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на популярність явища інтернаціоналізації вищої освіти, в сучасній педагогічній теорії не існує його єдиного загальноприйнятого визначення. Виправданням цього, на нашу

думку, може бути багатогранність і поліаспектність концептуальної сутності досліджуваного феномену. Науковці зосереджують увагу на різних його вимірах під час дослідження, зокрема на цільовому, структурному, процесуальному, формально-правовому та інших аспектах.

За основу в нашому дослідженні ми пропонуємо взяти класичний варіант тлумачення інтернаціоналізації вищої освіти як університетоцентричного процесу, запропонованого відомою канадською дослідницею Дж. Найт: *«Інтернаціоналізація – це процес інтеграції міжнародного, інтеркультурного і глобального вимірів у цілі, навчально-наукову і дослідницьку діяльність ВНЗ або новітні види надання післясередньої освіти»* [6, 2]. На нашу думку, запропонована інтерпретація розкриває змістовий аспект проблеми, але зовсім не відображає цільових і структурно-процесуальних характеристик інтернаціоналізації, тому ми пропонуємо доповнити подане вище визначення міркуваннями американської колеги Дж. Найт – Б. Дж. Еллінгбо. *Інтернаціоналізація, на її переконання, є процесом набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що означає здійснення спрямованої на майбутнє діяльності, для якої є характерним інтердисциплінарний характер; вона передбачає залучення вищої адміністрації, яка розробляє бачення такої перспективи для інституції в цілому та систему мотивації до участі в ній широкого кола зацікавлених сторін; набуття всіма членами академічної спільноти глобального та компаративного мислення, навичок взаємодії для вироблення способів реакції на зміни на глобальній політичній, економічній та культурній арені* [3].

Намагаючись визначити механізми взаємовпливу глобально-локальних вимірів розвитку вищої освіти на процес її інтернаціоналізації, ми не можемо не визначитися із сутнісно-концептуальними характеристиками іншого ключового елементу у дихотомії понять «інтернаціоналізація–глобалізація». Відомо українська компаративістка А. Сбруєва наголошує на тому, що в сучасній соціологічній і філософській літературі існує два основоположних підходи до визначення такого багатовимірного і складного феномену, яким є глобалізація: монокаузальний та полікаузальний. Прихильників названих вище логік визначення сутності глобалізації об'єднує, на нашу думку, майже стовідсоткова ідентичність: усі вони солідарні у виборі економічного,

політичного та культурного аспектів як пріоритетних, але представники першої групи (монокаузальний вимір) пропонують включити до переліку ще й екологічний вимір [8, 69–71]. Визначення Д. Хельда, як ми вважаємо, найбільше відображає сутнісні характеристики досліджуваного процесу. Так, науковець зауважкє, що *глобалізація є продуктом розвитку глобальної економіки, транснаціональних контактів економічних структур, що вдаються до спроб нових форм взаємодії, до розвитку міжурядових та квазінадурядових інституцій, інтенсифікації транснаціональних комунікацій та створення нових регіональних військових об'єднань. Глобалізація інтенсифікує всесвітні соціальні відносини, які пов'язують між собою віддалені одна від одної місцевості таким чином, що події, які відбуваються в одному місці, мають своєю причиною інші, що знаходяться дуже далеко, і навпаки* [4, 9].

Аналіз наукової думки вчених з різних країн світу переконав нас у нерозривності і взаємозалежності процесів глобалізації та інтернаціоналізації і засвідчив складність і неоднозначність їх кореляції. Гранди теорії міжнародної вищої освіти, американець Ф. Альтбах та німець У. Тайхлер уважають поняття «глобалізація» та «інтернаціоналізація» близькими одне до одного за своєю сутністю: «Інтернаціоналізація, – пишуть вони у спільній статті, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [1, 1].

Дж. Найт і Х. де Віт установлюють причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними нами процесами: «Глобалізація – перенесення технологій, економічних відносин, знань, людей, цінностей, ідей... через кордони. Глобалізація впливає на кожну країну, але по-різному, залежно від історичних обставин, традицій, культури і пріоритетів. Інтернаціоналізація вищої освіти є одним із шляхів, за допомогою яких країна реагує на вплив глобалізації, поважаючи водночас індивідуальність кожної нації. Таким чином, інтернаціоналізація і глобалізація є різними, але динамічно взаємопов'язаними поняттями. Глобалізацію можна розглядати як причину, а інтернаціоналізацію як результат, однак результат, що має активний самостійний характер» [5, 14].

Безумовно, інтернаціоналізація вищої освіти, як і всі інші сфери життя

суспільства, перебуває під впливом глобалізаційних процесів. Не існує такого середовища, де б національна система освіти або принаймні окремі ВНЗ знаходилися в цілковитому вакуумі поза межами дії панівних ідеологій, законів розвитку світової економіки або всюдисущих інновацій ІКТ. Глобальні зміни економічного, політичного характеру є чи не найголовнішими чинниками розвитку інтернаціоналізації освіти.

Так, аналізуючи вплив глобалізації на розвиток вищої освіти в *політичній площині*, ми констатуємо зростання впливу міжнародних структур на розвиток національної освітньої політики. Рішення МВФ, Світового банку, СОТ, ЄС, рекомендації та аналітичні огляди ОЕСР, ЮНЕСКО стали вагомими важелями впливу на формування як глобальної, так і національної освітньої політики. Поширення ідей неолібералізму на освітню сферу переважної більшості країн світу стало ще однією характерною особливістю впливу глобалізації. Ці зрушення призвели до поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції; роздержавлення освітньої сфери і приватизації освітніх послуг; розвитку нового менеджеризму; маркетизації демократії, тобто нового сприйняття людини, насамперед як споживача, а не як громадянина; ерозії суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері соціальної політики тощо.

Економічний аспект глобалізації освіти передбачає передусім якісно нові вимоги до підготовки робочої сили. А. Сбруєва, досліджуючи тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн світу в контексті глобалізації, зазначає, що в умовах економіки знань знижується значення місцезнаходження та розмірів підприємства, домінує орієнтація на людські ресурси, на інтелектуальний капітал [8, 83]. Ще одним виміром впливу економічного аспекту глобалізації на розвиток освіти є комерціалізація освітнього середовища, тобто включення освіти у сферу економічних інтересів бізнесових структур, перетворення школи на арену боротьби за майбутнього клієнта та вигідні прибуткові контракти. Перетворення освіти на предмет міжнародної торгівлі (комодифікація освіти (від англ. commodity – «товар», «предмет споживання») освіти) відкриває для інтернаціоналізації вищої освіти нові можливості, наближаючи ВНЗ світового рівня до нових контингентів потенційних студентів та урізноманітнюючи форми освітніх послуг.

Культурний вимір глобалізаційного контексту сучасної освіти передбачає розв'язання суперечностей між глобальним і локальним; модернізмом і традиціями; жорсткою конкуренцією та ідеєю рівних можливостей.

Безумовно, до чинників розвитку інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізаційних перетворень необхідно зарахувати розвиток інформаційних технологій. Вони роблять можливою віртуальну мобільність, яка призводить до кількісних та якісних змін процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Утворення наднаціональних університетських мереж та міжнародних консорціумів також позитивно впливає на розвиток досліджуваного процесу.

Таким чином, з одного боку, інтернаціоналізація вищої освіти обумовлена глобальними викликами політико-економічного характеру, а з другого – її змістово-структурні характеристики зумовлені обмежувачими рамками традицій функціонування певного локального середовища. Отже, інтернаціоналізація вищої освіти відбувається під тиском глобалізаційних тенденцій, продиктованих зовнішнім середовищем, та з урахуванням специфіки національної освітньої політики як країни-експортера, так і країни-імпортера освітніх послуг.

У контексті вивчення процесуальних особливостей інтернаціоналізації вищої освіти ми досліджували механізми взаємодії глобалізаційно-локалізаційних вимірів. З нашої точки зору, цікавою є логіка інтерпретації такої взаємодії, розроблена Дж. Спрінгом, відомим американським експертом з питань глобалізації вищої освіти. Науковець пояснює взаємозалежність глобального і локального вимірів з точки зору так званої «глобальної суперструктури». Серед основних компонентів суперструктури він називає міжнародні організації, які прямо або опосередковано впливають на національну політику; мультинаціональні освітні корпорації та університетські мережі, які сприяють професійному діалогу освітян з різних куточків світу; уряди, які безпосередньо відповідають за соціальну політику в кожній державі. Дж. Спрінг висловлює переконання, що події, які відбуваються на наднаціональному рівні, неодмінно впливають на національну освітню політику і навпаки. Цей двосторонній зв'язок має динамічний характер [7, 1].

Фактично уряд держави визначає вектор розвитку національної

системи освіти, але це відбувається за обов'язкового врахування глобальних тенденцій розвитку освіти, ретельного вивчення рекомендацій міжнародних організацій, постійного моніторингу статистичних звітів й аналітичних доповідей фахівців мозкових центрів, критичного ознайомлення з прогнозами іноземних професійних експертів тощо. Ураховуючи безпосередню зумовленість розвитку освіти потребами економічного характеру, що є специфічним для доби панування неоліберальної ідеології, державні чиновники намагаються керуватися не лише попитом власних громадян, але й ураховувати реалії наднаціонального характеру, зокрема вивчати ринок освітніх послуг регіонального та глобального рівнів. Конкуренція на світовій арені штовхає уряди держав до впровадження інноваційних стратегій розвитку національної освітньої політики, запозичення передового досвіду провідних країн світу і подальшої його адаптації до політико-економічних особливостей власної держави. Подібна ситуація склалася і на рівні ВНЗ. Через брак фінансування університети змушені набувати якостей підприємницьких структур і вступати в серйозну боротьбу за майбутнього студента. Отже, запровадження нових форм інтернаціоналізації як гідної відповіді на глобалізацію всіх сфер життя суспільства є цілком виправданою і продуктивною інноваційною стратегією розвитку як окремого ВНЗ, так і національної системи освіти в цілому.

Для з'ясування процесуальних особливостей інформаційного обміну між глобальним і локальним середовищами пропонуємо розглянути *теорію ландшафтів глобальної культури*, яка була запропонована А. Аппадурай ще у 1996 р., але, нашу думку, і на сьогодні залишається актуальною. Так, учений виділив:

- етноландшафт (мобільність людей у сучасному світі);
- медіаландшафт (розподіл можливостей виробництва та передачі електронної інформації);
- техноландшафт (рух технологій, у тому числі інформаційних, що не визнає кордонів);
- фінансоландшафт (рух фінансових потоків, що долає фінансові перепони);
- ідеоландшафт (утворення мережі образів, що є часто пов'язаними з державними або опозиційними ідеологіями, ідеями, стратегіями тощо) [2].

Ми впевнені, що в межах останнього виміру глобальної культури – ідеоландшафту найкраще розкривається механізм поширення прогресивних ідей і нових технологій в освіті. Стратегії глобальної освітньої політики (залежно від рівня зацікавленості держави), сформованої наднаціональними організаціями, стають предметом вивчення державних чиновників і згодом відображаються певними чином у планах розвитку національної освітньої політики і стратегіях розвитку окремих університетів. Необхідно зазначити, що у процесі опрацювання на національному рівні глобальні ідеї адаптуються до особливостей локального освітнього середовища. Так, змінюючи локальний вимір, вони і самі модифікуються під впливом все того ж локального середовища. Неперервність і поновлюваність циклу циркуляції ідей у замкнутому глобалізаційно-локалізаційному вимірі пояснюється взаємозалежністю одного компонента від іншого. Так, національну освітню політику водночас можна розглядати як продукт, сформований під впливом глобальних тенденцій, так і базовий матеріал для створення нової глобальної освітньої політики. Отже, запровадження різних форм інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема інтернаціоналізації навчальних планів або академічної, програмної, інституційної мобільності, є здійсненням національної освітньої політики, а разом з тим рушійним і визначальним чинником у формуванні тенденцій глобальної освітньої політики. Таким чином, взаємозалежність глобалізаційно-локалізаційних вимірів обумовлює спіралерлдібний рух ідеї від глобального до локального і передбачає постійні якісні модифікації під час її переходу на новий виток розвитку.

Висновки. Об'єднавши ключові ідеї *теорії глобальної суперструктури* Дж. Спрінга і *теорії ландшафтів глобальної культури* А. Аппадурай, ми робимо висновок про те, що освітня суперструктура на сьогодні складається з суб'єктів творення глобальної освітньої політики наднаціонального рівня і суб'єктів організації національної освітньої політики державного рівня, які перебувають у процесі постійної взаємодії. У результаті такої тісної співпраці відбувається трансформація як локального, так і глобального середовища за рахунок інформаційного обміну між суб'єктами цих вимірів. Інтернаціоналізація вищої освіти визначається як одна із тенденцій розвитку національної системи освіти, як адекватна відповідь на глобалізаційні виклики сьогодення, а також як базовий матеріал і моделюючий фактор розвитку глобальної освітньої політики.

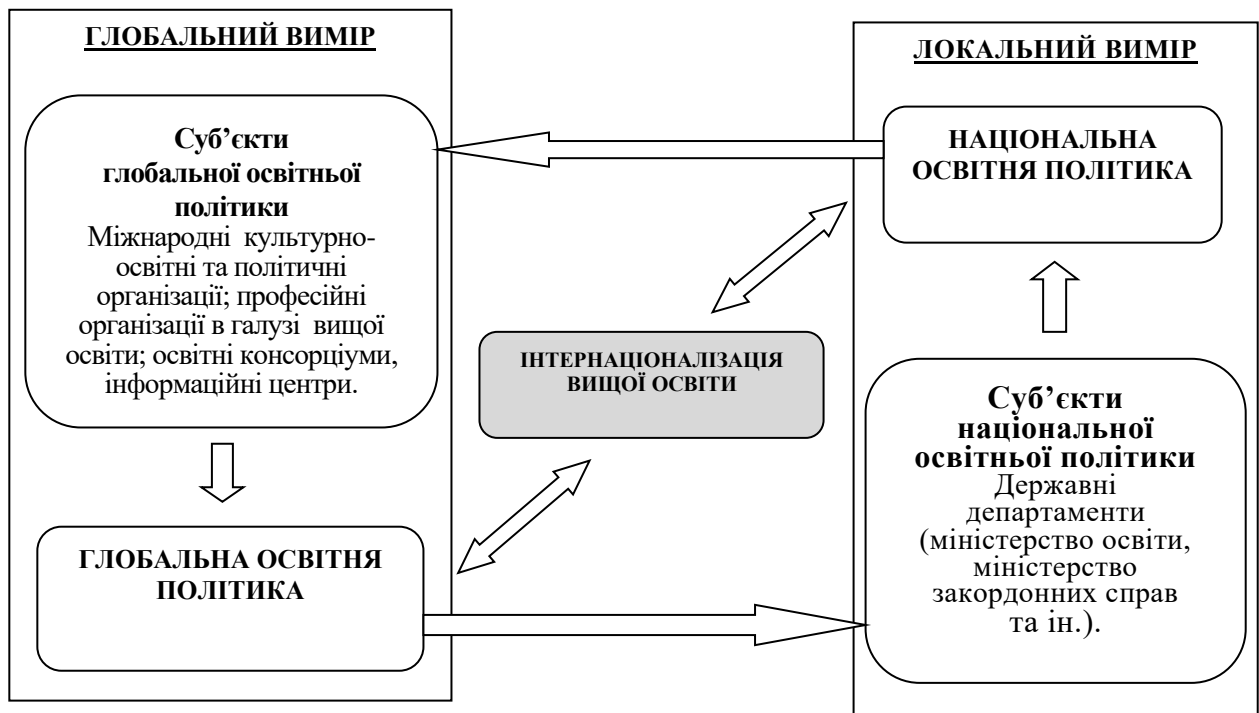


Рис. 1. Структурно-процесуальні особливості здійснення інтернаціоналізації вищої освіти

Як підсумок нашого дослідження пропонуємо схематичне зображення структурно-процесуальних особливостей здійснення інтернаціоналізації вищої освіти за умови впливу глобалізаційно-локалізаційних вимірів на творення освітньої політики.

На подальший розгляд заслуговують проблеми: організаційно-процесуальні особливості діяльності ВНЗ у контексті інтернаціоналізації вищої освіти; типологізація чинників розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; механізми впливу наднаціональних структур на формування освітньої політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Altbach P. G. Internationalization and Exchanges in Global University / Altbach P. G., Teichler U. [Електронний ресурс] // The Future of Sponsored Educational Exchanges in an Internationally Mobile Academy: A Symposium convened by the Institute of International Education and the German Academic Exchange Service (DAAD), New-York, 2000. –15 p. – Режим доступу [http://www.daad.org/daadiie/iie/htm]
2. Appadurai A. Modernity at large: cultural dimensions of globalization / Appadurai A. – University of Minnesota Press, Minneapolis, 1996. – 224p.
3. Ellingboe B. J. The Most Frequently Asked Questions about Internationalization / Ellingboe B. J. – IIE. – Open Doors on the Web, 1997. – 10 p.
4. Held D. (Ed.) Political theory today / Held D. – Stanford : Stanford University Press, 1991. – 372 p.
5. Knight J. Internationalisation of Higher Education / Knight J. // Quality and Internationalisation in Higher Education. – OECD, Paris, 1999. – P. 13–28

Постановка проблеми. Україна повинна активно і динамічно входити в світову систему освіти, як це робить багато цивілізованих країн. Модернізація та шкільні реформи у світлі принципів євроінтеграції в усіх країнах ставлять перед дослідниками статевого виховання учнівської молоді й підготовки її до сімейного життя завдання, що актуалізують дослідження взаємовпливу педагогічних процесів у загальносвітовому вимірі [2, 3].

У всьому світі спостерігається невтішна статистика захворювань на СНІД та інші хвороби, які становлять небезпеку для життя людства. Тому проблема статевого виховання як запорука здоров'я нації є однією з пріоритетних у сучасних розвинених державах світу. Зокрема, статево виховання як цілеспрямований процес реалізується в межах середньої освіти в таких країнах, як Велика Британія, Данія, Канада, Німеччина, Норвегія, США, Фінляндія, Франція, Швеція, Японія та інших. Особливої уваги щодо позитивних тенденцій результатів статевого виховання молоді, котре запроваджується у середніх навчальних закладах заслуговують скандинавські країни.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі статевого виховання присвячено наукові праці таких українських дослідників, як Г. П. Ващенко, І. Б. Вовк, Т. В. Говорун, І. А. Ковальчук, В. П. Кравець, О. А. Кузнецова, І. В. Мезері, Н. І. Новікова та інших. Актуальність зазначеної теми розкрито в наукових дослідженнях таких закордонних вчених як Т. Бартс, К. Едгар, Л. Елісон, Г. Монбіот, Д. Сандбі та інших.

Мета статті – охарактеризувати процес становлення статевого виховання у скандинавських країнах та обґрунтувати доцільність упровадження позитивного досвіду скандинавських країн в Україні.

Виклад основного матеріалу. Статево виховання у Скандинавії має тривалу історію та відоме відкритістю поглядів щодо проблем сексуальності. Водночас низький рівень підліткової вагітності, хвороб, що передаються статевим шляхом, та абортів спостерігаємо саме у скандинавських країнах. Завдяки стабільній економіці ці країни спромоглися встановити стійку систему статевого виховання, яку було впроваджено в навчальні плани шкіл без особливих суперечностей між урядом та Міністерством освіти [4]. Цілеспрямований розвиток статевого виховання у Скандинавії почався у 1930-х роках і відбувався за рахунок проведення радикальних соціальних реформ та політичних зрушень у галузі охорони здоров'я та гендерної рівності [7].

Зокрема, у Норвегії статева просвіта розпочалася в кінці 1930-х років з уведення курсу «Розмноження людини», який згодом став обов'язковою частиною курсу з біології. Основною причиною його введення до навчального плану стала необхідність зменшення кількості підліткових вагітностей та абортів, а також запобігання венеричним хворобам та СНІДу серед молоді. Значно сприяв розвитку статевого виховання Відділ у справах освіти та релігії, який змінив навчальні плани та розширив курс «Розмноження людини» такими розділами, як статевий потяг, засоби контрацепції, планування сім'ї, аборти, хвороби що передаються статевим шляхом.

На початку 1970-х років Відділом у справах освіти та релігії в навчальні плани шкіл було уведено додатковий предмет «Сім'я» (The Family) і видано довідник для вчителів та батьків. Вивчення предмету допомогло учням зрозуміти суть людського буття, почуття людей, ролі чоловіка та дружини у сім'ї. Зазначимо, що статеве виховання у Норвегії починалося у віці 10 років та базувалося не лише на викладанні шкільного курсу з біології, а й на таких предметах, як релігія та філософія життя [6]. Мета статевого виховання у Норвегії полягала у необхідності дати дітям такі знання, на основі яких вони б могли формувати правильні ідеали про протилежну стать та стосунки між чоловіком та жінкою. Статеве виховання впливало на учнів таким чином, щоб формувати в них загальнолюдські та моральні цінності, почуття поваги у відносинах між різними статями, відповідальності за свої вчинки у статевих стосунках та створення сім'ї.

Норвезькі спеціалісти з питань охорони здоров'я дійшли висновку, що запровадження у шкільні навчальні плани предмету «Статеве виховання» є недостатнім у подоланні негативних явищ, що спостерігаються у молодіжному середовищі. Тому наступним кроком у вирішенні цієї проблеми стало створення «Освітньої програми статевого здоров'я» (Sexual health education programme). Вона передбачає постійне інформування молоді про негативні наслідки невпорядкованого статевого життя, попередження зараження Віл-інфекцією та венеричними захворюваннями, підліткової вагітності тощо. Програми спрямовані на розповсюдження інформації щодо засобів контрацепції, підготовки до подружнього життя, планування сім'ї тощо.

Програми такого типу діють і сьогодні. Однією з таких програм у

Норвегії є курс, що проводиться студентами з медичних коледжів. Перевагою означеної програма є те, що до її реалізації залучено молодь з достатнім рівнем володіння знань необхідних для того щоб вільно обговорювати з підлітками проблеми сексуальності [10].

У 1980-х роках у Норвегії було засновано ряд організацій, які надавали медичну допомогу підліткам. Так, у 1982 році створено Норвезьку організацію клінічної сексології (The Norwegian Society of Clinical Sexology). Зазначимо, що створення таких закладів дає можливість дівчатам-підліткам Норвегії не лише отримати консультації з питань гінекології та контрацепції, але і дає можливість безкоштовно проходити лікування та перебувати під час пологів [5].

Крім того, відбувалося проведення ряду проектів, метою яких було не лише інформування молоді з питань статевого виховання, але і зниження кількості негативних явищ у статевій поведінці підлітків. Зокрема, проект Стовнера, проведений у 1990 році в Норвегії, був націлений на статеve виховання підлітків віком 13-16 років з групи потенційного ризику. Таку акцію було проведено за допомогою співпраці вчителів та працівників охорони здоров'я, а також за підтримки батьків. Під час проекту підлітки протягом трьох років проходили курси статевого виховання, а також відвідували клініку для молоді. У результаті експерименту знизилась сексуальна активність підлітків та збільшився вік початку статевого життя [4].

У 1998 та 1999 роках Скандинавська асоціація з питань сексології (the Nordic Sexological Societies) отримала значну урядову підтримку від Кабінету Міністрів Норвегії щодо розвитку клінічної сексології у скандинавських країнах [5].

Завдяки означеним заходам відбулась інтеграція сексології у клінічну практику. Вважаємо таку модель статевого виховання результативною, оскільки, на сьогодні, за даними асоціації UNICEF, незважаючи на глобалізаційні процеси у світі, за останні 30 років Норвегія спромоглась скоротити кількість підліткових вагітностей та абортів на 72 % [3].

Подібного успіху в подоланні негативних явищ серед молоді досягла Швеція, де питанням сексуального та репродуктивного здоров'я надають великого пріоритету [9]. Статева освіта в цій країні почалася заснуванням у 1933 році Шведської Асоціації статевої освіти (RFSU) Елізою Оттесен-Енсен.

Сьогодні організація є провідною у Швеції, та входить до Міжнародної Федерації з питань планування батьківства (IPPF, International Planned Parenthood Federation).

Саме створення цієї асоціації відіграло значну роль у запровадженні предмету «Статеве виховання» у школах Швеції. Спочатку означений курс був уведений у програму початкових шкіл як необов'язковий був націлений на інформування молодого покоління про правила особистої гігієни, використання контрацептивів, засоби попередження небажаної вагітності. Починаючи з 1956 року програми статевої просвіти стали частиною навчальних планів та значно розширились питаннями про відмінності статей, сексуальні стосунки, будову статевих органів, пологи. Вони були розраховані надавати таку інформацію школярам починаючи з початкових класів [1, 183]. Тобто школярам віком від 5 до 10 років розповідали про внутрішньоутробний розвиток плоду та процес пологів; в 11-12 років – про будову та функції статевих органів, статеві стосунки, норму і паталогії, у 14-16 школярів інформували про наслідки статевого життя, хвороби, що передаються статевим шляхом, небажану вагітність тощо [1, 183]. Проте такі методи виявились неефективними, оскільки все одно кількість небажаних вагітностей, захворювань на СНІД та інші негативні тенденції серед молоді продовжували зростати. Адже неможливо уникнути проблеми лише за допомогою інформування молоді про небезпеку тієї чи іншої хвороби, що передається статевим шляхом, чи шкоду абортів, зробленого у ранньому віці.

У 1975 році відбулось реформування системи статевої освіти у Швеції. З ініціативи працівників освіти статеве виховання проводилося під час вивчення курсу біології і було інтегровано у інші предмети. Зокрема, шкільний курс біології містив інформацію про репродуктивну функцію людського організму; курс релігієзнавства – про етичні та моральні норми статевих стосунків; під час вивчення гуманітарні дисципліни розкривали ті чи інші аспекти, пов'язані з почуттям кохання, пристрасті, людської сексуальності; шкільний курс з охорони здоров'я інформував учнів про засоби контрацепції та профілактику венеричних хвороб тощо [5].

Про ефективність такої моделі статевого виховання свідчить те, що за даними асоціації UNICEF, за останні 10 років у Швеції кількість підліткової вагітності знизилась на 80%, а кількість захворювань, що передаються статевим шляхом – на 40% [8].

Крім того, Швеція прийняла такий підхід морально-статевої політики, який передбачає сексуальну освіту, створення спеціальних клінік для підлітків, тісно пов'язаних зі школою, безплатне, широко доступне і конфіденційне обслуговування у сфері планування сім'ї і здійснення абортів, широку рекламу контрацептивів через засоби масової інформації та їх доступність [1, 185].

Отже, зіставлення систем статевого виховання в Норвегії та Швеції свідчить про їх подібність. Спільним для обох країн є те, що процес статевої просвіти відбувається у ранньому підлітковому віці (10–12 років). Вважаємо що статево виховання повинне розпочинатись саме у цьому віці, оскільки сьогодні спостерігаємо процес акселерації, що зумовлює прискорений розвиток організму та раннє статево дозрівання, яке відбувається в підлітків ще до того, як вони досягнуть повного психосоціального розвитку. Крім того, мають місце психологічні відмінності між юнаками та дівчатами, а також невідповідність між фізіологічним та психосоціальним розвитком підлітка. Це часто може зумовлювати різні психічні розлади, нав'язливі комплекси, що супроводжуються агресією у статевій поведінці.

Висновки. Маючи за мету підготовку учнівської молоді до вступу у шлюб для створення здорової сім'ї, виховну роботу з питань статевого виховання необхідно проводити ще до того, як почнеться формування сексуальної зрілості, та усвідомлення приналежності до певної статі. Адже саме у ранньому підлітковому періоді відбувається формування ідеалів про протилежну стать та уявлення про стосунки між чоловіком та жінкою. Аналіз стану статевого виховання у таких скандинавських країнах як Норвегія та Швеція дає змогу стверджувати, що ці країни досягли успіху в процесі підготовки молоді до сімейного життя у попередженні та вирішенні таких проблем, як зростання кількості неповних сімей, розлучень, значна кількість абортів, підліткової вагітності, низький рівень народжуваності. Ці країни обрали таку систему статевого виховання, яка базується на принципі відкритості питань що стосуються сексу, але це аж ніяк не є пропагандою для молодого покоління. Це лише те, що інколи може врятувати життя.

Зважаючи на досвід Швеції та Норвегії статево виховання повинно здійснюватись не лише під час викладання спеціалізованих дисциплін,

таких як анатомія чи охорона здоров'я, а бути інтегрованим у навчальний процес. Крім того, така модель статевого виховання передбачає цілеспрямоване залучення до цього процесу крім власне навчальних установ також і суспільних інститутів (зокрема сім'ї, громадських організацій та закладів охорони здоров'я).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець В. Основні підходи до сексуальної соціалізації учнівської молоді в країнах Західної та Східної Європи / В. Кравець // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : [Монографія] / за ред. члена-кориспонтента АПН України, проф. В. Кравця. – Тернопіль : ТзОВ «Видавництво Астон», 2009. – С. 172–203.
2. Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : [Монографія] / за ред. члена-кориспонтента АПН України, проф. В. Кравця. – Тернопіль : ТзОВ «Видавництво Астон», 2009. – 206 с.
3. Allison L. Sex education, teenage pregnancy and the abortion debate / Lyn Allison [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=2844&page=2>
4. Bartz T. Sex education in multicultural Norway / Tiffany Bartz // Sex Education. – 2007. – V. 7. – P. 17-33.
5. Edgardh K. Adolescent sexual health in Sweden / K. Edgardh [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sti.bmj.com/content/78/5/352.full>
6. Egeland I. Sex education in Norway / I Egeland [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12178333>
7. Kuzma M. Whatever Happened to Sex in Scandinavia? / Marta Kuzma [електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.afterall.org/journal/issue.17/whatever.happened.sex.scandinavia.i.am.curious>
8. Monbiot G. Joy of sex education / George Monbiot // Journal of Adolescent Health Care. – 1989. – V. 10. – Issue 3. – P. 231–236.
9. Norway / Elsa Almes, Esben Esther, Pirelli Benestad // The International Encyclopedia of Sexuality [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.hu-berlin.de/sexology/IES/norway.html>
10. Sundby J. Young People's Sexual and Reproductive Health and Rights / Johanne Sundby [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nhv.se/upload/dokument/forskning/seminarium/Johanne%20Sundby_Artikel_071204.pdf

РЕЗЮМЕ

А. А. Грабовая. Становление системы полового воспитания в скандинавских странах (Норвегия, Швеция).

В статье рассмотрена модель полового воспитания в скандинавских странах, освещён процесс становления системы полового воспитания в таких скандинавских странах, как Норвегия и Швеция, описаны ее особенности. Обоснована целесообразность внедрения положительного опыта скандинавских стран в украинскую систему образования.

Ключевые слова: половое воспитание, сексуальное просвещение, половые отношения, пол, подростковая беременность, скандинавские страны, Норвегия, Швеция.

SUMMARY

G. Grabova. Formation of sex education system in Scandinavian countries (Norway, Sweden).

The article deals with Scandinavian model of sex education of secondary school pupils. The process of formation of sex education system in such Scandinavian countries as Norway and Sweden and their peculiarities are described in the article. Expediency of introduction of positive Scandinavian experience into Ukrainian system of education is grounded.

Key words: sex education, sex enlightenment, sexual relationship, sex, teenage pregnancy, Scandinavian countries, Norway, Sweden.

УДК 378(73)

О. М. Зіноватна

Черкаський національний університет
імені Б. Хмельницького

МАГІСТРАТУРА ЯК БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ РІВЕНЬ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ США

У статті розглядається місце магістратури та її функції в системі вищої освіти США. Описується цільова відмінність між рівнями бакалаврату і магістратури, зазначається зв'язок магістерського рівня з докторантурою, роль магістерського ступеня для ліцензування певних професій, а також його взаємозв'язок з постбакалаврськими сертифікатними програмами. У такий спосіб розширюється традиційне уявлення про роль магістратури як освітнього рівня.

Ключові слова: США, магістратура, післядипломна освіта, сертифікатні програми.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір поставила питання реструктуризації системи вищої освіти, її оновлення згідно з вимогами часу. Оскільки у Болонських документах наголошується збереження національної своєрідності кожної країни-учасниці, то перед освітянами постає нелегка задача зберегти найкращі вітчизняні здобутки та вдало інтегрувати елементи провідного закордонного досвіду.

Важливими питаннями ступеневої освіти є місце магістратури в системі ступенів вищої освіти, структурно-змістова диверсифікація бакалаврського та магістерського рівнів, освітня місія магістерських програм. Забезпечення якісної освіти магістерського рівня стає все більш актуальним, особливо в контексті прийняття Міністерством освіти та науки

України Концепції організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 10. 02. 2010 р.). Вирішення цієї проблеми спонукає звернутися до досвіду магістерської освіти в інших країнах, зокрема в США, оскільки американська магістратура успішно існує понад 200 років та характеризується найбільшим розмаїттям напрямів підготовки, освітніх програм, форм навчання, а також різноманітними функціями в системі вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам освіти магістерського рівня присвячено ряд публікацій. Про необхідність диверсифікації бакалаврської та магістерської освіти як традиційного і новаційного рівнів обґрунтовано у статтях Г. Клочека та В. Моринця. Проблеми підготовки магістрів за конкретними напрямами розкриваються у доробках таких дослідників: педагогіка (В. Берека, С. Вітвицька), філологія (Г. Клочек), економіка (В. Кривошей, В. Оспіщев), фізична підготовка (Н. Бішевець, Т. Хабінець). Особливості вищої освіти США вивчали Л. Пуховська (педагогічна освіта, ступенева освіта педагогів), О. Романовський (підприємницька освіта), А. Піскунов (ступенева освіта та кредитна система). Дослідження освіти магістрів управління освітніми установами в США проводила С. Бурдіна, охарактеризувавши магістерську підготовку в Сполучених Штатах як м'яку (відкриту) модель навчання.

Серед американських дослідників варто виділити Дж. Глазер-Раймо (J. Glazer-Raymo), яка досліджувала магістерську освіту на федеральному рівні. Результати її двох досліджень показали інноваційність магістерських програм (1986 р.) та зростаючу професіоналізацію магістерського рівня (2005 р.). Інший аналіз магістерських програм, виконаний К. Конрадом (C. Conrad), Дж. Говорт (J. Haworth) та С. Міллар (S. Millar), доводить, що не дивлячись на постійну критику, магістратура у США користується попитом, виконуючи різноманітні освітні функції [2]. У залежності від цільового призначення та організації навчального процесу було визначено чотири типи магістерських програм, а також запропоновано ідеалізований тип, як узагальнення їхніх найкращих рис.

Мета статті. Здійснений аналіз джерел свідчить, що місце освіти магістерського рівня у системі вищої освіти США, окремо не висвітлювалось. Тому, враховуючи важливість вивчення освітніх процесів у зарубіжних країнах, усвідомлення їхніх глибинних чинників, завданням

даної публікації став теоретичний аналіз функцій магістерського ступеня у системі вищої освіти США.

Виклад основного матеріалу. Магістерський ступінь є глибоко вкоріненим у культуру вищої освіти Сполучених Штатів. Урочисте присудження цього ступеню на випускній церемонії є важливим ритуалом, який символізує набуття важливого соціального статусу – освіченої особи, яка спромоглася втілити в життя американську мрію. Недарма магістерський ступінь відноситься до післядипломного (graduate) циклу вищої ступеневої освіти, до якого також належить і докторський ступінь.

Головна різниця між додипломними та післядипломними освітніми циклами полягає в цільових настановах студентів. Якщо для студентів додипломного циклу, тобто бакалаврів, головним чином важливо отримання знань та здобуття ступеню вищої освіти як такого, то для студентів післядипломних програм магістерський або докторський ступінь є необхідною умовою для здійснення успішної кар'єри [1, 73]. Ця особливість пояснюється тенденцією американської системи освіти відкладати остаточне професійне визначення до післядипломного рівня. Зазвичай студенти продовжують навчання на післядипломному рівні маючи певний досвід роботи та визначившись, яка професія є їхнім покликанням.

У контексті післядипломної освіти виділяють дві освітні функції магістерського ступеню в залежності від його зв'язку з докторською програмою. Якщо магістерська програма пропонується дослідницьким університетом, який також пропонує і докторантуру з цього напрямку / спеціальності, то магістратура може становити сходинку до докторської програми, тобто бути проміжним (intermediate) ступенем. Типова докторська програма складається з трьох частин – аудиторного навчання та комплексних екзаменів (coursework), написання теоретичної частини дисертації і її передзахисту (early dissertation), завершення дисертації та її публічного усного захисту (late dissertation) [6, 966]. Аудиторне навчання триває близько двох років і за змістом може збігатися з магістерською програмою. У такому випадку магістерська програма «приходить на допомогу» як аудиторне навчання. Недарма, К. Конрад, Дж. Говорт та С. Міллер назвали такий тип «допоміжним» (ancillary). Магістерські програми такого типу базуються на традиційній моделі навчання, орієнтованій на теоретичні знання, набуття дослідницьких умінь, розвиток критичного мислення [2, 151].

Окрім цього, існують випадки, коли докторанти з певних причин не спромоглися перейти до безпосередньої роботи над дисертацією, проте успішно закінчили аудиторне навчання. За таких умов надається магістерський ступінь, який іронічно називається освітянами «втішним призом».

У деяких університетах магістерські програми не передбачають продовження навчання у докторантурі, тому такий магістерський ступінь називається остаточним (terminal). До таких магістерських програм може мати місце «споживацьке ставлення» з боку адміністрації освітнього закладу. Воно має прояв у вигляді нерівномірного розподілу коштів. Стипендії та гранти для навчання на магістерському рівні надаються вкрай рідко, на відміну від докторантури, яка зазвичай цілком фінансується університетом [4]. Навчання в магістратурі є достатньо дорогим, у приватному університеті може становити \$ 50 000 за рік. Отже, магістерські програми приносять непоганий прибуток коледжам та університетам, проте ці кошти йдуть, головним чином, на фінансування науково-дослідницької роботи в докторантурі. У освітньому дискурсі навіть вживається вираз «дійні корови» (cash cows) у відношенні до студентів таких магістерських програм.

Як уже згадувалось, для деяких професій магістерський ступінь є остаточним, для деяких узагалі єдино можливим, оскільки, наприклад, для такої спеціальності як «Переклад на конференціях» пропонується не бакалаврська, а тільки магістерська програма [7]. Проте для багатьох професій остаточний магістерський ступінь виконує функцію сертифікації. На відміну від України, де програми бакалавра і магістра називаються «освітньо-кваліфікаційними рівнями», тобто одночасно визначають рівень освіти та присвоєну кваліфікацію, у Сполучених Штатах йде мова про освітній ступінь, тобто засвідчується лише здобута освіта. Кваліфікація визначається за допомогою ліцензування. Ліцензування потребують професії вчителя, соціального робітника, архітектора тощо. Наприклад, учитель без ступеня магістра має раз на декілька років складати кваліфікаційний екзамен та отримувати тимчасову ліцензію, в той час, як учитель з магістерським дипломом може отримати постійну ліцензію (у залежності від штату).

Магістерський ступінь виконує важливі функції не лише у

післядипломній, але і в постбакалаврській (postbaccalaureate) освіті. До постбакалаврату належать магістерські програми та постбакалаврські сертифікатні програми, які не призводять до отримання жодного ступеня [8, 3]. Якщо магістерські програми мають за мету поліпшення професійної практики та дослідження загального контексту професійної проблематики з наукової точки зору, то сертифікатні програми, у свою чергу, сфокусовані не на загальній професійній підготовці, а на актуальних проблемах та практичних аспектах діяльності конкретної професії, галузі промисловості чи компанії.

Кожна сертифікатна програма розглядає доволі специфічну тему зазвичай прикладного характеру, тобто нагадує міні-курс або навчальний кредит. Варто нагадати, що кредит є одиницею трудомісткості курсу, кількісним показником, який може накопичуватися. Досягнення встановленої кількості кредитів означає завершення освітньої програми. Узагальнюючи можна сказати, що елементи магістерської програми, яка зазвичай складається із 32–60 кредитів, можуть адаптуватися як сертифікатні програми або, навпаки, накопичення певної кількості кредитних сертифікатів може призвести до отримання професійного ступеня. У свій час, остання ідея набула розвитку: було запропоновано створити «банк кредитів», де певна кількість сертифікатів може відповідати професійному ступеню. Ідея полягала у поступовому накопиченні дипломів та сертифікатів з різних джерел. Коли накопичується визначена кількість кредитів, має видаватися «готівка» у вигляді ступеню.

Ця пропозиція здається привабливою, оскільки упорядкований набір сертифікатів надає більш точну інформацію про те, якими знаннями і вміннями володіє конкретна особа. По-друге, роботодавцям вигідніше оплачувати відносно дешеві короткотривалі тренінги, а не дорогі довготривалі магістерські програми. Проте недолік цієї ідеї полягає в тому, що під час додавання частин сумарним способом ігноруються їхні взаємозв'язки, що впливає на програмну цілісність. Результатами подібної фрагментації може бути тип працівників, які постійно осучаснюють власні знання та ознайомлюються з найостаннішими технологіями, проте мають непевне уявлення, як, чому, для якої цілі все це разом працює [там само, 7]. Нестача ширшої перспективи у деяких практично спрямованих програмах та складність її забезпечення за допомогою низки непов'язаних начальних курсів викликають певні занепокоєння.

Разом з кредитними сертифікатними програмами існують і безкредитні. Безкредитна постбакалаврська освіта охоплює широку низку курсів, семінарів, симпозіумів та інших навчальних заходів, які проводяться в університетах чи інших організаціях (наприклад, у професійних спілках чи корпораціях) з метою допомогти студентам розширити знання, набуті певних вмінь або підвищити кваліфікацію. Безкредитні навчальні курси можуть бути пов'язаними з освітніми програмами, проте вони не відображаються у додатку до диплома та не переносяться до інших програм, лише засвідчуються сертифікатами.

У цілому, постбакалаврські сертифікатні програми становлять один із швидкозростаючих секторів вищої освіти США. Вони можуть носити різні назви: сертифікатна програма (certificate program), дипломна програма (diploma), сертифікат післядипломного навчання (certificate of graduate study), сертифікат поглибленого післядипломного навчання (certificate of advanced graduate study), програма професійного розвитку (professional development program) тощо. Сертифікатні програми приваблюють і студентів, і роботодавців за багатьма причинами. По-перше, вони короткострокові, зазвичай декілька днів чи тижнів. По-друге, вони дуже специфічні, тобто розглядають обмежену тему, тому легко визначити обсяг вивченого матеріалу і набуті вміння. По-третє, вони уможливають використання різних способів подання навчального матеріалу, особливо у режимі он-лайн або асинхронно. Найпопулярнішими групами навчальних дисциплін, з яких пропонуються сертифікатні програми, є комерційна діяльність, інформаційні та медичні науки [9, 242].

Проблематичними аспектами сертифікатних програм є відсутність стандартизованих вимог та контролю за якістю. Зазвичай репутація організації, що пропонує сертифікатні програми, слугує показником і, іноді, гарантією якості. Часто існує необхідність попереднього обговорення з роботодавцем визнання компанією такого типу сертифікатної програми [5]. Проте, звичайно, необхідність таких «переговорів» ставить під сумнів вартість конкретних сертифікатних програм на загальнонаціональному ринку праці.

Наприкінці 1990-х років існувало побоювання, що сертифікатні програми можуть «поглинути» існуючі ступеневі програми [8, 9]. Протилежним поглядом було, що запровадження сертифікатних програм

може, навпаки, зміцнити магістерські програми, слугуючи вербувальним майданчиком майбутніх магістрантів [9, 251–252]. Наразі практика показує «мирне» співіснування магістерських та постбакалаврських сертифікатних програм у системі постбакалаврської освіти.

Висновки. Магістерська освіта займає центральне місце у системі вищої освіти США. Ще у 1959 р. критик магістерської освіти іронічно назвав цей ступінь «усім для всіх» [3, 133]. П'ятдесят років потому можна з упевненістю і без іронії сказати, що так воно і є. Наразі магістратура виконує низку важливих функцій у залежності від галузі, типу освітнього закладу та інших факторів. Для більшості освітніх закладів магістерські програми є основним джерелом прибутку через зростаючу популярність магістерської освіти та обмежену кількість грантів та стипендій.

Для бакалаврів з досвідом роботи та усвідомленням бажаного кар'єрного шляху магістратура є засобом набуття поглибленої професійної підготовки, а також встановлення необхідних зв'язків та знайомств пов'язаних з професією. Для докторантури магістратура може слугувати як інструмент «відсіву» нездібних студентів, як ґрунтована підготовка до написання дисертації, а також як диплом, що засвідчує виконану підготовчу роботу, у разі неможливості написання дисертації.

Ліцензування низки професійних діяльностей також є функцією магістерського ступеня, або навіть єдино можливим дипломом для роботи у певній галузі, як, наприклад, за професіями бібліотечної справи. Отримання магістерського ступеню з таких професій усуває необхідність періодичного ліцензування у відповідних органах.

Нарешті, у системі постбакалаврської освіти, елементи або кредити, які входять до складу магістерських програм, можуть використовуватись як основа для постбакалаврських сертифікатних програм. Отже, магістратура відіграє важливу роль у системі неперервної освіти, установлюючи зв'язки між різними освітніми рівнями і професійною діяльністю як системотворчий елемент.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cartter A. Ph.D.s and the Academic Labor Market. / Alan Cartter. – New York: McGraw-Hill, 1976. – 120 p.
2. Conrad C. A Silent Success. Master's Education in the United States / Clifton Conrad, Jennifer Haworth, Susan Millar. – Baltimore and London : the Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.

3. Elder J. Reviving the Master's Degree for the Prospective College Teacher / John P. Elder // Journal of Higher Education. – 1959. – № 30. – PP. 133 – 136.
4. Fairfield H. Master's Degrees Abound as Universities and Students See a Windfall [Електронний ресурс] / Hannah Fairfield. – New York Times, 12.09.2007. – Режим доступу до статті : <http://www.nytimes.com/2007/09/12/education/12masters.html>
5. Goettel D. What is a Certificate Program? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.wisegeek.com/what-is-a-certificate-program.htm>
6. Helland P. Graduate School Training. / Patricia A. Helland // Encyclopedia of Education [ed. by J. Guthrie]. – USA: Macmillan Reference Library, 2003. – PP. 965 – 967.
7. Interpreting Courses in the USA [Електронний ресурс] / Axis Translations. Режим доступу : http://www.axistranslations.com/courses-london_files/interpreting-courses_america.htm
8. LaPidus J. Postbaccalaureate and Graduate Education: A Dynamic Balance / Jules LaPidus // Postbaccalaureate futures: new markets, resources, and credentials / ed. by K. Kohl and J. LaPidus. – American Council on Education/Oryx Press series on higher education, 2000. – P. 3 – 9.
9. Patterson W. Certificate Program Snapshots / Wayne Patterson // Postbaccalaureate futures: new markets, resources, and credentials / ed. by K. Kohl and J. LaPidus. – American Council on Education/Oryx Press series on higher education, 2000. – P. 239 – 253.

РЕЗЮМЕ

О. М. Зиноватна. Магистратура как многофункциональный уровень ступенчатого образования США.

В статье рассматривается место магистратуры и ее функции в системе высшего образования США. Описывается отличие образовательных целей бакалаврского и магистерского уровней, указывается связь магистерского уровня с докторантурой, роль магистерской степени при лицензировании определенных профессий, а также ее взаимосвязь с постбакалаврскими сертификатными программами. Таким образом, расширяется традиционное представление про роль магистратуры как образовательного уровня.

Ключевые слова: США, магистратура, последипломное образование, сертификатные программы.

SUMMARY

O. Zinovatna. Master's education as multifunctional tier of degree education in the United States.

The article analyses the placement of master's education and its functions within the U. S. higher education system. It diversifies the goals of bachelor's and master's education, dwells on the pre-doctoral role of some master's programs, on the function of professional certification, as well as on its connection with postbaccalaureate certificate programs. As a result, the article expands the traditionally-held idea about the role of master's education.

Key words: the USA, master's degree, graduate education, certificate programs.

УДК 373.5:008.005.642.4:37.013(73)

Г. Г. Костенко

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ У СУЧАСНІЙ ТЕОРІЇ ОСВІТИ США

У статті здійснено структурний аналіз культури школи у сучасній теорії освіти США. Проаналізовано основні підходи до структурування культури школи, які існують у сучасній теорії освіти США. Визначено рівні та структурні елементи культури школи, а також зв'язку між ними.

Ключові слова: культура школи, структура, елементи, рівні культури школи, переконання, норми, цінності, артефакти.

Постановка проблеми. Сучасні реформаційні процеси в освітній сфері України зумовлюють посилений інтерес до навчальних закладів як організацій. Розробка освітніх реформаційних програм та механізмів їх запровадження вимагає серйозного вивчення внутрішнього середовища шкіл. Одним із найбільш важливих факторів, який впливає на результативність запровадження певних новацій в освітні заклади, є зміни у структурі культури школи. Найбільш широко концептуальні засади структурного аналізу культури школи дістали розвиток у теорії освіти США, яка є предметом нашого наукового інтересу.

Мета статті. Поняття «культура школи» найбільш широко розроблене в сучасній американській теорії освіти. Вважаємо, що більш точний аналіз культури школи потребує визначення її структурних елементів. Тому метою нашої статті є висвітлення основних підходів до цієї проблеми, які існують у сучасній теорії освіти США.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема сутності культури школи, її типів у сучасній американській школі є предметом вивчення таких американських теоретиків освіти, як Е. Брік, Т. Діл, Р. Еванс, К. Луїс, К. Петерсон, М. Фуллан, Дж. Харрісон, Д. Хопкінс та інших. Роль культури школи в освітніх реформаційних процесах висвітлено у працях Б. Кінга, Р. Ліндла, Ф. Ньюменна та інших науковців, які розглядали її модернізацію як умову ефективності освітніх реформ. Структура культури школи розглядається у працях таких американських науковців, як, наприклад, Т. Бергесон, В. Бойд, А. Каріюкі, А. Робертс, Ч. Тедді, М. Томпсон, Е. Харгрівс, Е. Шейн, Л. Шоен та інших, проте їх погляди потребують систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У сучасних американських дослідженнях у галузі теорії освіти виокремлено такі структурні елементи культури школи:

- філософія школи, яка може визначати вибір цінностей, поведінкових моделей, стосунків між членами шкільного колективу, а також певного набору навчальних дисциплін як пріоритетних для вивчення в школі;
- домінуючі цінності, які підтримує школа, її цілі або так звана «місія»;
- поведінкові традиції, що визначаються шляхом спостереження за поведінкою вчителів у кімнатах для персоналу. До них включають мову, яку використовують учителі, а також ритуали, які вони встановлюють;
- норми поведінки, стосунків, планування уроків, перевірки досягнень учнів, які поширені в окремих групах учителів;
- «правила гри», які мають засвоїти нові вчителі, щоб установити комфортні відносини з колегами у всій школі чи окремому підрозділі;
- «дух», або клімат, який виражається в інтер'єрі школи, у тому, як працюють учні протягом перебування в ній, або який може бути матеріально невираженим [10, 88].

Інші дослідження структури культури школи американських теоретиків освіти значно розширюють перелік її компонентів. Зокрема до неї включено: бачення цілей [12], характер взаємодії та співробітництва між членами шкільного колективу [2; 11], спосіб ухвалення рішень [1], довіра і конфіденційність, до яких включено довіру членів шкільної організації один до одного, а також цінність індивідуальності в колективі, розподіл відповідальності та обов'язків, особливості спілкування, загальні практики у шкільній організації [4], рівень готовності до ризику [6], зміни та інновації [8].

Ґрунтуючись на аналізі досліджень американських теоретиків освіти ми визначили два основоположних підходи до структурної організації культури школи, а саме: підхід горизонтальної ієрархії А. Харгрівса і підхід вертикальної ієрархії структурних елементів культури школи Е. Шейна.

Згідно з А. Харгрівсом, культура школи має такі структурні елементи, як оцінні ставлення і переконання, норми, стосунки. Розвиваючи підхід А. Харгрівса, сучасна дослідниця В. Бойд запропонувала своє бачення культури школи, яке ми зобразили графічно (рис. 1).



Рис. 1. Структура культури школи за В. Бойд [3]

Потрібно зазначити, що ставлення, що входять до переліку елементів культури школи, можуть належати як членам шкільного колективу, так й особам поза ним. Це можуть бути судження, пов'язані з думкою місцевої громади про школу, навчальний процес, її учнів, про зміни, що в ній відбуваються, тощо. Культурні норми школи складаються з безлічі неформальних, неписаних правил, які регулюють поведінку людей у школі і шкільній громаді в цілому. Стосунки включають способи взаємодії людей у школі як на індивідуальному, так і на груповому рівні. Це, зокрема, способи взаємодії вчителів з іншими вчителями, вчителів й учнів між собою, вчителів й адміністрації школи тощо.

Відповідно до підходу горизонтальної ієрархії елементів культури школи їх взаємозв'язок і взаємодія створюють особливий контекст кожної шкільної організації, який впливає на перебіг і результат реформаційних процесів. Фізичні характеристики навчального закладу (розташування, регіон, особливості організаційної структури школи тощо) вступають у взаємодію з переконаннями, поглядами і цінностями людей, які формують оцінні ставлення. Ставлення і переконання фізичних осіб впливають на норми та стосунки в школі, і, навпаки, культурні норми впливають на оцінні ставлення і переконання. Стосунки між людьми у межах школи зазнають впливу і впливають на інші елементи її культури.

Хоча в контексті підходу горизонтальної ієрархії елементів культури школи ми розглядаємо взаємопов'язані елементи окремо, варто наголосити на тому, що вони не є розрізненими. Саме через взаємозв'язки та взаємозалежність елементів культура школи як єдине ціле є одним із факторів змін у навчальному закладі як в організації особливого типу.

Згідно з Е. Шейном, у структурі культури школи можна визначити три взаємопов'язані рівні: артефакти і практики, підтримувані цінності і норми, базові переконання, які графічно зображені на рис. 2.



Рис. 2. Рівні культури школи [12]

Рівень базових переконань за Е. Шейном за своєю природою є комплексом загальноприйнятих думок про природу речей, про найприйнятніші способи поведіння в певних ситуаціях, про найкращі способи розв'язання проблем у шкільній організації.

Зазвичай базові переконання є настільки загальноприйняті, що члени шкільної організації можуть навіть бути не в змозі ясно виразити їх під час опитування або перевірки. На їх основі формується комплекс підтримуваних цінностей, які становлять окремий рівень культури школи. Такі цінності, як співпраця і взаємоповага часто переводяться в норми поведінки. Поведінкові норми по суті є «неписаними правилами», згідно з якими повинні поводитися члени шкільного колективу. Норми відображають те, що, на їх думку, не повинно відбуватися у школі, яка поведінка є небажаною.

У свою чергу артефакти і практики є фізичним вираженням підтримуваних цінностей, норм та базових переконань. Деякі дослідники культури школи наполягають на тому, що артефакти і практики слід виділяти як цілком самостійні рівні [9]. У нашому дослідженні ми розглядаємо їх у межах одного рівня культури школи, оскільки завдяки як культурним артефактам, так і поведінковим моделям (практикам) базові переконання, цінності і норми «візуалізуються», стають видимими.

Розглянемо детальніше, що таке артефакти і практики.

До артефактів відносять міфи, героїв та символи. Міфи пов'язані з минулими подіями в історії школи, які стали важливими для членів шкільного колективу. Такі події відображені в історіях про школу, які часто переказуються. Вони переважно пов'язані з певними діями або рішеннями, прийнятими в минулому особами, які стали героями та героїнями навчального закладу. Ці особи, у свою чергу, репрезентують певний набір індивідуальних характеристик, у яких відбивається те, що члени шкільної організації цінять у співробітниках; вони виступають рольовими моделями для наслідування у межах школи. Героями можуть стати її засновники, харизматичні вчителі або навіть колишні випускники, чий вчинки ілюстрували основні цінності певної школи [7; 9]. Третім типом артефактів, як уже зазначалося, є символи. Вони показують, які значення члени шкільного колективу приписують різним процесам, речам і функціям у самій освітній організації [5].

Під практиками, які входять до видимого рівня культури школи, Е. Шейн має на увазі традиції, процедури і ритуали, прийняті в певному навчальному закладі. Вони не є результатом формальних угод або домовленостей, а розвиваються на основі моделей поведінки, прийнятих у середовищі, в якому знаходиться школа, і підтримуються поведінкою вчителів. У свою чергу різні традиції можуть бути характерними для різних груп членів шкільної організації. Разом з тим традиції різних груп впливають одна на одну. Наприклад, на основі культурних традицій однієї групи вчителів або групи членів шкільного колективу, які обіймають керівні посади, можна заздалегідь передбачити, як інші групи в школі будуть реагувати, які рішення вони будуть ухвалювати і як вони будуть здійснювати свою діяльність. Водночас потрібно зазначити, що, хоча традиції виникають на основі базових переконань, процес визначення цих переконань буває значно ускладненим через давність традицій. Значно легше виокремити базові переконання, досліджуючи загальноприйняті шкільні процедури. Це пояснюється певною мірою тим, що процедури часто встановлює не школа, а певні інституції поза нею, такі, як керівництво шкільного округу або Міністерство освіти. Однак такі процедури є менш значущими з позиції впливу на культуру школи. Більш важливими є ті, які виробились самими членами шкільної організації. Вони є специфічними для кожної школи і показують, які дії стали цінними для неї в минулому і

тому в подальшому закріпились. На підставі аналізу цих процедур можна визначити, який саме спосіб дії вважається прийнятним у межах певного навчального закладу.

Останньою складовою шкільних практик є ритуали. Наявність у школі ритуалів передбачає те, що певні події відбуваються у встановленому порядку і включають визначений заздалегідь набір дій, які можуть не справляти великого враження на сторонніх осіб, але для їх учасників мати особливе значення. Таким чином, ритуали виконуються в контексті подій, які мають суб'єктивне значення для членів шкільного колективу.

Три рівні культури школи, які виокремив в її структурі Е. Шейн, становлять систему, яка, у свою чергу, складається з двох компонентів: прихованих (латентних) і видимих культурних елементів [12]. Прихованими елементами є базові переконання, цінності і норми. Відповідно видимими елементами є артефакти (міфи, герої, символи) і практики (ритуали, традиції, процедури).

Висновки. Таким чином, культура школи – це загальне поняття, яке об'єднує у своїй структурі базові переконання, цінності, норми поведінки у школі, а також міфи, героїв, символи, ритуали та процедури, у яких вони проявляються. Ми визначили, які підходи, що існують у сучасній теорії освіти США, до структурування культури школи, можна об'єднати у два. В основу одного з них покладено принцип горизонтальної ієрархії структурних елементів, в основу другого – принцип вертикальної ієрархії структурних елементів культури школи. Згідно з обома підходами структурні елементи взаємопов'язані, формують єдину систему. На нашу думку, становлять значний науковий інтерес і потребують подальшого аналізу особливості культури американської школи, а також соціально-економічні умови її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ball D. Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach : Knowing and using mathematics / D. Ball, H. Bass // Multiple Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematics / ed. by J. Boaler. – Westport : CT Ablex, 2000. – P. 83–104.
2. Barth R. The culture builder / R. Barth // Educational leadership. – 2002. – Vol. 59. – № 17. – P. 6–11.
3. Boyd V. School context : Bridge or barrier to change / Boyd V /. – 1992. – [Electronic resource]. – Режим доступу:
<http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>.
4. Brown K. An examination of the relationship between school culture and student

achievement on Ohio sixth-grade proficiency tests : abstract of dissertation for the degree of doctor of philosophy / Karen Lynn Zimmer Brown. – Kent State University, 2005. – 24 p.

5. Deal T. Symbols and symbolic activity / T. Deal // Images of Schools : Structures and Roles in Organizational Behavior / [ed. by S. Bacharach, B. Mundell]. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 1995. – P. 108–136.

6. Deal T. The New Corporate Cultures : Revitalizing the Workplace after Downsizing, Mergers, and Reengineering / T. Deal, A. Kennedy – San Francisco : [Perseus Books Group](#), 2000. – 312 p.

7. Gonder P. Improving school climate and culture / P. Gonder, D. Hymes. – Arlington, VA : American Association of School Administrators, 1993. – 120 p.

8. Hargreaves A. The three dimensions of reform / A. Hargreaves // Educational Leadership. – 2000. – Vol. 57. – № 7. – P. 30–34.

9. Hoewijk P. School Culture / P. van Hoewijk // Leerboek Schoolmanagement / [ed. by P. Stijnen, J. Claessen]. – Heerlen : Open Universiteit, 1991. – P. 83–102.

10. Hopkins D. School improvement in an era of change / D. Hopkins, M. Ainscow, M. West. – London : Cassel, 1994. – 224 p.

11. Peterson P. E. Top ten questions asked about school choice / P. E. Peterson // Brooking papers on education policy / [ed. by D. Ravich]. – Washington, D. C. : Brookings Institution Press, 1999. – P. 371–412.

12. Schein E. Organizational Culture and Leadership / E. Schein. – San Francisco : [Wiley](#), 2004. – 464 p.

РЕЗЮМЕ

А. Г. Костенко. Проблема структуры культуры школы в современной теории образования США.

В статье совершён структурный анализ культуры школы в современной теории образования США. Проанализированы основные подходы к структурированию культуры школы, которые существуют в современной теории образования США. Определены уровни и структурные элементы культуры школы, а также связи между ними.

Ключевые слова: культура школы, структура, элементы, уровни культуры школы, убеждения, нормы, ценности, артефакты.

SUMMARY

G. Kostenko. The problem of structural analysis of school culture in the modern theory of education in the USA.

The article depicts on structural analysis of school culture in the modern theory of education in the USA. It analyses the main approaches to the structure of school culture that exist in the modern theory of education in the USA. The levels and structural elements of school culture are determined, and the relationships between them are analyzed.

Key words: school culture, structure, elements, levels of school culture, assumptions, norms, values, artifacts.

УДК 374.1(48)

О. Ю. Леонтьєва

Харківський національний педагогічний університет

ГНУЧКІСТЬ ТА ВІДКРИТІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРНІ РИСИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ДАНІЇ

У статті визначено цілі професійної освіти у Данії; охарактеризовано базові принципи організації системи професійної освіти; висвітлено особливості управління цією системою; проаналізовано гнучкість структури та змісту професійної освіти; окреслено шляхи підвищення її відкритості.

Ключові слова: цілі професійної освіти, подвійний принцип підготовки, соціальне партнерство, неперервна освіта, гнучкість та відкритість системи професійної освіти.

Постановка проблеми. Актуальність досліджуваної проблеми полягає у необхідності кадрового забезпечення економіки України з урахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості виробничого потенціалу. Особливу роль у виконанні цього стратегічного завдання відіграє система професійної освіти, що органічно пов'язана з економікою країни. Вирішення завдань, що стоять перед професійною освітою, неможливе без вивчення та використання досвіду, накопиченого у цій галузі в розвинутих країнах світу, до яких належить Данія.

У Данії велика увага з боку держави приділяється професійній освіті як необхідній умові досягнення основних політичних цілей. Як і в інших країнах Євросоюзу, професійна освіта в цій країні відіграє важливу роль у запровадженні навчання протягом життя та вирішенню завдань, окреслених Лісабонською стратегією. Копенгагенський процес, націлений на посилення європейського співробітництва у галузі професійної освіти, окреслив напрями розвитку професійної освіти в Європі та підкреслив її важливість для економічної та соціальної сфер життя суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукового аналізу свідчать, що досвід Данії щодо організації системи професійної освіти у порівняльно-педагогічному плані в нашій країні не вивчався. Однак значний науковий інтерес становлять праці російських та вітчизняних педагогів С. Гриншпун, О. Леонтьєвої, І. Луговської, О. Матвієнко, О. Огієнко, О. Олейнікової, В. Скульської, які висвітлюють різні аспекти сучасної освітньої політики Данії.

Необхідно зазначити, що професійна освіта у Данії є предметом постійного дослідження датських педагогів В. Андерсена, П. Ботрупа, С. Елсбурга, К. Іллеріса, К. Педерсона, С. Хойрупа та інших.

Мета статті – проаналізувати гнучкість та відкритість системи професійної освіти у Данії.

Завдання дослідження:

- визначити цілі професійної освіти у Данії;
- охарактеризувати базові принципи організації системи професійної освіти;
- розкрити особливості управління системою професійної освіти;
- проаналізувати гнучкість структури та змісту професійної підготовки;
- окреслити шляхи підвищення відкритості системи професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Данія – одна з найбільш економічно розвинутих країн світу з ефективною системою соціального захисту населення, високим рівнем освіти та потужними демократичними традиціями. Велику роль у становленні демократичних відносин у датському суспільстві відіграє професійна освіта, яка довела свою життєздатність і ефективність та зробила значний внесок у розвиток країни. У документі Міністерства освіти «Датська система професійної освіти та підготовки» визначаються цілі професійної освіти:

- система професійної освіти повинна бути ефективною системою, що гарантує молоді можливість отримати роботу та полегшити перехід від навчання до ринку праці. Молоді люди повинні мати корисні, відповідні до вимог ринку праці навички. Взаємодія соціальних партнерів та усіх зацікавлених сторін у процесі професійної освіти є ключовим моментом забезпечення адаптивності професійних курсів навчання до вимог ринку праці. Отже, професійна освіта виступає важливим елементом політики зайнятості;
- система професійної освіти має бути привабливою та гнучкою, стояти на одному рівні з академічно орієнтованими освітніми програмами старшої та середньої школи. Професійні курси відіграють важливу роль в економіці, тому вони повинні викликати інтерес у молоді. Згідно з цим, професійна освіта є важливим елементом не лише освітньої, а й економічної політики;
- система професійної освіти повинна бути системою, що залучає усіх бажаючих, забезпечує інтеграцію в навчальний процес іммігрантів та слабких учнів і, таким чином, сприяє соціальному зв'язку та згоді. Тобто у

цьому відношенні професійна освіта є елементом інтеграційної та соціальної політики;

– система професійної освіти – це система, що адаптується до процесів глобалізації у світі та розвивається відповідно до цих процесів. Вона повинна ураховувати загальні зміни в суспільстві на його шляху від індустріального до суспільства знань. Нові професії виникають у різних секторах ринку праці, і згідно з цим, нові професійні курси інтегруються в систему професійної освіти [1, 3].

Система професійної освіти Данії базується на трьох основних принципах:

1) подвійний принцип підготовки (the dual training principle). Згідно з ним періоди навчання чергуються із періодами практичної підготовки на підприємстві. Завдяки цьому принципу студенти отримують теоретичні, практичні, загальні та особистісні навички, які є необхідними для ринку праці;

2) принцип соціального партнерства (the principle of social partner involvement). Він означає, що соціальні партнери беруть безпосередню участь у прийнятті рішень та процесі професійної освіти;

3) принцип освіти упродовж життя (the principle of lifelong learning). Система професійної освіти є гнучкою, вона дозволяє студентам отримати часткову кваліфікацію та через деякий час поновити навчання та продовжити його на більш високому рівні. Крім того, професійна освіта та подовжена професійна освіта інтегруються для забезпечення зв'язку між різними кваліфікаційними та компетентністними рівнями [3].

Система управління професійною освітою є гнучкою. В її основу покладено децентралізований централізм, при якому держава визначає загальні цілі та структуру професійної освіти на національному рівні, а коледжі, підприємства, студенти та інші соціальні партнери досить самостійні при визначенні цілей та прийнятті рішень на своєму рівні.

Тобто система професійної освіти характеризується як національна система, яка базується на місцевій ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Фінансування професійної освіти здійснюється за таксиметричним принципом, коли коледжі отримують гроші на навчання кожного студента. Це стимулює їх конкуренцію у прагненні надати тим, хто навчається, якісні освітні послуги. Не зважаючи на гнучкість системи професійної освіти та самостійність коледжу і студентів у розробці та

виборі програм навчання, результат є обов'язковим – отримання професійних кваліфікацій, визначених на національному рівні.

В освітніх документах основним принципом управління системою професійної освіти називається цільове управління (management – by - objectives). Цей принцип здійснюється на чотирьох рівнях. На політичному рівні (Міністерство освіти) здійснюється загальне законодавче регулювання та значна частина фінансування; на рівні соціальних партнерів (Консультативна Рада з професійної освіти, профспілкові комітети, місцеві навчальні комітети) здійснюється подальший розвиток системи професійної освіти та індивідуальних програм професійної підготовки; на рівні постачальників освітніх послуг (коледжі, підприємства) проводиться планування та безпосереднє забезпечення виконання програм професійної освіти; на рівні студента здійснюється планування та виконання індивідуального плану навчання [4].

Професійна освіта є складовою данської системи освіти для молоді та взагалі націлена на навчання молодих людей, яким виповнилося 16 років. Середній вік студентів закладів професійної освіти – 22 роки, а велика кількість професійних курсів зорієнтована на освіту дорослих – віком від 25 років. У відповідності до цілей та принципів, викладених у документах Міністерства освіти Данії, структурована організація професійної підготовки. Професійна освіта здійснюється на базі коледжів професійної освіти та підприємств. У Данії існує 5 типів коледжів: сільськогосподарчі; комерційні; коледжі соціального захисту та коледжі з охорони здоров'я; технічні коледжі; коледжі змішаного типу. У коледжах отримують професійну освіту як молодь, так і дорослі. У 2008 р. існувало 115 коледжів, які надавали студентам змогу отримати професійну освіту.

Міністерство надає коледжам дозвіл на освітню діяльність. Коледж є самостійним закладом, який має своє правління. Більшість членів правління мають відношення до професійних галузей, для яких коледж готує спеціалістів. До складу правління входять також вчителі та студенти. Студенти відіграють важливу роль у процесі організації професійної підготовки в коледжі. Вони залучаються до планування не лише свого навчання (індивідуальний план навчання), а й до вирішення загальних питань навчання на рівні коледжу через студентські ради та представників студентства у правлінні коледжу.

Система професійної освіти в Данії є гнучкою, вона надає студентам великий вибір програм навчання, які різняться за тривалістю, структурою та змістом. В цій системі враховуються потреби і тих, хто навчається, і підприємств. Ще більшої гнучкості системі професійної освіти надає система оцінювання раніше набутої освіти. У її межах перед початком навчання за будь-якою професійною програмою студент проходить оцінювання раніш набутих їм компетентностей, і лише після цього для нього розробляється індивідуальний план навчання з урахуванням потреб студента щодо змісту навчального матеріалу та швидкості його засвоєння.

Головною особливістю організації професійної підготовки є подвійний принцип, згідно з яким теоретичну частину підготовки студенти одержують на базі коледжу, а практичну підготовку проходять на підприємстві. Підприємства для участі у професійній підготовці студентів повинні отримати ухвалу відповідного профспілкового комітету. Компанії представлені на національному рівні за посередництвом організацій роботодавців, на місцевому рівні – у місцевих навчальних комітетах та у правлінні місцевих коледжів професійної підготовки. Підприємства мають право вносити корективи до місцевого навчального плану з метою зробити його більш відповідним до вимог регіонального ринку праці.

Подвійний принцип організації професійної освіти є, з одного боку, педагогічним, тому що вимагає педагогічного планування професійних програм, а, з іншого боку, організаційно-інституційним, бо завдяки йому зростає співробітництво коледжів та підприємств у процесі сумісної діяльності в галузі професійної освіти. Останнім часом багато дискусій було присвячено доцільності подвійної структури організації професійної освіти, але головним аргументом на її підтримку є те, що вона забезпечує повільний перехід від навчання до ринку праці. 80% студентів, які отримали професійну освіту, знаходять своє місце на ринку праці протягом року, що і є показником ефективно діючої системи професійної освіти [5].

Розпочати професійну підготовку можна двома шляхами: на базі коледжу (базовий курс), або на базі підприємства (практична підготовка у компанії чи на підприємстві при наявності контракту на навчання).

Програми професійної освіти тривають від 18 місяців до 5,5 років. За змістом вони розподіляються на дві частини: базовий курс (широкий за змістом) та основний курс (спеціалізація з будь-якої професії чи ремесла). У

коледжах пропонується 12 базових курсів: тварини, рослини та природа; тіло та стиль; будівництво та конструювання; машини, літаки та інші транспортні засоби; електрика та комп'ютерні технології; розважальні послуги; харчова промисловість; засоби масової інформації; виробництво та розвиток; транспорт та матеріально-технічне забезпечення; торгівля; охорона здоров'я та педагогіка.

У коледжах, які готують спеціалістів у сфері сільського господарства, соціального захисту та охорони здоров'я і в технічних коледжах базовий курс (basic course) триває від 20 до 60 тижнів, у комерційних коледжах – 38-76 тижнів. До нього входять обов'язкові та факультативні предмети. Факультативні предмети дають студентам змогу отримати додаткові кваліфікації в галузі спеціалізації або поглибити рівень загальних знань для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Більшість студентів розпочинають навчання в коледжі з базового курсу, після проходження якого переходять до практичної підготовки на підприємстві. Будь-яка людина, котра отримала обов'язкову шкільну освіту, допускається до проходження базового курсу. Але для продовження навчання, тобто для переходу до основного курсу (main course) і безпосередньо практичної підготовки, необхідно мати договір із підприємством. Вибір учнів для одержання контракту проводиться на конкурсній основі: студент заповнює аплікаційну форму та проходить інтерв'ю з роботодавцем. Потім учень та роботодавець підписують контракт на випробувальний трьохмісячний термін, і учень отримує заробітну платню. У періоди навчання учнів на базі коледжу підприємство отримує фінансову компенсацію згідно зі схемою покриття витрат (employers' reimbursement Scheme), затвердженої законодавчо у 1977 році, яка фінансується за рахунок внесків усіх роботодавців. Якщо студент не може отримати учнівське місце на підприємстві, він може проходити практичну підготовку на базі коледжу. 50 професійних програм включають таку підготовку, але 10 з них мають обмежений набір студентів.

Тривалість основного курсу в сільськогосподарчих та технічних коледжах складає 3-3,5 роки, з них приблизно 40 тижнів відводиться на навчання на базі коледжу. Основний курс у коледжах соціального захисту та охорони здоров'я триває від 1,2 до 2,1 року. Основні курси являють собою комбінацію періодів навчання у коледжі (від 1 до 5 тижнів) та

практики на підприємстві, тому їх головна мета – забезпечення взаємозв'язку та послідовності теоретичного та практичного навчання. Навчання в коледжі закінчується складанням фінального практичного екзамену, під час якого студент повинен продемонструвати, що надбав необхідні навички кваліфікованого спеціаліста.

До курсів професійної підготовки входять 4 види предметів: базові, професійні, предмети спеціалізації та факультативні. Базові предмети, як теоретичні, так і практичні, спрямовані на набуття студентами широкого спектру професійних знань та вмінь та одночасно сприяють його особистісному розвитку та розумінню суспільних тенденцій. Професійні дисципліни можуть входити до складу декількох професійних програм, тоді як предмети спеціалізації являються специфічною складовою для отримання окремої професійної кваліфікації. Факультативні дисципліни обираються студентами згідно з їх особистими інтересами [6].

Гнучкість системи професійної освіти щодо термінів навчання та його змісту конкретизується в індивідуальному навчальному плані студентів (personal education plan). Кожен студент розпочинає своє навчання у коледжі із складання індивідуального навчального плану, в якому він вказує цілі навчання, шляхи їх досягнення, види навчальної діяльності тощо. Цей план складається за допомогою контактного вчителя (тьютора) із коледжу, і вчитель є також людиною, яка відповідальна за оцінювання освіти, набутою студентом до вступу в коледж, врахування його «реальних» компетентностей. Оцінювання набутої раніше освіти сприяє втіленню принципу освіти впродовж життя, забезпечує зв'язок системи професійної освіти та систем подальшої і вищої освіти. Індивідуальні навчальні плани студентів вносяться в національну комп'ютерну мережу під назвою «Навчальні плани студентів». Оціночна відомість (score-card) розробляється на основі індивідуального навчального плану студента та показує його прогрес у досягненні поставлених на початку навчання цілей. У комп'ютерній мережі студент може отримати інформацію про різні види навчальної діяльності, які пропонує коледж, та зареєструватися для участі в них; про розклад занять; про кількість пропущених їм занять. Коли у студента починається період практики на підприємстві, керівники практики мають доступ до індивідуального навчального плану в електронному вигляді, і згідно з ним планують свою діяльність.

До 2003 р. на національному рівні існували норми щодо чіткого розподілу предметів, які входили до програм професійної освіти. Сьогодні передбачається гнучкість і більша варіативність не лише в самих програмах, а навіть у змісті навчання кожного студента в залежності від цілей, викладених у його індивідуальному навчальному плані.

Найважливішими завданнями, які необхідно вирішити в системі професійної освіти є зменшення проценту відсіву студентів та підвищення її відкритості як для «сильних», так і для «слабких» учнів. Для рішення цих завдань було розроблено високо індивідуалізовану систему, яка надає широкі можливості для розробки індивідуальних навчальних планів, з'ясування власних цілей навчання та урахування оцінювання раніше набутої освіти. Для розширення доступу молоді до системи професійної освіти було введено програми з отримання часткових та більш практично орієнтованих кваліфікацій.

У доповіді міжміністерської робочої групи стосовно розробки більш практичних шляхів щодо отримання професійної освіти введено до обігу новий термін, який характеризує тип молодих людей: «практично орієнтована молодь». Таке визначення було зроблено на базі аналізу результатів тестів, проведених у межах Міжнародної програми з оцінки навчальних досягнень учнів (PISA). Цей аналіз показав, що велика кількість молоді, більшість якої складають діти іммігрантів та біженців, має слабкі навички у читанні, лічбі та письмі. Як результат, ця група молоді має проблеми у навчанні. Приблизно 60% молодих людей, які представляють етнічні меншості, не закінчують програми професійної підготовки завдяки низькому рівню знань та вмінь.

Практично орієнтовані молоді люди характеризуються такими рисами: низький рівень здібностей до навчання, наявність соціальних та культурних проблем. Більше того, вони мають високі вимоги до навчання та нереальні сподівання щодо того, як багато і з якою швидкістю вони можуть навчатися. У системі професійної освіти було розпочато багато ініціатив для того, щоб надати практично орієнтованій молоді можливість вибрати відповідні до її здібностей, більш практичні шляхи отримання професійної освіти: короткочасні програми професійної підготовки, часткові кваліфікації, учнівство тощо. [2].

Короткочасні професійні програми (short VET programmes). Ці програми були введені у 2005 р. Їхня мета – надати альтернативний шлях отримання професійної освіти для практично орієнтованої молоді та забезпечити її працевлаштування після закінчення навчання. Короткочасні програми націлені на забезпечення кадрами тих професійних секторів, де є реальні можливості працевлаштування, та існує потреба у кваліфікованих спеціалістах, які отримали короткочасні спеціалізовані кваліфікації. Наприклад, м'ясна та роздрібна торгівля.

Часткові кваліфікації (partial qualifications). Такі кваліфікації були розроблені профспілковими комітетами для студентів, які мають недостатньо вмінь чи терпіння, щоб отримати повну професійну кваліфікацію. Приблизно у 70 із 110 програм професійної підготовки передбачається отримання часткових кваліфікацій, які відповідають профілям професій. Отримавши часткову кваліфікацію, студент має змогу продовжити навчання та закінчити повний курс професійної підготовки в майбутньому. Навчання закінчується тестуванням та отриманням сертифікату про часткову кваліфікацію. Розподіл програм на часткові кваліфікації взаємопов'язаний із розвитком національної кваліфікаційної схеми, яка відповідає Європейській кваліфікаційній схемі.

Учнітво (the apprenticeship pathway). Використовуючи цей шлях професійної підготовки, студенти починають навчання і проходять увесь базовий курс на підприємстві, а після року учнівства розпочинають вивчення основного курсу на базі коледжу. Індивідуальний план студента є елементом, який підтримує зв'язок соціальних партнерів (коледжу, підприємства та студента), в ньому відображені цілі та етапи практичної підготовки. Викладачі коледжу та представники підприємства несуть відповідальність за керівництво та консультаційну допомогу студенту, за оцінювання надбаних компетентностей для можливості подальшого навчання. Модель учнівства максимально наближена до системи підготовки, заснованої на компетентностях, коли важливим є надбаний студентом набір компетентностей, а не шлях їх набуття.

Ознайомлювальна модель (pre-training). Згідно з цією моделлю навчання молодь (15-18 років) має змогу розпочати професійну підготовку на підприємстві протягом 3-6 місяців. За цей період як молоді люди, так і представники підприємств «придивляються» один до одного. Після

короткочасного ввідного періоду учень безпосередньо бере участь у процесі виробництва. Учень та підприємство укладають контракт, який можна перервати через 3 місяця випробувального періоду. Якщо одна із сторін хоче перервати контракт пізніше, це робиться шляхом юридичних переговорів у профспілковому комітеті.

Схема «Початкова професійна підготовка» (EUD+scheme). За цією схемою професійної підготовки студент проходить базовий курс навчання на базі коледжу та першу частину основного курсу – на підприємстві чи на базі коледжу (при відсутності учнівських місць на підприємстві). Потім він повинен не менш 6 місяців відпрацювати на підприємстві та отримати відповідні кваліфікації. Якщо студент хоче продовжити навчання за обраною програмою професійної підготовки, він звертається до коледжу з метою оцінки отриманих ним кваліфікацій. Після оцінювання розробляється індивідуальний план навчання, в якому детально описується його академічна діяльність та набуті практичні навички. Ця модель розроблена для практично орієнтованої молоді з метою надання їй можливості пройти повну професійну підготовку за більш тривалий термін навчання.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що система професійної освіти в Данії постійно змінюється та вдосконалюється. За останні 15 років реформування в цій галузі було особливо активним. Реформи спрямовані на:

- поліпшення відповідності системи професійної освіти потребам ринку праці;
- підвищення привабливості програм професійної підготовки в порівнянні з академічними навчальними програмами;
- збільшення гнучкості системи з метою її відповідності потребам студентів та підприємств;
- поліпшення взаємодії між двома навчальними середовищами у професійній освіті – коледжами та підприємствами;
- поновлення педагогічних методів, які використовуються у процесі професійної освіти, концентруючи увагу на особистості кожного студента, його здібностях та інтересах;
- удосконалення системи професійної освіти у напрямках послідовності та прозорості;
- перетворення системи професійної освіти у більш відкриту для

всіх бажаючих навчатися за допомогою введення часткових кваліфікацій та скорочених програм професійної підготовки для слабких учнів і введення додаткових кваліфікацій для сильних студентів.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на поглиблене вивчення гнучкості змісту професійної освіти у Данії з метою використання датського досвіду в Україні при підготовці професійних кадрів в умовах мінливої ринкової економіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Danish Vocational Education and Training System, 2nd edition. – National Education Authority. Danish Ministry of Education, 2008. – 56p.
2. Rapport fro den tvorministerielle arbejdsgruppe vedrørende praktiske indgange i flere uddannelser, the Danish Ministries of Finance, Education, Employment and Refugee, Immigration and Integration Affairs, 2005.
3. The Act on Vocational Education and Training (LBK no. 561 of 06/062007)
4. Vocational Education and Training – Key to the Future, Cedefop synthesis of the Maastricht Study, 2004.
5. Facts about Basic Vocational Education and Training. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/VET.htm?menuid=2515>
6. Facts about Basic Vocational Education and Training - EGU. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/egu.htm?menuid=2515>

РЕЗЮМЕ

О. Ю. Леонтьева. Гибкость и открытость как характерные черты системы профессионального образования в Дании.

В статье определены цели профессионального образования в Дании; охарактеризованы базовые принципы организации системы профессионального образования; освещены особенности управления этой системой; проанализована гибкость структуры и содержания профессионального образования; описаны пути повышения его открытости.

Ключевые слова: цели профессионального образования, двойственный принцип подготовки, социальное партнерство, непрерывное образование, гибкость и открытость системы профессионального образования.

SUMMARY

O. Leontieva. Flexibility and inclusiveness as characteristic features of professional education in Denmark.

The objectives of Danish VET system are singled out; the basic principles of VET system organization are characterized; the peculiarities of the system management are described; the flexibility of the structure and content of professional education is analysed; the ways of making the system more inclusive are described in the article.

Key words: VET system objectives, the dual training principle, social partnership, lifelong learning, flexibility and inclusiveness of VET system.

УДК 373.5(410.1)+373.5(410.3)

Н. М. Ремезовська

Уманський державний педагогічний університет

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР СТАНДАРТИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «СУЧАСНІ ІНОЗЕМНІ МОВИ» В АНГЛІЇ

У статті висвітлено англійський досвід реалізації рекомендацій ЄС щодо формування європейського виміру шкільних дисциплін. Здійснено аналіз навчальної програми з шкільного предмету «Сучасні іноземні мови», виявлено специфіку реалізації в її змісті європейського виміру.

***Ключові слова:** європейський освітній вимір, сучасні іноземні мови, ключові етапи навчання, національний курикулум, навчальна програма, навчальні вимоги.*

Постановка проблеми. Іноземна мова є головним компонентом стандарту в усіх європейських країнах, оскільки для Європи характерна мовна різноманітність. Сучасний освічений європеець мусить володіти двома і більше мовами. Ця необхідність неодноразово підкреслювалась як Комітетом міністрів Ради Європи, так і Радою міністрів ЄС у документах Комітету міністрів Ради Європи: Резолюція (69) 2 з питань інтенсифікації навчання сучасних мов, Рекомендація (82) 18 з питань щодо вивчення сучасних мов, Рекомендація (98) 6 про сучасні мови. У цих документах володіння сучасними мовами розглядається як джерело взаємного збагачення, взаєморозуміння, співробітництва, а також зазначено, що воно сприяє спілкуванню і взаємодії між людьми, відкриває можливості персональної мобільності, працевлаштування, освіти та доступу до інформації.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті світових і європейських інтеграційних процесів методологічні засади, зміст та організації шкільної освіти в європейських країнах стають предметом наукового аналізу вітчизняних та закордонних дослідників. Питанням упровадження європейського виміру на рівні шкільної освіти загалом та навчальних програм зокрема присвятили свої праці такі британські дослідники, як Анастасія Економо, Девід Філліпс, Ніколя Савведес, німецький дослідник Мішель Форбек, французькі вчені Дж. Річі та Дж. Санз та ін. Питання змісту європейської шкільної освіти, зокрема й британської, розглядають українські науковці Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина. Проблеми мовної освіти у Великобританії на рівні середньої та вищої школи проаналізовані у працях В.М. Базуріної, О.Ю. Кузнецової, В.П. Лапчинської, О.О. Першукової та Л.П. Пуховської та інших.

Мета статті – проаналізувати, як здійснювалася реалізація настанов ЄС щодо формування європейського виміру на рівні шкільних дисциплін, зокрема сучасних іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Європейський вимір в освіті перебуває у тісному зв'язку з навчанням сучасних іноземних мов, оскільки мови широко представлені в багатьох документах ЄС (Резолюція 1988 р., Стаття 126 Договору про створення ЄС (TEU)¹, Загальноєвропейська програма вивчення мов (*the Common European Framework of Reference for Languages 2002*). Єврокомісія підкреслює значущість іноземних мов, розглядаючи їх як необхідну передумову забезпечення життєдіяльності молоді в Європі, надання можливостей розуміти та спілкуватися з представниками інших європейських культур. Секретар з питань освіти ЄС Ян Фідель на саміті в Барселоні в березні 2002 р. зазначив, що багатомовність знаходиться в самому серці європейської ідентичності, оскільки мови є наріжним каменем культурної ідентичності кожного європейця. Знання традицій, культури, мов та економічного розвитку інших європейських країн є складовими європейського освітнього виміру, покликаною сприяти вдосконаленню рівня знань та компетентностей, необхідних учням для того, щоб вони були активними та поінформованими європейськими громадянами. Задля досягнення європейського виміру в освіті з другої половини 80-х років було ініційовано та запроваджено значну кількість програм, спрямованих на реалізацію нових ініціатив ЄС. Зокрема, програма LINGUA стартувала у 1990 р. і спрямована на поширення викладання іноземних мов у межах ЄС.

Європейський освітній вимір посів чільне місце в національних курикулах усіх країн-членів ЄС. Базуючись на доступній інформації, в усіх без виключення країнах ЄС реалізація настанов ЄС щодо формування європейського виміру в освіті систематично підтримується на рівні трьох головних шкільних дисциплін, однією з яких є іноземні мови. Предмет «Сучасні іноземні мови» є головним з точки зору покращення взаємодії та взаєморозуміння громадян Європи. Відповідно ЄС підтримує вивчення від однієї до трьох сучасних іноземних мов у загальноосвітніх школах.

Ідеї формування єдиного євростандарту в галузі освіти були

¹ TEU (Treaty on European Union) – Договір про створення Європейського Союзу (офіційна назва Маастрихтської угоди 1992 р., в основі якої розширення положень римського договору 1957 р. про створення Європейської Економічної Співдружності (ЄЕС)).

викладені в резолюції Ради Європи «Європейський вимір в освіті: навчання та зміст програм», затвердженій на 17 сесії Установчої конференції міністрів освіти Ради Європи, що проходила у Вені 16–17 жовтня 1991 року. Конференція мала за мету накреслення шляхів розвитку європейської освіти. Резолюція стала одним з базових документів, що засвідчує погоджену політику в розробленні та впровадженні змісту знань на європейському континенті. Серед проголошених у резолюції освітніх цілей варто звернути увагу на те, що на освіту покладається одне з найважливіших завдань – формування єдності європейських народів і розвиток взаємовідносин на цьому ґрунті [6].

Ініціативи Англії щодо реалізації європейського виміру в освіті слід розглядати у більш ширшому контексті взаємовідносин «Великобританія – ЄС» для їх кращого розуміння. Упродовж тривалого періоду Британія виступала в ролі партнера ЄЕС та ЄС з часу отримання членства в ЄС у 1973 р. Однак, вбачаючи в створенні спільного економічного ринку загрозу власним інтересам, вона утримувалася від справ стосовно спільної соціальної політики з освітою включно. Зокрема, Британія перешкоджала поширенню програми *Lingua*, спрямованої на вивчення мов на всіх освітніх рівнях – від початкової до вищої школи [1].

У період з 1986 по 1992 рр. найважливіша ініціатива припадає на лютий 1991 р. у зв'язку з появою у 1991 р. «Бюлетня про європейський вимір в освіті» – офіційного документу про політику уряду Сполученого Королівства та про заходи, яких було вжито після прийняття Резолюції ЄС 1988 р. із запровадження європейського виміру.

В офіційному документі запропоновано бачення європейського виміру як такого, що сприяє культурному розумінню та лінгвістичній різноманітності, поширенню знань про ЄС, розвитку відчуття європейської ідентичності та компетентностей. І все це є дуже важливим для Великобританії, яка прагне відігравати значну роль в економічному та соціальному розвитку Європи. В урядовому бюлетні 1991 р. задекларовано цілі британського уряду щодо європейського виміру, зокрема такі: *стимулювати учнівську молодь до пізнання історичного, географічного та культурного різноманіття народів на теренах Європи, а також заохочувати їх до вивчення та вдосконалення навичок володіння європейськими мовами.*

Однак для Англії вивчення сучасних іноземних мов стало нормою та загальнообов'язковим предметом на рівні середньої школи лише з впровадженням національного курикулуму у 1988 р. У той час як європейські держави перейшли на вивчення у школах двох іноземних мов, уряд Англії утримався від впровадження таких змін у навчальних програмах, виявляючи таким чином своє небажання виконувати одну з головних цілей, вказаних у статті 126 ТЕУ [8]. Відповідно до змін, внесених в навчальний план у 1999 р., сучасні іноземні мови вивчалися на 3 та 4 KE² навчання, тобто увійшли до інваріантної частини національного курикулуму. Навчальні програми 1999 р. визначили одну й ту саму шкалу стандартів навчальних досягнень для 3 та 4 KE, хоча на 4 KE учні мали досягти підвищеного рівня знань (*advanced level*). На 3 KE перед учнями стояло завдання набути початкових навичок розуміння, говоріння, читання і письма принаймні однією сучасною іноземною мовою. Вони також мали «розширювати культурні горизонти шляхом здійснення спілкування з носіями мови, а також завдяки ознайомленню з автентичними матеріалами з країн та спільнот, мова яких вивчається» [3].

Згідно з вимогами навчальної програми 1999 р. на 4 KE від учнів вимагалось «підвищувати культурний рівень через встановлення більш прямих контактів з тими, хто живе в тих країнах та спільнотах, мову яких вони вивчають», через встановлення спілкування з носіями мови електронною поштою. У програмових вимогах (вимога 4) «Розширення кругозору учнів шляхом пізнання інших культур» містяться чіткі рекомендації щодо того, як подавати учням інформацію про різні країни та культури [3]. Хоча навчальна програма 1999 р. з сучасних іноземних мов цього не вимагала, однак учасники програми COMENIUS (спрямована програма на сприяння вивченню мов) активно працювали у напрямі вдосконалення мовної компетентності учнів та впровадження європейського виміру в мовну освіту, ознайомлення учнів з культурами різних народів Європи.

Відповідно до навчальних вимог (вимога 6) програми 1999 р. принаймні одна з шести офіційних робочих мов ЄС повинна бути

² KE – ключовий етап навчання (Згідно з законом 1988 р. про реформування освіти увесь шкільний період навчання в Англії структурується відповідно до 4 ключових етапів (KE), що співвідносяться з віком учнів: KE 1 – для учнів 5 – 7 рр.; KE 2 – для учнів 7 – 11 рр.; KE 3 – для учнів 11 – 14 рр.; KE 4 – для учнів 14 – 16 рр.).

запропонована учням для вивчення в кожній школі. Як зазначає Анастасія Економо, на початку XXI століття найбільш поширеними для вивчення були французька, німецька та іспанська – мови сусідніх країн, в той час як інші мови ЄС не викликали значного інтересу для вивчення. Школам також надається можливість обирати для вивчення мови, що не практикуються в ЄС. Учні можуть вивчати іноземну мову, запропоновану школою, або обрати іншу мову за власним бажанням, наприклад, японську, якщо в школі створені умови для вивчення цієї мови, зокрема є вчитель відповідної кваліфікації [5].

Оскільки сучасні іноземні мови не входять до інваріантної частини на 2 КЕ навчання, що є результатом змін, внесених до навчального курикулуму в 1995 р., а вивчаються як предмет на вибір, то тут подаються неофіційні методичні рекомендації як для вчителів, так і для тих учнів, хто має бажання і надає перевагу сучасним іноземним мовам як предмету на вибір. У рекомендаціях зокрема зазначається, що «вивчення іноземної мови розширює кругозір та сприяє ознайомленню з мультилінгвальним та полікультурним середовищем і вводить міжнародний вимір в навчальний процес, надаючи таким чином можливість досягнути та усвідомити власну культуру і культури інших народів». На рівні з навчальними рекомендаціями щодо формування комунікативної компетентності учнів, у методичному супроводі пропонується використовувати автентичні матеріали, включаючи ресурси ІКТ, для отримання кращого уявлення про інші країни та вивчення їхніх звичаїв, традицій, суспільного побуту, а також зіставлення власної культури з іншими культурами, ознайомлення з життям інших народів. Також у програмі зазначено, що вивчення іноземної мови сприяє зміцненню знань, формуванню компетентностей та розумінню навчальних матеріалів до крос-курикулярних тем, що вивчаються на рівні кількох предметів. Наприклад, учні можуть вивчати пісні, алфавіт, вірші та оповідання іноземними мовами, інтерпретувати тексти, проводити міжнародну та полікультурну роботу під час проведення фестивалів і свят, використовувати ІКТ для електронного листування з учнями закордонних шкіл та мати доступ до інформації через Інтернет та супутникове телебачення, а також вивчати історичні події та географічні особливості інших країн.

Таким чином? можна стверджувати, що значення іноземних мов у

навчальному процесі державних англійських шкіл може надзвичайно зростати завдяки наданню іноземним мовам обов'язкового статусу на всіх ключових етапах навчання. Однак, необхідно зазначити, що кроки з боку Міністерства освіти щодо посилення ролі іноземних мов в навчальному курикулумі на початку XXI ст. здійснювалися, але не були послідовними. З одного боку, уряд виступав за надання іноземним мовам статусу обов'язкової дисципліни на 2 KE, з іншого боку, іноземні мови було відмінено як обов'язковий для вивчення навчальний предмет на 4 KE.

Відповідно до рекомендацій уряду, викладених у Зеленій книзі 2002 р. під назвою «14–19: розширюємо можливості та підвищуємо стандарти» (*14-19: Extending Opportunities and Raising Standards*), зроблені пропозиції щодо зарахування сучасних іноземних мов до предметів на вибір на 4 KE з метою відведення більшої кількості навчального часу для вивчення академічних та професійно-зорієнтованих дисциплін.

У результаті вилучення іноземних мов з переліку обов'язкових для вивчення предметів на 4 KE Великобританія стала єдиною країною в Європі, що проводить політику скорочення навчального часу, відведеного на вивчення іноземних мов. Однак, як відзначають Дж. Генрі та Дж. Слейтер, незважаючи на новий закон, сотні шкіл порушували його і включали іноземні мови до навчального плану як загальнообов'язкову шкільну дисципліну. До того ж, як зазначено у звіті Асоціації вивчення мов, проведеного у травні 2002 р., близько 30% шкіл мали намір виконувати урядові рекомендації з виключення іноземних мов як обов'язкових для вивчення предметів на 4 KE навчання з вересня 2002 р.

На думку А. Економо зміна статусу предмета «Сучасні іноземні мови» – це серйозна причина для хвилювань з приводу забезпечення можливостей працевлаштування британським студентам на європейському і світовому ринках праці, особливо в умовах сучасної динаміки суспільних процесів. Прогнози невтішні особливо в тих країнах, де мовна політика – провідна. Запровадження закону призвело до серйозних наслідків, зокрема для європейського виміру на рівні всіх шкільних освітніх галузей.

У грудні 2002 р. англійський уряд затвердив Національну мовну стратегія для під назвою «Мови для всіх: мови для життя», в якій особлива увага приділена питанню викладання та вивчення іноземних мов на 2 і 3

КЕ. У документі зазначено: «Для суспільства знань ХХІ ст. мовна компетенція і міжкультурне взаєморозуміння є не допоміжними, а головними умовами формування громадянина. Кожна дитина повинна отримати можливість на 2 КЕ вивчати мову та розвивати інтерес до культури інших націй. Учням необхідно забезпечити висококваліфіковане викладання і можливості чути та спілкуватися з носіями мови, навчатися з використанням ІКТ» [4].

Перші кроки у цьому напрямі були зроблені Радою з питань навчання та професійної підготовки (*Learning and Skills Council*) та англійським Міністерством освіти у 1999 – 2000 рр. Зокрема започаткований пілотний проект (*Good Practice Project*), який об'єднав усіх зацікавлених у вивченні іноземних мов на ранньому етапі навчання: вчителів, співробітників регіональних відділень та провайдерів освіти. Серед основних напрямів роботи, заявлених в проекті, були: *створення Національного консультативного центру з питань вивчення мов з раннього віку; підготовка високоякісних навчально-методичних матеріалів для навчальної програми з предмету «сучасні іноземні мови»; створення та поширення кращих навчальних моделей; залучення методистів до використання Інтернету як складової ІКТ; здійснення перегляду навчальної програми з сучасних іноземних мов та координування навчального процесу.*

Стратегія «Мови для всіх: мови для життя» популяризує ідеї викладання та навчання мов на ранньому етапі навчання, задекларовані у проекті, виходячи з очевидних результатів та експертного оцінювання раннього етапу навчання мов, а також звіті щодо впровадження сучасних іноземних мов в навчальний план на 2 КЕ, представленому Відділом з питань кваліфікацій і курикулуму (QCA) у 2001р.

Одним з головних завдань стратегії стало надання іноземним мовам на 2 КЕ статусу обов'язкового шкільного предмету національного курикулуму до 2010р. І це відповідає європейській політиці. У зазначеній галузі проголошення європейського року мов у 2001 р. надало першорядності питанню мовного різноманіття та вивчення мов. У березні 2002 р. у Барселоні на засіданні міністрів освіти країн-членів ЄС було висунуто пропозиції щодо покращення вивчення мов, наголошуючи на необхідності вдосконалення мовних навичок у процесі вивчення

щонайменше двох іноземних мов на ранньому етапі навчання. Учні зобов'язані вивчати іноземні мови, досягати встановлених рівнів успішності і компетентностей, запропонованих Загальноєвропейською програмою вивчення мов. Зокрема, ідеться про практичні навички, міжкультурні навички, життєві компетентності, комунікативні навички, фонетичні навички, вміння навчатися, евристичні навички, лінгвістичні і соціолінгвістичні компетентності, прагматичні та функціональні компетентності.

Англійська стратегія «Мови для всіх: мови для життя» передбачає досягнення таких цілей:

- покращення викладання та вивчення іноземних мов, впровадження викладання мов на 2 KE та навчання з використанням ІКТ;
- збільшення кількості учнів, що вивчають іноземні мови в закладах вищої та професійно-зорієнтованої освіти (*work-based training*) шляхом підтримання попиту на вивчення мов[1].

Стратегія «Мови для всіх: мови для життя» охоплює дві докорінно нові ініціативи: 1) зобов'язати кожного учня початкової школи вивчати принаймні одну іноземну мову на 2 KE і надати для цього усі необхідні можливості; 2) розширити навчальні програми з іноземних мов для учнів 11–14 рр. 3 KE упродовж перших трьох років запровадження стратегії.

Однак іноземні мови вилучили з переліку обов'язкових дисциплін навчального плану для 4 KE у зв'язку з незмінним скороченням кількості дітей, що продовжували вивчати мови після 3 KE. Відповідно скорочувалась кількість тих, хто складав іспит просунутого рівня «А» (*Advanced level*) з сучасних іноземних мов на отримання *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*. Головним засобом реалізації стратегічних завдань просувати ідею вивчення іноземних мов стали ІКТ. Насамперед передбачалося: максимально використовувати потенціал ІКТ для навчання в початковій та середній школі; урізноманітнювати якість навчання та розширювати спектр навчального матеріалу онлайн; забезпечувати спілкування з носіями мови в режимі онлайн.

У результаті запровадження національної мовної стратегії зросла кількість учнів, що вивчають іноземні мови у різних навчальних формах. У 2004 р. принаймні кожна п'ята початкова школа забезпечувала можливості для вивчення іноземних мов на факультативних заняттях мовних клубів, а

кожна дванадцята вводила іноземні мови (загалом, французьку мову) до навчального плану, переважно, на 6 році навчання 2 KE. Згідно з даними відділу стандартів освіти (*OfStEd*) у 2002 – 2003 рр. на вивчення сучасних іноземних мов відводився 1 урок на тиждень, тривалість якого варіювалася від 15 до 60 хв.[9]. Більшість шкіл констатували посилення інтересу та бажання учнів продовжувати вивчати сучасні іноземні мови на 3 KE.

У 2007 р. «План дітей» (*the Children's Plan*) проголосив докорінно переглянути національний курикулум для початкової школи та ввести його в дію з вересня 2011 р. з урахуванням всіх внесених змін. Перегляд навчального курикулуму інспектором відділу стандартів освіти Джімом Роузом торкався рекомендацій щодо введення сучасних іноземних мов на 2 KE початкової школи до інваріантної частини навчального плану у супроводі з методичними рекомендаціями та навчальною програмою з 2011 р.

Відповідно до закону про освіту та кваліфікації 2008 р. (*Education and Skills Act 2008*) вивчення сучасних іноземних мов заплановано здійснюватися на 2 і 3 KE навчання, а на 4 і 5 KE уряд має намір затвердити обов'язкове вивчення іноземних мов. Хоча результати досліджень, проведених Національною фундацією досліджень у галузі освіти, показують, що переважна більшість учнів вивчає іноземні мови на 2 KE у відведений курикулумом час (в середньому 30 – 40 хв. щотижня), з 2011 р. заплановано збільшити цей час до 60 хв. на тиждень. До переліку мов, що вивчаються, входять французька (майже в усіх школах), іспанська (близько ¼ шкіл), німецька (малий відсоток), в деяких школах вивчаються інші мови: мова урду, італійська, китайська, японська. Ці мови зустрічаються в деяких школах, однак нечасто. Джім Роуз пропонує брати до уваги мови, що вивчаються в окремих графствах також [9].

У вступній частині навчальної програми 2007 р. з навчального предмету «сучасні іноземні мови» для 3 KE підкреслюється їх роль в навчальному процесі: «Мови – це невід'ємна частина культурного багатства нашого суспільства і того соціуму, в якому ми живемо. Вивчення мов сприяє взаєморозумінню, формує громадянина світу і сприяє особистісному становленню учнів. Знання мов необхідне для розуміння ролі інших країн, культур, спільнот та людей. Порівнюючи мови, учні краще усвідомлюють рідну їм країну, її культуру та народ. Навички розуміння та спілкування іноземною мовою – це одна з базових компетентностей, необхідних для

навчання впродовж життя, працевлаштування та використанні для власних потреб у своїй власній країні та у світі загалом» [2].

Зокрема, у програмі вказується, що учні можуть вибирати для вивчення будь-яку з європейських мов чи тих, що є у світі. Цей вибір може стати можливим за умови, якщо школи здатні забезпечити необхідні умови для тієї чи іншої мови. У програмі зазначається, що учнів необхідно навчати ставитися з повагою до різноманіття й багатства культур. Вивчення нової мови варто розглядати як унікальну можливість досліджувати національну ідентичність та зіставляти рідну культуру з іншими культурами світу. Однак, вивчаючи мову, якою розмовляють в кількох країнах, учні повинні знаходити спільне й відмінне в цих країнах. У процесі вивчення мови, учні знайомляться з побутом, звичаями, культурою, традиціями, релігією, святами та визначними подіями країни, мову якої вони вивчають.

Висновки. За сучасних інтеграційних процесів на європейському континенті побутують рамкові вимоги таких наддержавних структур, як Рада Європи і Європейський Союз щодо освіти загалом та шкільної освіти зокрема. Вони враховуються більшістю європейських країн, однак на практиці інтерпретуються кожною країною відповідно до власних пріоритетів. Європейські вимоги в галузі вивчення іноземних мов є важливими, тому що мови виступають одним з головних засобів формування європейського виміру, зокрема європейської ідентичності та громадянина Європи. Вимоги ЄС беруться до уваги в сучасній Англії, однак цей процес позначений національними особливостями країни. Іноземні мови в Англії порівняно недовго почали розвиватися як самостійна освітня галузь шкільної освіти, оскільки не було нагальної потреби в цьому, так як англійська мова виступає однією з шести офіційних мов ЄС та ООН, а також є найпоширенішою за використанням мовою у світі. Саме тому процес стандартизації іноземних мов на шкільному рівні триває: здійснюється обговорення щодо включення іноземних мов до інваріантної частини національного курикулуму на 2 та 4 KE навчання для забезпечення конкурентоспроможності молодих людей в Англії на європейському та світовому ринках праці. Крім того, вивчення мов надає додаткові можливості для налагодження міжкультурної взаємодії, формування власної культурної та європейської ідентичності як складових

європейського виміру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge University press.- 2001. - 284pp.
2. DfCSF (2007): The National Curriculum for England (London, HMSO).
3. DfEE (1999): The National Curriculum for England (London, HMSO).
4. DfES (2002b): Languages for all: Languages for life. A strategy for England London.
5. Economou, A. (2001): The Formulation, Acceptance and Implementation of the European dimension in British compulsory schooling. A comparative study within Great Britain, DPhil Thesis (Oxford: Oxford University Press).
6. EU (1991): Resolution N°1 on "the European dimension of education: teaching and curriculum content", Standing Conference of Ministers of Education of the Council of Europe, Vienna, 16-17 October 1991.
7. OFSTED (2004) Modern foreign languages (MFL) in Key Stages 2, 3 and 4 A distance learning course for inspectors London: Crown copyright 2004.
8. Phillips, David (Editor). Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Secaucus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003.
9. The Rose Review, April 2009 – Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report.

РЕЗЮМЕ

Н. М. Ремезовская. Европейское измерение стандартизации школьного образовательного цикла «Современные иностранные языки» в Англии.

В статье освещен английский опыт реализации рекомендаций ЕС касательно формирования европейского измерения школьных предметов. Проанализирована учебная программа школьного предмета «Современные иностранные языки» на предмет европейского измерения в ее содержании.

Ключевые слова: европейское измерение в образовании, современные иностранные языки, национальный курикулум, ключевые этапы обучения, учебная программа, учебные требования.

SUMMARY

N. Remezovska. European dimension of standardization of school educational area «Modern foreign languages» in England.

This article is about the process of dissemination and implementation of the European dimension in the content of the programme of study for Modern foreign languages in English schools.

Key words: European dimension in education, Modern foreign languages, National Curriculum, Key Stages, programme of study, study requirements.

РОЛЬ СПІВПРАЦІ ДОШКІЛЬНОЇ УСТАНОВИ З БАТЬКАМИ ВИХОВАНЦІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США І КАНАДИ

У статті розглянуто особливості організації та спільної діяльності батьків та вихователів українського дитячого закладу в діаспорі США і Канади. Автор наголошує на необхідності тісної співпраці виховного закладу з сім'єю, мотивуючи цей факт покращенням якості навчально-виховного процесу в українському дитячому садку.

Ключові слова: українська діаспора, дошкілля, навчально-виховний заклад, завдання, співпраця, батьки, діти дошкільного віку, форма роботи, педагог.

Постановка проблеми. Сучасні дитячі дошкільні заклади в Україні стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті й вихованню батьків, вважаючи її одним із принципово важливих чинників успішного розвитку й виховання дітей. В умовах діаспори така необхідність загострюється, адже без повної та відкритої співпраці педагогічного колективу і батьків вихованців неможливо досягти у повній мірі жодної із намічених навчально-виховним закладом цілей – закладати основи формування гармонійно розвиненої особистості, її етнічної свідомості, готовність сприймати і примножувати духовні скарби української нації.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиток національної освіти ХХ ст. в українському зарубіжжі США та Канади досліджували науковці української діаспори та України – Г. Бигар, М. Вербова-Онух, А. Горохович, О. Палійчук, І. Петрів, С. Романюк, І. Руснак, І. Стражнікова, Р. Чумак та інші. Проблематикою українського дошкілля за межами материзни займались А. Богачевська, І. Головінський, М. Долішна, А. Книш, Б. Мончак, І. Пеленська та ін. На важливості співпраці батьків із навчально-виховними закладами наголошували в своїх працях і практичній діяльності Я. Грабовенська-Телепко, О. Климишин, С. Магус, М. Щука. Цінуючи результати наукових досліджень вищеназваних науковців, вважаємо за доцільне глибше дослідити й обґрунтувати необхідність тісної співпраці батьків із українськими навчально-виховними закладами (садочками, світличками, передшкіллям) у західній діаспорі.

Мета статті – довести важливість співпраці батьків вихованців

дитячих садків із педагогами в українській діаспорі та проаналізувати їх роль у покращенні роботи навчально-виховних закладів.

Виклад основного матеріалу. Вихователі дітей дошкільного віку в українській діаспорі глибоко переконані, що садок не може створити дива без старань і намагань батьків, зокрема матері. Якщо батько й мати легковажать рідною мовою і в їх родині панує іноземна мова, не українська, то їх діти, швидше за все, не матимуть багато користі з дитячого садка.

Діти в умовах діаспори відвідують український садок раз, або, у кращому випадку, два-три рази на тиждень і перебувають тут кілька годин. За такий короткий час вихователь, хоч як би він не старався, не може змінити дитини, навчити її мови. «Тому, – наголошує С. Магус, – для добра дитини мама мусить стежити, щоб розмовною мовою в родині була своя рідна мова. Садок не може замінити дому, а може тільки доповнити виховні старання матері. Тому потрібна повна кооперація матерів з роботою садівнички» [4, 22].

Щоб дитяча світличка розвивалася, а дитина її любила і відвідувала із задоволенням, потрібно, щоб батьки вихованця віддали їй належне місце у родині, членом якої є дитина. Батьки повинні виплекати у дитини зацікавлення світличкою, бажання туди ходити – ціла родина повинна ніби нею жити. День, коли дитина іде до світлички, повинен бути відповідно підкреслений, належно підготовлений. Дитина знає, що в той день немає ніяких інших занять – вона іде до світлички і там зустріне своїх друзів. Щоб таку атмосферу виплекати, батьки повинні активно цікавитися всіма подіями у світличці: що нового дитина навчилася у світличці, з чим новим познайомилась, яким новим словом збагатила свій словник, а також допомогти дитині ці слова вживати, розмовляючи з нею українською мовою. Пісеньку, що дитина вивчила, співати з нею знову і знову, забаву чи гру, яку діти виводили у світличці, вивести дома. Дітям дуже подобається грати з батьками, співати пісень. Вони із задоволенням повторюють вивчені у світличці віршики у такій атмосфері, розповідають казку, чи завершують малюнок, розпочатий вранці з друзями.

Українсько-американські педагоги наголошують, що на словник дитини, на чистоту мови необхідно звертати увагу вдома. Коли дитина засвоює нове слово чи зворот, його варто повторювати вдома у різних комбінаціях, щоб дитина у такий спосіб засвоїла його собі на все життя. Слід також навчити дитину чітко і зрозуміло переказувати вивчене, почуте чи пережите. Передавання рідної мови – це річ природна, і це знання

зростає з дня у день непомітно, в міру того, як дитина розвивається, без великих зусиль, за однієї лише умови, «що рідна мова є постійно уживана вдома» [3, 14].

Під час проведення курсів для працівників дошкілля, що проводились із лютого по червень 1966 року у Філадельфії, майбутнім вихователям наголошували на тому, що кожний добре зорганізований садочок повинен налагоджувати тісну співпрацю з батьками, що проявляється у розумінні і пошані до праці, яка проводиться в даному садочку. Кожна мати чи батько покликані підтримати працю вчителів дошкілля та допомагати у розв'язанні проблем виховання їхньої дитини. Для цього батьки повинні бути ознайомлені з програмою виховання, за якою працює вихователь, а також дотримуватись даних принципів і правил, щоб була єдність вимог з обох сторін, щоб методи виховання дошкільника і вдома, і в дитячій установі переплітались та доповнювали одне одного. З цією метою Олена Климишин підготувала такі поради для батьків:

➤ батьки повинні дивитися на свою дитину відкритими очима, бачити її такою, якою вона є, а не такою, якою вони бажали б її бачити. Не одну дитину можна врятувати, якщо батьки в дитинстві не засліплені любов'ю зуміли б поставити її на правильний шлях;

➤ батьки повинні поступати з духом часу, знайомитись з новими методами у підході до виховання дитини. Це не значить відректися всього, що було, але до давнього додати нове і поєднати це в гармонійну цілість;

➤ батьки мусять мати в собі почуття спокою і певности (упевненості – І. Р.-Ю.). Дитина шукає авторитету, вона радо слухає і виконує доручення старших, але вона також дуже швидко спостерігає і пам'ятає усі недосягнення і непослідовність старшої за неї людини. Дитині треба пояснювати всі явища логічно, зрозуміло для її віку, щоб заспокоїти її уяву і розум, які дуже справно у дітей працюють [3, 63–64].

Педагоги українського дошкілля у діаспорі наголошують на тому, що можна багато дізнатися про дитину, приглядаючись та спостерігаючи за її взаємовідносинами з батьком і матір'ю. Звісно, всі батьки виховують своїх дітей по-своєму, за покликом серця, так, як їм підказує їхній «батьківський інстинкт», але не завжди такий метод виховання правильний, і не завжди він йде на користь самому вихованцю. «Ми знаємо, що батьки це люди, які мали різні переживання у своєму житті і які можуть мати добрий, або злий вплив на дитину, – зазначає О. Климишин, – тому вчителька в садочку повинна познайомитись із батьками дітей, з їхніми проблемами, які вони

мають з приводу дитини. Завданням вчительки є звернути увагу, як батьки мають розуміти дитину та допомагати їй корисно розвиватися» [3, 63].

Коли батьки приводять дитину до садочка, для них так само починається новий етап у житті. Взаємовідносини матері і дитини набирають нового характеру, адже до цього часу мама для неї – це цілий всесвіт, у якому немає місця нікому чужому, дитина повністю ототожнює себе з матір'ю. У садочку у дошкільняти поступово виробляється самостійність, з'являться багато нових вражень, переживань, умінь. Інколи дитина настільки близько приймає у своє життя дитячий колектив, що сприймає його як другу сім'ю. Більшість батьків радіють подібним змінам і усвідомлюють, що садочок дає перший і найважливіший поштовх дитині до розуміння себе й свого оточення. Але в той же час батькам важливо не загубити ниточку довіри з рідною дитиною. Тому дуже важливо, щоб була співпраця і розуміння між батьками і садочком.

Щоб налагодити їх, педагоги українського дошкільця рекомендують проводити зустрічі виховательки з батьками кожного місяця під час шкільного року. На цих зустрічах батьки можуть обговорювати «поступ» їхньої дитини, методи, якими вони можуть собі допомагати у вихованні дитини і які призведуть до її кращого розвитку. Корисним є перегляд фільмів про виховання дітей, відвідування відкритих занять у садочку. Добре також, коли досвідчений вихователь дає молодим батькам завдання підготувати короткий реферат на виховні теми та розвинути дискусію. Отже, можемо виділити такі форми роботи українського дошкільного закладу із сім'єю в діаспорі:

- індивідуальні;
- наочно-інформаційні;
- колективні.

Програму навчання в дошкільному закладі педагог складає залежно від своїх знань та досвіду, на основі програми від Програмового комітету. Батьки повинні заздалегідь познайомитися з програмою садочка чи світлички і якщо вона їм не підходить з певної причини чи не подобається, не записувати туди свою дитину. Коли ж батьки погодились з умовами перебування та програмою навчання в даному садку і віддають туди дитину на виховання, то повинні сприймати вимоги наміченої програми і не диктувати педагогові своїх правил. Якщо ж батьки не мають повної

довіри до садочка чи виховника, то марною справою буде вимагати від дитини довіри та поваги до вчительки, в той час, як у її присутності батьки відкрито піддають сумніву педагогічну професійність вихователя.

«Без довіри до вчительки, – наголошує Я. Грабовенська-Телепко, – неможливо мати об'єктивного підходу до правильного навчання і в такій атмосфері недовіри дитина небагато науки скористає» [1, 81–82].

Крім усього названого вище, батьки беруть активну участь та допомагають педагогам практично під час перебування дитини у школі, садку. Опікуни класів (груп) складають списки чергування, таким чином кожна мати (чи батько) кілька разів на рік чергує. Чергування триває з 9 години ранку до 13 години дня. В цей час батьки допомагають приготувати потрібні для занять матеріали, читають з дітьми, працюють з невеличкими групами, асистують вихователям, допомагають влаштувати обідню перерву тощо. У випадку, якщо хтось із батьків з якоїсь причини не має можливості чергувати у визначений день, адміністрація школи наголошує на необхідності знайти заміну, а в непередбачених випадках повідомити опікуна класу. В обов'язок опікуна входить нагадування батькам про чергування [2].

Батьки, в свою чергу, за необхідності, можуть «замовити» побачення з директором чи співдиректором, подати загальні пропозиції щодо влаштування садка усно чи у письмовій формі через опікуна [2]. Більше того, якщо батьки мають вагомні причини та конкретні пропозиції щодо покращення та вдосконалення програми, за якою проходить навчально-виховний процес у садочку, що відвідують їхні діти, та вважають за необхідне внести певні зміни до програми, вони можуть офіційно звернутися до Програмового комітету або до директора школи [2]. Програмовий комітет (або Програмова комісія) – одна із ланок, що діє при світовій Раді Дошкілля (СРД), Управі (Раді директорів), їй підлягає і займається виготовленням програмових матеріалів, інструкцій, лекцій та вдосконаленням навчально-виховних програм.

Висновки. Отже, переслідуючи спільні для батьків та педагогів мету і завдання гармонійного розвитку дітей дошкільного віку в українській діаспорі, батьки зобов'язані:

- слідкувати, щоб звичною і постійною розмовною мовою у сім'ї була українська;
- повторювати та закріплювати вивчений в садочку матеріал;

- систематично спілкуватись із педагогами і таким чином бути в курсі всіх останніх новин із життя садочка, особливостей виховання власної дитини та шляхів подолання можливих труднощів;
- брати активну участь та допомагати в організації навчально-виховного процесу дитячого садка;
- цікавитись життям дитини за межами сім'ї – вулиця, садочок, коло друзів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовенська-Телепко Я. Що дає нашим дітям садочок. Збірник матеріалів курсу працівників дошкілля, що відбувся заходом виховної комісії Союзу Українок Америки / Ярина Грабовенська-Телепко / За ред. Пеленської І. – Філадельфія, 1966 р. – 91 с.
2. Загальна характеристика програми школи ім. Цьопи Паліїв (Канада) – Режим доступу до сайту школи – <http://www.tsiopa-shkola.ca>.
3. Климишин О. Наші світлички. Дитяча світличка і Рідна Хата (співпраця батьків зі світличкою) / Олена Климишин // Наше життя (США). – 1972. – грудень. – С.14.
4. Магус С. Дитячі садки стали потребою нашого життя / Стефанія Магус // Промінь (Канада). – 1967. – листопад. – С. 22–23.
5. Щука М. Співпраця батьків у дошкільному вихованні дитини. Зб. доповідів на сесії для справ українського дошкілля / Марія Щука. – Торонто, 1965. – 92 с.

РЕЗЮМЕ

И. Р. Рудницкая-Юрийчук. Роль сотрудничества дошкольного учреждения с родителями воспитанников в украинской диаспоре США и Канады.

В статье рассматриваются особенности организации и совместной деятельности родителей и воспитателей украинского детского сада в диаспоре США и Канады. Автор выделяет необходимость тесного сотрудничества воспитательного заведения с семьёй, мотивируя этот факт улучшением качества учебно-воспитательного процесса в украинском детском саду.

Ключевые слова: украинская диаспора, дошколье, учебно-воспитательное заведение, задание, сотрудничество, родители, дети дошкольного возраста, формы работы, педагог.

SUMMARY

I. Rudnytska-Yuriychuk. A role of collaboration of preschool establishment with parents of children in Ukrainian diaspora of the USA and Canada.

In the article the features of organization and joint activity of parents and educators of Ukrainian preschool in the Diaspora of the USA and Canada are considered. An author marks the necessity of close collaboration and explains this fact as the improvements of quality of process of education and studies of under-fives in Ukrainian preschool.

Key words: Ukrainian Diaspora, pre-school, educational institution, assignment, cooperation, parents, preschool-age children, workings forms, pedagogue.

РОЗВИТОК НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ СТАНДАРТИЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

У статті проаналізовано одну з особливостей процесу стандартизації в системі початкової професійної освіти Російської Федерації – високий рівень нормативно-правового забезпечення цього процесу, що спрямовано на використання прогресивних ідей закордонного досвіду у вітчизняній освітній практиці.

Ключові слова: *нормативно-правове забезпечення, стандарт, стандартизація, зміст освіти, якість освіти, початкова професійна освіта, освітнє право, освітнє законодавство, закон, Російська Федерація.*

Постановка проблеми. Як відомо, в будь-якій державі процеси стандартизації змісту професійної освіти спираються на законодавче забезпечення, що гарантує дотримання правил розроблення та апробації механізмів реалізації освітніх стандартів всіма суб'єктами освітнього процесу на території держави.

Нормативно-правове забезпечення модернізації освіти в Росії досліджується в цілому як комплексний процес, але проблема нормативно-правового забезпечення процесу стандартизації початкової професійної освіти в контексті соціально-економічних та освітніх перетворень потребує системного розгляду, і як в Російській Федерації, так і в Україні досліджено вкрай недостатньо.

Сьогодні в ситуації економічної глобалізації проблеми підвищення якості професійної освіти і навчання (далі ПОН) набувають особливого сенсу в розвитку будь-якої держави, особливо в аспекті підвищення конкурентоспроможності і мобільності її робочої сили. П. Ф. Анісімов (начальник Управління закладів освітою з реалізації пріоритетного національного проекту «Освіта» Федерального агентства з освіти РФ) стверджує, що підготовка сучасних висококваліфікованих робітників і фахівців буде визначати в майбутньому темпи економічного росту і якість життя, а дефіцит кадрів і незадовільний рівень їх компетенції загрожує стати найближчим часом основною проблемою економіки. На думку Г. З. Файзуліної, важливим показником якості освіти є стандарти, які визначають рівень професійної освіти і сприяють тому, щоб цей рівень підтримувався [2].

Одночасно процеси інтернаціоналізації ринків робочої сили в країнах пострадянського простору впливають на інтенсивний розвиток досліджень проблем щодо створення національних систем кваліфікацій, стандартизації змісту професійної освіти і навчання з метою підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників і визнання робітничих кваліфікацій. Процес стандартизації розуміється як об'єктивна необхідна діяльність у кожній державі, що спрямована на систематизацію підходів у різних галузях діяльності з урахуванням нових потреб суспільства [3, 7].

Аналіз актуальних досліджень. Здійснення аналізу та виявлення особливостей нормативно-правового забезпечення процесу стандартизації ППО стало можливим завдяки вивченню досвіду російських та українських державних діячів, вчених в галузі права освіти в тому числі: М. С. Андієвої, Г. А. Балихіна, В. О. Зайчука, В. Г. Кременя, В. В. Спаської, В. І. Шкатули, В. Є. Шудегова, Д. А. Ягофарова.

Мета статті – проаналізувати фактори, які сприяли розвитку нормативно-правової бази щодо впровадження державних освітніх стандартів початкової професійної освіти Російської Федерації, розтлумачити наукових дефініцій з проблеми та обґрунтування необхідності здійснення нормативно-правового супроводу процесу стандартизації.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що демократичні зрушення 90-х років, котрі відбувались у Російській Федерації після розпаду СРСР, призвели до появи ринкової економіки, спаду попиту на некваліфіковану робочу силу, впровадження автоматизованих ліній та високотехнологічних систем у промисловості, що відповідно відобразалось на встановленні більш високих вимог до рівня кваліфікації і компетенції робітників.

Проблема якості початкової професійної освіти Російської Федерації (далі ППО РФ) стала викристалізовуватись все сильніше з появою невідповідності очікувань роботодавців, ринку праці щодо рівня кваліфікації випускників професійно-технічних навчальних закладів, що в свою чергу потребувало оновлення змісту освіти та розроблення нових стандартів ППО РФ. На думку Н. В. Кудикіної, забезпечення адекватності професійно-технічної освіти потребам ринку праці виходить з розуміння процесу підготовки кваліфікованих робітників як реалізації дидактичної тріади: мета професійно-технічної освіти – її зміст – результат.

Професійно-технічна освіта відповідає вимогам ринку праці тоді, коли її провідні дидактичні компоненти адекватно відображають конкретні соціально-економічні реалії. Підготовка кваліфікованих робітників реалізується через зміст професійно-технічної освіти. Зміст освіти – найважливіша категорія дидактики, котра в результаті тривалого розвитку педагогічного знання полягає не лише в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок та інтелектуальному розвитку людини. Ця категорія є відображенням усіх елементів соціального досвіду, в якому цілі навчання поєднуються з вихованням особистості. Зважаючи на феномен прямого зв'язку між змістом професійно-технічної освіти та продуктивністю виробництва, сучасною тенденцією є постійне спрямування зусиль на вдосконалення і оновлення її змісту [4].

Існуючі невідповідності в свою чергу породжували такі протиріччя: між визнаною потребою всіх користувачів освітніх послуг початкової професійної освіти РФ в оновленому змісті освіти та існуючими консервативними підходами до його розроблення, відсутністю відповідної ефективної методологічної та нормативно-правової бази, яка б забезпечила реалізацію механізмів створення, впровадження, апробацію стандартів початкової професійної освіти усіма суб'єктами Російської Федерації. Тому, одночасно з проблемою стандартизації ППО РФ питання її нормативно-правового супроводу ставали надзвичайно актуальними.

Отже, ці фактори сприяли тому, що система ППО РФ почала самостійно пристосовуватись до виживання в існуючих умовах. Пошуки шляхів підвищення якості та гнучкості початкової професійної освіти призвели до створення і введення в підготовку нових професій, сприяли їх активній інтеграції та виникненню нових навчальних закладів (професійні ліцеї вже в 1997 році становили 20 %, а в 2002 році – 22 % від загальної кількості закладів ППО). Результатом невідповідності типових навчальних планів і програм вимогам користувачів освітніх послуг та самих навчальних закладів стала багатоваріантність навчальних планів і програм підготовки кваліфікованих робітників.

Така вимушена диверсифікація в цілому не підвищила ефективність освітньої політики та не забезпечила підвищення якості початкової професійної освіти, хоча з другого боку і відкрила більш широкі можливості подолання консерватизму та інертності системи. Водночас ці фактори

ставили під загрозу збереження єдиного освітнього простору на території Російської Федерації (в тому числі початкової професійної освіти). У радянський період ця проблема не поставала, тому що єдиний освітній простір забезпечувався жорсткими адміністративними методами та централізованими бюджетними асигнуваннями. У перехідний період ці рушійні сили перестали діяти, а замість них з'явилися конкуренція та договірно-правові відносини [5, 53].

До факторів, які ускладнювали ситуацію в перехідний період, можна віднести відсутність прогнозування розвитку економіки та невизначеність потреб ринку праці не лише в існуючих кваліфікаціях і професіях, а й тих, які могли виникнути в короткостроковій та довгостроковій перспективі, погіршення партнерських зв'язків з роботодавцями.

Існуючі проблеми та вищезазначені протиріччя потребували вирішення, здійснити які було можливо лише реформуванням освітньої системи ППО РФ. Реалізувати це пропонувалось, у тому числі, шляхом стандартизації змісту початкової професійної освіти, розробленням її нормативно-правового супроводу. Це сприяло би реалізації встановлення єдиних правил розробки змісту ППО відповідно потреб ринку праці, вимог щодо їх дотримання з метою контролю якості на всій території Російської Федерації.

Необхідно зазначити, що до 1991 року професійно-технічна освіта Росії розглядалась у контексті концепції розвитку освіти всіх союзних республік СРСР. Особливі історичні події, які призвели до розпаду Союзу висунули на перший план державної політики Російської Федерації проблему номер один – визначення і розбудову власної освітньої стратегії та її нормативно-правової бази. Перший Указ Президента Росії Б. М. Єльцина «Про першочергові заходи щодо розвитку освіти в РСФСР» був цьому підтвердженням, тому що «виходив з виключної значущості освіти для розвитку інтелектуального, культурного і економічного потенціалу Росії, забезпечення пріоритетності сфери освіти», що гарантувало створення основи для сильної соціальної політики [6]. Особливе значення цього документу полягало в тому, що в ньому була зафіксована система першочергових заходів щодо забезпечення ефективної діяльності цієї сфери на основі відповідної законодавчої бази та необхідність створення Державної програми розвитку освіти.

Загальновідомо, що до 1992 року унормування змісту професійно-

технічної освіти, розроблення навчальних планів і програм здійснювалось на підзаконному рівні та було забезпечено відомчими нормативними актами Міністерства освіти, Державного комітету СРСР з професійно-технічної освіти, республіканськими органами управління освітою, самими навчальними закладами. Результати діяльності інститутів російського законодавства та правового регулювання відносин в галузі освіти, на той час, на думку В. В. Спаської відставали від потреб освітньої практики, тому що розглядались як об'єкт адміністративно-правового регулювання, без врахування демократичних та технологічних зрушень, що відбувались.

Цілком очевидно, що нормативно-правове забезпечення процесів стандартизації початкової професійної освіти РФ в умовах перехідного періоду потребувало якісно нового рівня. Розроблення науково-обґрунтованих підходів щодо необхідності модернізації законодавства було спричинено рядом об'єктивних факторів, які полягали в закріпленні на законодавчому рівні автономії навчальних закладів та академічних свобод педагогічних працівників, отримання педагогами і роботодавцями права брати участь у процесах вдосконалення змісту освіти.

Завдання ускладнювалось необхідністю розроблення юридичних та адміністративних механізмів, які мали сприяти реалізації конституційних принципів освіти і у відповідності до ст. 15 п. 4 Конституції РФ, яка передбачала включення в правову систему Росії загальновідомих міжнародних принципів і норм, положень міжнародних нормативно-правових актів [7].

Тому, завдяки вивченню кращого міжнародного досвіду з проблеми, введення державних освітніх стандартів в Російській Федерації планувалось здійснити у відповідності до ст. 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права, який наголошував, що в контексті забезпечення прав людини освітній стандарт є документом, який створює важливі умови здійснення права на освіту і за своїм змістом повинен відповідати як правам того хто навчається, так і тих хто навчає [8].

Науковцями, державними діячами, методичними працівниками російської освіти було обґрунтовано необхідність впровадження стандартів у національну освітню практику професійної підготовки фахівців для різних галузей економіки країни як основного інструменту управління якістю, в тому числі, і на основі розвитку освітнього законодавства й права у сфері стандартизації змісту початкової професійної освіти.

Актуальними для законотворців та розробників стандартів на той час були стратегічні питання: як переосмислити відповідно до нових потреб суспільства цілі початкової професійної освіти як важливого фактору підвищення конкурентоспроможності, національної безпеки держави і шляхи оновлення її змісту; як усунути недосконалість правового регулювання.

Відомий російський дослідник в галузі освітнього права, Д. А. Ягофаров формулював поняття «*стандарт*» в такий спосіб: стандарт – це об'єктивно необхідний мінімальний обов'язковий рівень встановлених державою відповідних законів і підзаконних актів, вимог щодо підготовки учнів різних категорій і відповідних цим вимогам змісту, методів, форм, засобів навчання й контролю. Отже, в цьому визначенні наголошується на його правовій природі та основі.

На основі вищевикладеного є підстави розглядати *стандарт* як конвенціональну норму, оскільки в його основі лежить суспільний договір – новий тип взаємних відносин між особистістю, родиною, суспільством, державою, який у повній мірі реалізовує права особистості і громадянина. Цей тип взаємовідносин на думку О. Г. Асмолова, О. М. Кондакова, О. О. Кузнецова, М. Д. Нікандрова, М. В. Рижаківа засновано на принципах взаємної узгодженості дій означених соціальних суб'єктів та прийняття ними взаємних обов'язків (договорів). Крім того стандарт є засобом забезпечення запланованого рівня якості навчання [9].

Розкриємо зміст дефініцій законодавчо-правового поля, що використовуються у цій статті. Термін «*освітнє право*» провідний науковець у сфері правового регулювання освітньої системи Д. А. Ягофаров розглядає як складне багатозначне, дискусійне поняття правової комплексної галузі права, предметом регулювання якої є освітні відносини та знаходиться на перетині кількох наукових дисциплін (філософії освіти, педагогіки, правоведення, соціології, історії тощо), а також характеризує права суб'єктів освітнього поля, які гарантуються діючим освітнім законодавством (законодавчими і підзаконними нормативно-правовими актами федеральних органів державної влади і влади суб'єктів РФ, органів місцевого самоврядування тощо) [10, 5].

Під *законами* в сфері освіти розуміють нормативно-правові акти вищого за статусом органу державної влади в галузі освіти

(законодавчого), що регулюють найважливіші питання суспільного життя, установлюють права і обов'язки громадян, мають вищу юридичну чинність і приймаються з дотриманням особливої законодавчої процедури і є незаперечними.

Підзаконними актами вважаються усі інші нормативні акти нижчої державної інстанції, що регламентують лише ті відносини, які вже регулюються за допомогою законів (С. П. Коталейчук, М. М. Пендюра, Л. С. Сакун). Їх юридична сила не має такої ж загальності та верховенства, як це властиво законам, тобто видаються вони на підставі закону (перебувають «під» законом), ґрунтуються на законах і не суперечать їм.

Дефініція *«освітнє законодавство»* – у широкому значенні – це форма життя права, система всіх упорядкованих певним чином законів та інших нормативних актів, які надають нормам права формальну визначеність та приймаються вищими органами виконавчої влади в сфері освіти.

Освітнє право, освітнє законодавство регулюють педагогічні, адміністративні, психологічні, трудові, фінансово-економічні, суспільно-громадські відносини в галузі, тобто виокремлюють у законодавчих документах головні цілі й завдання освіти як соціального інституту.

На наш погляд, *нормативно-правове забезпечення процесу стандартизації початкової професійної освіти РФ* – це організаційна діяльність державних органів влади зі створення законодавчих та нормативно-правових актів певного виду й юридичної сили, сукупність повноважень, що регламентує технології створення й впровадження освітніх стандартів початкової професійної освіти, комплекс взаємопов'язаних методів, заходів і засобів, які спрямовані на доступність зазначених документів з метою їх ефективного використання та обов'язкового дотримання всіма суб'єктами Російської Федерації.

Отже, норми права в галузі стандартизації ППО РФ становлять юридичне підґрунтя здійснення навчального процесу, виступають прозорими гарантами забезпечення прав особистості, навчального закладу і стабільності суспільства.

Головний консультант секретаріату Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Є. В. Красняков відзначав, що тенденції розвитку освіти визначаються, в першу чергу, на законодавчому рівні. Тому, прийняття дієвої освітньої законодавчої бази, своєчасне внесення змін у

діючи закони, а також реалізація вже прийнятих законів – актуальне, важливе і надто складне державне завдання.

Російська Федерація не є виключенням з цих правил. На різних етапах модернізації системи державні освітні стандарти початкової професійної освіти Російської Федерації (далі ДОС ППО РФ) не були сталими, так як вимагали змін і корегування, доповнень, адаптації відповідно до соціально-економічного та техніко-технологічного розвитку Росії. Позитивним фактором є й те, що ці зміни та доповнення відображались в законодавчих і нормативно-правових актах.

Завдяки ретроспективному аналізу нормативно-правової бази за період з 1992 по 2009 рр., ми виявили, що кожне з трьох поколінь ДОС ППО РФ мало відповідне нормативно-правове підґрунтя, прослідкували за його особливостями і встановили їх хронологічний порядок та логічні зв'язки між ними.

І все ж таки багато російських дослідників, в тому числі А. М. Козирін (директор Центру публічно-правових досліджень, м. Москва), виявляють найбільш суттєвий недолік діючого російського освітнього законодавства, який полягає в тому, що само це законодавство не повністю відображає радикальну зміну концепції нормативно-правового врегулювання освітніх відносин щодо залучення і активізації РФ в інтеграційних процесах. Воно містить більш декларативний характер і потребує більшої розробленості щодо конкретних кроків та алгоритмів реалізації зазначених пріоритетів, зміни філософії освітнього права і відповідно вимагає рефлексії в законодавчих актах.

Висновки. Отже, нами доведено, що однією з особливостей процесу стандартизації ППО РФ став високий рівень нормативно-правового забезпечення кожного її етапу. Цьому сприяло і те, що після розпаду СРСР в Російській Федерації залишився кращий науково-педагогічний потенціал та провідні наукові інституції професійно-технічної освіти. Завдяки розробці відповідної нормативно-правової бази стандарт став сприйматись не як консервативний інструмент, а як інструмент розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. Т. О. Лукина. Якість освіти. ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Кудикіна Н. В. Державний стандарт професійно-технічної освіти як регулятор її відповідності соціально-економічним реаліям / Н. В. Кудикіна [Електронний ресурс]. –

Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Rpzn/2008-2/08knvser.pdf

3. Конституція Российской Федерации «Российская газета», № 237, 25 грудня 1993; Конституция РФ. – М. : Проспект, 2000. – 48 с.

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – С. 4.

5. Петров Н. Н. От администрирования к управлению: Формирование нового типа взаимоотношений между органами управления и учебными учреждениями профессионального образования. – СПб. : Скифия, 2001. – 78 с.

6. Томашенко В. В. Стандарты профессионально-технического образования Украины / В. В. Томашенко, А. Д. Симак, Н. Г. Ничкало и др. – К. : Науковий світ, 2000. – 60 с.

7. Указ Президента РСФСР от 11 июля 1991 г. N 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (с изменениями от 14 февраля 2001 г., 5 октября 2002 г., 25 февраля 2003 г.)

8. Файзуллина Г. З. Об эффективности введения стандартов начального профессионального образования / Г. З. Файзуллина [Электронный ресурс]. - Режим доступу:

www.udmedu.ru/files/IK1/2-95_.doc

9. Федеральний освітній заклад «Центр освітнього законодавства Російської Федерації» [Електронний ресурс]. - Режим доступу:

<http://www.lexed.ru/pravo/theory/yagofarov2005/?511.html>

10. Ягафоров Д. А. Нормативно-правовое обеспечение образования: Правовое регулирование системы образования / Ягафоров Д. А. // учебн. пособ. для ВУЗов. – М. : Владос. – 2008. – 399 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Савченко. Развитие нормативно-правового обеспечения процесса стандартизации в системе начального профессионального образования Российской Федерации.

С целью использования прогрессивных идей зарубежного опыта в отечественной образовательной практике, в статье проанализировано одну из особенностей стандартизации в системе начального профессионального образования Российской Федерации – высокий уровень нормативно-правового обеспечения этого процесса.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, стандарт, стандартизация, содержание образования, качество образования, начальное профессиональное образование, образовательное право, образовательное законодательство, закон, Российская Федерация

SUMMARY

I. Savchenko. The development of regulatory provision of standardization system in initial professional education of Russian Federation.

The article analyzes one of the characteristics of the standardization process in the system of vocational education of the Russian Federation - a high level of normative-legal framework of this process, in order to use the progressive ideas of international experience in the national educational practice.

Key words: regulatory and legal supply, standard, standardization, education content, quality education, initial professional education, educational law, law of education, law, Russian Federation

УДК 378.09:63(438)

Ю. О. Соколович-Алтуніна

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

РОЛЬ ДУБЛЯНСЬКОЇ РІЛЬНИЧОЇ ШКОЛИ У РОЗВИТКУ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто одну з найбільш суперечливих історико-педагогічних проблем – визначення ролі навчальних закладів, що були відкриті на українських землях у період їх перебування у складі інших країн, у розвитку освіти України та держав-сусідів на прикладі рільничої школи (академії) в Дублянах.

Ключові слова: аграрна освіта, рільнича школа, вищий навчальний заклад, науково-педагогічна спадщина, національна система освіти.

Постановка проблеми. Історико-педагогічні дослідження посідають особливе місце у вітчизняній педагогічній науці на сучасному етапі, коли український народ знаходиться на шляху усвідомлення себе як єдиної нації, що має власну мову, культуру, історію, яку творили визначні особистості й пересічні українці і яку необхідно відновлювати, дбайливо зберігати й збагачувати, щоб передати у спадок прийдешнім поколінням.

Бурхливий розвиток сільського господарства у другій половині XIX ст., участь Габсбурзької імперії у Першій світовій війні, розпад імперії, утворення Західноукраїнської Народної Республіки, її об'єднання з УНР, польська окупація, встановлення радянської влади, Друга світова війна та возз'єднання України у складі СРСР – ці історичні події справили безпосередній вплив на розвиток аграрної освіти на Галичині. Відсутність цілісного історико-педагогічного аналізу чинників, що зумовлювали зміни в системі підготовки фахівців-аграріїв краю, потреба у правдивому висвітленні історії галицьких аграрних навчальних закладів з урахуванням думки українських та польських науковців свідчать про доцільність та актуальність вивчення проблеми розвитку аграрної освіти в Україні та Польщі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку вищої аграрної освіти в Україні на сучасному етапі розглянуто у низці дисертаційних досліджень, зокрема таких науковців, як: Л. В. Барановська (2005), К. О. Богатирьов (2002), М. М. Бондар (2007), С. В. Виговська (2006), О. В. Клочко (2004), Н. І. Кожемякіна (2006), І. В. Ляшенко (2007), О. С. Малюга (2007), Л. І. Новицька (2008), В. І. Свистун (2007), О. В. Шмирова (2004). Натомість генезі системи фахової підготовки

спеціалістів-аграріїв у XIX – на початку XX ст. присвячена лише одна наукова розвідка Л. Л. Білан (2007). Науковець здійснює історико-педагогічний аналіз розвитку вищої аграрної освіти Наддніпрянської України, що входила до складу Російської імперії. Проте процеси, що відбувалися в освітньому просторі Галичини під владою Австро-Угорщини, залишаються маловивченими й недостатньо висвітленими.

Оскільки історія рільничої школи, яку було засновано в Австро-Угорщині і яка потім функціонувала на території Польщі та України, не змінюючи свого місця розташування, стала каменем спотикання для науковців різних країн, **метою статті** стало детальне вивчення історії цієї освітньої інституції на тлі численних соціально-політичних змін, що дозволить об'єктивно оцінити її внесок у розвиток аграрної освіти України та Польщі.

Виклад основного матеріалу. Протягом минулого тисячоліття після занепаду могутньої Київської Русі на території сучасної України панували чужоземні хани, султани, королі, царі та імператори, землі були пошматовані й приєднані до різних держав, кожна з яких, беручи все найкраще й найцінніше з української культури й економіки, проголошувала це власним здобутком. Так, Антон Семенович Макаренко, Костянтин Дмитрович Ушинський та інші видатні педагоги посідають достойне місце в історії та теорії вітчизняної педагогіки. Але й досі тривають суперечки про те, чи були вони українськими педагогами. Наведемо деякі цитати: «Макаренко Антон Семёнович [1(13).3.1888, г. Белополье, ныне в Сумской обл. Украины, – 1.4.1939, Москва], педагог и рус. писатель» [5, 537]; «Ушинский Константин Дмитриевич [19.2(2.3).1824, Тула – 22.12.1870(3.1.1871), Одесса; похоронен в Киеве], педагог, основоположник науч. педагогики в России» [3, 497].

Подібні претензії на науково-педагогічну спадщину лунають не лише стосовно видатних особистостей, а й щодо навчальних закладів, які функціонували на українських землях у складі інших держав. Досліджуючи історію становлення аграрної освіти на теренах України та Польщі, важко не помітити, що один і той самий навчальний заклад, рільнична школа в Дублянах (містечку неподалік Львова), вважається родоначальником двох сучасних вишів – в Україні (Львівський національний аграрний університет) та Республіці Польща (Природничий університет у Вроцлаві). Обидва виші

називають себе правонаступниками школи, оскільки її було відкрито у 1856 р. у Дублянах, коли й українська Східна Галичина, й польська Західна Галичина входили до складу Габсбурзької імперії [6, 100].

Хоча у 1861 р. Галичині було надано статус автономії, влада в ній майже повністю належала полякам, а у сфері освіти домінувала польська мова. Становище етнічних українців погіршувалося до 18 жовтня 1918 р., коли розпалася Габсбурзька імперія й було утворено Українську Народну Раду як представницький орган нової української держави у складі Східної Галичини, Буковини і Закарпаття. 3 січня 1919 р. уряд ЗУНР ухвалив Закон про злуку з Українською Народною Республікою, проте вже в липні 1919 р. територію Галичини окупували польські війська [6, 205–207]. Чергове об'єднання українських земель відбулося згідно із злочинним пактом Молотова – Ріббентропа у 1939 р., а вже після Другої світової війни Радянський Союз віддав Польщі Лемківщину та Надсяння.

Рільничу школу в селі Дубляни в передмісті Львова було відкрито 9 січня 1856 р. власним коштом Галицького господарського товариства, яке об'єднувало великих польських землевласників, зацікавлених у тому, щоб у сільському господарстві працювали кваліфіковані фахівці, які б мали базову теоретичну підготовку та практичний досвід. Звичайно, школа не була першою аграрною освітньою інституцією в регіоні. У містах Станіславі, Перемишлі, Тарнові, Жешові, Бережанах та Самборі на той час було сформовано групи слухачів агрономічної науки при гімназіях, а до 1844 р. при філософському факультеті Львівського університету функціонувала кафедра сільського господарства, яку згодом було переведено до Львівської технічної академії [7].

Серед інших тогочасних сільськогосподарських навчальних закладів рільнича школа в Дублянах вирізнялася тим, що була середнім професійним спеціальним навчальним комплексом «з деякими ознаками вищої школи» і мала на меті сприяти подальшому вдосконаленню сільськогосподарського виробництва «на основі проведення наукових експериментів і дослідів» [4]. Пізніше, після 1876 р., коли Міністр рільництва Австро-Угорщини санкціонував надання рільничій школі в Дублянах статусу вищої, вона стала не тільки освітньою, але й науково-дослідною установою з власною мережею лабораторій, експериментальних полів, станцій (контрольно-насіневої, метеорологічної, ботанічно-рільничої і технічно-рільничої), а також ботанічним садом.

У 1901 р., коли вищій рільничій школі в Дублянах було надано статус Рільничої академії, її структура змінилася згідно з тогочасними європейськими вимогами до вищих навчальних закладів. Було відкрито перші кафедри: рільництва і рослинництва, сільської адміністрації, сільської інженерії, що мала власну станцію випробування сільськогосподарської техніки. Водночас відбувався процес формування наукових шкіл, розробки академії впроваджувалися не лише в регіоні, а й за його межами, випускники, що пройшли трирічний курс навчання, успішно склали підсумковий іспит й отримали диплом бакалавра, користувалися неабияким попитом на ринку праці.

Навчальний план вишу передбачав такий розподіл тижневого навантаження студентів: на першому курсі – 25 годин лекцій та 14 годин лабораторних і практичних занять у I семестрі та 24 години лекцій і 18 годин практичних занять у II семестрі; на другому курсі – 24 години лекцій та 17 годин лабораторних і практичних занять у I семестрі та 20 годин лекцій і 17 годин практичних занять у II семестрі; на третьому курсі – 22 години лекцій та 12 годин лабораторних і практичних занять у I семестрі та 13 годин лекцій і 12 годин практичних занять у II семестрі. Фундаментальні науки, що домінували в навчальному плані, створювали потужний теоретичний базис для набуття необхідних професійних кваліфікацій [8].

Таким чином, на початку минулого століття академія стала одним із провідних центрів аграрної науки й освіти в Галичині. Вона щороку приймала близько 1500 першокурсників. Випускники академії були бажаними зятями у родинах заможних землевласників, які були впевнені, що молоді агрономи (за статусом вони прирівнювалися до інженерів) здатні дати раду сімейним статкам.

У роки Першої світової війни та за часів існування ЗУНР навчальний процес і дослідницька робота уповільнилися, а після приєднання Галичини до Польщі академія опинилась у скрутному становищі. Потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях-аграріях зростали, а недостатнє фінансування навчального закладу не давало можливості будувати нові навчальні та лабораторні приміщення. Частково розв'язати цю проблему вдалося шляхом приєднання академії до Львівської політехніки, в корпусах якої студенти-аграрії навчалися протягом перших трьох семестрів. Наступні три

семестри вони проводили вже в Дублянах, де на території колишньої академії було утворено рільничо-лісовий факультет Львівської політехніки, що складався з 18 потужних кафедр і готував близько 20% студентів вишу.

З вересня 1939 р., коли згідно з пактом Молотова – Ріббентропа відбувся поділ Польщі між Німеччиною і Радянським Союзом, шляхи науково-педагогічних працівників та студентів факультету розійшлися і його подальша історія писалася у двох різних країнах. В УРСР факультет залишається у складі Львівського політехнічного інституту (колишньої Львівської політехніки). У 1941–1944 рр. на окупованій фашистськими військами території навчальний процес в інституті було припинено, проте в Дублянах функціонували Державні сільськогосподарські курси з німецькою мовою викладання, підпорядковані відділу науки та навчання генерал-губернаторства.

Після закінчення Другої світової війни робота рільничо-лісового факультету у складі Львівського політехнічного інституту поновлюється, а вже 30 вересня 1946 року згідно з рішенням Ради Міністрів СРСР і наказом міністра вищої освіти СРСР на його базі утворено Львівський сільськогосподарський інститут. Відповідно до нового статусу поступово модернізувалася структура навчального закладу: було утворено агрономічний, землевпорядний, економічний факультети, а також факультети механізації сільського господарства, сільської архітектури і будівництва. Епізодично працювали факультет електрифікації сільського господарства, плодоовочевий та лісомеліоративний факультети. Після утворення незалежної української держави сільськогосподарський інститут було перейменовано на Львівський державний аграрний університет (1996 р.), якому у 2008 р. було надано статус національного.

Необхідно зауважити, що польські історики, починаючи родовід Природничого університету у Вроцлаві з утворення рільничої школи в Дублянах, стверджують: після закінчення Другої світової війни правонаступником школи стали факультети ветеринарної медицини і землеробства з відділом садівництва, що ввійшли до складу створеного у 1945 р. Політехнічного університету у Вроцлаві. Матеріально-технічною базою нового вишу став німецький сільськогосподарський університет, що функціонував у Вроцлаві під час війни.

У 1952 р. від Політехнічного університету у Вроцлаві відокремилася Вища сільськогосподарська школа, в якій на додаток до двох уже існуючих факультетів було утворено факультети меліорації і тваринництва. У 1972 р. вишу було надано статус академії, у 1977 р. – відкрито факультет харчових технологій, а у 2006 р. її було реорганізовано в Природничий університет [1].

Науково-педагогічні кадри та випускники рільничої школи (академії) в Дублянах зробили великий внесок у розвиток аграрної науки та у справу підготовки фахівців-аграріїв по обидва боки українсько-польського кордону. Так, засновник школи Йозеф Мікуловський-Поморський згодом очолив Вищу школу сільського господарства у Варшаві – провідний заклад аграрної освіти Польщі. «Дублянчики» (так називали студентів та випускників школи) викладали і в інших сільськогосподарських навчальних закладах Республіки Польща – таких, як вищі сільськогосподарські школи в Познані, Щецині, Любліні, Кракові, Ольштині та ін. [2].

Слід зазначити, що за винятком короткого періоду існування ЗУНР вищу та професійну освіту в регіоні важко було назвати національно орієнтованою. Ставлення Габсбургів до українців, які мешкали на території Королівства Галичини та Лодомерії, було досить ліберальним – хоча влада у провінції була сконцентрована в руках поляків, імператор був змушений дослухатися і до думки політичних діячів українського походження, які боролися за права поневоленого народу використовувати рідну мову у всіх сферах життя, дотримуватися власних традицій і звичаїв. Проте під час польської окупації Галичини у міжвоєнний період у всіх сферах суспільного, економічного та культурного життя регіону здійснювалася відверто антиукраїнська політика. Офіційною мовою викладання була польська, і лише 5–10% студентів вишів були українцями [4]. Отже, не дивно, що список тогочасних випускників Рільничої академії рясніє польськими прізвищами. Можливо, саме політика дискримінації за національною ознакою, яку проводили поляки на Галичині на початку ХХ ст. і яка позбавляла більшість українців права на здобуття вищої освіти як такої, а небагатьом щасливцям не давала можливості навчатися рідною мовою, дала привід сучасним польським ученим уважати Рільничу академію саме польським навчальним закладом.

Висновки. Підготовлені рільничою школою, а згодом академією в Дублянах науково-педагогічні кадри відіграли важливу роль у розвитку аграрної освіти в Польщі. Водночас дата заснування цього закладу стала вихідною точкою в історії Львівського національного аграрного університету – провідної сільськогосподарської навчальної інституції на Львівщині. Отже, внесок рільничої школи в Дублянах у справу розбудови аграрної освіти України та Польщі важко переоцінити. Спроби поділити історичний спадок завжди приречені на невдачу, натомість і Україна, і Польща можуть пишатися видатними особистостями та професіоналами, які, здобувши теоретичні та практичні знання в Дублянах, розвивали сільське господарство й аграрну освіту на рідній землі.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку аграрної освіти в Україні та Польщі. Компаративістське дослідження історії становлення та розвитку окремих навчальних закладів у цій галузі, вивчення особливостей організації та змісту аграрної освіти в Польщі ми продовжимо, а його результати будуть висвітлені у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.up.wroc.pl/uczelnia/580/historia_i_misja_uczelni.html.
2. Zgapa.pl [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zgapa.pl/zgapedia/Akademia_Rolnicza_w_Dublanach.html.
3. Днепров Э. Д. Ушинский Константин Дмитриевич / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия : [в 2 т.] / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2 : М – Я. – 1999. – 672 с.
4. Львівський національний аграрний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lnau.lviv.ua>.
5. Макаренко Антон Семенович // Российская педагогическая энциклопедия : [в 2 т.] / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2 : М – Я. – 1999. – 672 с.
6. Новітня історія України (1900–2000) : підруч. / [А. Г. Шлюсаренко, В. І. Гусев, В. П. Дрожжин та ін.]. – К. : Вища шк., 2000. – 653 с.
7. Пинда Л. А. Розвиток аграрної освіти Галичини другої половини ХІХ – перших десятиліть ХХ ст. як основа європейського шляху реформування вищої аграрної школи / Л. А. Пинда // Наука і методика : зб. наук. праць / [редкол. : А. Ф. Бойчук (гол. ред.) та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2006. – С. 130–132.
8. Рибченко Д. В. Становлення сільськогосподарської освіти в контексті всесвітньої історії [Електронний ресурс] / Д. В. Рибченко // Історія науки і біографістика. – 2006. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06rdvkv.html>.

РЕЗЮМЕ

Ю. А. Соколович-Алтунина. Роль Дублянської земледельчої школи в розвитку аграрного образования в Україні і Польщі.

В статті розглянуто одна з найбільш суперечливих історико-педагогічних проблем – визначення ролі навчальних закладів, які були відкриті на українських землях в період їх перебування в складі інших держав, в розвитку освіти України і країн-сусідів на прикладі сільськогосподарської школи (академії) в Дублянах.

Ключевые слова: аграрное образование, земледельческая школа, высшее учебное заведение, научно-педагогическое наследие, национальная система образования.

SUMMARY

Y. Sokolovych-Altunina. The role of Dubliany agricultural school in the development of agrarian education in Ukraine and Poland.

The author touches upon one of the most contradictory historical pedagogical problems, i. e. determining the role of educational institutions that were opened on the Ukrainian territories that used to be constituent parts of other states in the development of education in Ukraine and the states it borders on, agricultural school (academy) in Dubliany taken as an example.

Key words: agricultural education, agricultural school, higher educational institution, scientific and pedagogical heritage, national system of education.

РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37.091.313

А. В. Баєва

Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті обґрунтовується важливість створення оптимальних умов для розвитку особистості педагога, формування його професійно-значущих якостей, зокрема мотиваційної сфери його готовності до творчої розробки і упровадження педагогічних технологій.

Ключові слова: вчитель, проектна діяльність, педагогічна технологія, особистісно-орієнтований підхід, мотив, установка, потреби.

Постановка проблеми. Включення України в загальноосвітні процеси інтернаціоналізації, інтеграції в міжнародні спільноти й глобалізації зумовили корінну зміну освітньої стратегії і появу нової парадигми, орієнтованої на гуманістичні суб'єкт-суб'єктні відносини й продуктивну діяльність учасників учбового процесу. Необхідними параметрами розвитку особистості в сучасній дидактиці визнаються мислення, творчі здібності, особові якості. Найважливішими засобами розвитку виступають зміст і технології навчання. Відомо, що зміни в історико-культурному й соціально-економічному житті держави, поява нових цінностей в освіті, нові й стійкі запити суспільства на професійно підготовленого педагога – усе це ставить принципово нові завдання перед якісною реалізацією освітнього простору України. До кола пріоритетних цінностей сучасної освіти входить: здатність до активної і різнобічної професійної діяльності; свобода вибору шляхів професійного саморозвитку, самоосвіти й самореалізації; творча взаємодія з колегами й тими, хто навчається. Основними принципами, на яких ґрунтується освіта в умовах сучасного суспільства, за визначенням С. О. Сисоєвої, є такі: пріоритетність особистості людини та її розвитку; перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної; інноваційні технології, спрямованість на забезпечення стійкого розвитку цивілізації; неперервність і фундаментальність освіти; інформатизація [5, 2].

Саме ці цінності стають основою для формування нової парадигми педагогіки – готовності вчителів до розробки і реалізації педагогічних технологій в учбовому процесі.

Сьогодні пріоритетними є нормативні передумови для підготовки робітників освіти до розробки й реалізації педагогічних технологій. Це вимагає переосмислення традиційних підходів, що склалися, до змісту й технологій підвищення кваліфікації педагогів у напрямку їх розвитку. У змісті кваліфікаційного стандарту працівників установ освіти, як вимога, висувається «володіння й застосування педагогом в практичній діяльності технологій розвитку особи», а для вищої кваліфікаційної категорії – «самостійна розробка, апробація і застосування педагогічних технологій» [1, 9–10].

Актуальність формування готовності вчителя до впровадження педагогічної технології в учбовому процесі стає очевидною також і після аналізу вже накопиченого педагогами досвіду проектувальної діяльності як самостійної педагогічної ініціативи і, паралельно, аналізу діяльності системи підвищення рівня кваліфікації, між якими продовжують існувати відмінності між вимогами кваліфікаційного стандарту й існуючою педагогічною практикою.

Аналіз актуальних досліджень. В основі проблем педагогічної освіти лежить недооцінка значущості формування готовності вчителя до реалізації інноваційних ідей і підходів. Тому стає важливим створення оптимальних умов для розвитку особистості педагога, формування його професійно-значущих якостей, зокрема готовності до творчої розробки педагогічних технологій (ПТ). Метод проектів в Україні успішно досліджують і застосовують: Л. Варзацька, О. Войтенко, Л. Головка, І. Зозюк, П. Кендзьор, Л. Кратасюк, О. Онопрієнко, Н. Подранецька, Г. Токмань.

Дослідження проблеми формування готовності вчителя до проектування і її реалізації як педагогічної технології особливо активізувалося останніми роками. Про це свідчать праці Л. А. Байкова і В. П. Беспалько, Л. К. Гребенкіна, Н. П. Капустіна, Л. М. Кустова, З. С. Левчук, Т. О. Назарової, С. Г. Смірнова, Т. Н. Стрелкової, Л. Л. Шевченко.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування готовності вчителя до використання проектної технології в учбовому процесі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний процес як особливе

соціальне явище знаходить свою життєздатність у результаті розвитку й становлення системи діяльності, в якій реалізуються потенційні можливості людини, відбувається їх удосконалення. Саме діяльність опосередковує відносини особистості й середовища, конструюючи соціальну ситуацію розвитку. Саме в діяльності реалізується потреба бути особою. Основна цінність методу проектів як педагогічної технології особистісно-орієнтованої освіти полягає в тому, що він орієнтує учня не на просте вивчення теми, а на індивідуальне виконання пізнавальної, дослідницької, конструкторської роботи в процесі реалізації проекту на вибрану ним тему. Його завдання – вирішити наукову, технічну чи іншу проблему або завдання.

Проектна діяльність як особистісно-орієнтована педагогічна технологія також сприяє розвитку різних видів пам'яті, особливо смислової, логічної. Оскільки метод проектів є особистісно-орієнтованою педагогічною технологією, то в середньому шкільному віці визначається основними лініями педагогічного розвитку, головними з яких є новоутворення й провідна діяльність.

Професійна готовність вчителя як цілісна та інтеграційна якість особистості співвідноситься з гносеологічним, аксиологічним, творчим, комунікативним потенціалами. Зважаючи на викладене вище, зазначимо, що готовність вчителя до проектування й реалізації педагогічної технології в учбовому процесі реалізується на рівні психологічної, науково-педагогічної і практичної готовності. На ці чинники указує Г. В. Лаврентьев «...розуміння, рефлексія та особистісна підготовленість – ось обов'язкові умови для опанування будь-якої педагогічної технології» [3, 36].

Психологічна готовність виявляється в професійно-педагогічній спрямованості особистості вчителя. Як відомо, спрямованість передбачає як компоненти: бажання, інтереси, мотиви, установки, потреби, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації і, нарешті, світогляд, які є її мотиваційним ядром, системою мотивів особистості. Стосовно досліджуваної нами проблеми, складовим елементом спрямованості є усвідомлена потреба педагога в інноваційній педагогічній діяльності, коли особистість переконана в необхідності проектування, розробці й застосуванні педагогічної технології, внутрішньо орієнтована на цей процес. Результатом психологічної готовності є, на наш погляд, наявність відповідної професійної установки.

Науково-педагогічна (теоретична) готовність не зводиться тільки до наявності якої-небудь суми знань, а припускає діяльність, що ґрунтується на розвиненому педагогічному й технологічному мисленні. Крім знань і їх особового сенсу критеріальними показниками науково-педагогічної готовності до проектування й реалізації педагогічної технології є аналітичні, прогностичні й проектні уміння.

Практична готовність, що складається з мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів, виявляється через зовнішні спостережувані педагогічні, організаторські, комунікативні уміння. Показником їх розвитку є ступінь сформованості відповідно мобілізаційних, інформаційних, розвиваючих умінь, а також перцептивних, комунікативних умінь і педагогічної техніки.

Дослідження процесу підготовки вчителя до проектування й реалізації цієї педагогічної технології в учбовому процесі вимагає розкриття суті й специфіки педагогічних процесів, що вивчаються, і умов, що впливають на їх протікання. Першим чинником у цьому напрямі є створення умов для формування психологічної готовності педагога, тобто наявність необхідних мотивів, потреб і установок.

Поняття «мотив» є найбільш складним і неоднозначним. Це обумовлено тим, що саме мотив зв'язує між собою індивідуальні якості особистості, яка є включеною в діяльність, і саму діяльність. Через мотив відбувається реалізація певних особливостей діяльності. Аналіз праць провідних вітчизняних і зарубіжних психологів дозволяє розглядати мотив в декількох аспектах, позиціях. По-перше, мотив трактується як внутрішня спонукка; по-друге, як зовнішні й внутрішні умови; по-третє, як предмет діяльності; і, нарешті, по-четверте, як причина вибору дій. Усі ці чотири моменти породжують активність особи та визначають характер діяльності. Природно, що професійна діяльність педагога по створенню й упровадженню освітніх технологій теж має цілі й мотиви, які частково відображені у таблиці:

Мотиваційна сфера готовності	Операційна сфера готовності
<ul style="list-style-type: none"> – професійні цінності, ідеали; – розуміння значущості професії; – професійний світогляд; – володіння етичними нормами в професії; – професійне покликання, професійні наміри; – професійні мотиви (не тільки зовнішні – інтерес до заробітку, але і внутрішні – прагнення до самореалізації), наявність мотивів, що реально діють; – професійні цілі; – професійна інтернальність як пошук в собі самому причин успіху-неуспіху; – професійні сенси, що визначають професійну стійкість; – позитивна динаміка мотиваційної сфери (поява нових мотивів, цілей, зміна їх ієрархії, інтеграція довготривалих мотивів і цілей в цілісне самопрогнозування), побудова власного сценарію професійного життя; – готовність до гнучкої переорієнтації в рамках професії, поза нею. 	<ul style="list-style-type: none"> – професійні і психологічні знання про педагогічний процес; – професійні самосвідомість, образ професіонала; – професійні і психологічні дії, способи, прийоми, уміння, навички, техніка, технології; – професійна, навченість, умілість; – професійні здібності (загальні і спеціальні), профпридатність; – професійне мислення; – результативність, ефективність праці; – психологічна ціна результатів праці; – працездатність; – досягнення статусу в професії, категорії, розряди; – прийоми професійного зростання, наявність позитивної динаміки цього процесу; – досягнення успіху у результатах різного роду трудової діяльності; – індивідуальний стиль професійної діяльності, спілкування у рамках професії; – володіння декількома видами професії, вільний, легкий перехід від одних до інших; – самокомпенсація суб'єктів праці одних недостатньо розвинених або деформованих здібностей, якостей іншими; – способи професійної діяльності в змінних або екстремальних ситуаціях; – нові способи професійної діяльності (творчість та інновації в професійній праці).

Між метою і мотивом існує взаємозв'язок. Визначити мету можна тільки через мотив, виходячи з нього, оскільки людина визначає ціль своїх дій, керуючись своїми внутрішніми спонуканими, тобто мотивами. Разом з тим, мотиви діяльності формуються з урахуванням можливого результату діяльності й на основі результатів попередньої діяльності. Іншими словами, мотив формується через зіставлення з метою. Межі мотиву визначають, з одного боку, потребу, а з іншого – спонуку до досягнення

реальної мети. Між ними розташовуються психологічні утворення, що забезпечують свідомий вибір людиною предмету і, способу задоволення потреби. Ці психологічні утворення ми приймаємо за мотиваційні детермінатори, а процес утворення мотиву – за мотивацію. Звідси мотив – продукт мотивації, тобто психічної діяльності, кінцевою метою якого є формування підстави активності людини і спонуки до досягнення обраної мети». Мотивація грає визначальну роль у формуванні спрямованості особистості педагога. У професійній діяльності вчителя необхідно враховувати такі ознаки мотивації: вибір педагогом головного мотиву, який визначає його діяльність; вибір з усіх можливих дій тієї, яка найбільшою мірою задовольняє людину; вибір предмету діяльності; усвідомлення її мети діяльності; визначення спрямованості дій (по Леонтьєву, Хекхаузену).

Установка особи – це позиція, зайнята нею, яка полягає в певному відношенні до поставлених цілей і виражається у виборчій мобілізації, готовності до діяльності особистості в цілому. Установка виступає як зв'язуюча ланка в сукупності якостей особи, зміна якої означає перетворення мотивації особи. Незалежно від руху в будь-якому напрямку, установка включає спрямованість, цілий спектр компонентів, починаючи з елементарних потреб і ваблень, і закінчуючи світоглядом. «Підготовка вчителя до роботи за методом проектів необхідна, оскільки проектний підхід докорінно змінює функції педагога в освітньому процесі. Кардинально змінюється також система стосунків вчитель-учень, збагачується палітра рольової поведінки» [4, 20].

Аналіз діагностики оцінки себе як проектувальника педагогічної технології показує, що вчитель найчастіше зустрічається з такими труднощами, як:

- невміння планувати й прогнозувати учбовий процес;
- нездатність зацікавити учнів своїм предметом;
- недолік знань в організації виховної роботи з учнями;
- труднощі в розвитку творчих якостей учня;
- нереалізовані можливості професійного зростання;
- відсутність умов для впровадження власних педагогічних ідей.

У процесі опитування вчителів шкіл нами були виявлені такі домінуючі ціннісні орієнтації:

- спрямованість на творчий характер педагогічної праці;

- викладання свого предмету;
- прагнення до професійного саморозвитку й самовдосконалення;
- уміння продуктивно спілкуватися стосовно проблематики в напрямку професійної діяльності, установлювати ділові контакти в колі своїх колег-однодумців;
- прагнення до дослідницької роботи з вибраної самостійної (автономної) проблеми.

Висновки. Готовність до проектування педагогічної технології визначається системою тих вимог, які висуває до особистості дана діяльність, тому основою виділення компонентів готовності вчителя до методу проектування повинні стати характеристики саме цієї педагогічної технології. Здатність реалізувати цей напрям говорить про цілісну якість особистості, що у своїй сукупності представляє єдність знань, умінь, здібностей, навичок творчого використання інноваційних технологій у професійній діяльності. Це знаходить своє відображення в інтелектуальній, мотиваційній та предметно-практичній сферах.

Сьогодні здатність і уміння вчителя реалізувати проектну педагогічну технологію – це перебудова системи професійних мотивів, установок, що вже склалися, підвищення рівня професійної компетентності, формування творчого підходу до професії і досягнення наміченої професійної мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вазина К. Я. Технологическая организация образовательного пространства : концепция и опыт / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1996. – 168 с.
2. Гуменникова Т. Р. Проектна діяльність студента магістріуму, як ресурс підготовки його до особистісно орієнтованого виховання. – Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менеджм. освіти АПН України, Вип. 10, 2008. – 295 с.
3. Лаврентьев Г. В. Методика оценки педагогической деятельности преподавателя высшей школы в процессе внедрения новых технологий обучения / Г. В. Лавренсьева. – Барнаул : Изд-во АГУ, 2000. – 36 с.
4. Ницета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури : навч. посіб. / В. А. Ницета. – Х. : Основа, 2009. – 153 с.
5. Сисоєва С. О. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 2–6.

РЕЗЮМЕ

А. В. Баєва. Мотивационная сфера готовности учителя к использованию проектной технологии в учебном процессе.

В статье обосновывается важность создания оптимальных условий для развития личности педагога, формирования его профессионально значимых качеств,

в частности мотивационной сферы его готовности к творческой разработке и внедрению педагогических технологий.

Ключевые слова: учитель, проектная деятельность, педагогическая технология, личностно-ориентированный подход, мотив, установка, потребности.

SUMMARY

A. Baeva. The motivational sphere of the teacher to the project technology use in the study process.

One of the factors, as the foundation of teacher educational problems, is the underestimation of the importance formation of teacher's readiness to implement innovative ideas and approaches. That is why, the creation of optimal conditions for the development of the teacher's personality, the formation of its professional qualities, the motivational sphere of its willingness for the creative development and implementation of educational technologies becomes important.

Key words: teacher, project activity, pedagogical technology, individual approach, motive, aim, needs.

УДК 37.036:374

А. Е. Бойко

Інститут проблем виховання НАПН України

МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті проаналізовано особливості навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах у контексті реалізації компетентнісного підходу, які сприятимуть розвитку компетентностей особистості, а саме пізнавальної, практичної, творчої та соціальної.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, навчально-виховний процес, позашкільні навчальні заклади.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку світового співтовариства реальні прояви глобалізаційних процесів у багатьох сферах життєдіяльності людини є не тільки предметом наукових дискусій і практичних досліджень, а й необхідним контекстом вивчення актуальних проблем людства. Експерти у галузі глобалістики зазначають, що кожна держава є своєрідною траєкторією становлення та розвитку, яка вже не може бути ізольована від світу, оскільки вона постійно перетинається з іншими і потребує також супровідного осмислення та відповідних дій [3]. Саме тому українське суспільство намагається не триматися осторонь цих змін, які вимагають поділяти загальні ключові проблеми європейських держав.

Якщо раніше традиційними сферами впливу глобалізації вважалися геополітика і світова економіка, то протягом останнього десятиріччя

інтенсивність та всеосяжність цього процесу спричинили суттєві зміни і в соціокультурній сфері. Як результат, сучасні умови життя людини зазнають певної трансформації, що, у свою чергу, вимагає адекватної модернізації освітньої системи, головним завданням якої є формування творчого та інтелектуального потенціалу держави як стратегічного чинника її соціально-культурного та економічного розвитку.

Наслідком такого стану має стати зміна характеру спрямованості освітянської діяльності. Насамперед, йде мова про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, яка здатна використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, іншими словами, формувати компетентну особистість. У контексті зазначеної проблеми теоретичну і практичну значущість, на наш погляд, становить аналіз навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладів з точки зору компетентнісного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Розумінню нової філософії освіти в умовах глобалізаційних процесів присвячені наукові праці В. Астахової, І. Беха, С. Гончаренка, О. Кононко, В. Кременя, В. Кузя, В. Малишева, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, П. Таланчука та ін. Осмислення методологічних засад компетентнісного підходу, досвід його впровадження в зарубіжній і вітчизняній освіті поданий у дослідженнях Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін. Питання якості освіти, інноваційні підходи, що сприяють реалізації творчого потенціалу особистості в позашкільних навчальних закладах, стали предметом вивчення О. Биковської, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, А. Корнієнко, О. Литовченко, В. Мачуського, Г. Пустовіта та інших. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з окресленої проблеми ми з'ясували, що, незважаючи на активізацію досліджень з різних аспектів компетентнісного підходу, зокрема у сфері дошкільної, загальної середньої, професійної та вищої освіти, на жаль, значно менше уваги приділяється розумінню реалізації компетентнісного підходу в теорії та практиці діяльності позашкільних навчальних закладів як важливого чинника модернізації освітньої сфери.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби суспільства, особливо ринку праці. Головними пріоритетами сьогодення освіта, орієнтуючись на сучасний ринок праці, визначає вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Зокрема принципове переосмислення цілей та функцій освіти проголошено у «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», де зазначено, що її основою виступає «розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [8, 2].

Компетентнісний підхід виступає проти одностороннього характеру і передбачає посилення практичної спрямованості освіти, засвоєння підростаючим поколінням компетентностей, що дозволить їм повноцінно реалізувати себе в умовах інформаційного суспільства. У контексті реалізації компетентнісного підходу відбувається переосмислення ролі учня, який є не лише носієм певної групи знань, умінь і навичок, але і соціальною істотою, першочерговим завданням якої виступає самореалізація в майбутньому, де їй доведеться виконувати певні соціальні ролі і вирішувати багато професійних та життєвих завдань. Необхідно зазначити, що глобалізаційні процеси актуалізували проблему реалізації компетентнісного підходу і в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, які затвердили себе як повноцінна ланка в ланцюзі безперервного виховного процесу. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволив встановити, що позашкільна освіта дедалі активніше освоює інноваційну парадигму, визначальними характеристиками якої є модернізований зміст, нові форми діяльності, функціонуючі інноваційні навчально-виховні технології.

Насамперед розглянемо основні категорії в межах даного дослідження. З'ясуємо сутність категорії «компетентність», яка лежить в основі компетентнісного підходу. У наукових джерелах трактування цього поняття досить широке.

Так, О. Лебедев вважає, що компетентність – це рівень освіченості, який характеризується здатністю розв'язувати завдання в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань [5, 159]. Досліджуючи теоретичні та практичні аспекти послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн, О. Пометун указує, що під компетентністю людини розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [7, 17]. Вивчаючи проблеми розвитку компетентнісного підходу, О. Овчарук підкреслює, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [7, 9].

У структурі поняття «компетентність» академік І. Бех виділяє: навчальні здібності, знання й уміння (напр., вміння успішно навчатися), навички (напр., комунікативні, соціальні навички тощо), моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище і та ін), ставлення (напр., групова солідарність). Тому відзначає, що за структурою виокремлюють пізнавальну, організаційну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну, технологічну, екологічну компетентності, компетентність у сфері комунікативної діяльності та у сфері особистого повсякденного життя людини. Але, на нашу думку, недоцільно ототожнювати навчальні здібності (знання та вміння) з відповідними компетентностями, оскільки здобутки вимагають трансформації у певні життєві компетентності.

Ми погоджуємося з думкою І. Беха, який визначає «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері, змістовно наголошуючи наголос саме на досвідченості, а не на обізнаності чи поінформованості суб'єкта у певній сфері, як це переважно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі. Учений зосереджує увагу на тому, що компетентнісний підхід сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу, що репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття

«компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [1, 27].

Отже, більшість дослідників під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню і вихованню, зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранності соціальних ролей. Компетентність розвиває вміння розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми, отримувати й аналізувати інформацію, ухвалювати рішення, оцінювати соціальні наслідки дій, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові творчі рішення [5, 146]. Іншими словами, компетентність є таким розумінням знань, які виступають головним інструментом у різних сферах життєдіяльності людини. Підсумовуючи наведене вище, констатуємо: компетентнісний підхід в освіті не слід розглядати лише з точки зору предметних знань, умінь і навичок, оскільки він включає не лише когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, а також систему ціннісних орієнтацій.

Варто наголосити на тому, що компетентність формується у процесі навчання та виховання не лише у школі, але й під впливом сім'ї та різних видів дозвілєвої діяльності. Тому реалізація компетентнісного підходу залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається підростаюча особистість.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є з'ясування сутності такої категорії, як «навчально-виховний процес в позашкільному навчальному закладі». В енциклопедії освіти вона визначається як специфічна, багатогранна, цілісна система, упорядкована сукупністю взаємопов'язаних педагогічних методик, які забезпечують можливість широкого вибору змісту, форм, засобів позашкільної освіти і виховання дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, альтернативність у задоволенні їх інтелектуальних і духовних запитів, навчально-пізнавальних інтересів на основі диференціації і широкої індивідуалізації процесу навчання та виховання [4, 541].

Тому у позашкільній освіті компетентнісний підхід розуміється як підхід, що базується на застосуванні в цілях, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. Його метою виступає забезпечення високої якості позашкільної освіти відповідно до вимог сучасного суспільства. Для з'ясування основних компетентностей, які слід формувати у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, варто зупинитися на типології цих компетентностей, що висвітлені у психолого-педагогічній літературі. Так, А. Хуторський вважає, що введення ключових компетентностей у нормативний і практичний складники освіти дає змогу усунути суперечності між засвоєнням учнями теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач або проблемних ситуацій. Науковець виокремлює сім основних компетентностей: ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [9, 64].

Класифікація основних компетентностей також була запропонована І. Зимньою, яка виділяє три групи: компетентності пізнавальної діяльності: ставлення та розв'язання пізнавальних задач; нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність; компетентності діяльності: гра, учіння, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтування в різних видах діяльності; компетентності інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною Інтернет-технологією [6].

Інша класифікація ключових компетентностей подана в наукових доробках С. Шишова і В. Кальнея, які виділяють такі види основних компетентностей: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації, зокрема пізнавальних; компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); компетентність у побутовій сфері; компетентність у культурно-дозвілєвій сфері [10, 85].

Вітчизняний дослідник І. Єрмаков проаналізувавши «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», визначив основні групи компетентностей, яких потребує сучасне життя, а саме: соціальні – пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активними в ухваленні рішень, у суспільному житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства; полікультурні – стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; комунікативні – передбачають опанування важливого у роботі і суспільному житті усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами; інформаційні – зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві і передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію; саморозвитку та самоосвіти – пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті; компетентності, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності [5, 167].

На жаль, система позашкільної освіти не має свого чіткого визначення основних компетентностей вихованця позашкільного навчального закладу.

Тому під час дослідження реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів за орієнтир ми взяли класифікацію компетентностей, запропоновану О. Биковською у своїх наукових працях. Так, дослідниця виділяє чотири види компетентностей:

- пізнавальна – компетентність, що забезпечує оволодіння поняттями, знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство;
- практична – компетентність, що забезпечує формування практичних умінь та навичок особистості;
- творча – компетентність, що забезпечує розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості;
- соціальна – компетентність, що забезпечує виховання та розвиток загальної культури особистості, її здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення [2, 7].

Зупинимося детальніше на розкритті сутності цих головних

компетентностей під час реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів.

Формування *пізнавальної компетентності* в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів забезпечує оволодіння поняттями, знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство; сфери життєдіяльності людини; види, способи, засоби праці, матеріали та інструменти; морально-психологічні якості особистості; способи організації вільного часу тощо; сприяє засвоєнню учнями технічної, екологічної, економічної та іншої термінології. Пізнавальна компетентність з урахуванням вікових особливостей дітей передбачає їх ознайомлення зі світом сучасної техніки, технології, культури, довкілля. Водночас вихованці оволодівають системою знань про робочі інструменти та машини від найпростіших до найскладніших; оброблювальні матеріали, їх фізико-механічні властивості, способи виготовлення виробів (моделювання, конструювання тощо). Сукупність морально-психологічних, емоційно-вольових, трудових понять, знань, переконань, якими оволодівають діти у процесі розвитку пізнавальної компетентності є основою для формування їх принципів, світогляду, якостей. Знання видів та способів організації вільного часу сприяє оволодінню дітьми правильним його використанням. Це означає, що засвоєння пізнавальної компетентності озброює особистість поняттями, знаннями. При цьому особливе значення має не лише засвоєння окремих знань, а й оволодіння ними комплексно. Необхідним є не тільки відповідний рівень розвитку широкого кола знань, а й обов'язкове застосування їх у практичній діяльності, що здійснюється за допомогою наступної компетентності.

Розвиток *практичної компетентності* в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів спрямований на формування вмінь і навичок особистості застосовувати отримані поняття, знання на практиці. Серед них основні види пізнавальної, дозвілєвої діяльності, роботи з матеріалами та інструментами, виготовлення різноманітних виробів тощо. Посилюється роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної діяльності. Причому знання, вміння і навички виконують функцію не стільки самостійних цілей, скільки засобів у процесі формування компетентної особистості. Введення практичної

компетентності в позашкільну освіту дозволить розв'язати типову для освіти проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, зазнають значних труднощів в їх реалізації під час вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. Водночас засвоєння практичної компетентності забезпечує лише застосування знань на практиці, оволодіння трудовими вміннями і навичками.

Формування *творчої компетентності* в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів забезпечує розвиток творчої діяльності, майстерності, здібностей, нахилів та уяви особистості. Особливе значення творча компетентність має за сучасних умов, коли необхідним є творчий підхід особистості до вирішення будь-яких завдань, творча праця, постійне підвищення своєї майстерності, самоосвіта. Адже опанування знань і вмінь у готовому вигляді, за готовими зразками та шаблонами забезпечує лише репродуктивний, виконавський рівень. Творча компетентність у позашкільній освіті зумовлює навчання дітей творчості, формування у них з раннього віку досвіду творчої діяльності, майстерності, розвитку творчих здібностей, нахилів. Це здійснюється у процесі розв'язання учнями творчих завдань, пошуку раціональних шляхів і способів виконання роботи, внесення раціональних пропозицій, самостійного визначення технології виготовлення виробів тощо. Необхідним постає розвиток творчої уяви, фантазії, креативного мислення, інтересів до видів творчості, а також формування естетичних смаків, художнього і технічного хисту. Отже, творча компетентність забезпечує творчу трудову, раціоналізаторську, винахідницьку діяльність, розвиток здібностей особистості. Водночас формування компетентної особистості неможливо без розвитку культури праці, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства.

Формування *соціальної компетентності* в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів спрямоване на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізацію та самовизначення. Також ця компетентність визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності. Соціальна компетентність у позашкільній освіті забезпечує формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до

безперервної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потребу ініціативно залучається до системи нових економічних відносин, підприємницької діяльності. Її засвоєння обумовлює прояв та розвиток якостей особистості, становлення до праці; засвоєння соціального досвіду. Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з із суспільством, соціумом, іншими людьми. Ця компетентність як сукупна характеристика громадянської зрілості професіонала виступає одночасно як соціальна дієздатність його вміння передбачати наслідки своїх дій, робити правильний вибір під час їх виконання, дотримуватися балансу загальних й особистих інтересів [2, 9]. Таким чином, можна стверджувати, що саме цілісне формування пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентностей є необхідною основою модернізації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах в контексті реалізації компетентнісного підходу.

Доцільно підкреслити, що для реалізації компетентнісного підходу в практику діяльності позашкільних навчальних закладів слід включити основні компетентності до навчальних планів, програм, посібників, урахувавши те, що зміст сучасної освіти спрямований на формування саме компетентностей особистості. Крім цього, важливим є безпосереднє їх уведення в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів.

Висновки. Вищезазначене дозволяє сформулювати такі висновки. Невід'ємним елементом модернізації всіх ланок освіти є компетентнісний підхід, що має значний потенціал для розвитку підростаючої особистості та її активної участі в майбутній професійній діяльності. Потужним джерелом у розв'язанні сучасних освітніх проблем у глобалізаційних умовах стає позашкільна освіта, специфіка якої дозволяє швидко та адекватно реагувати на зміни соціокультурних потреб підростаючого покоління. Організація навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах у контексті реалізації компетентнісного підходу сприяє розвитку компетентностей особистості, необхідних для її успішної життєдіяльності, а саме пізнавальної, практичної, творчої та соціальної.

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у визначенні основних компетентностей різних профілів позашкільних навчальних закладів та розробці методики їх ефективного формування у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27-33.
2. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті та вихованні / О. В. Биковська // Позашкільна освіта та виховання. – 2007. – № 2. – С. 7-16.
3. Глобальні модерності / [за ред. М. Фезерстоуна, С. Леша, Р. Робертсона] ; пер. з англ. Т. Цимбала. – К. : Ніка-Центр, 2008. – 400 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 2-4.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальне. – [2-е изд.]. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

А. Э. Бойко. Модернизация учебно-воспитательного процесса во внешкольных учреждениях в контексте реализации компетентностного подхода.

В статье проанализированы особенности учебно-воспитательного процесса во внешкольных учреждениях в контексте реализации компетентностного подхода, способствующие развитию компетентностей личности, а именно познавательной, практической, творческой и социальной.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, учебно-воспитательный процесс, внешкольные учреждения.

SUMMARY

A. Boiko. Modernization of educational process in the out-of-school institutions in the context of competence approach.

The article is devoted to the peculiarities of educational process in the out-of-school institutions in the context of competence approach that will promote the development of competencies: cognitive, practical, creative and social.

Key words: competence, competence approach, educational process, out-of-school institutions.

УДК 372.48:373.1(477)

В. С. Бугрій

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВСТВА ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано особливості використання краєзнавства для розвитку дослідницької діяльності учнів у сучасній українській школі. Встановлено, що вивчення рідного краю спирається на особисті спостереження школярами природи, життя, праці, побуту, історичних пам'яток. Воно виводить дітей за межі уроку та школи, ознайомлює із найближчим оточенням, розвиває їх світогляд, сферу інтересів, прищеплює навички застосування наукових методів дослідження, самостійного виконання всіх етапів пошукової діяльності.

Ключові слова: краєзнавство, дослідницька діяльність учнів, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної школи основні зусилля педагогів спрямовані на те, щоб формувати в учнів критичне мислення, навички самостійного оцінювання явищ і процесів, інтерес до досліджень у галузі різних наук. Краєзнавство дає можливість перетворювати школярів із споживачів готової інформації у співучасників творчого процесу. Це спосіб розгортання наукової діяльності дітей на матеріалах найближчого оточення.

Краєзнавча робота передбачає індивідуалізацію дослідницької роботи школярів. Залежно від вікових особливостей учнів та в міру їх інтелектуального зростання, краєзнавчі дослідження збільшуються за кількістю джерел, різнобічністю прийомів роботи, рівнем їх самостійності.

Вивчення та застосування позитивного досвіду дослідницької діяльності, пов'язаної з рідним краєм, сприятиме зростанню пізнавальної активності учнів, розвиватиме в них уміння і навички наукової роботи і творчості.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-методичні проблеми розвитку шкільного краєзнавства розкривали у своїх працях В. Бенедюк, С. Захаров, В. Корнєєв, О. Корнєєв, М. Костриця, В. Обозний, М. Откаленко, О. Плахотнік, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, О. Тімець та інші.

Дидактичні умови розвитку дослідницьких здібностей та умінь учнів вивчали В. Андреев, В. Буряк, Б. Коротяєв, В. Моляко, Н. Недодатко, О. Савченко, В. Смагін, В. Успенський та інші.

Психологічні аспекти дослідницької діяльності учнів розроблені у

працях Д. Богоявленського, П. Гальперіна, О. Кабанової-Меллер, О. Леонтєєва, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, І. Якиманської та інших.

Разом з тим у педагогічній науці недостатньо висвітлені питання формування навчально-дослідницьких умінь школярів у процесі краєзнавчої роботи.

Мета статті – проаналізувати особливості використання краєзнавства для розвитку дослідницької діяльності учнів у сучасній українській школі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення рідного краю має свою специфіку. Як правило, краєзнавчі теми є мало дослідженими, що дає широкі можливості для успішної пошукової роботи. Відсутність готового тексту спонукає учнів брати участь у його створенні. А для цього їм потрібно відвідати, архів, музей, бібліотеку, підприємство, поспілкуватися з жителями краю.

Тематика краєзнавчих досліджень пов'язана із локальними подіями, матеріалізованими в місцевих пам'ятках природи, історії, культури. На думку учителя з Київщини М. Ходоса, у молодших класах об'єктами досліджень є найближче оточення учнів – родина, вулиця. У середніх класах учні можуть вивчати фольклор, традиційно-побутову культуру, пам'ятки природи, історії, архітектури, тваринний і рослинний світ. При цьому використовуються посильні для опрацювання джерела, а учнівські відкриття мають здебільшого суб'єктивний характер – вони розкривають істину, яка вже відома людському суспільству, але не знайома самому школяру. У старших класах така робота має вже більш науковий характер, вимагає критично-аналітичного підходу. При цьому можуть використовуватися архівні джерела, наукові праці [6, 12].

Важливе значення у проведенні краєзнавчих досліджень має позакласна робота. Як уважає сучасний науковець О. Корнєєв, головною формою позакласної роботи є товариство або гурток.

Краєзнавчі дослідження у географічному гуртку можуть здійснюватися за таким планом: 1. Фізико-географічне й економіко-географічне положення області. 2. Історичні відомості про область. 3. Природні умови. 4. Населення і трудові ресурси. 5. Промисловість. 6. Сільське господарство. 7. Транспорт. 8. Міста. 9. Територіально-виробничі зв'язки. 10. Перспективи розвитку господарства області [2, 125].

Вивчення рідного краю передбачає насамперед ознайомлення з особливостями фактів та явищ у конкретному місці. Проте для вчителів головна цінність досліджень навколишнього оточення полягає в тому, що вони сприяють розумінню учнями загальних процесів. Наприклад, О. Корнеєв пояснює, як вивчення природи рідного краю допомагає школярами досягнути навчальний матеріал з географії материків та океанів: «Краєзнавчий принцип у курсі географії материків і океанів полягає в тому, що природа материка розкривається на прикладі вивчення рельєфу, клімату, річок, рослинності та тваринного світу своєї місцевості. Він полягає у тому, що особливості природи місцевості, яка вивчається, порівнюються з відповідними природними явищами своєї місцевості, добре знайомим учням. Учитель просить дітей порівняти погоду влітку в Антарктиді з погодою взимку в місцевості, де вони мешкають, і наочно довести, наскільки суворіший антарктичний клімат. Наведене порівняння допомагає краще уявити, а іноді й відчувати, особливості природи далекого материка і в той же час відчувати свій край, свою місцевість і її погоду» [2, 103].

Важливою особливістю краєзнавчих досліджень є те, що вони не тільки становлять галузь наукового пізнання, але й представляють для учнів сферу активної практичної діяльності. Прикладом може слугувати робота пошуково-дослідницького товариства «Джерело» при Бродівській гімназії імені І. Труша Львівської області, де кожний рік учні з учителями захищають цікаві проекти. Наприклад, один із них був спрямований на розвиток міжпредметних зв'язків між історією України, всесвітньою історією та англійською мовою. Вивчаючи історію Голокосту на території рідного краю, 15 учнів 6-х класів під керівництвом учителя англійської мови Г. І. Лисик здійснили переклад з англійської на українську мову книги спогадів колишнього жителя містечка Щуровичі (Радехівський район Львівської області) Сімона Стерлінга. У процесі цієї діяльності учні набули навичок перекладацької роботи, а також – навички роботи зі спогадами як історичним джерелом [3, 13].

Як будь-яка практична діяльність, краєзнавче дослідження поділяється на кілька етапів. На думку Ф. Матвієнка-Гарнаги, програма вивчення найближчого оточення має здійснюватися у такій послідовності: 1) збирання й облік матеріалу; 2) аналіз матеріалу та встановлення зв'язку між фактами і явищами; 3) розподіл матеріалу по групах відповідно до

питань; 4) наукові висновки матеріалу; 5) практичні висновки; 6) пропаганда наукових і практичних висновків або освітня робота. Автор вважає, що, об'єднавши ці етапи у групи, матимемо дві частини: перша – вивчення якогось явища на підставі раніше засвоєних знань і друга – мобілізація та зосередження уваги на певному факті [5, 7].

Отже, науковий рівень краєзнавчих досліджень учнів підтверджується самостійним виконанням ними всіх етапів пошукової діяльності: постановкою проблеми, розробкою плану її розв'язання, побудовою власної гіпотези, визначенням способів перевірки своїх передбачень, проведенням спостережень, фіксацією фактів, їх порівнянням і класифікацією, формулюванням узагальнень та висновків. Усе це не тільки поповнює багаж знань учнів новими цікавими даними, але й розширює світогляд учнів, впливає на формування їхнього інтелекту та світосприйняття.

Проведення географічних, історичних, літературних та інших краєзнавчих досліджень дозволяє ознайомити учнів з методами наукової діяльності.

Український спеціаліст у галузі географічного краєзнавства М. Костиця вказував на такі методи під час вивчення рідного краю: «це особисті (візуальні) спостереження, екскурсії, лекції місцевих керівників, спеціалістів, опитування старожилів і краєзнавців» [4, 137].

Досить популярним у шкільній практиці сучасної школи є метод проектів, елементи якого застосовуються учителями при вивченні рідного краю. Педагог із Запоріжжя М. Ф. Гроздева так обґрунтовує доцільність організації роботи учнів за цією системою під час дослідження історичного минулого «малої Батьківщини»:

– використання методу проектів дає можливість організувати самоосвітню діяльність учнів; сприяє активізації діяльності учнів, бо допомагає повірити їм у власну значущість під час пізнання; дозволяє розширити інформаційні межі уроку, а отже, насичує інформацією та збагачує соціальний досвід учня; допомагає ознайомити учнів з методами дослідження історичного минулого, спонукає їх критично ставитися до джерел інформації, оскільки останні так підібрані вчителем, що містять різні варіанти інтерпретації тих самих подій;

– використання презентаційних форм захисту проектів розширює

міжпредметні зв'язки, сприяє розвитку процедурної та інформаційної компетенції учнів, допомагає підвищити рівень комунікативної культури учнів, сприяє набуттю вміння аргументовано доводити свою позицію;

– використання краєзнавчого матеріалу сприяє наближенню історичного знання до соціального буття учня, допомагає глибше усвідомити історичні факти, процеси, явища, оскільки спирається на власний досвід учня, його родичів, близьких [1, 74].

Педагог наводить приклад творчого учнівського проекту «Рівень життя населення Запорізького краю в період «застою» (кінець 1960-х – перша половина 1980-х рр.)», який розроблявся у Запорозькому НВК № 30. Під час опрацювання даного дослідження учні мали виконати такі завдання: опрацювати різні джерела інформації, підготувати інформаційні повідомлення з теми, підібрати фотоматеріали, провести соціологічні опитування, а також підготувати захист-презентацію проекту [1, 78].

Таким чином, вивчення рідного краю передбачає ознайомлення учнів з методами пізнання явищ і процесів та їх практичного застосування під час проведення досліджень.

Висновки. Краєзнавчі дослідження школярів мають такі особливості: локальність фактів і подій, що вивчаються; діяльний характер наукового пізнання; широке використання різних методів досліджень.

Дослідження учнів у галузі краєзнавства спираються на особисті спостереження школярами природи, життя, праці, побуту, історичних пам'яток. Вони виводять дітей за межі уроку та школи, ознайомлюють із найближчим оточенням, розвивають їх світогляд, сферу інтересів, прищеплюють навички аналізувати та робити власні висновки. Для вирішення навчальних завдань важливим є не стільки досягнення наукових результатів учнівських досліджень, скільки освітньо-виховне значення вивчення рідного краю як засобу активного пізнання дійсності.

Подальшого вивчення потребує проблема підготовки вчителів до організації науково обґрунтованої навчально-дослідницької краєзнавчої діяльності школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гроздева М. Ф. Використання елементів проектного методу на уроках історії з вивчення краєзнавчого матеріалу (Запорізький край) / М. Ф. Гроздева // Історія та правознавство. – 2010. – № 22–24 (230–232). – С. 74–78.
2. Корнеев О. В. Методика шкільного географічного краєзнавства / О. В. Корнеев. – Х. : Основа, 2007. – 144 с.

3. Корчак А. Залучення учнів середніх шкіл до пошуково-дослідницької роботи з історії та краєзнавства / А. Корчак // Педагогічна думка. – 2008. – № 3. – С. 11–13.

4. Костиця М. Ю. Практикум з географічного краєзнавства / Костиця М. Ю. – К. : Рад. шк., 1979. – 158 с.

5. Матвієнко-Гарнага Ф. Краєзнавство і краєзнавча робота / Ф. Матвієнко-Гарнага // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2008. – № 40 (573). – С. 2–11.

6. Ходос М. Методичні засади краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі / М. Ходос // Історія в школі. – 2004. – № 4. – С. 10–12.

РЕЗЮМЕ

В. С. Бугрий. Использование краеведения как средства развития исследовательской деятельности учащихся в современной украинской школе.

В статье проанализированы особенности использования краеведения для развития исследовательской деятельности учащихся в современной украинской школе. Установлено, что изучение родного края опирается на личные наблюдения школьниками природы, жизни, труда, быта, исторических достопримечательностей. Оно выводит детей за пределы урока и школы, знакомит с ближайшим окружением, развивает их мировоззрение, сферу интересов, прививает навыки применения научных методов исследования, самостоятельного выполнения всех этапов поисковой деятельности.

Ключевые слова: краеведение, исследовательская деятельность учеников, общеобразовательная школа.

SUMMARY

V. Bugrii. Use of study of a particular region as facilities of development of research activity of students are at modern Ukrainian school.

In the article the features of the use of study of a particular region for development of research activity of students are analysed at modern Ukrainian school. It is set that the study of native edge leans against the personal supervisions the schoolboys of nature, life, labour, way of life, historical sights. It destroys children outside a lesson and school, acquaints with the nearest surroundings, develops their world view, sphere of interests, inoculates skills of application of scientific methods of research, independent implementation of all of the stages of searching activity.

Key words: study of a particular region, research activity of students, general school.

УДК 796.92:371.32.037–057.874

В. В. Ворона

Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ ЛИЖНОЇ ПІДГОТОВКИ Й ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ

У статті дається характеристика засобів лижної підготовки, їх розподіл на групи. Обґрунтовується необхідність застосування певних груп вправ для вивчення техніки пересування на лижах і розвитку фізичних якостей школярів. Визначені особливості використання засобів лижної підготовки на уроках фізичної культури в школі.

Ключові слова: засоби лижної підготовки, техніка пересування на лижах, розвиток фізичних якостей.

Постановка проблеми. У шкільних програмах з фізичної культури розділ «Лижна підготовка» завжди займає важливе місце й користується великою популярністю серед учнів. Лижна підготовка сприяє всебічному розвитку і загартованості школярів, підвищує їх працездатність. Заняття лижними перегонами є хорошим засобом розвитку таких вольових якостей, як наполегливість і цілеспрямованість [10].

Навчитися пересуватися на лижах можна лише на снігу. Однак створити передумови для більш швидкого оволодіння технічними прийомами можливо і без лиж. Для цього існує цілий комплекс засобів лижної підготовки, які допомагають не тільки створити уявлення про спеціальні лижні рухи, а й у полегшених умовах оволодіти основними елементами техніки. Але для ефективного використання цих засобів у навчальному процесі школярів потрібно чітко знати особливості їх застосування в тих чи інших умовах, в окремих вікових групах, для учнів з різним рівнем фізичної підготовленості тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Розробкою інноваційних підходів до організації навчального процесу з лижної підготовки школярів в останні роки займалися такі російські вчені як О. О. Аввакуменков (2000 р.), А. М. Арсеньєв (2001 р.), В. М. Люберецький (1994 р.). Вони пропонують активно застосовувати засоби лижної підготовки в різні періоди навчального року у вигляді як спеціальних вправ лижника, так і комплексного застосування різних засобів лижної підготовки.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес інноваційних підходів до навчання техніки лижних ходів у своїх дослідженнях займалися Ю. Байцар, А. Клемба і Ю. Любіжанін (2007 р.).

Мета статті – охарактеризувати засоби лижної підготовки та визначити особливості їх застосування на уроках фізичної культури в школі.

Виклад основного матеріалу. Засобами лижної підготовки є різноманітні вправи, які сприяють засвоєнню техніки пересування на лижах та вихованню основних фізичних якостей: сили, швидкості, спритності, витривалості, гнучкості. Усі ці вправи можна підрозділити на три групи: основні, спеціальні та допоміжні [15, 4–5].

У групу *основних вправ* входять усі способи пересування на лижах (лижні ходи, підйоми, спуски зі схилів, повороти у русі, гальмування, стрибки тощо), які виконуються різноманітними методами і у різних варіантах.

Лижні ходи використовуються для пересування на рівнинній і пересічній місцевості. Вони відрізняються за варіантами роботи рук, кількості кроків у циклі ходу.

До класичних лижних ходів відносяться: поперемінний двокроковий, поперемінний чотирьохкроковий, одночасний безкроковий, одночасний двокроковий, одночасний трьохкроковий.

Розрізняють такі ковзанярські ходи: без відштовхування руками (з махами й без махів руками), з відштовхуванням руками – поперемінний і одночасний (напівковзанярський, однокроковий і двокроковий) [3; 6; 10].

Одночасний безкроковий хід застосовується при відмінному стані ковзної поверхні з твердою опорою для палиць на рівнині, при гарному стані – на пологих спусках, при поганому – на спусках середньої крутості. Крім цього, його доцільно застосовувати на розкатаних і льодистих ділянках лижні, коли спроба зробити крок може привести до втрати рівноваги, а пересування в таких умовах ковзання можливе тільки за рахунок одночасного відштовхування ціпками.

Одночасний однокроковий хід є одним з основних. Найчастіше хід використовується на рівнині при гарному стані ковзної поверхні й при твердій опорі для ціпків. З погіршенням стану ковзної поверхні його можна застосовувати на пологих спусках. Розрізняють два варіанти одночасного однокрокового ходу – основний і стартовий.

Одночасний однокроковий хід висуває досить високі вимоги до сили м'язів плечового пояса, тому вивчення його необхідно вести в полегшених умовах.

Поперемінний двокроковий хід є основним способом пересування на лижах, вивченню якого в школі приділяється основна увага. Він дуже часто застосовується при пересуванні на лижах при різноманітних станах ковзної поверхні й різному рельєфі місцевості та має велике прикладне значення.

Поперемінний двокроковий хід, незважаючи на звичну (як при ходьбі без лиж) перехресну координацію, досить складний і вимагає значної кількості часу на його освоєння.

Поперемінний чотирьохкроковий хід за своїм ритмом досить складний. Найчастіше він застосовується на рівнині й пологих підйомах при поганій опорі для ціпків (при русі з рюкзаком у туристських походах),

коли пересування поперемінним двокроковим ходом і одночасними ходами ускладнено. За координацією цей спосіб пересування є одним із самих складних.

Основною особливістю ходу є складна координація в роботі рук і ніг, значно більш повільний (у порівнянні з поперемінним двокроковим ходом) винос ціпків уперед [7, 21–25].

Пересування на лижах різними ходами є основним і найефективнішим засобом розвитку фізичних якостей і функціональних можливостей учнів на заняттях лижною підготовкою. Доведено, що техніка пересування на лижах безпосередньо впливає на розвиток фізичних якостей, а рівень фізичної підготовленості – на можливість оволодіння та вдосконалення лижної техніки або її елементами [4, 15–18].

Багатьма авторами [3; 6; 10] робиться наголос на тому, що для успішного засвоєння основних елементів лижної техніки школярам потрібно мати певний рівень фізичної підготовленості. Підбір засобів в єдину систему, їх дозування планується вчителем у залежності від ступеня підготовленості учнів.

Спеціальні вправи підрозділяються на дві підгрупи: підготовчі й підвідні. Підготовчі вправи використовуються для розвитку специфічних для занять лижами рухових і вольових якостей. Підвідні вправи застосовуються з метою вивчення й удосконалення елементів лижної техніки. Усі ці вправи можуть виконуватися як на лижах, так і без них [3; 12].

До спеціальних вправ відносяться: імітаційні вправи на місці й у русі, вправи з тренажерами, вправи, які вибірково впливають на окремі, важливі для пересування на лижах, групи м'язів.

У практиці фізичного виховання вчителя в процесі вивчення лижної підготовки активно використовують на уроках підготовчі вправи, які сприяють як кращому засвоєнню техніки, так і вихованню фізичних можливостей учнів. Вони включають вправи для розвитку витривалості, силової витривалості, швидкості, спритності [4, 15–18; 6].

Підвідні вправи найчастіше використовуються при початковому вивченні, а імітаційні – як на початку, так і при вдосконаленні техніки. Для ефективного навчання необхідно використовувати такі підвідні вправи, які подібні за структурою й характером нервово-м'язових напружень до елементів ходу [3].

У періоди, несприятливі для занять лижами на сніговому покриві (відлига, сильний мороз, вітер тощо) для формування правильної техніки елементів лижного спорту в спортивному залі використовують спеціальні вправи наступної спрямованості:

– для вивчення стійок і техніки спусків застосовують вправи для підвищення рівня функціонального стану вестибулярного апарату, крім того, у залі навчають приймати положення основної, низької, високої стійки й стійки відпочинку;

– при навчанні одночасним ходам основна спрямованість вправ на правильне відштовхування руками, на переднє й заднє положення в граничних позах;

– при навчанні поперемінному двокроковому ходу вправи, головним чином, спрямовані на погодження роботи рук і ніг [9, 15–18; 11, 60–62].

Допоміжні (загальнорозвивальні) вправи поділяються на загальнорозвивальні підготовчі вправи та вправи з інших видів спорту.

При оволодінні технікою основних вправ у процесі навчання виділяють три етапи [3; 10]:

- 1) вивчення загальної схеми рухів;
- 2) поглиблене вивчення елементів рухів;
- 3) засвоєння лижного ходу у цілому.

Кожний етап навчання має конкретну ціль, свої завдання, методи й певні засоби.

Так учням 5 класу, на першому етапі навчання, потрібно оволодіти основами ковзного кроку, засвоїти стійку лижника, одноопорне ковзання, узгодити роботу рук і ніг. Для вирішення поставлених задач необхідно використовувати: підготовчі й підвідні вправи на місці й у русі; основні вправи – пересування на лижах поперемінним двокроковим і одночасним безкроковим; підвідні вправи на лижах.

В одночасному безкроковому ході насамперед освоюється поза початку відштовхування й поза закінчення відштовхування, потім проміжне положення. Необхідно стежити за одночасністю руху тулуба й рук на початку відштовхування. Вага тіла при виносі рук уперед переноситься на носки ніг, при відштовхуванні – на п'ятки. Голова опущена, кисті рук при русі назад проходять на рівні колін.

В імітації одночасного однокрокового й одночасного двокрокового ходів – сильне відштовхування ногою з переносом ваги тіла на іншу ногу [7].

При розучуванні імітаційних вправ особлива увага приділяється:

- упевненому одноопорному положенню;
- швидкому й повному випрямленню ноги при відштовхуванні вгору;
- достатньому нахилу тулуба й переносу ваги тіла вперед на опорну ногу;
- паралельному руху руками з повним випрямленням руки в ліктьовому суглобі при відштовхуванні рукою [8, 32–34].

Усі ці вправи необхідно багаторазово повторювати, домагаючись правильного їх виконання, створення міцної навички. Виконання однієї вправи, включеної у вступну або заключну частину уроку, може займати від 30 секунд до 1-2 хвилин. Вивчення вправ переривається з появою в учнів викривлень у техніці їх виконання й поновлюється після виправлення помилок і відпочинку. Трьох-чотирьох повторень за урок цілком достатньо [4].

В останні роки для ефективного вивчення техніки лижних ходів авторами [5, 154] були розроблені вправи, які виконують роль проміжних зв'язуючих ланок між імітаційними, підвідними й основними вправами на лижах. Зокрема для оволодіння вільним одноопорним ковзанням на лижах, а також для формування ритмічної структури відштовхування руками й ногами. Ефективність цих вправ була підтверджена експериментально.

За твердженнями А. М. Антонова, при правильному, своєчасному використанні різних засобів лижної підготовки ефективність засвоєння лижних ходів значно підвищується [2, 14–17].

Крім вивчення способів пересування на лижах, засобами лижної підготовки вирішується й інше важливе завдання: виховання фізичних якостей, необхідних для пересування на лижах. Цілком зрозуміло, що розв'язання цих завдань взаємозалежне, оскільки в процесі навчання й засвоєння способів пересування на лижах відбувається й розвиток фізичних якостей. Найбільш важливими для лижника вважаються наступні якості; витривалість, швидкісно-силові якості, координаційні здібностей [4].

Так, для виховання загальної й спеціальної витривалості в процесі

лижної підготовки застосовуються найчастіше основні й допоміжні вправи (крос, крос по пересіченій місцевості, імітація лижних ходів і крос з імітацією, їзда на велосипеді, плавання, спортивні ігри). Переважно використовуються методи безперервних і повторних вправ [2; 4].

Для підвищення швидко-силових якостей найчастіше застосовують таку основну вправу, як повторне проходження відрізків, у різних її модифікаціях. Також використовують допоміжні вправи (стрибкові вправи, вправи для м'язів спини, живота, рук, багаторазові стрибки з ноги на ногу, вправи з гумовим еспандером) [12].

Як відомо, на уроках лижної підготовки в школі найчастіше вчителі використовують основні й допоміжні вправи. У той же час, О.О. Авакуменковим було експериментально підтверджено позитивний вплив від застосування імітаційних вправ у процесі навчання як на більш швидке оволодіння технікою пересування на лижах, так і на основні функціональні системи організму, прояв фізичних якостей, фізичний розвиток учнів [1, 129–131].

Також ефективно навчання техніки основним вправ є потужною мотиваційною основою оздоровчих занять на лижах. Разом з тим, використання ефективної методики на перших етапах навчання сприяє підвищенню емоційного рівня занять і збагаченню арсеналу рухових навичок і вмінь підопічних [6].

Висновки. У результаті аналізу літературних джерел було з'ясовано, що засоби лижної підготовки поділяються на три групи вправ: основні, спеціальні і допоміжні. Кожна з цих груп має свої особливості і вирішує певні завдання лижної підготовки. Вчителями фізичної культури найчастіше застосовуються основні й допоміжні вправи. При раціональному комплексному застосуванні всіх засобів лижної підготовки з врахуванням особливостей їх використання можна значно вдосконалити навчальний процес з лижної підготовки в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авакуменков А. А. Методика применения имитационных упражнений лыжника на уроках физической культуры в старших классах общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. А. Авакуменков. – Санкт-Петербург, 2000. – 148 с.
2. Антонов А. М. Дополнительный урок лыжной подготовки / А. М. Антонов // Физическая культура в школе. – 1996. – № 5. – С. 14–17.
3. Бутин И. М. Лыжный спорт : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. М. Бутин. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.

4. Капланский В. Е. Уроки лыжной подготовки. Связь обучения лыжной техники с развитием физических качеств / В. Е. Капланский // Физическая культура в школе. – 1990. – № 11. – С. 15–18.
5. Клемба А. Підвищення ефективності методики навчання лижних ходів на основі новаційних підходів / А. Клемба, Ю. Байцар, Ю. Любіжанін // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Л., 2007. – Вип. 11. – Т. 3. – С. 151–154.
6. Лыжный спорт. Учебник для ин-тов и техникумов физической культуры. / Под ред. В. Д. Евстратова, Б. И. Сергеева, Г. Б. Чукардина. – М., 1989. – 319 с., ил.
7. Лепешкин В.А. Обучение классическим лыжным ходам / В. А. Лепешкин // Физическая культура в школе. – 2005. – № 8. – С. 21–25.
8. Люберецкий В. Перед выходом на лыжню : имитационные упражнения / В. Люберецкий // Физическая культура в школе. – 1994. – № 5. – С. 32–34.
9. Радионов Е. Б. Не только на учебной лыжне / Е. Б. Радионов // Физическая культура в школе. – 1991. – № 10. – С. 15–18.
10. Тимошенко Б. М. Лыжный спорт : навч.-метод. посіб. / Б. М. Тимошенко, Л. Д. Гурман ; Кам'янець-Подільський НУ. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 280 с.
11. Шипановский Ю. Д. Применение имитационных упражнений в занятиях по лыжной подготовке в школе при изучении и совершенствовании попеременных лыжных ходов / Ю. Д. Шипановский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 4. – С. 60–62.
12. Фомин С. Н. Специальные упражнения лыжника / С. Н. Фомин. – К. : Здоровье, 1974. – С. 4–25.

РЕЗЮМЕ

В. В. Ворона. Характеристика средств лыжной подготовки и особенности их использования на уроках физической культуры в школе.

В статье дается характеристика средств лыжной подготовки, их распределение на группы. Обосновывается необходимость применения определенных групп упражнений для изучения техники передвижения на лыжах и развития физических качеств школьников. Определены особенности использования средств лыжной подготовки на уроках физической культуры в школе.

Ключевые слова: средства лыжной подготовки, техника передвижения на лыжах, развитие физических качеств.

SUMMARY

V. Vorona. The description of facilities of ski preparation and features of their use on lessons of physical culture at school.

In the article description to facilities of ski preparation and their distributing on groups are given. The necessity of application of certain groups of exercises for the study of technique of ski movements and development of physical qualities of schoolchildren is grounded. The features of the use of facilities of ski preparation on the lessons of physical culture at school are certain.

Key words: facilities of ski preparation, technique of ski movements, development of physical qualities.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Рівень сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнівській молоді запропоновано визначати за допомогою інтегральної оцінки, яка розроблена на основі вагових коефіцієнтів показників критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я, отриманих шляхом експертної оцінки. Це забезпечує об'єктивність оцінювання здоров'яспрямованої діяльності освітнього закладу та можливість проведення її моніторингу.

Ключові слова: ціннісне ставлення до здоров'я, рівень сформованості ціннісного ставлення до здоров'я, учнівська молодь, інтегральна оцінка.

Постановка проблеми. Погіршення стану здоров'я підростаючого покоління і пошук дієвих шляхів щодо збереження, зміцнення й формування здоров'я та навичок здорового способу життя дітей, підлітків і молоді спричинили появу й потужний розвиток освітнього напрямку, який можна охарактеризувати як педагогіка здоров'я. Необхідність організації та управління діяльністю, що спрямована на збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей, підлітків і молоді, що навчаються в освітніх закладах, викликала появу першочергових завдань, які мали вирішити педагогічні колективи. Однією з провідних проблем здоров'яспрямованої діяльності в освітніх закладах виступає визначення критеріїв діяльності педагогічного й учнівського колективів та їх діагностика. Серед інформаційних показників якості та дієвості здоров'яспрямованої діяльності в освітніх закладах науковці розглядають насамперед ціннісне ставлення до здоров'я, рівень його сформованості в учнів (Т. Андрущенко, С. Кириленко, О. Кононко, С. Омельченко, В. Оржеховська та ін.).

Термін «ставлення до здоров'я» з'явився у науковій літературі на початку 80-х років ХХ сторіччя у працях групи дослідників санітарно-гігієнічного профілю під керівництвом Д. Лоранського. Під ціннісним ставленням до здоров'я ми розуміємо системне і динамічне утворення особистості на основі ціннісно-мотиваційної сфери, сукупності знань про здоров'я та його складові, яке відображається і реалізується у свідомо обраному способі життя [5].

Для організації процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів і моніторингу здоров'яспрямованої діяльності в

навчальному закладі виникає потреба в діагностиці рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнів та оцінці педагогічних факторів й умов, які потрібно при цьому використовувати.

Аналіз актуальних досліджень. Для визначення рівня ціннісного ставлення до здоров'я в сучасній психолого-педагогічній літературі запропоновано кілька методик (наприклад, питальник «Ставлення до здоров'я» Р. Березовської ; анкета «Індекс ставлення до здоров'я» С. Дерябо та В. Ясвіна), використання яких для осіб учнівського віку утруднено складністю аналізу анкет, інтерпретацією отриманих даних, значним обсягом запитань або призначенням для тих вікових категорій осіб [4, 396–408].

За останні роки в різних наукових галузях спостерігається поява інтелектуальних систем підтримки ухвалення рішень на основі експертного оцінювання, що спрямовані на використання у моніторингових дослідженнях [1; 7]. Для розробки сучасного діагностичного інструментарію широкого поширення стали інформаційно-аналітичні методи, зокрема з використанням бальних оцінок [1; 3; 8].

Мета статті – ознайомити педагогів із методикою інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді 15–18 років, яка створена на основі визначення вагових коефіцієнтів показників критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я, що отримані шляхом експертної оцінки (методика попарного порівняння).

Виклад основного матеріалу. Інтегральна оцінка рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня розроблена на основі використання умовних одиниць (балів), які виражають рівень сформованості або відповідності встановленій нормі показника ціннісного ставлення до здоров'я (ЦСЗ), та вагових коефіцієнтів кожного показника, отриманих шляхом експертної оцінки (методика попарного порівняння).

Алгоритм визначення рівня сформованості ЦСЗ в учня передбачає таку послідовність дій:

- збір необхідної інформації (експертним або дослідницьким шляхом);
- зіставлення отриманих даних відповідно до вимог оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я;
- оцінювання показників ЦСЗ учня за визначеними умовними балами;

- оцінка кожного показника на основі його вагового коефіцієнта;
- комплексна інтегральна оцінка ціннісного ставлення до здоров'я учня за сумарною шкалою (формула 3);
- якісна оцінка ціннісного ставлення до здоров'я в учнів навчального закладу (класу, групи тощо);
- ухвалення управлінських рішень щодо оптимізації навчально-виховної діяльності щодо формування ЦСЗ в учнів начального закладу (розробка і впровадження педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в існуючу систему навчання і виховання конкретного навчального закладу);
- оцінка ефективності діяльності педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів (принцип зворотного зв'язку).

Методика має два варіанти збору необхідної інформації:

1. Експертний. Як експерт виступає педагог (викладач, психолог, класний керівник, вихователь, соціальний педагог тощо). За даними спостережень і бесід з учнем експерт самостійно заповнює карту інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня (табл. 2) та виконує всі необхідні розрахунки.

2. Дослідницький. Збір інформації відбувається шляхом анкетування. Для визначення всіх показників кожного з компонентів ЦСЗ розроблені авторські анкети, які розраховані на учнівську молодь 14–21 року [6]. Заповнення карти інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня відбувається на основі опрацьованих анкетних даних.

Ураховуючи численні психолого-педагогічні дослідження щодо компонентів ціннісного ставлення до здоров'я, ми виділяємо когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Когнітивному компоненту відповідає критерій знання, ціннісно-мотиваційному – ціннісні орієнтації, діяльнісно-поведінковому – вчинки, що впливають на здоров'я людини.

Критерій «Знання» характеризує сформованість чи відсутність пізнавального інтересу до проблем здоров'я, наявність певного рівня знань як про складові здоров'я (фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я особистості), так і про здоров'я в цілому, про складові здорового способу життя, про вплив різноманітних факторів на здоров'я людини, визначає основні джерела інформації про здоров'я, адекватність самооцінки здоров'я на основі наявних у особистості уявлень і знань.

Критерій «Ціннісні орієнтації» поєднує ціннісну, мотиваційну та емоційну складові ціннісно-мотиваційного компонента ставлення до здоров'я. Предмети, об'єкти під час їх оцінювання особистістю викликають певні емоції які, у свою чергу, необхідні для формування мотивації до здійснення певного виду діяльності. По суті ціннісні орієнтації виступають комплексним проявом цінностей, емоцій і мотивацій особистості. Тому цей критерій дає змогу встановити місце фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я особистості в ієрархії її життєвих цінностей; з'ясувати мотиви, що формують спосіб життя та діяльність щодо збереження і зміцнення здоров'я; визначити наявність чи відсутність мотивації до здорового способу життя; виявити рівень сформованості потреби у збереженні та зміцненні власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Критерій «Вчинки, що впливають на здоров'я людини» визначає розуміння того, що формування ціннісного ставлення до здоров'я можливе лише за умови постійної здоров'яспрямованої діяльності особистості. Вчинок розглядається як одиничний акт поведінки, особистісно усвідомлений, сконструйований та реалізований; такий, що має суб'єктивний мотив, суспільно значущий результат і зовнішні умови переходу мотиву в результат [2]. Цей критерій дозволяє визначати відповідність дійсних складових способу життя людини елементам здорового способу життя, простежувати рівень саморегуляції її вчинків щодо власного здоров'я, з'ясувати ступінь відповідальності особистості за власну поведінку щодо збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших у побуті, навчанні, професійній діяльності, виявляти вміння й навички, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я.

До кожного критерію дібрані три інформативні показники, які за експертними висновками мають близькі вагові коефіцієнти (табл. 1). Вагові коефіцієнти показника необхідні для розрахунку інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня. Серед усіх показників критеріїв ЦСЗ експерти не віддали вагомої переваги жодному. На їх думку, більш важливими є показники «Саморегуляція вчинків» та «Відповідальна поведінка в усіх сферах життєдіяльності стосовно збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших», що мають вагові коефіцієнти 0,24 та 0,22 відповідно, і відносяться до діяльнісно-поведінкового компонента ціннісного ставлення до здоров'я.

Таблиця 1

Критерії та показники ціннісного ставлення до здоров'я

Компоненти ЦСЗ	Критерії ЦСЗ	Показники критеріїв ЦСЗ	Ваговий коефіцієнт показника (w)
Когнітивний	Знання	Знання про здоров'я та його складові	0,17
		Інтерес до проблем здоров'я	0,14
		Адекватна самооцінка власного здоров'я	0,15
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісні орієнтації	Місце здоров'я в системі життєвих цінностей особистості	0,13
		Потреба у збереженні і зміцненні власного здоров'я та здоров'я оточуючих	0,15
		Мотивація до здорового способу життя	0,14
Діяльнісно-поведінковий	Вчинки, що впливають на здоров'я людини	Дотримання норм і правил здорового способу життя	0,19
		Саморегуляція вчинків	0,24
		Відповідальна поведінка в усіх сферах життєдіяльності стосовно збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших	0,22

Рівень сформованості або відповідності встановленій нормі виражається в балах за умовною шкалою:

1 бал – показник характеризується сформованістю або відповідністю встановленій нормі;

0,5 балів – показник, що сформований частково;

0 балів – показник має низький рівень сформованості або не відповідає встановленій нормі [3].

Загальна сума оцінок показників усіх критеріїв становить інтегральну оцінку ціннісного ставлення до здоров'я і розраховується за формулою середньозваженої арифметичної величини з використанням тільки тих значень та їх вагових коефіцієнтів, що були визначені під час дослідження рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня:

$$\hat{I} \tilde{O} \tilde{N} \tilde{C} = \frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + \dots + x_n w_n}{w_1 + w_2 + \dots + w_n}, \quad (1)$$

де $\hat{I} \tilde{O} \tilde{N} \tilde{C}$ – інтегральна оцінка рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня;

x_1, x_2, x_n – оцінка визначених показників в балах;

w_1, w_2, w_n – вагові коефіцієнти показників.

Якщо експерт утруднюється визначити рівень сформованості певного показника в учня, то цей показник не враховується під час розрахунку інтегральної оцінки ціннісного ставлення до здоров'я, а саме: до наведеної формули у знаменник не включаються значення цього вагового коефіцієнта показника (w_n), а до чисельника не вносяться відповідні значення ($x_n w_n$).

Для інтегральної оцінки ціннісного ставлення до здоров'я експерт (викладач) заповнює таблицю «Карта інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня» [6].

Зазначена карта містить градації кожного показника і його ваговий коефіцієнт, що визначений методом експертного оцінювання (для прикладу фрагмент карти наведено в табл. 2).

Таблиця 2

Фрагмент карти інтегральної оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учня

Показники критеріїв ЦСЗ	Інтерпретація даних анкети	Оцінка відповідей	Оцінка, бали (x)	Ваговий коефіцієнт характеристики (w)
Знання про здоров'я та його складові	90–100% правильних відповідей	Сформовані знання	1	0,17
	51–89% правильних відповідей	Частково сформовані знання	0,5	
	Менше 50% правильних відповідей	Недостатньо сформовані знання	0	

Після занесення вагових коефіцієнтів кожного показника до формули 1 інтегральна оцінка ЦСЗ набуває такого вигляду:

$$\hat{I} \tilde{O} \tilde{N} \tilde{C} = \frac{0,17x_1 + 0,14x_2 + 0,15x_3 + 0,13x_4 + 0,15x_5 + 0,14x_6 + 0,19x_7 + 0,24x_8 + 0,22x_9}{0,17 + 0,14 + 0,15 + 0,13 + 0,15 + 0,14 + 0,19 + 0,24 + 0,22} \quad (2)$$

$$2\hat{I} \ddot{O}\tilde{N}\zeta = \frac{0,17x_1 + 0,14x_2 + 0,15x_3 + 0,13x_4 + 0,15x_5 + 0,14x_6 + 0,19x_7 + 0,24x_8 + 0,22x_9}{1,53} \quad (3)$$

До формули 3 підставляють отримані величини показників (x_n) учня й одержують певне значення інтегральної оцінки рівня сформованості ЦСЗ в учня. Для встановлення рівня сформованості ЦСЗ в учня одержаний результат розрахунків інтегральної оцінки ЦСЗ порівнюється із кількісними та якісними оцінками рівнів ціннісного ставлення до здоров'я (табл. 3).

Високий рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я свідчить:

для когнітивного компонента – про ґрунтовні знання з основ здоров'я, чітке розуміння сутності здоров'я як інтегративного феномену, складових здоров'я, фізичного і психічного розвитку, основ життєдіяльності організму людини, які необхідні для усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя, значний інтерес до проблематики здоров'я людини, самостійний пошук інформації, яка стосується збереження здоров'я, адекватну самооцінку здоров'я;

для ціннісно-мотиваційного компонента – про провідне місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей особистості, усвідомлення значення здорового способу життя, здоров'я та його залежності від дій самої людини, позитивну мотивацію до дотримання здорового способу життя і до занять фізичною культурою і спортом, сформовану потребу у збереженні і зміцненні власного здоров'я;

для діяльнісно-поведінкового компонента – про систематичне дотримання норм і правил здорового способу життя, відповідальну поведінку стосовно збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих, постійну саморегуляцію вчинків на користь тих, що спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я.

Таблиця 3

Оцінка рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учня

Інтегральна оцінка ціннісного ставлення до здоров'я	Рівень ціннісного ставлення до здоров'я	Якісна оцінка ціннісного ставлення до здоров'я
менше 0,297	I	низький
0,298–0,435	II	нижчий за середній
0,436–0,574	III	середній
0,575–0,712	IV	вищий за середній
більше 0,713	V	високий

Рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я що є **вищим за середній**, характеризується:

для когнітивного компонента – ґрунтовними знаннями про основи фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я, здорового способу життя, життєдіяльності організму, стійким інтересом до питань збереження та зміцнення здоров'я, адекватну самооцінку здоров'я;

для ціннісно-мотиваційного компонента – знаходженням здоров'я в ядрі ціннісних орієнтацій особистості, усвідомленням необхідності збереження здоров'я і сформованою мотивацією до здорового способу життя, недостатньо вираженою потребою у збереженні здоров'я;

для діяльнісно-поведінкового компонента – систематичним дотриманням норм і правил здорового способу життя, відповідальною поведінкою стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих, саморегуляцією вчинків у процесі життєдіяльності.

Середній рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я забезпечується:

для когнітивного компонента – основними знаннями про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, ситуативним інтересом до питань збереження та зміцнення здоров'я, адекватною або дещо завищеною самооцінкою здоров'я;

для ціннісно-мотиваційного компонента – знаходженням здоров'я серед трійки провідних цінностей особистості, не завжди вираженим усвідомленням необхідності збереження здоров'я і мотивацією до здорового способу життя, слабко вираженою потребою у збереженні і зміцненні здоров'я;

для діяльнісно-поведінкового компонента – дотриманням норм і правил здорового способу життя у більшості випадків; зазвичай відсутністю шкідливих звичок; здебільшого відповідальною поведінкою стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих, і переважною саморегуляцією вчинків щодо збереження здоров'я.

Рівень, що є нижчим за середній сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я, проявляється:

– для когнітивного компонента – здебільшого розрізненим характером знань про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, відсутністю або слабким інтересом до проблем здоров'я, неадекватною самооцінкою здоров'я;

– для ціннісно-мотиваційного компонента – розташуванням здоров'я як цінності за межами першої трійки життєвих цінностей особистості, слабким усвідомленням необхідності збереження здоров'я, несформованими мотивацією до здорового способу життя і потребою у збереженні і зміцненні здоров'я;

– для діяльнісно-поведінкового компонента – частим порушенням норм і правил здорового способу життя, наявністю шкідливих звичок, окремими випадками відповідальної поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих, недостатньою саморегуляцією вчинків щодо збереження здоров'я і залежністю поведінки від зовнішніх обставин.

Для **низького рівня** сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я характерно:

когнітивний компонент – відсутність інтересу до проблем збереження здоров'я, фрагменти знань щодо основ здоров'я та життєдіяльності організму, які учень називає за допомогою викладача, як правило, неадекватна оцінка власного здоров'я;

ціннісно-мотиваційний компонент – неусвідомлення значення здоров'я для людини, несформованість мотивації до здорового способу життя та відсутність потреби у збереженні здоров'я, невисоке місце здоров'я серед особистісних цінностей;

діяльнісно-поведінковий – здебільшого порушення норм і правил здорового способу життя, наявність шкідливих звичок, систематичні випадки безвідповідальної поведінки стосовно збереження і зміцнення власного здоров'я, здійснення вчинків під впливом зовнішніх обставин.

Висновки. Отже, методика попарного порівняння (експертне оцінювання) показників критеріїв ЦСЗ дозволила розрахувати їх вагові коефіцієнти, що використовуються в інтегральній оцінці рівня сформованості ЦСЗ в учня. За допомогою запропонованої методики визначення рівня сформованості ЦСЗ педагог має можливість за кількісною, а не вербальною шкалою, установити рівень сформованості ЦСЗ в учня. Це дозволяє об'єктивно проводити оцінку дієвості здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу, проводити її моніторинг та своєчасно ухвалювати управлінські рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антомонов М. Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных / М. Ю. Антомонов. – К. : Фірма малого друку, 2006. – 558 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Визначення вагових коефіцієнтів характеристик умов навчання експертним шляхом на основі методу аналізу ієрархій / М. Ю. Антомонов, І. О. Калиниченко, О. В. Волощук // Гігієна населених місць. – 2008. – Вип. 51. – С. 414–422.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум / [Волкова А. Н., Дудченко З. Ф., Никифоров Г. С. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2007. – 950 с.
5. Єжова О. О. Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 38 / [за заг. ред. М. Б. Євтуха, укл. О. В. Михайличенко]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 36-40.
6. Єжова О. О. Методика оцінювання здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / О. О. Єжова. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 44 с.
7. Поворознюк А. И. Формализация этапов проектирования интеллектуальных компьютерных систем медицинской диагностики / Поворознюк А. И. // Электронное моделирование. – К. : ИПМЕ, 2006. – Т. 28. – № 1. – С. 85–97.
8. Система експертного оцінювання ефективності здоров'яспрямованої діяльності закладів освіти / [Полька Н. С., Антомонов М. Ю., Калиниченко І. О., Гозак С. В.]. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 36 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Єжова. Определение уровня сформированности ценностного отношения к здоровью у учащейся молодежи.

Уровень сформированности ценностного отношения к здоровью у учащейся молодежи предложено определять с помощью интегральной оценки, разработанной на основе весовых коэффициентов показателей критериев ценностного отношения к здоровью, которые рассчитаны путем экспертной оценки. Это обеспечивает объективность оценки здоровьенаправленной деятельности учебного учреждения, и возможность проведения ее мониторинга.

Ключевые слова: ценностное отношение к здоровью, уровень сформированности ценностного отношения к здоровью, учащаяся молодежь, интегральная оценка.

SUMMARY

O. Yezhova. Determination of the level of formation of value attitude to the health of students.

The level of formation of value attitude to the health of students is suggested to determined by means of its integral estimate, based on weighting coefficients of factors of criteria and value attitude to the health, calculated by expert estimation. This ensures the objectivity of performance assessment, aimed at safeguarding health of students and the possibility of its monitoring.

Key words: value attitude to health, level of formation of value attitude to health, the students, integral estimate.

І. М. Коваленко

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті охарактеризовано нинішні форми фізкультурно-оздоровчих занять та умови їх організації у шкільному вихованні молодших школярів. Зазначено що фізкультурно-оздоровчі заходи допомагають формувати в учнів уміння і навички до самостійних занять фізичною культурою в повсякденному житті.

Ключові слова: фізичне виховання, урок фізичної культури, фізкультурно-оздоровчих заняття, початкова школа, молодші школярі.

Постановка проблеми. Сучасний стан фізичного здоров'я школярів викликає серйозні занепокоєння у спеціалістів, батьків і лікарів. За даними статистики тільки 20% учнів можна вважати здоровими. Майже 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку [1, 7]. Сьогодні батьки все більше турбуються про те, як, де і коли можна надати дітям можливість активно і творчо відпочити. У початковій школі протягом шкільного дня проводяться фізкультурно-оздоровчі заходи, які слугують збільшенню рухової активності дитини і, таким чином поліпшують їх фізичний стан. Завдяки цьому можна сприяти зміцненню здоров'я вихованців школи, підвищенню рівня їх фізичної і розумової працездатності.

В останній час багато вчених та науковців розглядають питання організації та застосування оздоровчих форм занять в практиці фізичного виховання школярів. Так, Л. Волков відзначає позакласну фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу, яка організується на основі широкої самостійної діяльності учнів. На думку, Г. Богданова, форми позакласних занять не є раз і назавжди визначеними у зв'язку з інтересами учнів, але взагалі це фізкультурні, спортивні та туристські гуртки. В. Кинль, дотримуючись загально визнаних форм, розглядає фізкультурно-оздоровчу роботу в системі фізичного виховання, вважаючи її дієвим засобом підтримки розумової працездатності школярів та компенсації дефіциту руху.

Мета статті – охарактеризувати сучасні форми фізкультурно-оздоровчих занять та умови їх організації у шкільному вихованні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження за темою дисертаційної роботи «Оптимізація процесу навчання і виховання різних груп населення

засобами фізичної культури і спорту» виконано згідно з планами науково-комплексних робіт кафедри теорії і методики фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка, яка затверджена Інститутом науково-технічної та економічної інформації України, м. Київ, номер державної реєстрації 0107U002255.

Аналіз актуальних досліджень. В умовах науково-технічного прогресу вимоги до фізіологічних, психічних, емоціональних сфер життя дитячого організму підвищуються, тому, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчання набувають важливого значення.

Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня школяра є обов'язковими і необхідними для раціональної організації навчальної праці молодших школярів. Правильно організований руховий режим стимулює підвищення розумової працездатності школярів, якість виконання домашнього завдання та компенсації дефіциту руху, що спостерігається у дітей в зв'язку з інтенсифікацією учбового процесу [2, 6]. Стосовно завдань, що вирішуються в ході фізкультурно-оздоровчої роботи, на думку Ю. Копилова, Г. Мейксона, В. Ляха, головна роль полягає у сприянні нормальному фізичному розвитку організму, прищепленні та вдосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення здоров'я дітей та їх зацікавленості заняттями фізичною культурою.

Систематичне виконання фізичних вправ, забезпечує оптимальний об'єм фізичних навантажень, зміцнює серцево-судинну систему і покращує нервово-психічну діяльність. М'язова діяльність активізує процес обміну, стимулює роботу серцево-судинної і дихальної системи покращує захисні реакції, нормалізує роботу травної системи, збільшує працездатність [3, 3]. Правильне фізичне виховання великою мірою сприяє повноцінному психічному розвитку дитини та вдосконаленню її рухових функцій. Організм всебічно розвивається, якщо систематично отримує різноманітні фізичні навантаження зокрема фізичні вправи [4]. Відомо, що в організмі є понад 630 м'язів і 230 суглобів. Їх нормальне функціонування передбачає інтенсивне і систематичне навантаження кожного з них. Однак у виконанні певної вправи бере участь лише обмежена кількість м'язів і суглобів. Тому для оптимального фізичного розвитку необхідно використовувати комплекс різноманітних вправ, які б забезпечували функціонування всіх м'язів і суглобів [5].

На сучасному етапі шкільне фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я та загартовування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво необхідних рухових навичок та вмінь. Існує багато форм фізичного виховання. Урок фізичної культури є традиційно основним. Зміст уроку достатньо різноманітний і за характером фізичних вправ і за напрямом дії на розвиток фізичних якостей. Час відведений на урок дозволяє дати фізичне навантаження, яке ставить значні вимоги до функціональних можливостей систем організму, планомірно підвищуючи показники його працездатності. Отже, урок фізичної культури можна розглядати як своєрідний системоутворюючий фактор. У ньому, з одного боку, в діалектичній єдності виступають мета, завдання, засоби і методи навчання, а з іншого – урок об'єднує в єдине ціле всі форми фізичного виховання школярів [9, 11–12].

Відомо, що навіть при якісному проведенні уроків їх безпосередній вплив на фізичний розвиток учнів недостатній. При цьому виявляються значні резерви часу для фізичного виховання школярів у порівнянні з двома уроками фізичної культури, які складають не більше ніж 14 % часу, необхідного для тижневої активності школяра. У зв'язку з цим, варто збагачувати і правильно поєднувати різні форми фізичного виховання учнів і фізкультурно-оздоровчої роботи.

Нинішній фізкультурно-оздоровчий рух сприяє зміцненню здоров'я людей, як найвищої соціальної цінності, через підвищення рівня їх рухової активності.

Спеціалісти радять починати навчальний день з проведення «гімнастики до занять», ціль якої – підготовка учнів до початку навчального дня, запобігання викривленню постави, підвищення працездатності учнів. Ранкова гімнастика проводиться протягом 5–6 хвилин і включає в себе комплекси вправ середньої інтенсивності, ця форма дозволяє компенсувати до 4–5 % необхідного добового об'єму рухової активності дитини [7, 21–22; 9, 116–117].

Оптимальний вплив на організм учнів при виконанні гімнастики до занять має комплекс фізичних вправ: ходіння, вправи на увагу, вправи, які послідовно залучають до роботи різні групи м'язів, сприяючи збільшенню кровопостачання систем організму, активізуючи нервово-м'язову

діяльність. Це такі вправи, як повороти, махові рухи і ін. Для зняття збудження організму школярів ефективними є вправи на увагу. Комплекс вправ звичайно змінюється після одного або двох тижнів його застосування [2, 6–7].

Сьогодні рухова активність підростаючого покоління знизилась. Чим старший учень, тим довше він сидить у школі, вдома за виконанням уроків, біля телевізору. Недостатня фізична діяльність призводить до надлишку ваги, кволості, зниження потреби у русі, порушення взаємодії ряду функцій і систем. Це можна надолужити тільки фізичним навантаженням. Тому, батькам і вчителям необхідно постійно дбати про поєднання розумової праці з фізичною, раціонально будувати режим дня учня [6, 5].

Для вирішення цих завдань, більшість спеціалістів в режимі навчального дня рекомендують проводити фізкультхвилинки і фізкультпаузи. Використання таких форм фізкультурно-оздоровчих занять на уроках з загальноосвітніх предметів дозволяє в значній мірі зняти негативні зрушення в фізіологічних системах організму, активізувати увагу і підвищити здібності учнів до сприйняття учбового матеріалу. Оскільки здоровим дітям у віці 6–10 років властиво протягом доби щохвилини здійснювати 14–20 рухів, а в годину 840–1200, тому правильно організована м'язова діяльність під час виконання учбових завдань є дійсним засобом зменшення рухового голоду, який спостерігається при нерухомому одноманітному положенні тіла за партою [2, 7–8].

У зв'язку з цим вчені рекомендують відводити на кожному уроці, особливо на третьому і наступних, 2,5–3 хв. для проведення фізкультхвилинки. Перед початком проведення провітрюється класна кімната. Потім під керівництвом вчителя або фізорга класу учні виконують ряд фізичних вправ, а саме 3–4 вправи з 6–8 разовим повторенням кожної. Окремі вправи для рук можуть виконуватися за партою. Особлива увага приділяється тим вправам, які допомагають запобігти негативному впливу сидячого способу життя на фізичний розвиток дитини (порушення постави і деформації будови тіла, сприяють більшому насиченню організму киснем). Це, зокрема, такі вправи, як потягування; нахили голови вперед-назад, вправо-вліво; обертання кистей рук; відведення зігнутих в ліктях рук вперед-назад; нахили тулуба вправо-вліво; дихальні вправи, вправи на розслаблення [7, 23–24].

Не менше уваги приділяють в школі фізкультурним паузам. Фізкультпауза проведена в середині четвертого уроку позитивно впливає на працездатність школярів і на наступних уроках, що проводяться в другій половині (групи подовженого дня). Ці форми занять використовуються як на уроках, так і при приготуванні домашнього завдання. Вони проводяться через кожні 35–45 хвилин (звичайно на вершині втоми) і продовжуються 10–15 хв і складаються з 5–6 вправ.

Фізкультурні паузи ефективно сприяють фізичному вихованню, зокрема формуванню правильної постави і знижують втомленість. При цьому рекомендується підбирати вправи, які охоплюють велику кількість м'язових груп. За характером впливу, види фізичних вправ, які входять у зміст фізкультпаузи, підбираються з урахуванням їх дії на активність ЦНС. В зміст фізкультурної паузи можуть бути включені рухливі ігри невисокої інтенсивності, ритмічна гімнастика, фізкультпауза починається з вправ на потягування і закінчується вільними маховими рухами ніг і рук. А також під час фізкультурної паузи учні, зазвичай, опрацьовують домашні завдання з фізичної культури. Якщо є змога музично супроводжувати фізкультпаузи, то це є додатковим фактором відпочинку дітей [2, 7; 9, 117–118; 10].

Організоване проведення ігор, змагань та фізичних вправ на великих перервах є важливим фізкультурно-оздоровчим засобом у режимі шкільного дня. Відомо, що ефективність відпочинку учнів і підготовки їх до навчання залежить від того, як вони проводять перерви [2, 8–10]. Одночасно з щоденними фізкультурними заняттями в групах подовженого дня вони сприяють організації здорового відпочинку, формуванню позитивного відношення до колективних дій, розвитку творчої ініціативи та самостійності. Аналіз літератури показав, що найбільший об'єм рухової активності у молодших школярів досягається під час проведення рухливих ігор на перерві. Показники об'єму рухів під час проведення рухливих перерв можуть перевищувати за своїм значенням в два чи більше разів об'єми, які досягаються під час інших шкільних перерв. І більше чим в три рази перевищує об'єм рухів, здійснюючих школярами під час проведення ранкової гімнастики.

При організації таких перерв для учнів 1–2 класів бажано використовувати прості командні рухливі ігри з наявністю сюжету, а для учнів 3-4 класів можна поєднати ігри та естафети. За 3-5 хв. до закінчення

перерви діти шикуються, а вчитель оцінює якість і результативність дій команд, окремих учнів, пропонує дітям виконати декілька заспокійливих вправ. Перерви мають проводитися на свіжому повітрі і взимку. При цьому дітям варто постійно рухатись, а вправи виконувати більш інтенсивно [10]. Обов'язково потрібно пам'ятати, що під час великих перерв рекомендується добирати фізичні вправи відповідно до вікових можливостей школярів (виконання вправ не повинно потребувати значних психічних, координаційних чи фізичних навантажень).

Серед усіх форм занять фізичною культурою одне із місць займає година здоров'я. В основу змісту години здоров'я пропонують включати загальнорозвиваючі вправи, рухливі ігри і рухові дії навчального матеріалу шкільної програми з фізичної культури, а також спеціальні вправи на розвиток сили, швидкості рухів і координації. Година здоров'я повинна проводитись щоденно після 2–3 уроку і тривати 45 хвилин, для чого потрібно спеціально вивільнити час, як звичайно, за рахунок великої перерви та скорочення всіх уроків на 5 хвилин [9, 119]. Але, на жаль, ця форма роботи не знайшла свого застосування через складності в організації занять, недостатньо кваліфіковану підготовку вчителів та класних керівників, які, відповідно до нормативних документів повинні проводити ці заняття [8].

Згідно з інструкцією Міністерства освіти України, у групах подовженого дня проводяться спортивні години, які мають на меті закріплення рухових умінь і навичок учнів набутих під час інших занять з фізичного виховання. Такі фізичні заняття проводяться щоденно 60–70 хвилин. На організаційну частину занять відводиться 20–45 хвилин. Час який залишився використовують для самостійного виконання фізичних вправ, спілкування в процесі самостійної ігрової діяльності, виконання домашніх завдань з фізичної культури. Зміст основної організованої частини складають добре засвоєні на уроках вправи з бігу, стрибків, кидків, рухливих ігор, естафет, взимку – лижі, ковзани, санки [9, 121–122].

Організацію спортивної години треба розглядати в тісному зв'язку з іншими формами занять. Їх розміщення в режимі шкільного дня повинно здійснюватись з урахуванням часу проведення години здоров'я, прогулянок, а також прийому їжі та відпочинку. Під час складання змісту занять учителі фізичної культури надають методичну допомогу

вихователям. Із практики роботи груп перших-четвертих класів відомо, що більшість вихователів – вчителі початкових класів, які знають зміст програми з фізичної культури, володіють основами методики занять фізичними вправами і за певної допомоги вчителя – фахівця самі все проводять на задовільному рівні. [9, 11].

Крім цього, в учнів молодшого шкільного віку досягається високий рівень працездатності, яка зберігається і в наступні дні учбового тижня [11]. Але варто прагнути до урізноманітнення змісту занять у різні дні тижневого циклу. Ця форма занять з одного боку, сприяє максимальному оздоровленню учнів, а з іншого – приносить їм якомога більше задоволення.

Висновки. Кращою формою організації фізкультурно-оздоровчої діяльності є не різносторонні спортивні заходи, а регулярні фізкультурно-оздоровчі заняття, які у комплексі з іграми, прогулянками, екскурсіями утворюють тижневий цикл загально розвиваючих занять з школярами. Фізкультурно-оздоровчі заходи допомагають формувати в учнів уміння і навички самостійних занять фізичною культурою в повсякденному житті. Через це фізкультурно-оздоровча робота обов'язково повинна проводитися і в школі, і поза школою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : [навч. посіб.] / С. І. Присяжнюк. – К. : Центр учебной литературы, 2008 – 504 с.
2. Кинль В. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи у групах продовженого дня молодших школярів : [посіб. для вчителя] / В. М. Кинль. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 160.
3. Назаренко Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений / Л. Д. Назаренко – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – С. 240.
4. Козленко Н. А. Школьникам в привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко – К. : Рад. шк., 1985.
5. Качашкін В. М. Методика фізичного виховання / В. М. Качашкін. – М. : Просвіта, 1989.
6. Дубогай О. Д. Плекаймо здоров'я дитини / О. Д. Дубогай, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя, 2007. – С. 264.
7. Новосельський В. Ф. Фізична культура і здоров'я школярів / В. Ф. Новосельський. – К. : 1984. – 46 с.
8. Еремина О. Л. Социально-педагогическое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся в школе полного дня : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Л. Еремина. – Кострома, 2006. – 217 с.
9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 2 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2002. – 248 с.
10. Колесникова К. В. Оптимизация процесса физического воспитания младших школьников на основе программы «Здоровье и физическое развитие» : дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2008. – 198 с.

11. Скугарев В. Спортивна година в групі подовженого дня / В. Скугарев // Початкова школа. – 2009. – № 2. – С. 55–56.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Коваленко. Характеристика и условия организации физкультурно-оздоровительных занятий в школьном образовании младших школьников.

В статье охарактеризовано нынешние формы физкультурно-оздоровительных занятий и условия их организации в школьном образовании младших школьников. Уточнено, что физкультурно-оздоровительные занятия помогают формировать у учеников умение и привычки к самостоятельным занятиям физической культурой в повседневной жизни.

Ключевые слова: физическое воспитание, урок физической культуры, физкультурно-оздоровительные занятия, начальная школа, младшие школьники.

SUMMARY

I. Kovalenko. Characteristic and condition organize physical-sanitation lesson in school education of junior pupils.

Characteristic present form physical-sanitation lesson and condition theirs organize in school education of junior pupils are observed in the article. Physical-sanitation lesson help formed in pupil skill to independence studies in daily life are specify. The main task of the organize physical-sanitation lesson are define.

Key worlds: physical culture, physical-sanitation lesson, school education, junior pupils.

УДК 37.036

Н. В. Стефіна

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблеми ефективного формування естетичних потреб молодших школярів на засадах принципів інтеграції та діяльнісно-творчого підходу до навчання і виховання. Обґрунтоване можливість модернізації творчої діяльності на уроках музики у молодших класах за допомогою інтеграції видів мистецтва спрямування учнів до активної ігрової творчості. Завдячуючи ігровій діяльності у молодших школярів виникають естетичні потреби, велике бажання приймати в ній участь. Адже сформоване в ігровій діяльності ціннісне відношення до художнього твору сприяє розвитку у дітей здібності до творення.

Ключові слова: потреба, естетична потреба, творчість, творча діяльність, творчі здібності, гра, імпровізація.

Постановка проблеми. Проблема формування естетичних потреб як засобу активізації творчої діяльності людини є важливою і багатоаспектною. Вона здавна цікавила філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців і методистів.

Творчий потенціал людини невичерпний. Він наявний в усіх професійно обмежених її формах. Ось чому для досягнення творчої мети – необхідне перетворення людської праці (навчання) у необхідності на естетичну потребу творчої самореалізації.

Не таємниця, що мистецтво музичне зокрема, виникло тільки в суспільстві, поділеному на класи. Естетичні потреби, ідеї стали панівними потребами й ідеями тих класів, що панували у матеріальному виробництві і контролювали виробництво духовне.

Аналіз актуальних досліджень. Розглянемо деякі підходи до визначення понять: «потреба», «естетична потреба». Оптимальне визначення терміну «потреби» дають філософи: «Потреба – це нужда або нестаток у будь-чому необхідному для підтримки життєдіяльності організму людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; внутрішній збудник активності» [12, 518]. У цьому визначенні потреби стрижневим моментом є вказівка на те, що потреби – сегмент (одна із багатьох частин) внутрішнього світу людини, неусвідомлений збудник її активності. Тому потреба не являється структурним елементом акта діяльності, вона не виходить за межі соматичного (тілесного) буття людини, відноситься до характеристики духовного світу суб'єкта діяльності.

Основні проблеми аналізу потреб полягають у встановленні їхнього складу, ієрархії, кордонів, рівнів та можливостей задоволення. Ці проблеми тісно взаємозв'язані. Зокрема, ієрархія потреб багато в чому обумовлена рівнями їх задоволення.

Як писав А. Маршалл (1842–1924 рр.) – англійський економіст, представник кембриджської школи економіки, «потреби і бажання людини незліченні» [9, 53].

Через сто років співвітчизник великого економіста англійський психолог М. Аргайл (1925–2002 рр.) відмічає приблизно те саме: «нам поки ще невідомий повний перелік людських потреб» [7, 147].

Розробляючи проблему активності особистості (один із основних і необхідних проявів життя, внутрішня спонукальна сила, спрямована на задоволення потреб організму), вітчизняна психологія (А. Запорожець, Н. В. Кузьміна, А. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) виходять у визначенні того, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби – в їжі, одязі, знаннях, праці.

На думку психолога С. Д. Максименка, «потреба» – це нужда, в якій виявляється залежність людини від певних умов, необхідних їй для життя та діяльності [8, 54]. У потребах завжди відображуються стійкі життєво необхідні залежності організму та середовища. Людські потреби розвиваються в діяльності разом з розвитком суспільних умов життя, виробництва, науково-технічним прогресом.

Сам процес задоволення потреби сприяє її розвитку та відтворенню нових потреб які неминуче породжуються різними сферами суспільного буття людей та їхньою діяльністю.

Чим вище рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, то багатшими і різноманітнішими є його потреби.

Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, О. В. Скрипченко до людських потреб відносять:

1) вітальні потреби (від лат. Vita – життя), тобто життєві: необхідність у їжі, воді, одязі; продовження роду тощо;

2) соціальні потреби (стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих об'єктів): необхідність належати до певної групи людей; вступати в емоційні контакти; мати певний статус; бути лідером чи підкорятися;

3) екзистенціальні (внутрішні, особистісні): бути суб'єктом свого життя; творити; відчувати достовірність свого буття тощо.

Процес задоволення потреб особистості, естетичних зокрема, передбачає досягнення нею тієї чи іншої мети (те, що реалізує людські потреби і виступає як образ кінцевого результату діяльності) – кінцевою чи проміжною.

Діяльність передбачає наявність в активності людини усвідомленої мети. Оскільки мета діяльності є своєрідним передбаченням її результату, образ можливого як прообраз дійсного. Важливо відрізнити мету від мотивів діяльності [5].

Мотиви – це спонукання до діяльності які пов'язані із задоволенням певних потреб.

Мета – те, що реалізує людські потреби і виступає як образ кінцевого результату діяльності.

Становлення особистості як суб'єкта діяльності відбувається не тільки в процесі оволодіння суспільно-історичними формами діяльності, не тільки

в її виконання, а й організації своєї діяльності та активності. Організація особистістю своєї активності рушійною силою є потреби особистості, зводиться до її: мобілізації; узгодження з вимогами діяльності; поєднання з активністю інших людей [10].

В історії радянської школи були етапи, коли на перший план виступали установки то на комплексність, системність, то – на цілісність у розвитку художніх проявів дітей. Так, орієнтація в 20-ті роки на комплексність, системність яку відстоювали видатні музиканти-просвітники Б. Асаф'єв та Б. Яворський, пов'язані з реорганізацією всієї системи навчання [1]. Ця ідея не могла бути повністю реалізована із-за недостатньої методологічної бази.

Що ж являють собою естетичні потреби? На думку М. С. Кагана, «...естетична потреба полягає в намаганні особистості виявити своє відношення до світу, осмислити те, що вона пізнає, оцінити його з естетичної, моральної точки зору» [6, 35].

В естетиці поняття «естетична потреба» входить як провідний компонент в структуру естетичної культури, яка містить:

- 1) естетичну свідомість людей, що відтворюється в: ідеалах; потреба; настановах; смаках; поглядах; концепціях;
- 2) естетичні моменти різних видів діяльності: у праці; у побуті; під час спілкування; у суспільному житті; у спорті тощо;
- 3) естетичне виховання у різноманітності сфер та засобів свого прояву [4, 147–175].

Мета статті – спроба з'ясувати можливості формування естетичних потреб у молодших школярів для їх творчої самореалізації у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль у формуванні естетичних потреб учнів початкових класів звичайно відіграє сучасна загальноосвітня школа. Естетичне виховання у школі здійснюється в процесі як класної, так і позакласної навчально-виховної діяльності у різних її формах: класні та шкільні лекторії; музичні гуртки; гуртки образотворчого мистецтва; хореографічні гуртки; гуртки мультиплікації, анімації; гуртки випалювання по дереву; літературні гуртки тощо.

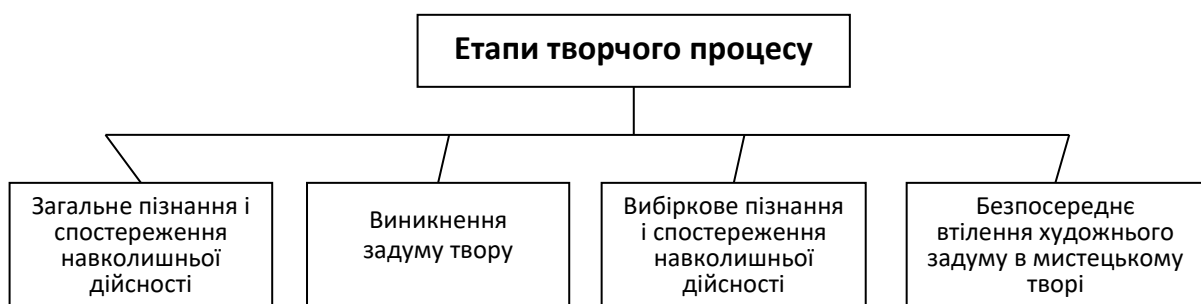
Головним засобом активізації творчої діяльності, спрямованої на ефективне формування естетичних потреб, є урок. Гармонійному розвитку

учнів, особливо молодших школярів, сприяють усі навчальні предмети. Проте найбільші можливості для цього відкриваються перед учнями молодшого шкільного віку на уроках естетичного циклу, уроках музики зокрема. На уроках музики молодші школярі залучаються до активної творчої музично-естетичної діяльності, у процесі якої народжується «емоційний інтелект», інтенсивно розвиваються їхні творчі можливості.

У дітей молодшого шкільного віку потрібно виховувати творчі здібності, тому що кожний, хто хоч трохи відчув у будь-якій сфері мистецтва радість творчості, зможе сприймати та цінувати все хороше, що робиться в цій сфері. Музична творчість виявляється не тільки у створенні власних музичних творів. Вона має великий спектр видів діяльності, і які включаються молодші школярі на уроках музики. Викликати бажання, естетичну потребу – це значить, перш за все, звернути увагу учнів молодших класів на те, що і як вони співають та грають, як вони рухаються, тобто на конкретний музичний матеріал.

Самий простий та елементарний поштовх до творчості (до виникнення естетичних потреб) дає педагог-музикант. Він намагається зацікавити дітей створенням найпростіших підголосків або варіантів співу. В цей досвід можна внести багато відтінків. Наприклад, можна взяти вірш, підібрати до нього мотив, або взяти вже той, що маємо, а потім спеціально навести дітей на думку, чи не можна внести в даний мотив, які точніше відтінять зміст вірша.

Умовно можна виділити такі етапи творчого процесу (Схема 1).



Новим досить цікавим видом музично-творчої діяльності на уроках музики є створення імпровізації. Прагнення до вираження себе в поезії, музиці, закладене в основі дитячої психіки: бажаючи створити щось «своє», учень по-своєму переробляє одержану інформацію. Метод імпровізації допомагає задовольнити естетичні потреби молодших школярів та розвинути

їхній естетичний смак, здатність гостріше реагувати на прекрасне, виховує їхнє критичне чуття до слів, звуків, форм висловлення.

Серед простих видів репродуктивної діяльності, коли учень буквально повторює, копіює те, що створено іншим, теж може бути елемент творчості, наприклад, виконання дітьми простих мелодій на металофоні («я це вмю, граю як відчуваю!»). Створення ж музики – найскладніша діяльність, адже крім музичних здібностей у молодшого школяра повинна бути розвинена і творча уява. Якщо робота з розвитку імпровізаційних здібностей проводиться цілеспрямовано, систематично, то можна досягти певних якісних успіхів.

Що ж ми розуміємо під творчою діяльністю молодших школярів на уроках музики? Зазвичай, під творчою діяльністю дітей у процесі навчання розуміється не тільки сам предметний результат, тобто власні дитячі твори, скільки сам процес творення, або творчості, під яким ми розуміємо:

– стимулювання виникнення естетичних потреб, бажання спілкуватися з музикою та іншими видами мистецтва;

– розвиток умінь та навичок художнього сприймання, співпереживання (емпатії) або емоційного відгуку на твори мистецтва, музичного зокрема;

– пробудження на основі художньо-естетичного сприймання здібностей до імпровізації, продуктивного самовираження.

Видатний психолог Л. С. Виготський зазначав з цього приводу: «Звичайно, найвищі досягнення творчості до цих пір доступні лише не багатьом видатним геніям людства, – в повсякденному житті творчість виступає необхідною умовою існування, і все, що виходить за рамки звичного і в чому закладена хоч йота нового, – зобов'язане своїм походженням процесу людини. Якщо таким чином розуміти творчість, то легко пояснити, що творчі процеси виникають в усій своїй силі вже в самому ранньому дитинстві» [2, 80].

Дослідити до кінця і описати механізм дії **імпровізації** (франц. Improvisation – непередбачений, раптовий; складання віршів, музики тощо) як апарату творчості навряд чи можливо [3, 80–84]. Творча дія виконується переважно підсвідомо і в кожному конкретному випадку індивідуально.

Створення на уроці музики пошукових ситуацій дозволяє учням молодших класів не тільки усвідомити, але й відчути творчу задачу. Саме

це створює гарні умови для розвитку естетичної потреби молодшого школяра проявити себе у вільній імпровізації. На всіх етапах навчання відкрита бесіда діалогічного характеру – емоційних діалог – повинна стати основою ведення всього уроку музики. Вільна, не підпорядкована, продумана у всіх деталях, бесіда є невід’ємним елементом різних видів імпровізації на уроці.

Однією з важливих умов виявлення і розвитку естетичних потреб учнів молодших класів є спрямування їх активності на ігрову творчість. Гра на уроках музики розширює кругозір дітей і, разом з тим, розвиває емоційне життя дитини, її почуття. Досить часто гра використовується як засіб розвитку музично-ритмічних рухів учнів початкових класів.

Участь молодших школярів в іграх сприяє поліпшенню їхнього самоствердження, розвиває наполегливість, прагнення до успіху й різні мотиваційні якості. У цих іграх вдосконалюється мислення, включаючи дії з планування, прогнозування, зважування шансів на успіх, вибору альтернатив.

Питання природи й сутності гри хвилювало і досі пір продовжує привертати пильну увагу багатьох дослідників, таких як: П. Я. Гальперін, Дж. Гілфорд, В. Н. Данілова, Є. К. Лютова, С. В. Максимова.

Різні підходи до дитячої гри відбиті у багатьох працях. Серед цих підходів можна назвати пояснення природи сутності дитячої гри, як форми спілкування (Н. Лейтес, Т. В. Ляшко), або як форми діяльності, зокрема засвоєння діяльності дорослих (А. Лук), або як вияв і умова розумового розвитку (Ж. Піаже). Кожен із цих підходів, виділяючи якийсь бік гри, в кінцевому підсумку, виявляється недостатнім для пояснень сутності, специфіки дитячої гри.

Попри те, що ігрова діяльність головна в дошкільному віці, значимість її не знижується і в дітей молодшого шкільного віку. Так Л. С. Виготський зазначав, що у шкільному віці гра – заняття, гра – праця, утворюють два основні русла, якими протікає діяльність молодших школярів. Він бачив у грі невичерпне джерело творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку [3].

Саме в процесі гри, самі того не підозрюючи, молодші школярі одержують багато музичних вражень, знайомляться з основними елементами музичної мови (мелодією, ритмом, ладом, гармонією, тембром тощо), починають свідомо реагувати на музику, бажають займатися нею систематично на уроках музики. Педагогу-музиканту потрібно постійно пам’ятати про те, що діти молодшого шкільного віку зазвичай відносяться до

твору мистецтва, як до сценарію гри, в якій вони самі приймають участь в ролі того героя, який їм подобається і в якій діють разом з ним. В іграх, перш за все в рольових, містяться психологічні «посилання» розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів [11].

Завдячуючи ігровій діяльності у молодших школярів виникають естетичні потреби, велике бажання брати в ній участь. Адже сформоване в ігровій діяльності ціннісне відношення до художнього твору сприяє вдосконаленню в дітей молодшого шкільного віку здібностей до творення.

Необхідно зазначити, що виявленню і ефективному формуванню естетичних потреб молодших школярів сприяє також методика комплексної системи педагогічного впливу. Що це за методика? Чому так складно звучить? Ця методика передбачає впровадження в навчальний процес імпровізації але вже на основі колективних форм музично-естетичної діяльності. Як же це відбувається? Під час колективної діяльності (спів, пластичне диригування, гра на дитячих музичних інструментах тощо) можна досить часто спостерігати, як діти вчать один одного, як у них підвищується відповідальність за спільну працю. Спільна творча праця на уроках музики – це колективні пошуки істини, імпровізації, колективні роздуми, відкриття.

Оскільки гра – це теж колективна творча діяльність на уроці музики, то ми проаналізуємо більш детально цей метод і його вплив на розвиток естетичних потреб молодших школярів, а через них творчих якостей. Типи ігор надзвичайно різноманітні і саме спонукання естетичної поведінки, бажання дитини молодшого шкільного віку створити щось оригінальне, своє, власне, ніколи раніше не створене, належить саме грі. Ми розрізняємо такі види ігор: пізнавальні (дидактичні); наслідування; сили і майстерності; здогадки; забави; змагання; шансів можливих ситуацій.

Особливого значення ігрова діяльність набуває в процесі музично-естетичного виховання молодших школярів на уроках музики, де ігрова ситуація стає одним із найважливіших методичних принципів проведення занять. В основі цих принципів лежить ігрове спілкування – це важливий тип взаємодії всередині колективу класу, коли в грі моделюються певні ситуації з життя. Психологічна природа гри робить її найважливішим принципом музично-естетичного виховання, бо головна мета уроку музики – розвинути здібність естетичного переживання у молодших школярів, перш за все, їхню емоційну сферу. Ми розглядаємо ігрове спілкування на уроках музики в молодших класах як: спілкування вчителя з

колективом учнів; спілкування молодших школярів між собою. Вивчивши і проаналізувавши основні підходи даної проблеми ми можемо виділити два основних типи творчої гри на уроках музики: сюжетно-рольові ігри; проблемно-моделюючі ігри. Охарактеризуємо конкретно кожен тип гри.

Сюжетно-рольові ігри характеризуються тим, що через сюжетно-рольову ситуацію виявляється своєрідне вживання молодших школярів у художній світ музичних творів. Обов'язковими компонентами цього типу ігор є: сюжет; роль; ситуація. Особливого значення в організації сюжетно-рольової гри набуває різна атрибутика, яка допомагає молодшим школярам створити реальну або уявну ситуацію.

Проблемно-моделююча гра характеризується тим, що в ній виникає ігрова деформація структури художнього твору, з тим, щоб: 1) виявити специфічну роль конкретних засобів художньої виразності; 2) запропонувати молодшому школяру незвичайну ситуацію, яка вимагає від нього самостійного творчого вирішення. Ігри на уроках музики повинні активізувати виникнення естетичних потреб, які в свою чергу, стимулюватимуть розвиток творчих здібностей молодших школярів, бажання самостійно мислити і діяти, допоможуть їм пройти шляхи творчості від багатопланового осягнення навколишнього світу до чуттєвого сприймання людських відносин.

Творчі завдання на уроках музики доцільно, на наш погляд, проектувати у двох площинах: постійно звертатись до життєвих прикладів, вражень молодших школярів; звертатись до творів мистецтва, в яких збереглися знайомі учням образи, явища, ситуації. Це можуть бути:

1. Імпровізація, заснована на принципі рольової гри. Запропонувати учням початкових класів подивитися на один і той же предмет, явище, очима людини, яка знаходиться в різних емоційних станах. Функція такого завдання – розкрити взаємозв'язок між зовнішнім і внутрішнім світом.

2. Кольорове втілення музики. На уроках музики можуть бути використані різні варіанти кольорового моделювання, в залежності від теми, мети, завдань: вибір кольорової композиції із запропонованих вчителем кольорів; пропозиція «стати художником» і за допомогою «чарівних» кольорів «намалювати музику» своїми вигаданими кольорами; використання сполучення «обов'язкових» і своїх власних кольорів. В цих кольорових композиціях розкриваються творчі індивідуальні можливості молодших школярів; спроба у фарбах зафіксувати процес руху, розвиток конкретних музичних образів.

3. Імпровізація на уточнення деталей:

- Про що думає хлопчик на картині?
- Куди йдуть люди на картині?
- Яка у дівчинки із повісті улюблена пісня?

Свої відповіді молодші школярі повинні мотивувати. В учнів розвивається осмислення логіки та глибини художнього образу.

4. Переробка казок «навиворіт»:

- Червона шапочка – зла, а Вовк – добрий;
- Попелюшка – погана дівчинка, а мачуха й сестри – мирні, ласкаві.

5. «Салат із казок» – зустріч героїв із казок, їх музичне «озвучення».

Висновки. Отже, цілеспрямована, систематична творча музично-естетична діяльність учнів початкових класів є одним із ефективних шляхів формування їхніх естетичних потреб. Використання різних творчих форм і методів у цій діяльності створює оптимальні умови для дитячої творчості, музичної зокрема. Нами визначені та проаналізовані основні методи розвитку творчих здібностей учнів молодших класів, якими є: гра, творчі завдання і творчі імпровізації. Врахування вчителем музики вимог щодо використання кожного методу сприятиме збагаченню знань молодших школярів, розвитку творчих здібностей: ініціативності, самостійності, творчої уяви, неординарності, емоційності, фантазії, артистизму.

Перспективи подальшого дослідження вважаємо в доборі і використанні ефективного комплексу методів творчого спрямування, які б сприяли виявленню у молодших школярів рівнів прояву естетичних потреб, але й давали можливість цілеспрямованому їх розвитку, формуванню учнів молодших класів як творчих особистостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев // Под ред. Е. М. Орловой. – М.–Л., 1965. – С. 33.
2. Выготский Л. С. Психология искусств / Л. С. Выготский. – М., 2009. – С. 80.
3. Гальперин П. Я., Коптик Н. Р. К психологии творческого мышления / П. Я. Гальперин, Н. Р. Коптик // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–84.
4. Эстетика : навч. посіб. / М. П. Колесніков, В. О. Колеснікова, В. О. Лозовий та ін; За ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – С. 174–175.
5. Загальна психологія : підруч. / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – с.276.
6. Ковальов А. Г. Диагностика способностей в практике работы учителя: склонности и способности / А. Г. Ковальов. – Л., 1962.
7. Магура М. И. Современные персонал-технологии / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. – М. : Импульс, 2003. – С. 147.

8. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – С. 54.

9. Маршалл А. Принципы экономической науки / А. Маршалл. – М. : Прогресс, 1993. – Т. 1. – С. 53.

10. Масол Л. Особливості впровадження програми «Мистецтво» у контексті предметно-інтегрованої освіти / Л. Масол // Початкова школа, 2003. – № 4. – С. 42.

11. Печерська Е. П. Казкові сюжети на уроках музики / Е. П. Печерська // Початкова школа. – 1994. – № 8. – С. 32–36.

12. Філософський словник / Під ред. В. І. Шинкарука. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Головн. ред. УРЕ, 1986. – С. 518.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Стефина. Формирование эстетических потребностей как способ активизации творческой деятельности младших школьников.

В статье рассматриваются проблемы эффективного формирования эстетических потребностей младших школьников на основе принципов интеграции и деятельностно-творческого подхода к обучению и воспитанию. Обоснована возможность модернизации творческой деятельности на уроках музыки в младших классах с помощью интеграции видов искусства, направленности учащихся на активную игровую деятельность.

Ключевые слова: потребность, эстетическая потребность, творчество, творческая деятельность, творческие способности, игра, импровизация.

SUMMARY

N. Stefina. Forming aesthetic necessities as a method of activation of creative activity of junior schoolboys.

In a lecture the problems of the effective forming of aesthetic necessities are examined junior schoolboys on the basis of principles of integration and activity-creative going near teaching and education. An upgradability creative activity is grounded on the lessons of music in junior classes by integration of types of art, orientation of student on active playing activity.

Key words: demand and aesthetic needs, creativity, creative work, creativity, game improvisation.

УДК 654.43.8

В. П. Шабанов

Луганський національний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті коротко окреслено педагогічні умови громадянської соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності та їх реалізацію в освітньо-професійному середовищі навчального закладу; висвітлено зміст й особливості реалізації першої умови, що стосується інтеграції змісту навчальної і позанавчальної роботи.

Ключові слова: педагогічні умови, громадянська соціалізація, концептуальні підходи до вирішення проблеми громадянської соціалізації студентської молоді.

Постановка проблеми. Питанню керівництва громадянським вихованням молоді, становлення громадянина присвячено багато досліджень, що свідчить про надзвичайну його актуальність, особливо в сучасних умовах розвитку громадянського суспільства. Стратегічною метою громадянської соціалізації визначено формування свідомого й активного громадянина, життєдіяча, орієнтованого на саморозвиток в особистісному й професійному плані, розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні, орієнтованого на потребу діяти компетентно й технологічно. Отже, чільне місце у процесі громадянської соціалізації посідає громадянська освіта, спрямована на формування цілісної системи знань про права й обов'язки громадянина, соціально-політичний устрій, основи економіки, морально-етичні імперативи й цінності, історію та сучасність української держави. Але процес громадянської соціалізації розгортається в певному культурно-освітньому просторовому вимірі, що вимагає розбудови вільного й самодіяльного культурно-освітнього середовища, в якому дано безліч можливостей для саморозвитку особистості молоді й набуття нею досвіду громадянської діяльності й поведінки.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню визначення концептуальних засад процесу громадянської соціалізації молоді – єдності системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, контекстного, суб'єктного, компетентнісного й аксіологічного підходів з дотриманням таких принципів: гуманізації та демократизації освітньо-виховного середовища, самореалізації суб'єктів взаємодії, інтеркультурності, толерантності, творчої самодіяльності присвячено праці І. Бега, М. Боришевського, А. Вербицького, П. Вербицької, І. Жадана, І. Зязюна, О. Овчарук, О. Пометун та ін. Сутність системного підходу як методологічного інструменту пізнання розкрито багатьма авторами, зокрема П. Анохіним, В. Афанасьєвим, Л. Берталанфі, В. Садовським, С. Юдіним та іншими. Принципи аналізу педагогічних систем розглянуті в дослідженнях Т. Ільїної, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткина, Г. Сухобської, Г. Щукіної. Ідеї цілісного та комплексного розглядання педагогічних явищ подані Г. Кириловою. Загальні, методологічні підходи до дослідження педагогічних явищ та приклади їх використання під час вивчення конкретних проблем у різних галузях педагогіки містять праці І. Журавльова, В. Загвязинського, І. Лернера, М. Поташника та ін.

Зміна освітньої парадигми в умовах глобалізації світової економіки та поширення інтеграційних процесів зумовила поширення компетентнісного підходу до виховання громадянина, різні аспекти якого висвітлені у працях І. Зимньої [2], В. Лозової [3], О. Овчарук [5] та ін. Узагальнюючи доробок науковців у галузі громадянського виховання, зазначимо, що наголошується на сформованості особистісних якостей вихованців, їх активній життєвій позиції, опануванні досвідом соціальної взаємодії на суб'єктному рівні (ухвалення рішень і відповідальність за себе та інших), що викликає необхідність урахування провідних ідей суб'єктного підходу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн) щодо визначення та реалізації педагогічних умов громадянської соціалізації.

Зауважимо, що у дослідженнях наголошується на трансляції здобутих знань у досвід громадянської діяльності, тобто їх перетворення на актуально-дієвий фонд. Як засвідчує досвід виховання, найбільш оптимальні результати досягаються лише за умови вільної, активної і свідомої самодіяльності всіх суб'єктів взаємодії, об'єднаних спільними цінностями, смислами, перспективами. Отже, висвітлення досвіду реалізації педагогічних умов громадянської соціалізації в позанавчальній діяльності студентів коледжу зумовлює **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень у галузі педагогічної психології, соціальної педагогіки та соціології дозволив нам визначити вихідні положення, методологічні принципи розуміння процесу громадянської соціалізації і розгортання формульованого експерименту в контексті вирішення завдань дослідження, а саме: процес громадянської соціалізації студентської молоді в умовах розвивального освітньо-професійного середовища коледжу є насамперед процесом інтернаціоналізації спеціального соціального знання щодо провідних категорій громадянської освіти, громадянських якостей особистості й вимог суспільства до громадянина, співвідношення здобутих знань з адекватною їм системою цінностей, бачення шляхів власного громадянського самовдосконалення; по-друге, суттєвими обставинами громадянської соціалізації, крім об'єктивних умов, також виступають і суб'єктивні – власна активність індивіда, його індивідуальні й біографічні особливості в якості досвід і результат первинної громадянської соціалізації в межах загальноосвітньої школи.

Згідно з означеними концептуальними підходами були змістовно обґрунтовані провідні педагогічні умови громадянської соціалізації студентів коледжу, які забезпечують ефективність цього процесу в системі позааудиторної роботи. *Першою умовою* громадянської соціалізації студентів коледжу ми визначили розвиток громадянської компетентності в єдності навчальної і позанавчальної діяльності. За такої умови, на нашу думку, забезпечуватиметься цілісність знань студентів про суспільні явища та процеси, оскільки вона передбачає інтеграцію наукового знання з різних галузей гуманітарних, соціальних і природничих наук – історії, права, політології, культурології, соціології, економіки, екології, інформатики тощо не тільки в теоретичній площині, але й у практичній через створення різнопланових об'єднань молоді, орієнтованих на громадянську діяльність.

Друга умова, яку ми виділили, стосується формування мотивів громадянської діяльності, досвіду соціальної творчості та активної життєвої і громадянської позиції студентів. Її реалізація, на нашу думку, потребує застосування інтерактивних соціально-комунікативних технологій. Отже, визначена умова має технологічний характер і виступає своєрідним інструментарієм процесу громадянської соціалізації. *Третя умова* – створення розвивального освітньо-професійного середовища коледжу, орієнтованого не тільки на професійну, але й на громадянську соціалізацію, яку ми розглядаємо не тільки як самостійну умову, але і як підґрунтя для взаємодії та реалізації інших педагогічних умов громадянської соціалізації студентів коледжу, тобто має широкий соціально-педагогічний характер, про що свідчать також дослідження у цій галузі [1; 4]. Визначені умови змістовно й процесуально взаємопов'язані між собою, доповнюють і підсилюють одна одну, адже змістовний аспект процесу громадянської соціалізації студентів коледжу має системний характер через дотримання принципу наступності у змісті навчальної і позанавчальної діяльності, а реалізація особистісно-діяльнісного й суб'єктного підходів відбувається завдяки використанню інтерактивних соціально-комунікативних технологій, що дозволяє студентам набувати практичного досвіду громадянської діяльності, формувати активну громадянську позицію.

Упровадження розроблених педагогічних умов у педагогічну систему коледжу здійснювалося передусім педагогічним колективом за

безпосередньої взаємодії з громадськими та молодіжними організаціями м. Краснодона Луганської області, органами місцевого самоврядування, засобами масової комунікації. З метою оптимізації педагогічного керівництва була розроблена структурно-функціональна модель громадянської соціалізації студентів у розвивальному освітньо-професійному середовищі коледжу, в якій простір громадянської соціалізації у педагогічній системі коледжу описано як системний елемент цілісного загальнодержавного простору. Ядром виступає підсистема громадянської соціалізації у позанавчальній діяльності, подана відповідними контекстними напрямками: ціннісно-смісловий (морально-етичний та інтеркультурний аспекти), соціально-політичний (політико-правовий і соціально-економічний аспекти) та професійний, які наскрізно реалізуються в навчально-професійній і позанавчальній діяльності, а також структурні напрями – когнітивний, аксіологічний, діяльнісний. Виокремлено також об'єкт (співгромадяни) й колективний суб'єкт (студенти коледжу, громадські організації, професійні установи, з якими підтримуються зв'язки, студентський парламент тощо). Форми й організація діяльності в моделі подані єдністю трьох складових – навчальна діяльність (сукупність нормативних, елективних і факультативних курсів), позанавчальна діяльність (клуб, громадянський форум, гуртки за інтересами, проекти тощо), студентське самоврядування (студентський парламент, профком, студентська рада, комітети).

Зупинимось докладніше на реалізації першої умови – розвиток громадянської компетентності в єдності навчальної і позанавчальної діяльності, яка забезпечується доцільним структуруванням змісту когнітивного компонента на основі принципів інтеграції та контекстного навчання. Так, у блоці навчальної діяльності на основі теоретичного аналізу [5] ми умовно виділяємо два рівні: предметно-теоретичний і міжпредметно-практичний. До предметно-теоретичного рівня включено дисципліни за навчальним планом: філософія, культурологія, право, соціологія, політологія тощо. Під час їх вивчення особливого значення набуває вивчення питань, пов'язаних із громадянськими цінностями, а також поняттями, що торкаються категорій соціалізуючого знання. Тобто змістовно перший рівень відповідає завданням щодо розвитку у студентів цілісної наукової картини світу сучасного суспільства, гнучкого,

самостійного й критичного мислення; створення актуально-дієвого фонду знань для активної участі в розвитку різних сфер суспільства, засвоєння вмінь оцінювати власні вчинки й дії інших людей з позицій гуманістичних ідеалів та громадянських цінностей, оволодіння основами моральної, правової, політичної, економічної та інформаційної культури тощо.

На міжпредметно-практичному рівні відбувається вивчення елективних, факультативних та спеціальних курсів, зміст яких побудовано за принципом інтеграції, що дозволяє підготувати студентів до самостійної реалізації конкретного виду діяльності, забезпечити практичне опанування громадянських цінностей. Для забезпечення контексту на цьому рівні розроблено низку спеціальних курсів, зокрема: «Академічні свободи, права й обов'язки студентів», «Основи студентського самоврядування», «Школа політичного лідера», «Поле громадянської діяльності» тощо. Під час вивчення означених курсів та дисциплін за вибором студента й ВНЗ з навчального плану відбувається узагальнення й міжпредметна інтеграція соціалізуючих знань, усталення громадянських цінностей, підготовка молоді до соціально значущої діяльності через інтерактивні форми й методи – ігрове моделювання, тренінги соціальних ролей, соціального проектування тощо. Тобто у такому контексті громадянська освіта як компонент соціалізації й одночасно дієва умова цього процесу розглядається як цілеспрямований вплив не тільки на когнітивну й діяльнісну, але й на мотиваційно-ціннісну сферу молоді людини з урахуванням реалій сьогодення. Таким чином, забезпечується збереження й подальший розвиток соціального успіху, отриманого на теоретичному рівні, а також стійкість особистості з урахуванням особливостей соціалізації у нестабільному суспільстві.

Висновки. Отже, позанавчальна діяльність органічно продовжує змістовно-контекстну лінію навчальної і будується на основі залучення студентської молоді за принципами активності, самодіяльності й добровільності до суспільно-політичної діяльності (від студентського самоуправління до політико-правової й соціально-економічної сфери). У цьому процесі студенти усвідомлюють важливість і цінність служіння суспільству, що сприяє усталенню психологічного новоутворення особистості – «модусу служіння», а також засвоєнню громадянської етики й відповідальності. Така взаємодія навчальної і позанавчальної діяльності є

ефективною педагогічною умовою, що підвищує ефективність громадянської соціалізації студентської молоді, забезпечує нерозривну єдність знання й дії, формування громадянської свідомості й поведінки, громадянських чеснот.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : [монографія] / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 214 с.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. Спец., 2004. – 38 с.
3. Лозова В. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищої школи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. / [за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2002. – С. 65-71.
4. Майнулов Ю. С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... доктора пед. наук / Ю. С. Мануйлов. – М., 1997. – 43 с.
5. Овчарук О. Развитие компетентностного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 6–15.
6. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. И. Сергейчик // Социологические исследования. – 2002. – № 5. – С. 107–111.

РЕЗЮМЕ

В. П. Шабанов. Реализация педагогических условий гражданской социализации студентов колледжа во внеучебной деятельности.

В статье коротко описаны педагогические условия гражданской социализации студентов колледжа во внеаудиторной работе и их реализация в образовательно-профессиональной среде учебного заведения; освещены содержание и особенности реализации первого условия, касающегося интеграции содержания учебной и внеучебной работы.

Ключевые слова: педагогические условия, гражданская социализация, концептуальные подходы к решению проблемы гражданской социализации студенческой молодежи.

SUMMARY

V. Shabanov. Realization of the pedagogical conditions of the student's civil socialization in the extracurricular work.

The article deals with the pedagogical conditions of the student's civil socialization and their realization in the extracurricular work. The author describes the table of contents and the features of the first condition (integrations the table of contents educational and extracurricular activity).

Keywords: pedagogical conditions, civil socialization, students, conceptual approaches.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБОВО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто психолого-педагогічні технології розвитку духовності. Проаналізовано результати емпіричного дослідження потребово-ціннісного компонента духовної культури особистості. Визначено чинники розвитку компонентів духовності в учнів сільської та міської шкіл.

Ключові слова: особистість, духовність, духовні цінності, духовний саморозвиток, компоненти духовної культури, психологічні технології, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Процес розвитку суспільних відносин в Україні, посилення ролі суб'єктів цих відносин зумовлює необхідність глибокого аналізу духовного розвитку молоді та пошуку сучасних технологій формування потребово-ціннісного компонента духовності. Духовне життя суспільства – це надзвичайно широке поняття, що включає багатогранні процеси та явища, пов'язані з духовною сферою життєдіяльності людей; сукупність ідей, поглядів, почуттів та уявлень, їх становлення, поширення, перетворення суспільних відносин, індивідуальних ідей у внутрішній світ людини. Виходячи з цього, зазначимо, що людина як суб'єкт й об'єкт духовної культури у власних інтересах, цінностях, орієнтирах, потребах та вчинках відображає рівень духовної культури суспільства, в якому живе. Водночас засвоєння компонентів духовної культури розвиває у процесі онтогенезу людини її духовні потреби, а отже, формує інтелектуальні, моральні, естетичні інтереси особистості, відображаючи її внутрішнє багатство, рівень духовної зрілості.

Мета статті – визначити рівень сформованості потребово-ціннісного компонента духовності в учнів загальноосвітніх середніх шкіл міста та села, з'ясувати ролі батьків у розвитку моральних цінностей дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Існують різні підходи до визначення духовності. Поняття «духовність» має аксіологічний орієнтир, є поліаспектним за своєю змістовною характеристикою. На думку більшості вітчизняних психологів (І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, Є. Дмитрієва, Г. Дьяур), духовність є системою цінностей особистості та її детермінантів, навколо яких формується і розвивається людська сутність.

Виклад основного матеріалу. Уважаємо за потрібне відзначити, що визначення духовності є дискусійним, що зумовлює певні труднощі у дослідженні таких основних її компонентів, як: потребово-ціннісний (духовні потреби та духовні цінності); пізнавально-інтелектуальний (спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення); вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, саморегуляція); вчинково-діяльнісний (духовний саморозвиток, який виявляється у духовній діяльності та духовних вчинках); почуттєво-емоційний (здатність до переживання різноманітної гами почуттів та емоцій, а також духовних станів); гуманістичний (проявляється у ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини; втіленні у взаєминах з людьми найвищих духовних цінностей, а саме: добра, краси, любові; бережливому ставленні до довкілля); естетичний (прагнення до краси, гармонії, досконалості, що виявляється в потребі сприймати та створювати красу, естетичні почуття та естетичну діяльність). Зазначимо, що формування перерахованих компонентів духовності значною мірою детермінується освітньо-виховним впливом на особистість, а саме психологічними та педагогічними технологіями.

Серед педагогічних технологій необхідно виокремити такі методи формування свідомості особистості, як: бесіда, лекція, методи дискусійного характеру, переконання, навіювання, метод прикладу; методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки (привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховних ситуацій, метод прогнозування); методи стимулювання діяльності і поведінки (гра, змагання, заохочення, покарання); методи самовиховання (самопізнання, самостановлення, саморегуляція).

Серед психологічних технологій існує своєрідна їх змістовна класифікація відповідно до психологічних напрямів, а саме: психодіагностичний напрям (методи психологічного захисту від травм); біхевіористичний (метод впливу оточення на поведінку); когнітивний (метод корекції когнітивних правил особистості); гуманістичний (методи саморефлексії, саморозвитку, самореалізації, конгруентності) [5; 6; 7].

Намагаючись з'ясувати основні чинники формування потребово-ціннісного компонента духовності, ми провели експериментальне

дослідження з метою визначення чинників формування потребово-ціннісного компонента духовності у дітей загальноосвітньої середньої школи (на підставі порівняльного аналізу впливу соціокультурного середовища міста та села на формування духовної культури особистості). У процесі емпіричного дослідження ми намагалися з'ясувати змістовний аспект потребово-ціннісного компонента духовності учнів 9–11 класів загальноосвітньої школи № 1 (м. Суми) та Грунської загальноосвітньої школи I–III ступенів (с. Грунь, Охтирського району). В експерименті взяло участь 38 учнів міської школи, серед них 20 хлопчиків та 18 дівчаток, та 36 учнів сільської школи: 18 хлопчиків та 18 дівчаток. Загальна кількість респондентів – 74 чол. Середній вік – 14 років.

Для визначення потребово-ціннісного компонента духовності ми застосували: модифіковану методику дослідження ціннісних пріоритетів (Л. Столяренко), методика «Життєві цінності» (Н. Шевченко), питальник «Визначення ціннісних особливостей» (Шварц), анкету для батьків. Інтерпретація одержаних результатів дозволила зробити загальний висновок про те, що для учнів сільської школи ціннісні пріоритети визначаються домінуванням особистих переживань і почуттів, а також навчальної діяльності (57% опитуваних). При цьому необхідно звернути увагу на те, що учні міської школи оцінюють власні переживання як другорядні (47% опитуваних), залишаючи діяльність пріоритетною ціннісною орієнтацією. Отже, для учнів 9–11 класів (як міської, так і сільської школи) навчальна діяльність є найбільш важливою життєвою складовою, що пояснюється тим, що досліджувана вікова група цілеспрямована на оволодіння професійно важливими в майбутньому знаннями. Саме тому навчальна діяльність як домінуюча стає домінуючою ціннісною орієнтацією.

Виходячи з цього, ми впевнені в тому, що навчальна діяльність як чинник розвитку пізнавально-інтелектуального компонента духовності сприяє формуванню потребово-ціннісного компонента, що підтверджують результати, одержані за методикою Шварца, які засвідчують рівнозначну цінність для респондентів (незалежно від міського або сільського середовища) універсальних цінностей, цінностей безпеки, доброти і самостійності. Так, найбільшу особистісну цінність мають такі категорії нормативних ідеалів, як: рівність, мир, гармонійна єдність з природою,

мудрість, культура, соціальна справедливість, толерантність та спрямованість на захист навколишнього середовища. Проте ми встановили, що соціокультурне середовище міста орієнтує особистість на більш прагматичні цінності: безпеку, досягнення, владу.

За результатами методики визначення життєвих цінностей (Н. Шевченко) можна зробити такий висновок: учні сільської школи на перше місце поставили здоров'я батьків (91%), власне здоров'я (75%) та успіх у житті (47%), а такі категорії життєвих цінностей, як мистецтво, культура, людина майбутнього, виїзд до іншої країни для проживання були проігноровані (0%). Отже, молодь сільської місцевості не вважає їх значущими життєвими цінностями. Проте учні міської школи пріоритетними обрали дещо протилежні життєві цінності, а саме: друзі (81%), власне здоров'я (75%), любов (66%); не залишили поза увагою такі цінності, як секс (31%), віра в Бога (19%). Натомість молодь села цим категоріям приділяє значно меншу увагу: секс (3%), віра в Бога (9%) і віддає перевагу таким цінностям як: Батьківщина (34%), діти (22%). Міська молодь, на жаль, не бачить себе ні патріотами Батьківщину (9%), ні майбутніми батьками (13%). Ми також встановили, що для молоді міста майже нівельовані, не актуальні такі цінності, як: мистецтво, культура, людина майбутнього, подорож до інших країн, самоцінність життя, добробут у суспільстві (0%).

Необхідно звернути увагу, що між проігнорованими життєвими цінностями (спорт, культура, людина майбутнього) існує взаємозв'язок, оскільки інфраструктура як міста, так і села не здатна належним чином організувати дозвілля молоді. Саме тому як міська, так і сільська молодь оцінили особистісну життєву цінність вищенаведених чинників як нульову. Разом з тим, якщо для міської молоді подорожі до інших країн не є ціннісною настановою (0%), то для сільської молоді (внаслідок обмеження їх мобільності) подорожі до інших країн самі по собі (як можливість розширення світогляду) мають ціннісну значущість (16%), хоча при цьому сільська молодь на ментальному рівні не орієнтована на виїзд до інших країн для проживання (0%), на протипагу міській молоді (3%).

Спільним у поглядах на цінності ми виділили те, що як для сільської, так і для міської молоді особисте щастя, майбутня робота займають досить важливе місце (34%). Отже, отримані дані засвідчують низький рівень

спрямованості сучасної молоді (як міської, так і сільської) на загальнолюдські цінності. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що духовний саморозвиток сучасної молоді є процесом низької свідомої саморегуляції поведінки і діяльності відповідно до власних духовних ціннісних орієнтацій. Проте викликає стурбованість той факт, що вчинково-діяльнісний компонент духовності (здійснення духовного саморозвитку) зумовлюється насамперед суто прагматичними особистісними цінностями. Саме тому потребова-ціннісний компонент духовності у структурі духовних надбань сучасної молоді не має універсального (розвиненого) характеру, адже представлений тільки внутрішньоособистісною мотивацією до задоволення суто прагматичних потреб.

Ураховуючи те, що духовні цінності не мають замикатися у внутрішньому світі людини, повинні бути психологічними засобами відкриття себе для світу, для інших людей, необхідно насамперед звернути увагу на змістовну збідненість потребова-ціннісного компонента духовності сучасної молоді, що само по собі є деструктивною тенденцією розвитку людини, адже обумовлює зниження її активності в суспільних справах, громадському житті, життєдіяльності в цілому.

Отже, вважаємо за потрібне зазначити, що в умовах сьогодення необхідно активізувати освітньо-виховний вплив на особистість у сучасних загальноосвітніх школах як сіл, так і міст, що, у свою чергу, сприятиме ціннісному збагаченню суб'єктів освітньої взаємодії, духовно пробуджуючи їх. Виходячи з того, що духовні цінності формуються під впливом суспільства в цілому, зокрема найближчого соціального оточення, ми звернули увагу на роль виховання, а саме роль батьків у духовному розвитку людини. В експерименті взяло участь 37 батьків сільської молоді: із них 28 жінок (вік 32–45 років) та 9 чоловіків (38–49 років). Серед батьків міської молоді (35 чол.) погодилося взяти участь в анкетуванні лише 23: із них жінок 18 (вік 33–41 років), чоловіків – 5 (38–64 років).

Ми запропонували батькам відповісти на такі питання: вік, стать, освіта, визначити найважливішу та менш важливу цінність людини, відповісти на запитання: «Хто у сім'ї впливає на духовний розвиток дитини». Отримані дані засвідчують, що у відсотковому відношенні кількість батьків, які мають більш високий рівень освіти, вища в місті (13% жінки, 3% чоловіки). Проте, незважаючи на нижчий рівень освіти батьків із сільської

місцевості, вони вважають пріоритетними такі цінності: 11% чоловіків – честь, працелюбність, корисність, доброта; 33% – чесність і 22% – сім'я; жінки: 25% – чесність, 11% – доброта, сім'я, здоров'я, порядність; 7% – людяність, 4% – повага, розуміння, любов, совість, відповідальність. Однак батьки із міста обрали такі цінності: 20% чоловіків – чесність, порядність, життя, доброта, толерантність; жінки: 22% – порядність, сім'я, 11% – чесність, доброта, самовдосконалення, 6% – відповідальність, доброзичливість, цілеспрямованість, здоров'я, старанність, душевність. Отже, батьки досліджуваних дітей (як села, так і міста) незважаючи на рівень освіти, добробуту, соціальної захищеності, віддали перевагу таким цінностям, як: чесність, доброта, сім'я. У процесі обробки даних ми звернули увагу на той факт, що батьки (чоловіки) з сільської місцевості значно більше впливають на духовний розвиток дитини, ніж матері (44%). Натомість батьки із міста вважають, що обидва (мати і батько) справляють однаковий вплив на формування духовності у дитини (60%).

Висновки. Таким чином, своєчасне формування потребово-ціннісного компонента духовності є підґрунтям подальшого духовного зростання дитини, а саме формування таких компонентів духовності, як: пізнавально-інтелектуальний, вольовий, вчинково-діяльнісний, почуттєво-емоційний, гуманістичний та естетичний. Серед чинників, що впливають на розвиток потребово-ціннісного компонента духовності, найбільше значення мають батьки, рівень розвитку самосвідомості дитини, її здатність до саморефлексії, до самоконтролю. Уважаємо, що в умовах сьогодення освіта як чинник гармонійного духовного розвитку особистості повинна сприяти становленню особистості громадянина, який у своїй діяльності керується духовними цінностями як особистого духовного саморозвитку, так і культурно-історичного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 3-х книгах] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.
2. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш. // Виховання і культура. – 2001. – № 1, (липень–серпень). – С. 5–8.
3. Дьяур Г. Духовні цінності, як характерні індикатори особистості / Г. Дьяур // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 24–26.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 196 с.
5. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / [За заг. ред. проф. А. Й. Капської]. – К., 2000. – 372 с.

6. Тюття Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
7. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 464 с.
8. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. Юзвак. // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 139–151.
9. Юзвак Ю. Духовність: погляд психолога / Ю. Юзвак // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 5–7.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Щербакова, Л. Г. Мащенко. Психолого-педагогические технологии формирования потребностно-ценностного компонента духовной культуры личности.

В статье рассмотрены психолого-педагогические технологий развития духовности. Проанализированы результаты эмпирического исследования потребностно-ценностного компонента духовной культуры личности. Определены факторы развития компонентов духовности у учащихся сельской и городской школ.

Ключевые слова: личность, духовность, духовные ценности, духовное саморазвитие, компоненты духовной культуры, психологические технологии, педагогические технологии.

SUMMARY

M. Scherbakova, L. Maschenko. Psycho-educational needs of technology-valuable components of spiritual culture of the individual.

This article examines psychological and pedagogical techniques of spirituality. The results of empirical research needs, a valuable component of spirituality. The factors of the components of spirituality in students from the rural and urban schools.

Key words: identity, spirituality, spiritual development, the components of spirituality, values.

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 371.134:78.07:004 (045)

О. А. Барицька

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розкрито сутність понять компетенція, компетентність, фахова компетентність учителя музики. На основі значення та ролі комп'ютерних технологій у галузі музичного мистецтва обґрунтовано необхідність формування інформаційно-комп'ютерної компетентності як складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, фахова компетентність, кваліфікація, фахова підготовка, інформаційно-комп'ютерна компетентність, комп'ютерні технології, мультимедійні технології.*

Постановка проблеми. Сьогодні інформатизація та комп'ютеризація освіти – необхідна та обов'язкова умова створення інтелектуальної бази сучасного інформаційного суспільства. Для набуття рівноправного членства в ньому, необхідно досягти певного рівня інформаційно-комп'ютерної компетентності.

Вітчизняний та зарубіжний досвід свідчить про те, що вік, з якого діти починають ознайомлення з комп'ютерними технологіями, неухильно знижується: уже в дошкільному віці малюки отримують доступ до персональних комп'ютерів та мережі Internet. Для того щоб використати переваги нового інформаційного суспільства, необхідно забезпечити сучасну систему освіти педагогами, компетентними у галузі нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим гостро постає питання про якість відповідної підготовки вчителів.

Незважаючи на специфіку музичної педагогіки та музичного мистецтва взагалі, питання підготовки фахівців, компетентних у галузі нових інформаційних технологій, є не менш важливим і у сфері підготовки майбутніх учителів музики. Цим обумовлена *актуальність* обраної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Викликають інтерес теоретичні та методичні аспекти формування фахової компетентності як характеристики рівня успішності педагогічної діяльності вчителя (Н. П. Гуральник, Л. Г. Карпова, І. А. Колесникова, М. А. Михаськова, Н. М. Мурована,

І. І. Полубоярина, Є. М. Прохорова). Питанням використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі присвятили свої праці Н. В. Апатова, Т. Л. Архіпова, В. В. Безуглий. Проблеми формування інформаційної культури майбутніх учителів розглянуто у працях О. Б. Красножон, І. М. Смирнової, І. Ю. Шахіної, О. І. Шиман. Проте аналіз праць учених свідчить про відсутність спеціальних досліджень, присвячених застосуванню інформаційно-комп'ютерної компетентності в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Мета статті – в умовах інформаційного суспільства визначити роль інформаційно-комп'ютерної компетентності як важливої структурної складової фахової компетентності майбутніх учителів музики та можливості її застосування в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній музично-педагогічній літературі поглиблюються дискусії з приводу визначення понять «компетентність», «компетенція». Науковці пов'язують їх із стрімким розвитком музично-педагогічної науки, який обумовлює понятійну еволюцію, що не може з плином часу не враховувати динаміку сучасного наукового педагогічного пошуку. Безумовно, у практиці враховуються й підтверджені часом терміни або їх складові, але у процесі еволюції наукових понять дещо змінюються, питання термінології залишаються важливими для подальшого розвитку наукового знання [3, 78].

У педагогічній енциклопедії поняття «компетентність» пояснюється як міра відповідності знань, умінь та досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань, що включає, крім суто професійних знань і вмінь, які характеризують кваліфікацію, такі якості особистості, як ініціатива, співпраця, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію [6, 237].

Російський науковець І. А. Колесникова тлумачить **компетентність** як проявлену на практиці здатність вирішувати професійні завдання певного класу, яка потребує наявності відповідних установок, знань, умінь, навичок, досвіду діяльності [4, 225]. У перекладі латинське *competens* (компетентний) означає «досвідчений» у певній галузі, якомусь питанні, «повноважний», «повноправний» у розв'язанні певної справи.

Термін «компетенція» існує кілька століть. Англійський тлумачний словник Webster інформує, що він виник у 1567 році. Але лише в останньому десятиріччі значення цього поняття та його вплив на освіту стали постійно зростати. «Компетенція» (від лат. *competentia*) трактується як коло повноважень організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [7, 345].

Поряд із поняттями «компетентність», «компетенція» у вітчизняній науці функціонують його смислові похідні «ключові компетентності», «професійна компетентність», «професіоналізм».

Акмеологічний словник пояснює поняття «професійна компетентність» як показник високого рівня професіоналізму, якість особистості, що включає знання та ерудицію, які дозволяють людині висувати кваліфіковані судження щодо професійної діяльності, і проявляється в успішному вирішенні професійних завдань [1, 47].

Сукупність компетенцій, які формуються у процесі опанування спеціальності і дозволяють суб'єкту якісно здійснювати фахову діяльність у сучасних умовах, утворюють професіоналізм учителя музики.

Останні десятиріччя у вітчизняній педагогічній науці, зокрема в її музично-педагогічній галузі, превалює дещо звужений підхід щодо змісту понять «професійна компетентність» та «фахова компетентність». Під фаховою компетентністю вчителя музики розуміється здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, відповідно до суспільних вимог та цінностей [5, 13].

Серед основних понять, які визначають якість професійно-педагогічної діяльності, крім «фахової компетентності» є «педагогічна кваліфікація». На нашу думку, вони не є синонімічними. Оскільки кваліфікація пов'язується зі стандартами виконання професійної діяльності, дипломами та сертифікатами. Вона є гарантією того, що людина, яка нею володіє, довела, що відповідає хоча б мінімальним вимогам до виконання певної діяльності. Кінцевою метою фахової підготовки повинно стати об'єднання кваліфікації та фахової компетентності.

Кваліфікована людина завжди компетентна в тому випадку, якщо потрапляє в середовище кваліфікаційних стандартів. Така ситуація є ідеальною, але часто виникає суперечність: фахівець, здобувши

кваліфікацію (має формальне підтвердження відповідності стандартам), не є компетентним. Тобто складається ситуація, коли стандарти розходяться з реальними вимогами. Тому в сучасному динамічному суспільстві рівень кваліфікації як форми ціннісного та технологічного збагачення має підвищуватись для того, щоб забезпечити готовність учителя якісно виконувати реальні завдання, що ставить перед ним практика [2, 109–111].

Сьогодні простіше визначити, *хто* є компетентним, ніж *що* робить його таким.

Оскільки соціальні норми рухомі, ця характеристика має конкретно-історичний характер. Її змістове та структурне наповнення динамічне. Воно проявляється і може бути оцінене тільки у процесі практичної діяльності. Успішний сьогодні вчитель післязавтра може «відстати від часу». Якщо десять років назад педагог, який стабільно забезпечував високі показники навчання, навіть не володіючи комп'ютером, не викликав сумнівів відносно своєї компетентності, то сьогодні дошка чи крейда як основні «знаряддя» педагогічної діяльності стають недостатніми.

Поява комп'ютерних технологій здійснила революційні зміни у процесі культурного розвитку та передачі суспільного досвіду, які можна порівняти з появою книги. Обсяг та швидкість передачі інформації зросли в тисячі разів. Людство вступило в інформаційну еру. З'явилася нова економічна категорія – національні інформаційні ресурси. Країни стають залежними від джерел інформації, рівня розвитку та ефективності використання засобів передачі та обробки інформації.

Молодий фахівець XXI століття повинен бути компетентним у галузі комп'ютерних технологій та вміти ефективно використовувати їх у своїй професійній діяльності. Тому, на наше переконання, сьогодні інформаційно-комп'ютерна компетентність – це необхідна складова фахової компетентності сучасного вчителя музики. Крім спеціальних музично-педагогічних, вона інтегрує знання, уміння, досвід з інших предметних галузей: інформатики, фізики, звукорежисури, іноземної мови (оскільки оригінальні програмні продукти здебільшого мають англомовний інтерфейс). Спираючись на вищесказане, спробуємо запропонувати своє тлумачення фахової компетентності вчителя музики – це єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, яка

ґрунтується на професійному світогляді та вимірюється певними критеріями і стандартами. Під «єдністю теоретичної та практичної готовності» розуміється структурований набір компетентностей фахівця.

Використання комп'ютерних та мультимедійних технологій у мистецькій освіті дає можливість: автоматизувати заняття з розвитку музичних здібностей; контролювати процес засвоєння нового матеріалу; вивчати принципи композиції, аранжування, формоутворення, досліджувати тембри, темпи та інші елементи музичної мови; створювати різноманітні довідкові системи, які виконують навчально-освітні функції. Сьогодні з'являється велика кількість навчальних CD-дисків. Комп'ютерна каталогізація дозволяє не тільки надійно зберігати музичний матеріал, але й отримувати інформацію, включаючи різноманітні параметри пошуку.

У професійному становленні майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє його фахова підготовка, а широкий музичний кругозір становить основу повноцінного творчого життя педагога.

На нашу думку, всі існуючі можливості застосування комп'ютерних технологій у педагогічному процесі можна конкретизувати за двома напрямками:

1. Застосування безпосередньо на уроках музики як ефективний засіб навчання (навчальні і тестуючі програми; різноманітний звуковий матеріал для слухання музики, енциклопедичний матеріал з музичної літератури; для розвитку музичної творчості та музичних здібностей; як «репетитор», «тренажер»).

2. Використання вчителем під час підготовки до занять (для виготовлення нотного матеріалу, аранжування композицій та створення фонограм; звукового оформлення музичних заходів, вистав; виготовлення і тиражування дидактичного матеріалу; розробки навчальних презентацій і тестів; роботи з фонотекою; як інформаційний ресурс тощо).

Учитель повинен уміти не тільки орієнтуватися у масиві наявного програмного забезпечення, класифікувати його, розуміти відповідні функції, бути спроможним здійснити критичний аналіз навчально-виховних можливостей, але й передбачати освітню перспективу їх використання.

Наприклад, під час вибору навчальної музичної комп'ютерної програми педагог повинен урахувати: а) дизайн інтерфейсу; б) способи та види контролю над процесом набуття (закріплення) знань користувачем;

в) тип програм (їх спрямованість на розвиток музичних здібностей; засвоєння матеріалу з теорії музики, гармонії, композиції; розвиток вокальних здібностей; відомості з історії музики та музичної літератури; навчання гри на музичному інструменті); г) рівень складності програмного продукту (початковий або ускладнений за обсягом та рівнем знань); д) функціональне призначення (база даних, електронний підручник, тренажери, репетитори, програми розважально-ігрового циклу).

Цим пояснюється існування різних критеріїв, які ґрунтуються на психологічних та фізіологічних характеристиках користувачів різних вікових груп. Здатність до правильного вибору програмного продукту, який відповідатиме віковим особливостям учнів, повинна входити до кола інформаційно-комп'ютерної компетентності вчителя.

З огляду на викладене, наведемо приклад окремих вимог до навчального програмного продукту з музики. Для дітей молодшого віку необхідно враховувати: 1) швидкість реагування користувача; 2) ступінь та якість візуального та слухового подразнення (графічні об'єкти повинні бути великими, яскравими); 3) зручний інтерфейс; 4) доступний виклад інформації.

Для дітей середнього шкільного віку необхідно додати: 1) урізноманітнення матеріалу за рівнями складності (там, де це можливо); 2) застосування коротких прикладів, музичних зразків; 3) уможливлення надання допомоги та роз'яснення завдань.

Для старшокласників додаються: 1) візуальний, але більш складний інтерфейс; 2) зрозуміла навігація; 3) контроль над виконанням дій та застосування штрафних заходів.

Однак майбутні вчителі музики під час педагогічної освіти не отримують інформації та спеціальних знань, які б давали можливість аналізувати та оцінювати програмне забезпечення музичної галузі, не володіють принципами його відбору та критеріями моніторингу.

Наведемо приклади застосування комплексу складових інформаційно-комп'ютерної компетентності вчителя музики.

Використовуючи функціональні можливості сучасних хвильових (аудіо) редакторів, можна здійснити звукозапис та його обробку, монтаж музичного твору, зняття звукової інформації з відеофільмів, відеоконцертів, можливість компонувати аудіовізуальні твори за

допомогою синхронізації з відео тощо. Для цього педагог повинен розуміти принцип та параметри перетворення звукового сигналу у цифрову форму, добре орієнтуватися у форматах музичних файлів, уміти здійснювати їх конвертування, розуміти принцип дії та способи накладання ефектів, які покращують якість звука, вільно застосовувати процедури вирізання, вставки та мікшерування фрагментів. Сучасний педагог повинен бути спроможним зберегти результати своєї роботи та записати їх на будь-який електронний носій.

Поширення нотних редакторів на ринку музичних програмних продуктів зробило процес нотодрукування та видання нот автоматизованим, ефективним, якісним та доступним для музикантів і педагогів. Сучасні нотні редактори Finale, Sibelius дають можливість створювати та прослуховувати (з метою моніторингу) нотні партитури будь-якого ступеня складності (вокальні та хорові, для різноманітних інструментів та оркестрів), змінювати стилі виконання одного і того самого твору, що створює умови для розвитку в учнів здібностей до творчості та інтерпретації. Крім того, вони є чудовим засобом для виготовлення наочного матеріалу, оскільки підтримують можливість конвертування документів у графічний формат, а підтримка MIDI-інтерфейсу та підключення VST інструментів полегшує процес створення фонограм, дозволяє здійснити звуковий синтез. Щоб скористатися такими перевагами, майбутній учитель музики повинен оперувати інструментарієм даних програм, знати їх функціональні можливості, вміти редагувати файли графічних форматів, бути поінформованим про можливості MIDI-технологій та віртуальних інструментів.

До інформаційно-комп'ютерної компетентності майбутнього вчителя музики, на нашу думку, можна віднести вміння працювати з периферійними пристроями: сканерами, принтерами, MIDI-клавіатурою та вміння користуватися мультимедійними засобами (інтерактивні дошки, мультимедійні проектори). Згідно з визначенням О. В. Шликової, мультимедійні технології – вид комп'ютерних технологій, які об'єднують у собі як традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку), так і динамічну – мову, музику, відеофрагменти, анімацію [8, 416].

Застосування комп'ютерних технологій у галузі музичної освіти, має суттєву перевагу перед традиційними формами, прийомами та методами навчання тому що дозволяє поєднувати роботу з візуальною, текстовою та аудіальною інформацією. Це сприяє:

- поєднанню логічного та образного способів засвоєння інформації;
- активізації освітнього процесу за рахунок підсилення наочності;
- інтерактивній взаємодії, спілкуванню в інформаційно-освітньому середовищі.

Інтернет-технології – це ще один приклад застосування інформаційно-комп'ютерної компетентності педагогів. Адже для майбутнього вчителя музики вони насамперед є: 1) доступом до ефективно організованої та своєчасно поновлюваної бази предметних знань, каталогів нот, відео- та аудіальної інформації; 2) можливістю обміну досвідом (інтерактивні конференції, листування; електронні консультації і виступи експертів); 3) способом публікацій (електронні видання, написання спільних проектів); 4) можливістю організації дистанційного навчання.

Питання використання дистанційної форми навчання в галузі музичної освіти має свої переваги та недоліки. Дистанційне навчання сприяє розвитку навичок самостійної роботи для отримання знань і вмінь. На сучасному етапі це одна з найпоширеніших у світі форм отримання освіти. Але для її ефективного використання необхідно два взаємопов'язаних компоненти. Перший – наявність у студента засобів телекомунікаційного зв'язку з навчальним закладом (Інтернет, електронна пошта). Другий – відповідна компетентність викладача.

З огляду на це, можна висловити твердження про те, що переваги Інтернет-технологій стануть доступними для педагога за умови вільного оперування браузером, пошуковими системами, електронною поштою та іншими мережевими ресурсами.

Висновки. Наведений вище матеріал сприяє розумінню необхідності значного поширення комп'ютерних та мультимедійних технологій у галузі музичного мистецтва, що вимагає підготовки фахівців, які володіють інформаційно-комп'ютерною компетентністю та вміють ефективно застосовувати її у своїй фаховій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 47.
2. Гуральник Н. Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично-виконавських конкурсів. Імідж сучасного педагога / Гуральник Н. – Полтава : ПОІПО, 2005. – № 9 – 10 (58–59). – С. 109–111.
3. Гуральник Н. Развитие скрипковой школы Східної Європи ХХ століття: історія, теорія, методика : навч.-метод. посіб. / Н. Гуральник, К. Завалко. – К. : НПУ, 2005. – С. 78.
4. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – С. 225.
5. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / Михаськова М. А. – К., 2007. – С. 13.
6. Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современ. слово, 2005. – С. 237.
7. Словник іншомовних термінів / [за ред. О. С. Мельничука] / Гол. ред. Української радянської енциклопедії Академії Наук Укр. РСР. – К., 1975. – С. 345.
8. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа : учеб. пособ. для студ. / Шлыкова О. В. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – С. 416.

РЕЗЮМЕ

А. А. Барицкая. Использование информационно-компьютерной компетентности в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

В статье раскрываются суть понятий компетенция, компетентность, профессиональная компетентность учителя музыки. На основе значения и роли компьютерных технологий в области музыкального искусства обоснована необходимость формирования информационно-компьютерной компетентности как составной профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, квалификация, профессиональная подготовка, информационно-компьютерная компетентность, компьютерные технологии, мультимедийные технологии.

SUMMARY

O. Barytska. The use of informational computer competence of the future teachers of music in the system professional training/

Such concepts as pedagogical competence, professional competence of the future teachers of music have been considered in the article. On the basis of meaning and role of computer technologies in branch of music art the necessity of creating informational computer competence as essential part of professional training of the future teachers of music Arts is proved.

Key words: competence, professional preparation, qualification, professional competence, informational computer competence, computer technologies, multimedia technologies.

СТУДЕНТСЬКА МОБІЛЬНІСТЬ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВЗАЄМОДІЯ ТА ВЗАЄМОВПЛИВ ПРОЦЕСІВ

У статті визначено необхідність створення єдиного простору вищої освіти; надано інформацію щодо академічної мобільності студентів трьох вищих навчальних закладів міста Суми; проаналізовано взаємодію та взаємовплив процесів студентської мобільності та забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: простір вищої освіти, мобільність студентів, забезпечення якості, обмін досвідом, модернізація системи вищої освіти.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена потребами зростання мобільності студентів та професорсько-викладацького складу. Мобільність є одним із базових принципів сучасної європейської освітньої політики. Її основна ідея полягає в тому, що в сучасному світі дедалі відкритіших кордонів освіта та знання стають транскордонним та глобальним явищем.

У комюніке конференції Міністрів вищої освіти, яка відбувалась у м. Берген (2005р.) визначалось, що мобільність студентів та викладачів у всіх країнах-учасницях Болонського процесу становить одне із ключових завдань побудови Європейського простору вищої освіти. Разом з тим було також зазначено, що залишається багато перешкод, на ліквідацію яких будуть спрямовані всі зусилля європейської академічної та освітньо-політичної спільноти. Міністри вищої освіти закликали ВНЗ та студентів більш активно використовувати програми мобільності, захищаючи своє право на повне визнання періодів навчання за кордоном у рамках цих програм [6].

Аналіз актуальних досліджень. В українській педагогічній науці питання академічної мобільності людей (студентів, професорсько-викладацького складу), навчальних закладів та програм досліджували О. Бесяков, Л. Гурч, М. Згуровський, А. Сбруєва та інші. Значний інтерес для дослідження мобільності становлять праці закордонних науковців Ф. Альтбаха (Philip G. Altbach), М. ван дер Венде (Marijk van der Wende), К. Кемпбелл (Carolyn Campbell), та інших.

Мета статті – виявити особливості взаємодії процесів мобільності студентів і забезпечення якості вищої освіти та їх вплив на модернізацію систем вищої освіти в країнах Європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Першу згадку про мобільність студентів у сучасній історії європейської вищої освіти можна прочитати в Європейській культурній конвенції (1954 р.), а саме у статті чотири: «кожна Договірна Сторона у міру можливості сприяє пересуванню осіб та предметів, що мають культурну цінність, і обміну ними з метою здійснення статей» [3].

Хоча рух студентства став невід'ємною частиною вищої освіти вже достатньо давно (студенти та науковці подорожували з метою отримання кращої освіти починаючи з епохи Середньовіччя), ще двадцять років тому політики вважали, що студентська мобільність є переважно способом подивитись на світ, а у далекій перспективі – створити міжнародну спільноту інтелігенції. Університети вітали візити іноземних студентів, але рідко робили перший крок, щоб активно рекрутувати їх для перебування в університеті протягом повного курсу навчання [1].

На сучасному етапі розвитку вища освіта повинна готувати кадри, здатні до працевлаштування у міжнародному масштабі. Це передбачає розвиток можливостей мовної та культурної адаптації випускників, формування у них самосвідомості громадянина глобального світу. Велика увага у цьому контексті приділяється формуванню єдиного простору вищої освіти шляхом зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також шляхом легітимізації визнання документів про освіту, отриману в інших країнах світу. Саме відкритий освітній простір, взаємне визнання дипломів та навчальних програм навчання сприятиме активізації мобільності студентів. Західні експерти процесів розвитку академічної мобільності К. Кемпбелл та М. ван дер Венде, стверджують, що сьогодні у сфері вищої освіти існує сильне різноманіття, навіть хаос, і, що «джунглі ступенів та систем є найбільшою перешкодою для мобільності в Європі». Науковці засвідчили, що структур освітніх систем існує більше, ніж країн: у деяких випадках було більше, ніж 100 різних академічних кваліфікацій в межах однієї країни. Важливий вплив, який всі очікують від Болонської ініціативи – зміна типу мобільності в Європі: крім короткотривалої організованої мобільності (з нашої точки зору, більш підходить для визначення цього феномену поняття *обмін*) ми очікуємо побачити розвиток довготривалої спонтанної мобільності студентів, які продовжать навчання за кордоном після отримання першого

ступеня в рідній країні. Через певний час така тенденція може вплинути на Європейські програми організованої мобільності та співпраці [11].

Необхідно зазначити, що мобільність студентів виступає провідним чинником покращення якості вищої освіти. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачують індивідуальний досвід людини, надають їй можливість дізнатися більше про інші підходи до створення та поширення знань, дозволяють їй розширити мережу своїх контактів, дають їй змогу вивчити іноземні мови [4].

Поглиблення міжнародних відносин у сфері освіти робить студента, викладача, дослідника, менеджера більш конкурентноздатним на ринку освітніх послуг. З іншого боку, мобільність дозволяє самій освіті бути більш живою та відкритою до нових тенденцій, не ставати жертвою догматизму та зміцнювати міжкультурну і міждисциплінарну комунікацію.

Процес міжнародного обміну «носіями» знань отримав назву міжнародної академічної мобільності. Попри бурхливий розвиток інформаційних технологій зв'язку, основним способом «постачання» знань через кордон є переміщення студентів та викладачів [2].

Відрядження студентів на навчання, стажування та виробничу практику в інші країни — явище не нове і для Сумських ВНЗ.

На офіційному сайті *Сумського національного аграрного університету* знаходиться інформація щодо участі ВНЗ у різних міжнародних програмах. Діяльність аграрного закладу вищої освіти неможлива без активного міжнародного співробітництва та інтеграції у глобальний освітній та науково-дослідницький простір. Тому розвиток двосторонніх і багатосторонніх міжнародних зв'язків, освітніх та наукових проектів відноситься до пріоритетних завдань Сумського НАУ. Координацією комплексу міжнародних зв'язків СНАУ займається створений у 1995 році відділ міжнародного співробітництва.

На даний момент СНАУ укладено більше ніж 60 договорів про різні види та форми співробітництва з закордонними партнерами з 15 країн. Діяльність університету на міжнародному освітньому просторі фокусується на довготривалих програмах і проектах, які покликані забезпечити підвищення якості освітньої та наукової діяльності до рівня світових стандартів.

До числа закордонних партнерів СНАУ належать університети прикладних наук у Нюртінгені та Вайєнштефані (Німеччина), Аграрно-

технічна академія в Бидгощі (Польща), університет єврорегіонального господарства в Йозефові (Польща), Варшавський та Познанський аграрні університети (Польща), вищий федеральний навчальний та дослідний інститут сільськогосподарської техніки та харчових технологій Франціско Йозефініум Візельбург (Австрія), університети штатів Огайо та Мінісота (США) та інші.

СНАУ є членом міжнародного професійного об'єднання з аграрного менеджменту та розвитку сільських територій, світової наукової організації птаховиробництва (WPSA – World Poultry Science Association), світової організації ветеринарів (World Veterinarian Association), Європейського об'єднання аграрних факультетів (ESAF – European Society of Agricultural Faculties), спілки деканів економічних спеціальностей європейських вишів (Україно-польсько-словацький форум).

Пріоритетними є спільні освітні програми, реалізація яких важлива для успішного входження СНАУ в Болонський процес – систему атестації, акредитації та оцінки отриманих студентами фахових знань, визнану провідними європейськими університетами. У цьому контексті відзначимо відкриття на факультеті менеджменту міжнародної магістерської програми з адміністративного менеджменту, яка стала результатом співробітництва з університетом прикладних наук Вайєнштефан.

У системі міжнародних зв'язків важливе місце займає організація виробничого стажування за кордоном. Щорічно збільшується кількість студентів, аспірантів та викладачів, що мають можливість пройти спеціалізоване фахове стажування у фермерських господарствах Німеччини, Австрії, Польщі, США та інших країн. Під час практичного навчального семестру студенти та випускники нашого університету отримують фахові навички та знання в різних сферах аграрного бізнесу, вивчають сучасні технології виробництва та підвищують свою мовну підготовку [9].

У Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка відділ міжнародного співробітництва був створений у 2000 році. Упродовж останніх трьох років СумДПУ імені А. С. Макаренка зробив акцент на реалізації п'яти основних напрямів міжнародної діяльності: 1. Урізноманітнення форм здійснення міжнародного співробітництва з установами педагогічної освіти зарубіжних країн. 2. Створення можливостей здобуття студентами додаткових знань з профільюючих дисциплін.

3. Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу університету.
4. Удосконалення методів та форм міжнародного співробітництва.
5. Поширення інформації про навчальну, наукову і культурну діяльність СумДПУ ім. А. С. Макаренка за межами України.

Згідно зі сформульованими Вченою радою стратегічними напрямками міжнародна діяльність університету спрямована не на прибуткову діяльність, а на підвищення якості національної освіти та її авторитету за межами України. Відповідно до цього, міжнародна діяльність університету зосереджена на вирішення таких завдань: здійснення заходів з інформування громадськості з питань європейської інтеграції вищої освіти України; співробітництво з місцевими організаціями у справах інтеграційної політики України; укладення договорів про наукове та творче співробітництво з навчальними закладами країн близького та дальнього зарубіжжя; обмін професорсько-викладацьким складом та студентами в межах виконання умов укладених договорів про наукове співробітництво; обмін результатами наукових досліджень і публікаціями з іноземними партнерами; розробка та впровадження спільних науково-технічних проектів; відбір аспірантів, магістрантів та студентів для наукових досліджень та навчання в університетах європейських країн та США; подальше розширення переліку місць та форм проведення міжнародного стажування студентів, аспірантів та викладачів; запрошення іноземних професорів, викладачів, лекторів і практикантів для здійснення викладацької діяльності та проведення наукових досліджень; розробка та вдосконалення навчальних програм за вимогами Болонської системи освіти, їх узгодження з програмами підготовки фахівців у споріднених університетах (ВНЗ) Європи та США; сприяння розвитку бібліотечних ресурсів та інформаційних технологій через програми міжнародної технічної допомоги; підготовка монографій, підручників, навчальних та методичних посібників з основних проблем оптимізації системи освіти за досвідом зарубіжних партнерів; участь у державних, міжнародних наукових і освітніх програмах (TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, UGRAD, Fullbright та інші); накопичення та систематизація друкованої продукції з проблем європейської інтеграції, організація та проведення в бібліотеці науково-практичних та методичних конференцій, презентацій книжкових виставок, переглядів літератури, а також випуск науково-допоміжних

бібліографічних покажчиків, присвячених діяльності ЄС; розробка та виготовлення різноманітних друкованих видань та е-публікацій з повною інформацією про університет, професорсько-викладацький склад, напрями та результати науково-дослідної роботи та надання цієї інформації у заклади науки, освіти та культури, міжнародні організації та фонди [8].

У Сумському державному університеті за 18 років його існування навчалося близько 1500 іноземних студентів, клінічних ординаторів, аспірантів з країн Близького Сходу, Південно-Східної Азії, Африки, а також Росії та інших країн СНД. Шість іноземних громадян захистили кандидатські дисертації та отримали ступінь кандидатів медичних та інженерних наук.

У 2009–2010 навчальному році у СумДУ навчаються більше 700 іноземних студентів, в тому числі 31 студент близького зарубіжжя денної форми навчання та 27 заочної форми. На даний час географія контингенту іноземних громадян представлена більш ніж 50 країнами з різних регіонів світу: Австралія, Азербайджан, Албанія, Алжир, Афганістан, Бангладеш, Бахрейн, Великобританія, Гана, Єгипет, Ємен, Замбія, Зімбабве, Індія, Ірак, Іран, Йорданія, Камерун, Кенія, Китай, Конго, Кот-д'Івуар, Ліван, Лівія, Литва, Маврикій, Малайзія, Марокко, Монголія, Нігерія, Німеччина, Норвегія, Пакистан, Палестина, Саудівська Аравія, Сирія, Сомалі, Судан, Сьєра-Леоне, Танзанія, Туреччина, Туніс, Уганда, Шрі-Ланка, Білорусія, Казахстан, Молдова, Росія, Туркменістан, Швеція та ін.

Викладання в університеті ведеться українською, російською та англійською мовами. Навчання англійською мовою (для студентів медичного інституту) було впроваджено у 2004 році, і сьогодні на медичному факультеті навчається 296 іноземців англійської та 112 – російською мовою [7].

Виходячи з вищезазначених фактів, що стосуються діяльності провідних вищих навчальних закладів нашого міста, можна зробити висновок, що Сумський регіон не стоїть осторонь сучасних дуже важливих процесів академічної мобільності, інтернаціоналізації вищої освіти та покращення її якості.

Дослідники усього світу відзначають суттєвий кількісний ріст мобільного студентства. Так, у статті відомого американського експерта Ф.Альтбаха «Вища освіта перетинає кордони» надається інформація, згідно з якою кількість студентів, які навчалися за межами своїх країн у

2004 році становила 2 млн. чоловік, а на 2025 рік передбачалось їх збільшення до 8 млн. [10].

У праці Л. Гурч надаються інші дані: за останні 40 років кількість студентів, які перетинали кордон для здобуття вищої освіти, перевищила темпи поширення самої вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, рівень міжнародної мобільності студентів збільшився за останні 25 років на 300%. На думку експертів, у 2010 році кількість студентів, які навчаються за кордоном, досягне 2,8 млн., а до 2025 року — 4,9 млн [2].

Визнаний канадський науковець та експерт з питань інтернаціоналізації освіти Джейн Найт у своїй праці передбачає, що потреба у міжнародній освіті зросте до 7,2 мільйонів студентів – значний стрибок від 1,2 мільйонів студентів у 2000 році [12]. Аналізуючи таке суттєве кількісне зростання академічної мобільності, дослідники пояснюють його багатьма чинниками і передусім розвитком глобального ринку високоосвіченої робочої сили, зростанням доступності міжнародних освітніх послуг, їх високою якістю, ростом економічної та політичної взаємопов'язаності світу, в якому не ставляться під сумнів дипломи закордонних університетів. Для підтвердження цієї думки наведемо цитату з виступу відомого українського освітнього діяча М. З. Згуровського: «Усі документи Болонського процесу та пов'язані з ними задачі, в першу чергу, пов'язані із студентами. Вони є центром, навколо якого вибудовується вся система. Лісабонська конвенція та Сорбонська і Болонська декларації визнали, що основною метою підписаних документів є полегшення доступу мешканцям кожної держави Європи і студентам навчальних закладів до освітніх ресурсів та ринків праці інших країн» [5].

Висновки. З'ясовуючи взаємозв'язки між феноменами академічної мобільності та якості вищої освіти ми можемо стверджувати, що мобільність прямо впливає на якість вищої освіти, адже повернувшись у рідний ВНЗ, студент з новими і, як правило, якісними знаннями стає носієм новітніх та більш досконалих ідей; викладач отримує можливість використати це нове знання для свого професійного росту та для навчання наступних поколінь студентів; дослідник намагатиметься впровадити хоча б частину більш прогресивного та нового у своїх подальших пошуках.

Отже, якість та інтернаціоналізація вищої освіти, головним проявом якої є академічна мобільність, є не просто пов'язаними між собою

феноменами, вони здійснюють в сучасному глобалізованому світі суттєвий вплив одна на одну: якісна освіта неможлива без інтернаціоналізації, а інтернаціоналізація неможлива без якісної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винсент-Ланкрин С. Інтернаціоналізація вищого образования: на пути к ясной политике / С. Винсент-Ланкрин // Education Policy Analysis: Focus on Higher Education 2005-2006 Edition – 8с.
2. Гурч Л. Мобільність студентів та професорсько- викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі / Л.Гурч – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу <http://www.personal.in.ua/article.php?id=53>
3. Європейська культурна конвенція: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_213
4. Європейський освітній портал / Мобільність студентів та викладачів – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу <http://www.eu-edu.org/mobility>
5. Згуровський М.З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М.З. Згуровський – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу <http://kpi.ua/bologna>
6. Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти «Загальноєвропейський простір вищої освіти - Досягнення цілей» м. Берген, 19-20 травня 2005 р. – [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу http://www.osvita.org.ua/bologna/stanov/pravo/2005doc_kom.html
7. Офіційний сайт Сумського державного університету. – [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу <http://www.sumdu.edu.ua/ua/general/structure/faculty/foreign/>
8. Офіційний сайт Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. – [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу http://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=70
9. Офіційний сайт Сумського національного аграрного університету. – [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу <http://www.sau.sumy.ua/>
10. Altbach P.G Education Crosses Borders / P. G. Altbach // This article appears in Change March-April, 2004.
11. Campbell C. International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education / С. Cambell, М. ван дер Венде / Explotary Trend Report / The European Network for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki – 2000, 38р.
12. Knight J. Are We on the Right Track? / J. Knight // The internationalization of higher education (November 08, 2008). – [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу <http://www.academici.com/blog.aspx?bid=5249>

РЕЗЮМЕ

В. И. Белокопытов. Студенческая мобильность и обеспечение качества высшего образования: взаимодействие и взаимовлияние процессов.

В статье определена необходимость образования единого пространства высшего образования; представлена информация о мобильности студентов трех высших учебных заведений города Сумы; проанализировано взаимодействие и

взаимовлияние процессов студенческой мобильности и обеспечения качества высшего образования.

Ключевые слова: *пространство высшего образования, мобильность студентов, обеспечение качества, обмен опытом, модернизация системы высшего образования.*

SUMMARY

V. Bilokopytov. Student mobility and quality assurance of higher education: interaction and mutual influence of processes.

The necessity of higher education integral area is determined; information about peculiarities of student mobility of three Sumy institutions is given; the mutual influence and interaction between processes of student mobility and quality assurance of higher education is analyzed in the article.

Key words: *higher education area, student mobility, quality assurance of higher education, experience exchange, upgrading of higher education system.*

УДК 377.36

Марк Вайнтрауб

Інститут професійно-технічної освіти
АПН України, м. Київ

МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПТНЗ

У статті обґрунтовано та наведено модель оцінювання інтегрованого розвивального навчання. На підставі цієї моделі можна сформулювати та проконтролювати ЗУН інтегрованих розвивальних предметів, курсів, вправ тощо. Пропонований метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання дасть можливість визначити зв'язки між навчальним матеріалом та основами теорії розв'язання винахідницьких задач, логіки, математичної логіки та інших розвивальних дисциплін.

Ключові слова: *метод оцінювання, інтегроване розвивальне навчання, якість навчання.*

Постановка проблеми. Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми й види розкриті у працях О. Л. Алексеєнко, С. У. Гончаренка, М. С. Вашуленка, С. В. Загв'язинського, В. П. Тименка, С. І. Якименка.

На розвиток теорії та практики інтегрованого підходу до організації навчання вплинули також новітні нормативні документи, зокрема національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Закон України «Про загальну середню освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти.

З 90-х років ХХ ст. в Україні активно розвивається дидактичний аспект теорії інтеграції: методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко,

Ю. І. Мальований, О. В. Сергєєв); особливості інтеграційних процесів у професійно-технічній школі (Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Б. Г. Камінський, І. М. Козловська, Н. Г. Ничкало, Б. О. Федоришин); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун) та інші [2-4].

Україна як рівноправний член світового товариства прийняла цілу низку заходів на законодавчому рівні, які визначають, що найбільшою цінністю освітньої галузі держави є особистість учня (суб'єкта навчання). Такими законодавчими актами є Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту». У Національній доктрині розвитку освіти (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.) зазначається, що перехід від інформаційно-описового на особистісно орієнтоване розвивальне навчання є головним напрямом модернізації освітньої галузі держави, який слугує становленню творчої особистості.

У Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи зазначається, що стрижнем освіти XXI століття є розвивальна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити та використовувати здобуті знання і вміння для творчого розв'язання проблеми.

Актуальність проблеми інтегрованого розвивального навчання на сучасному етапі пояснюється необхідністю вдосконалення змісту освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців технічного профілю являє собою багатогранний процес. Інтегроване навчання є комплексним навчанням, за яким викладач визначає поняття, ідеї та навички, що мають бути засвоєні учнем, а потім за допомогою комплексного підходу допомагає учневі спрямувати власну діяльність на досягнення цієї мети.

У нових соціально-економічних умовах посилюється значення інтеграції освіти, її розвивального компонента. Освіта, яка визнає ідеї інтеграції та розвивального навчання, окреслює перед викладачем нові педагогічні проблеми, що вимагають здатності до комплексного бачення освітніх та суспільних процесів, розуміння проблематики міжпредметної інтеграції як основи навчання у професійній школі.

Перетворення соціальної структури суспільства вимагають адекватних конструктивних змін у галузі освіти, зокрема у середній технічній освіті. Для оволодіння глибокими знаннями важливо сформувати вміння володіти винахідницьким мисленням. Отже, навчати та розвивати

учнів відповідно до вимог сучасного суспільства має лише висококваліфікований фахівець у галузі середньої освіти, який володіє міжпредметними зв'язками та засадами інтегрованого розвивального навчання. Тому актуальним залишається питання щодо методу оцінювання інтегрованого розвивального навчання.

У працях з теорії творчості й організації мережі суспільних шкіл винахідництва вагомою є роль досліджень Г. С. Альтшуллера. Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), що інтегрована з низкою методик, нині одержала міжнародне визнання. Вона надає інструменти вирішення завдань різних рівнів.

Згідно з дослідженнями А. М. Аверіна, Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова та ін. вирішення творчих завдань є найважливішим моментом у розвитку творчості суб'єкта навчання. Але в навчальних проблемних ситуаціях під час вирішення підготовлених педагогами завдань є істотні відмінності від реальності. Так, С. А. Новосьолов відзначає важливість тренування у суб'єкта навчання не тільки функції вибірковості, але й широкого охоплення окремого явища.

Продуктивній діяльності людини завжди передує творче мислення, що не може йти інакше, як за загальними законами розвитку систем будь-якої природи. Основою для розробки проблеми дослідження інтегрованого розвивального навчання є аспекти інструментального підходу за особливостями педагогічних систем і технологій (В. П. Беспалько, М. А. Вайнтрауб, В. І. Загв'язинський, Л. Б. Ітельсон, В. В. Краєвський, О. М. Леонтьєв, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, А. В. Усова, Л. М. Фридман та ін.) [1–4].

На сучасному рівні реформування професійно-технічних навчальних закладів підвищується роль якості навчання. Нові вимоги до якості підготовки фахівців обумовлюють необхідність шукати шляхи і засоби активізації та розвитку творчої діяльності майбутніх кваліфікованих робітників. Ось чому професійна підготовка фахівців повинна містити сучасні методи оцінювання знань, завдяки яким викладач може скоригувати навчання, поліпшити рівень знань і вмінь учня.

Актуальність цієї проблеми соціально обумовлена змінами у сфері науки і виробництва, які викликають зміни в навчанні учнів, а також в оцінюванні їх знань, умінь та навичок (ЗУН) і творчого мислення. Для

сьогодення характерна інтеграція наук, що спрямовано на отримання найбільш точного уявлення про загальні природні явища у світі. Таке завдання неможливо розв'язати в межах однієї дисципліни. Ось чому поширюється інтеграція навчальних дисциплін, з'являються нові інтегровані предмети, курси, інтегровані уроки, вправи тощо, які дозволяють викладачам та учням досягти міжпредметних узагальнених зв'язків і наблизити суб'єктів навчання до розуміння загальних процесів та явищ.

Відомо, що винахід можна отримати на перетині різних наук, під час знаходження взаємозв'язку між окремими відкриттями та знайдення первісних причин відповідного явища. Поява нових технологій та матеріалів вимагає від робітника більш високої кваліфікації та володіння суміжними спеціальностями. Сучасним кваліфікованим робітникам під час засвоєння новітніх виробничих технологій слід володіти знаннями в різних галузях науки і техніки. Ось чому виявляється необхідність учням опанувати міжпредметні зв'язки. Це дає можливість глибше зрозуміти самі предмети, покращити ЗУН і творче мислення під час розв'язання складних сучасних завдань.

Як свідчить аналіз наукових праць В. В. Васильєва, І. Б. Васильєва, Г. Є. Гребенюка та ін., у 80–90-ті роки у всіх галузях виробництва, а також у сфері обслуговування спостерігається тенденція до суміщення професій, інтегрування виробничих операцій. Це є важливою ознакою змін, що відбуваються у професійно-кваліфікаційному складі та змісті праці робітників, який характеризується як процес поступового зближення основних і допоміжних функцій робітників, утворення на їхній основі робітничих професій широкого профілю. Професійна мобільність, а також готовність і здатність робітника до швидкої зміни виробничих завдань, робочих місць і спеціальностей у межах однієї професії чи групи професій, здатність швидко освоювати нові спеціальності чи зміни, що виникають під впливом технічних перетворень, є однією з важливих професійних якостей. Ця якість формується значною мірою завдяки ґрунтовним загальноосвітнім і загальнотехнічним знанням, інтегрованому розвивальному навчанню, які дають можливість працівникові виходити за вузькі рамки спеціальності.

Але ніхто з учених не запропонував модель оцінювання інтегрованого розвивального навчання, не визначив у професійно-технічній освіті такий критерій, який є необхідною умовою оцінювання відповідного напрямку сучасної якісної освіти.

Аналіз стану проблеми. Обов'язковим компонентом навчального процесу в ПТНЗ є контроль та корекція ЗУН учнів. Під контролем розуміють виявлення, вимірювання та оцінювання ЗУН учнів. Виявлення і вимірювання дає можливість викладачу отримати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасно виявити недоліки в знаннях учнів та скоригувати їх.

Умовним відображенням оцінки є відмітка у вигляді балів. Тому оцінювання розглядається як процес, а оцінку – як результат перевірки ЗУН. До оцінки ЗУН входять критерії сформованості знань даного предмета чи курсу, умінь та навичок. Контроль та облік ЗУН має виховну, навчальну та розвивальну функції. Мета оцінювання під час контролю ЗУН учнів – діагностування якості засвоєння в учнів навчального матеріалу, що вивчається в різних розділах начального курсу. Оскільки під час оцінювання відсутній критерій оцінювання інтегрованого розвивального навчання, – актуальним є **завдання** обґрунтувати та навести модель оцінювання зв'язків, завдяки яким можна сформувати та проконтролювати ЗУН інтегрованих розвивальних предметів, курсів, вправ тощо.

Мета статті – визначити метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. Методи оцінювання якості навчання у професійно-технічній освіті повинні визначати в учнів, крім ЗУН, творче мислення та ключові компетенції відповідно до вибраної професії. Крім того, на сучасному етапі розвитку суспільства слід включити метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання, що відповідає за формування здібності використовувати інтегрований розвивальний підхід під час вивчення суміщених та інтегрованих предметів, курсів, вправ тощо. Вкрай важливо, щоб майбутні сучасні кваліфіковані робітники володіли системним мисленням, цілісністю наукових знань, умінь, навичок і творчого мислення під час розв'язання складних практичних та виробничих завдань.

Досвід педагогічного дослідження з учнями ПТНЗ, майбутніми кваліфікованими робітниками з обробки металів, доводить ефективність використання інтегрованого підходу між технічними дисциплінами, теорією розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), логікою тощо. Виявлення їх міжпредметних зв'язків дає можливість здобути навички

до розв'язання комплексних творчих задач, які зустрічаються у професійній діяльності фахівця.

Для комплексного підходу у процесі оцінювання впливу основ ТРВЗ під час експерименту зарекомендувала модель за такою формулою:

$$W = K + \sqrt{K \cdot L} \quad (1);$$

де K – оцінка ЗУН і творчого мислення учня з предмета, L – оцінка ЗУН з основ ТРВЗ, $\sqrt{K \cdot L}$ – оцінка, яка враховує їх взаємозв'язок, W – остаточна оцінка, яка визначає ЗУН з предмета, враховуючи теорію розв'язання винахідницьких задач.

Так, під вивчення, наприклад, розділів з технічної дисципліни і ТРВЗ оцінюємо окремо матеріал з технічної дисципліни (K), матеріал з ТРВЗ (L) та інтегрований матеріал, який ураховує їх взаємодію (міжпредметний зв'язок): $\sqrt{K \cdot L}$. Чим вище цей показник, тим вище оцінка за інтегрований розвивальний матеріал. Такий підхід спонукає учня до більш глибокого вивчення і ТРВЗ, і самого предмета, мотивує до більш якісного засвоєння навчального матеріалу.

Аналогічно для визначення інтегрованого розвивального підходу до предмета з використанням логіки (математичної логіки) оцінка буде визначатися так само. У такому випадку L буде визначати оцінку ЗУН з основ логіки (математичної логіки), W – остаточна оцінка, яка визначає ЗУН з предмета, враховуючи основи логіки (математичної логіки).

Якщо потрібно врахувати навчальний матеріал з використанням, наприклад, і основ ТРВЗ, і основ математичної логіки, а також оцінити ЗУН цих інтегрованих дисциплін (вправ, будь-яких завдань), використаємо формулу

$$W = K + \sqrt[3]{K \cdot L \cdot T}, \quad (2)$$

де L і T , наприклад, визначають оцінки за основи логіки і ТРВЗ відповідно, а доданок $\sqrt[3]{K \cdot L \cdot T}$ призначений для оцінювання міжпредметних зв'язків самого навчального предмета та інтегрованих з ним розвивальних дисциплін (вправ, будь-яких завдань).

Для « n » інтегрованих розвивальних предметів маємо загальну оцінку

$$W = K + \sqrt[n]{K \cdot X_1 \cdot X_2 \cdot X_3 \dots}, \quad (3)$$

де $X_1, X_2 \dots$ – інтегровані розвивальні дисципліни, n – кількість предметів (курсів, розділів, вправ тощо).

Модель оцінювання інтегрованого розвивального матеріалу можна

використати і для оновлення освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника, робочого навчального плану підготовки кваліфікованих робітників з конкретної професії, робочих навчальних програм з навчальних дисциплін та з виробничого навчання і виробничої практики, а також завдань та критеріїв кваліфікаційної атестації випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Висновки. Отже, обґрунтовано та наведено модель оцінювання інтегрованого розвивального навчання. На підставі цієї моделі можна сформулювати та проконтролювати ЗУН інтегрованих розвивальних предметів, курсів, вправ тощо.

Під час оцінювання інтегрованого розвивального матеріалу розроблено модель оцінки ЗУН і творчого мислення учнів. Такий метод оцінювання дасть можливість визначити зв'язки, завдяки яким можна сформулювати та проконтролювати ЗУН інтегрованих розвивальних предметів, курсів, вправ тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття : зб. матеріалів, підготовлених у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні» Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 168 с.
2. Васильева С. В. Интеграция содержания обучения как предпосылка совершенствования профессиональной подготовки специалистов со средним образованием / С. В. Васильева. – М. : НИИВШ, 1990. – Вып. 2 – 32 с.
3. Мостепаненко М. В. Диалектический материализм и проблемавзаимосвязи и взаимодействия наук / М. В. Мостепаненко // Методические проблемы взаимосвязи и взаимодействия наук. – Л. : Наука, 1970. – С. 6–8.
4. Вайнтрауб М. А. Інтегроване розвивальне навчання у професійній школі : [монографія] / М. А. Вайнтрауб. – К. : Т. Клочко, 2009. – 179 с.

РЕЗЮМЕ

Марк Вайнтрауб. Метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання в ПТУ.

В статті обґрунтовано і приведено модель оцінювання інтегрованого розвивального навчання. На основі цієї моделі можна сформулювати і проконтролювати ЗУН інтегрованих розвивальних предметів, курсів, вправ тощо. Представлений метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання дасть можливість визначити зв'язки між навчальним матеріалом і основами теорії рішення изобретательських задач, логіки, математичної логіки і інших розвивальних дисциплін.

Ключевые слова: метод оцінювання, інтегроване розвивальне навчання, якість навчання.

SUMMARY

Mark Weintraub. Method of evaluation of integrated developmental education in vocational and technical institutions.

The article justifies and provides an integrated assessment model of developmental education. Based on this model can generate and check the integrated developing subjects, courses, exercises, and others. The proposed method of estimation of integrated developmental education will provide an opportunity to determine the relationship between the studied material and the foundations of the theory of inventive science, logic, mathematical logic and other developing disciplines.

Key words: estimation method, integrated developing education, quality of education.

УДК 318.4

М. С. Головань

ДВНЗ «Українська академія банківської справи
Національного банку України»

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК СИСТЕМА

У статті аналізується кредитно-модульна організація навчального процесу з позицій системного підходу. Показано, що кредитно-модульна система організації навчального процесу є складним явищем. Основними компонентами кредитно-модульної системи організації навчання є: мета використання; завдання та функції; принципи, що покладені в основу методології досягнення цілей; зміст, ресурсне забезпечення, очікувані результати. Кредитно-модульна організація навчального процесу є самокерованою соціальною системою.

Ключові слова: система, кредитно-модульна система, навчальний процес.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття умови існування людства обумовлені новою стратегією розвитку суспільства, що ґрунтується на знаннях, інформації, високоефективних технологіях. Тому нагальною потребою є підготовка фахівця, який відповідав би вимогам ринку праці сучасного суспільства. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) на даний час є тим інноваційним засобом, що сприяє такій підготовці.

Аналіз актуальних досліджень. Кредитно-модульну систему організації навчання вивчали як закордонні, так і вітчизняні науковці: методологічні аспекти досліджуваної проблеми висвітлювали І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, В. В. Грубінко, В. С. Журавський, М. З. Згуровський, Ю. К. Рудавський, М. Ф. Степко, В. Д. Шинкарук); проблему модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць вивчали А. М. Алексюк, В. І. Бондар, П. І. Сікорський, О. М. Спірін, А. В. Фурман, Н. І. Шиян,

П. А. Юцявичене, Дж. Рассел, К. Сміт, А. Ухтомський, С. Швацький, П. А. Юцявичене); питаннями організації експерименту з кредитно-модульної системи навчання займалися Я. Я. Болюбаш, І. В. Мороз, П. І. Сікорський, М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський, В. Д. Шинкарук та ін.

Аналіз теоретичних праць вітчизняних та закордонних авторів, практичного досвіду реалізації кредитно-модульної системи організації навчання на різних рівнях системи неперервної освіти доводить її інноваційний характер, актуальність та перспективність. У той же час, практичне запровадження кредитно-модульної системи організації навчання випереджає глибокі теоретико-педагогічні дослідження цієї системи, що породжує протиріччя між накопиченим, але не достатньо систематизованим досвідом та недостатньою розробкою теоретичних основ і методології кредитно-модульної системи організації навчання. Тому вивчення теоретичних основ цієї системи необхідне для глибинного розуміння сутності кредитно-модульної системи організації навчання з метою її удосконалення та раціонального впровадження в освітній процес.

Метою статті – проаналізувати кредитно-модульну систему організації навчального процесу з позицій системного підходу.

Виклад основного матеріалу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу складається з окремих компонентів, які утворюють цілісність. Оскільки кредитно-модульна система організації навчання є освітньою, то з точки зору педагогіки вона може бути подана сукупністю інваріантних структурних елементів: суб'єктів (викладачі, студенти, керівники, тьютори-консультанти), діяльності суб'єктів цілісного педагогічного процесу, мети навчання, змісту навчання і предметів, комплексів форм, методів навчання, результату навчання. Центральним компонентом кредитно-модульної системи організації навчання є мета.

Метою кредитно-модульної системи організації навчання є [4; 5, 15]:

- підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників;
- забезпечення навчальної мобільності студентів на рівні університету, країни та на міжнародному рівні;
- покращення прозорості й сумісності навчальних програм і кваліфікацій шляхом упровадження ECTS як інструмента реформування навчальних планів (стандартів) в національних системах вищої освіти та засобу розширення доступу на ринок праці;

- підвищення конкурентоспроможності та ефективності європейської системи вищої освіти;

- збереження різноманітності освітніх програм та методів їх реалізації, а тим самим – академічної автономії на національному, локальному та регіональному рівнях, а також на рівні окремого навчального закладу.

Мета кредитно-модульної системи організації навчання визначає її основні завдання [4; 5, 4, 6]:

- адаптація ідей ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародних ринків праці;

- забезпечення можливості навчання студента за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку і відповідно підвищенню рівня фахової підготовки впродовж життя шляхом усвідомленої побудови власних індивідуальних траєкторій навчання;

- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання можливості студенту отримання професійних кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці;

- забезпечення прозорості навчальних програм;

- створення умов для можливості порівняння навчальних програм в різних університетах та різних країнах Європейського Союзу;

- реалізація ECTS як базового інструменту для зарахування навчальних дисциплін, опрацьованих студентами в інших університетах, в базовому навчальному закладі;

- підтримка мобільності та перезарахування кредитів між різними секторами (університетський – не університетський) на національному та міжнаціональному рівнях;

- підтримка процесів перезарахування кредитів між різними навчальними середовищами (дистанційне навчання, самонавчання, практика);

- удосконалення прозорості кваліфікацій та рівнів навчання (разом із Додатком до диплома); сприяння доступу на ринок праці;

- створення умов для підвищення конкурентоспроможності спільного Європейського освітнього простору.

Як зазначає В. І. Байденко, багатоцільовий характер кредитної системи ECTS виявляється в тому, що вона виступає [2, 155–156]: засобом переведення (передавання) і накопичення кредитів; інструментом мобільності студентів; каталізатором реорганізації внутрішніх структур університетів з метою усунення перепон для поглиблення міждисциплінарної побудови освітніх програм; механізмом гармонізації різноманітних освітніх структур; методологічною основою проектування та ідентифікації профілів підготовки і результатів освіти на основі компетентнісного підходу; фактором допустимої уніфікації оціночних систем, які використовуються у ВНЗ; однією з основ проектування освітніх програм і навчальних планів за модульним принципом; загальною базою (спільним знаменником) кваліфікацій; умовою побудови взаємно визнаних систем контролю якості вищої освіти.

Мета кредитно-модульної системи організації навчального процесу співвіднесена із світовими тенденціями, до яких долучилась й Україна, і співвідноситься з результатом освіти, вираженому в підготовці висококваліфікованих спеціалістів з набором ключових компетенцій. Тому однією з підпорядкованих її цілей є формування інтегративної якості особистості студента – професійної компетентності.

В основу *методології досягнення цілей* використання кредитно-модульної системи як технології навчання майбутніх фахівців мають бути покладені принципи: *цілісності* (подання в інтегрованому вигляді системи цілей, методів, засобів, форм, умов навчання, що забезпечує реальне функціонування і розвиток конкретної дидактичної або методичної системи); *відтворюваності* (відтворення технології з урахуванням специфічних умов її застосування гарантує досягнення цілей навчання); *адаптації* до об'єкта навчання; *системної нелінійності* (встановлює пріоритет чинників, що безпосередньо впливають на самоорганізацію дидактичної чи методичної системи).

Основними принципами упровадження кредитно-модульної системи організації навчання є: порівняльна трудомісткість кредитів; кредитність; модульність; методичне консультування; організаційна динамічність; гнучкість та партнерство; пріоритетність змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку; науковість та прогностичність; технологічність та інноваційність; усвідомлення перспективи; діагностичність [4].

Загальними принципами кредитно-модульної системи організації навчання є принципи гуманізації і гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації, диференціації, інтеграції.

Кредитно-модульна системи організації процесу навчання, з одного боку, створює реальні можливості для гуманізації і демократизації, індивідуалізації та диференціації, інтеграції і модулювання навчального процесу, а з іншого – ці принципи покладені в її основу, є її специфічними вихідними положеннями, що моделюють нову навчальну технологію.

До зазначених принципів кредитно-модульної системи організації навчання додамо принцип мобільності. Він виявляється у можливості більш спрощеного переходу студента з одного вищого навчального закладу до іншого за умови співпадання напрямів підготовки фахівців. Зауважимо, що всі основні принципи кредитно-модульної системи взаємопов'язані між собою та функціонують завдяки загальному принципу-меті – забезпеченню мобільності студентів та викладачів, а також підвищення якості вищої освіти в національних масштабах та авторитету серед країн Європейського освітнього простору.

Крім того, ECTS базується на трьох основних елементах: інформації – інформаційний пакет (щодо навчальних програм і результатів навчання), взаємної угоди – договір на навчання (між університетами-партнерами й студентами) та науково-методичного забезпечення щодо використання системи кредитів ECTS (для визначення навчального навантаження студентів).

Кредитно-модульна система організації навчання логічно увібрала в себе два дидактичні поняття – кредиту і модуля, які суттєво впливають на підхід до організації засвоєння знань з тієї чи іншої дисципліни, а також спонукають підпорядкувати інші навчальні компоненти (навчальне навантаження студента, результати навчання, методи, форми, прийоми, засоби навчання, тощо) своїм вимогам.

Для впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу вищий навчальний заклад повинен мати такі чотири основні елементи інформаційно-правового забезпечення: *систему кредитів ECTS*, яка є числовими еквівалентами для окреслення обсягу навчального навантаження студентів, необхідного для повного засвоєння відповідної навчальної дисципліни; *інформаційний пакет*, із зазначенням загальної інформації про університет, назви напрямів підготовки, спеціальностей,

спеціалізацій, обов'язкових та вибіркових курсів, технології навчання та оцінювання якості освіти тощо; *договір про навчання* між студентом і вищим навчальним закладом; академічну *довідку оцінювання знань*, що засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на національному рівні та за системою ECTS.

З погляду функціональних аспектів, кредитно-модульна система є основою: індивідуально орієнтованої організації навчального процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять; стимулюючої бально-рейтингової системи оцінки результатів навчальної діяльності студентів; формування й постійного розвитку навчальних планів, програм і стандартів змісту освіти; надання викладачам академічної свободи, зокрема, права вільного вибору методики навчання; економічних розрахунків розміру плати за навчання й заробітної системи оплати праці викладачів; формування бюджетів доходів і витрат структурних освітніх підрозділів університету [1].

Очікуваними результатами впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу можуть бути: інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців; систематичність засвоєння навчального матеріалу; встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання; контроль та своєчасне коригування навчально-виховного процесу; підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу, зменшення пропусків навчальних занять; психологічне розвантаження студентів у кінці семестру; підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності; максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації; підвищення рівня адаптації особи до змін вимог ринку праці; раціональне використання матеріальних ресурсів тощо [3, 60].

Сукупність описаних елементів системи ECTS об'єднані між собою загальносистемними та взаємними зв'язками і відношеннями, що говорить про складність та цілісність розглядуваної системи. Кредитно-модульна система організації навчального процесу є відкритою, оскільки зовнішнім середовищем для неї виступає освітній процес ВНЗ, який у свою чергу взаємодіє з іншими соціальними системами. КМСОНП є системою

динамічною. У відповідності до характеру передбачення динаміки поведінки системи вона цілеспрямована, тобто зорієнтована на досягнення однієї мети – підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних спеціалістів, забезпечення мобільності студентів та викладачів. Динамічність системи визначається також етапністю впровадження, спрямованістю, темпом та рівнем сформованості професійної компетентності і культури особистості в цілому.

Розглянемо кредитно-модульну систему організації навчального процесу з позиції самокерованої соціальної системи, для якої характерні такі ознаки: єдність і цілісність системи відносно середовища; наявність у системі не менше двох компонентів (керуючої та керованої підсистем); різноманітність зв'язків із середовищем, які сприяють утворенню підсистем відносно більш складних систем; ієрархічність тієї чи іншої системи; інтегрування компонентів системи, що забезпечується такими властивостями, які відсутні в окремо взятих її складових; наявність усередині системи суперечностей, які є чинниками її саморозвитку; історичність системи, тобто розвиток її в часі.

Зазначемо, що, з одного боку, кредитно-модульна система організації навчального процесу є системою автономною, самодостатньою, самокерованою, яка діє у межах відповідного ВНЗ і може сама виступати у ролі керуючої системи, а з іншого боку – є системою керованою, що складається з окремих, але взаємопов'язаних частин (елементів) і є складовою (підсистемою) системи вищого рівня.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу, на нашу думку, відповідає таким системним ознакам як: єдність і цілісність відносно відповідного вищого навчального закладу; наявність в кредитно-модульній системі організації навчального процесу компонентів впорядкування та виконання (керування та керованості), якими є з одного боку ректор, Вчена Рада тощо, а з іншого – кафедри, професорсько-викладацький склад, студенти. Кредитно-модульній системі організації навчального процесу притаманні такі системні риси як наявність всередині системи суперечностей, що є чинниками її саморозвитку; історичність системи, тобто розвиток її в часі.

Розглядаючи кредитно-модульну систему організації навчального процесу на рівні самодостатності, відзначимо такі її риси:

- вона запроваджується та діє у межах окремого ВНЗ, що характеризує її певну замкненість;
- має нормативне забезпечення відповідного ВНЗ, згідно з його специфікою напрямів та спеціалізацій підготовки фахівців, що свідчить про її автономне, відносне становище в адміністративно-правовому полі;
- має власні мету та завдання, методичне забезпечення, яке розробляється відповідно до специфіки викладання дисциплін у кожному окремому ВНЗ (навчальні плани, робочі навчальні плани, навчальні програми, робочі навчальні програми, індивідуальні плани роботи студента тощо), тобто організація системи відбувається відповідно до внутрішніх цілей та завдань;
- діє на основі принципів, визначених нормативною частиною забезпечення діяльності розглядуваної системи;
- передбачає особливості переведення, відрахування, поновлення студентів та переривання їхнього навчання, визначення контролю успішності, стипендіальне забезпечення студентів та особливості нормування навчального навантаження, що характеризує її як індивідуальну систему;

Що стосується ознак самокерованості системи у межах ВНЗ, необхідно визначити основи та межі автономності і відносної незалежності. Роль в управлінні навчальним процесом та діяльністю, що з цим пов'язана, здійснюють безпосередньо органи управління тим чи іншим ВНЗ.

Вивчення нормативно-правової бази України щодо вищої освіти дозволяє зробити висновок, що ВНЗ мають певну автономію в межах повноважень, які їм надані. Зокрема, в межах такої автономії знаходиться право ВНЗ в особі його керівництва (суб'єктів) здійснювати управління (здійснювати певний вплив) організацією навчального процесу засобами виконавчо-розпорядницької діяльності щодо професорсько-викладацького складу кафедр, студентів (об'єкти керування). Кредитно-модульна система організації навчального процесу є саме тією керівною моделлю, за якою, на нашу думку, здійснюється організація навчального процесу в ВНЗ.

Тому запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ як певного елемента системи управління можна уявити як схему, де в замкненій системі управління керуючим

елементом (який здійснює керівний вплив) є кредитно-модульна система організації навчального процесу, а керованим елементом є навчальний процес та професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу, що здійснюють навчальний процес згідно з положенням кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Також необхідно відмітити зворотний зв'язок від керованого елемента (навчального процесу) до керуючого (кредитно-модульна система організації навчального процесу): у процесі виникнення недоліків у навчальному процесі, особи, що здійснюють організацію навчального процесу шляхом тих чи інших дій, спрямовують свої зусилля на вдосконалення керуючого елемента – кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Таким чином доведено, що кредитно-модульна система організації навчального процесу має ознаки самокерованої системи в межах відповідного ВНЗ, де суб'єктом є сама кредитно-модульна система організації навчального процесу, а об'єктом – особи, що здійснюють організацію навчального процесу та сам навчальний процес.

Розглянемо кредитно-модульну систему організації навчального процесу в більш широкому розумінні, тобто як управлінської (керованої) системи, що складається з окремих, але взаємопов'язаних частин (елементів) і є складовою (підсистемою) системи вищого рівня.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу є об'єктом управлінської системи та державного управління, бо саме через адміністративно-правові норми держава владно впливає на процеси керування тими чи іншими об'єктами, що підлягають такому керуванню. Завдяки аналізу системи і повноважень органів управління освітою, можна зазначити, що управління освітою в Україні здійснюється системою державних органів і органів місцевого самоврядування, які можуть впливати на стан кредитно-модульної системи організації навчального процесу за допомогою державно-владних велінь, які містяться у адміністративно-правових нормах. Отже, на національному рівні кредитно-модульна система організації навчального процесу співвідноситься із загальною системою управління в сфері освіти як об'єкт управління з боку нормативних приписів центральних органів виконавчої влади. З іншого боку, запровадження кредитно-модульної системи

організації навчального процесу в вищу освіту України є наслідками гармонізації національного законодавства з європейським, зокрема входження України до Болонського процесу. Тому запровадження та діяльність кредитно-модульної системи організації навчального процесу є певним чином наслідком впливу норм міжнародного права на норми національного.

Аналіз нормативного забезпечення показує, що входження України до Болонського процесу є актом, внаслідок якого Україна в сфері освітньої діяльності формально набуває статусу об'єкта управлінської діяльності з боку Європейських органів контролю за виконанням принципів Хартії університетів.

Адміністративне регулювання і організаційне управління вищою освітою, зокрема кредитно-модульною системою організації навчального процесу в Україні, залежить не тільки від національного законодавства, актів органів державної виконавчої влади в сфері управління освітою, а також, певним чином, від обсягу функцій та повноважень, які надані Наглядовій раді Великої хартії університетів, що є представницьким органом Європи в сфері виконання вимог Болонського процесу. Через це, кредитно-модульну систему організації навчального процесу можна вважати опосередкованим об'єктом управління відносно опосередкованого суб'єкта управління – міжнародних організацій, у повноваження яких входить можливість керуючого впливу на вищевказану систему.

Висновки. Кредитно-модульна система організації навчального процесу є складним явищем. Основними компонентами кредитно-модульної системи організації навчання є: *мета* використання; *завдання та функції*; *принципи*, що покладені в основу методології досягнення цілей; *зміст* (система залікових кредитів, модульна організація змісту навчання, компетентнісний підхід до формування результатів навчання, індивідуально-орієнтована організація навчального процесу, рівень навчальних досягнень студентів); *ресурсне забезпечення* (організаційні складові, правила та процедури, матеріально-технічні засоби); *відтворення* (технологічна програма; технологічна модель; технологічна карта; технологічні таблиці); *упровадження* (управління, контроль якості та моніторинг, адаптація); *очікувані результати*.

Кредитно-модульна система має таку структуру організації навчання, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, безперервну активність і викладача, і студента, враховує індивідуальні особливості кожного студента. Навчання стає не лише накопиченням знань і вмінь, а й постійним збагаченням досвіду, творчості і формуванням механізму самоорганізації.

Кредитно-модульна організація навчального процесу є соціальною системою і водночас: 1) кредитно-модульна система організації навчального процесу має ознаки самокерованої системи в межах відповідного ВНЗ, де суб'єктом є сама кредитно-модульна система організації навчального процесу, а об'єктом – особи, що здійснюють організацію навчального процесу та сам навчальний процес; 2) на національному рівні кредитно-модульна система організації навчального процесу співвідноситься із загальною системою управління в сфері освіти як об'єкт управління з боку нормативних приписів центральних органів виконавчої влади; 3) кредитно-модульну систему організації навчального процесу можна вважати опосередкованим об'єктом управління відносно опосередкованого суб'єкта управління – міжнародних організацій, у повноваження яких входить можливість керуючого впливу на вищевказану систему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадарч Д. Организация индивидуально ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Д. Бадарч, Я. Наранцецег, Б. Сазонов // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / Под общ. ред. Б. А. Сазонова. – М. : НИИВО. – 2003. – Вып. 11. – 76 с.
2. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. Профессиональное образование и формирование личности специалистов: науч.-метод. сб. / Байденко В. И., Оскарссон Б. – М., 2002. – 176 с.
3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації європейської вищої школи: Тематична збірка для професорсько-викладацького складу / А. М. Колот, О. О. Субіна, Т. В. Гуть. – К. : КНЕУ, 2005. – 234 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48 [«Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців»].
5. Впровадження ECTS в українських університетах: Методичні матеріали / В.Д. Шинкарук, І.І. Бабин, Ю.М. Рашкевич, А.Г. Загородній та ін. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2006. – 56 с.

РЕЗЮМЕ

Н. С. Головань. Кредитно-модульная организация учебного процесса как система.

В статье анализируется кредитно-модульная организация учебного процесса с позиций системного подхода. Показано, что кредитно-модульная система организации учебного процесса является сложным явлением. Основными

компонентами кредитно-модульної системи організації навчання є: мета використання; завдання та функції; принципи, що покладені в основу методології досягнення цілей; зміст; ресурсне забезпечення; очікувані результати. Кредитно-модульна організація навчального процесу є самокерованою соціальною системою.

Ключевые слова: система, кредитно-модульна система, навчальний процес.

SUMMARY

M. Golovan. Credit-module organization of educational process as system.

In the article credit-module organization of educational process is analysed from positions of approach of the systems. It is well-proven that the credit-module system of organization of educational process is the difficult phenomenon. Basic element of the credit-module system of organization of teaching it is been: purpose of the use; task and functions; principles, which the achievements of aims fixed in basis of methodology; table of contents; resource providing; expected results. Credit-module organization of educational process is the self guided frame of society

Key words: system, credit-module system, educational process.

УДК 004:371.13

І. А. Грітченко

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено теоретичні аспекти використання Інтернет-технологій у професійній освіті майбутнього вчителя під час вивчення іноземної мови. Подано педагогічні і технічні умови, вимоги до використання Інтернет-технологій в іншомовному освітньому просторі підготовки майбутнього фахівця у педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: Інтернет, технології, іноземна мова, Інтернет-ресурси, інформаційно-освітній простір, сайт, інформаційна компетентність, іншомовна компетенція.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови актуалізують необхідність реформування вітчизняної освіти. Однією з домінуючих проблем сучасної вищої освіти є проблема проведення комплексу науково-педагогічних досліджень, присвячених питанням впровадження і використання у навчальному процесі інноваційних технологій, зокрема Інтернет-технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що окремі психолого-педагогічні та методичні аспекти використання комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах розглядалися у працях С. Ф. Авер'янової, Ю. Н. Афанасьєва, В. П. Беспалько,

Ю. С. Брановського, Т. Г. Везирова, А. П. Верхоли, Л. І. Долінера, І. М. Зубкової, А. В. Куценко, Н. Л. Липатнікової, Л. С. Лисициної, С. В. Панюкової, І. Н. Розиної, О. К. Філатова, В. Ф. Шангіна та ін. Проблеми застосування Інтернет-технологій у процесі навчання майбутніх фахівців отримали достатньо обґрунтоване наукове висвітлення у працях С. А. Бешенкова, Ю. С. Брановського, А. Я. Ваграменко, А. Г. Гейна, Г. С. Гершунського, І. Е. Машбіца, І. В. Роберт, Р. Г. Семеренко. У працях В. Д. Байкова, С. В. Глушакова, Є. І. Карелової, А. С. Лесневського, А. В. Могілева, О. Ю. Овакімяна, А. Н. Тихонова доведено, що Інтернет-технології можуть бути використані як наочний і доступний засіб навчання, який забезпечує багатозадачність і різнорівневий підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – з'ясувати роль і місце Інтернет-технологій у професійній освіті майбутнього вчителя під час вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Нині весь світ охопила інформаційна мережа Інтернет. Вона зв'язує десятки мільйонів абонентів у понад 150 країнах світу. Щомісяця її поширеність зростає на 7–10% [3]. Це пов'язано з переведенням усіх соціально значущих інформаційних ресурсів на електронні носії, зокрема, розміщення їх у всевітній мережі Інтернет. Можливості використання Інтернет-ресурсів необмежені. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної навчальної інформації, що знаходиться у будь-якій точці земної кулі, інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу, сприяє розвитку самостійної діяльності учнів, дистанційного діагностування їх навчальних досягнень.

Упровадження технології Інтернет-освіти сприяє формуванню нової ролі вчителя, який уже не стільки є джерелом інформації, фактів, знань, скільки виконує роль учителя-технолога, який радить, консультує учнів, допомагає їм зрозуміти сам процес навчання у цьому середовищі, координуючи їх діяльність. Під час вивчення іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати вміння і навички читання та письма студентів, поповнювати їх словниковий запас. Інтернет допомагає у формуванні вмінь і навичок говоріння та аудіювання, навчанні лексики та граматики, мотивує до вивчення іноземної мови. Крім того, використання Інтернет-технологій дає можливість розширити кругозір майбутнього фахівця, налагодити і підтримувати ділові зв'язки і контакти зі своїми колегами в іншомовних країнах тощо.

На сучасному етапі навчання іноземних мов використовуються такі навчальні Інтернет-ресурси, як Hotlist, Treasure Hunt, Subject Sampler, Multimedia Scrapbook, Webquest. Кожен із них дозволяє вирішувати цілий ряд навчальних завдань. Так, Hotlist та Multimedia Scrapbook спрямовані на пошук, відбір, класифікацію інформації. Treasure Hunt, Subject Sampler та Webquest містять елементи проблемного навчання і направлені на активізацію пошуково-пізнавальної діяльності студентів.

Хорошим помічником у вивченні іноземної мови став для студентів сайт /native-english.ru./. Цей ресурс зручний і зрозумілий кожному, саме тому сайт такий популярний серед студентів. Він містить теоретичний матеріал з граматики, фонетики і правопису, ідіом, фільми іноземною мовою, аудіо книги, тексти радіостанції Voice of America, тести, скоромовки, прислів'я тощо. Індивідуальні заняття або заняття з репетитором може запропонувати сайт www.englishcd.ru. Для навчання аудіювання використовують сайт компанії Lucent Technologies, її підрозділ Bell Labs, який дозволяє почути, як звучить будь-яка фраза іноземною мовою. Тут розроблений синтезатор мови, який перетворює друкарський текст на звук. На сайті <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можна озвучити будь-яку фразу на семи мовах, отримати онлайн-допомогу, копіювати навчальні тексти тощо.

Таким чином, навчальні Інтернет-ресурси дозволяють:

- підібрати текстовий, графічний, фото-, аудіо- та відеоматеріал до тем, що вивчаються;
- організувати у групах обговорення актуальних питань вивчення іноземної мови;
- здійснити лінгвістичний аналіз усного і письмового дискурсу носіїв мови (представників різних соціальних груп, носіїв діалектів та акцентів) [2].

Інтернет – незамінний інструмент для оперативного перекладу навчальної інформації. З цією метою широко використовуються онлайн-перекладачі та онлайн-словники. Найпопулярнішим серед студентів став сайт Lingvo.ru. Тут користувач зможе без зусиль знайти переклад потрібного йому слова з будь-якої галузі виробництва. Звичайно, онлайн-словником сьогодні мало кого здивуєш, особливих відмінностей від книжного він не має, за винятком того, що часу на пошук потрібного слова ви витратите значно менше. Використання мережі Інтернет у навчальному

процесі є однією з найпоширеніших форм інтеграції медіатехнологій з різними предметами і дисциплінами. У разі інтеграції з іноземною мовою Інтернет-технології, як доводить наш викладацький досвід, надають набагато ширші (у тому числі і на міжнародному рівні) порівняно з традиційними можливості вдосконалення здобутих знань і вмінь.

Використання мережі Інтернет сприяє формуванню в освітньому закладі так званої «технології відкритого навчання», яка допомагає створити якісно новий інформаційно-освітній простір, в якому збільшується можливість перейти від моделі накопичення знань до системи оволодіння навичками самоосвіти [2]. Як засвідчує практика, Інтернет-технології дозволяють докорінно змінити організацію процесу навчання студентів ВНЗ іноземної мови, формуючи у них системне мислення, сприяючи індивідуалізації навчального процесу і зверненню до принципово нових пізнавальних засобів. За правильної організації і відповідної методології використання Інтернет-технологій робить освітній процес відкритішим для нових ідей і джерел знань.

Для реалізації таких інновацій педагог іноземної мови, на нашу думку, повинен володіти інформаційною компетентністю, тобто системою комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечують необхідний у конкретній професії рівень отримання, переробки, зберігання і представлення професійно детермінованої інформації. Він повинен сам виявляти зацікавленість освоєнням нових інформаційних технологій і володіти комп'ютером хоча б на рівні користувача.

Оскільки процес інформатизації викладання іноземних мов у ВНЗ України, як показують наші дослідження, тільки набирає темп, то необхідно, щоб викладачі, які одержали певні результати на цій ниві, ділилися досвідом зі своїми колегами, полегшуючи їм шлях у цьому напрямку. За подібних умов необхідний обмін рекомендаціями щодо застосування навчальних програм і матеріалів. Крім того, підготовка до занять з використанням Інтернет-технологій, як свідчить наш викладацький досвід, вимагає ґрунтовної підготовки викладача, серйозної внутрішньої мотивації. При цьому дуже важлива і підтримка подібних інновацій з боку адміністрації навчального закладу.

Застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним чинником для розвитку мотивації у студентів. У більшості

випадків їм подобається працювати з комп'ютером. Оскільки заняття проходять у неформальній обстановці, студентам надана велика свобода дій, деякі з них можуть показати свою обізнаність із сферою ІКТ. Мотиви професійного застосування сучасних Інтернет-технологій у процесі навчання іноземної мови викликають у студентів, як показує наш педагогічний досвід, бажання використовувати можливості Інтернету під час вирішення різних навчальних завдань, включаючи завдання по розширенню і поглибленню іншомовної комунікативної компетенції. Крім того, заняття із застосуванням комп'ютера сприяють підвищенню внутрішньої самооцінки окремих студентів і зміцненню їх авторитету в колективі.

Перспективи використання Інтернет-технологій в іншомовному навчальному просторі на сьогодні досить широкі. Це може бути:

- листування викладача і студентів з жителями іншомовних країн за допомогою електронної пошти;
- участь у міжнародних Інтернет-конференціях, семінарах та інших подібних мережевих проектах;
- створення і розміщення в мережі сайтів і презентацій, які можуть створюватися спільно педагогом і студентами та використовуватися в навчальних і пізнавальних цілях;
- обмін педагога методичним досвідом з колегами інших країн;
- електронні публікації рефератів, статей в Інтернеті тощо.

Цілі та завдання навчання іноземної мови з використанням Інтернет-технологій, як ми вважаємо, можуть бути реалізовані під час виконання таких педагогічних, технічних умов і вимог:

- організація навчального процесу на основі авторської програми;
- наявність у студентів елементарного рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності для роботи на комп'ютері і в Інтернеті на початковому етапі вивчення даного навчального курсу;
- наявність у педагога іноземної мови знань і вмінь використання комп'ютера та Інтернету у навчальному процесі;
- наявність комп'ютерного комплексу для доступу в Інтернет;
- дотримання ергономічних вимог під час роботи з комп'ютерними засобами навчання.

Використання Інтернет-технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяють піднести на більш якісний рівень загальнокультурний рівень розвитку студентів; сприяють удосконаленню їх навичок володіння

комп'ютерною технікою і знань мережі Інтернет; підвищують мовний рівень студентів; сприяють їх самоствердженню; а також підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови; економлять витрату дидактичних матеріалів педагогом (немає необхідності створювати незліченні картки, друковані матеріали); удосконалюють процес перевірки студентських робіт; сприяють підвищенню авторитету викладача.

Проте відзначимо, що Інтернет-технології, як свідчить наш викладацький досвід, зовсім не панацея на шляху підвищення мотивації і самостійності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Для досягнення максимального ефекту необхідне використання широкого спектра медіатехнологій у навчальному процесі. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування у студентів відповідної інформаційної компетенції, необхідної для використання Інтернет-технологій, що багато в чому гарантує підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів. Але від такої концепції використання мультимедіатехнологій більшість навчальних закладів ще далекі. При цьому впровадження Інтернет-технологій часто суперечить існуючим навчальним планам й освітнім структурам. Для цього необхідно проаналізувати, якою буде форма використання Інтернет-технологій у процесі вивчення іноземних мов, якими компетенціями повинні володіти викладачі, щоб бути готовими використовувати весь потенціал Інтернету, і як потрібно будувати і розвивати ці компетенції для подальшої зміни системи освіти.

Висновки. Таким чином, упровадження Інтернет-технологій в освітній процес професійної підготовки майбутнього вчителя дає можливість його вдосконалення за рахунок оптимізації інформаційного середовища. Застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним чинником реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання, забезпеченні його індивідуалізації і диференціації з урахуванням здібностей студентів, розвитку мотивації у студентів, підвищення їх внутрішньої самооцінки тощо. Вміння і навички, які формуються за допомогою Інтернет-технологій, виходять за межі іншомовної компетенції навіть у межах «мовного» аспекту. Інтернет розвиває соціальні і психологічні якості студентів, їх упевненість у собі та здатність працювати у колективі; створює сприятливу для навчання атмосферу тощо.

Проте для оптимального й ефективного впровадження Інтернет-технологій в освітній процес ВНЗ потрібна копітка науково-дослідницька робота, результати якої дозволять визначити загальні та

спеціальні принципи використання, критерії відбору Інтернет-ресурсів, а також істотно відновити арсенал методичних засобів і прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки»: Міністерство освіти і науки України. – К., 2005.

Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку: [монография] / [П. В. Сыроев, М. Н. Евстигнеев, Д. М. Грицкови др.]. – Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008.

Ніколаєнко С. В освіті – інформаційна революція / Ніколаєнко С. // Дзеркало тижня. – 2006. – № 1 – С. 580.

Роберт И. В. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 18–25.

РЕЗЮМЕ

И. А. Гритченко. Роль и место Интернет-технологий в профессиональном образовании будущего учителя.

В статье освещены теоретические аспекты использования Интернет-технологий в профессиональном образовании будущего учителя при изучении иностранного языка. Представлены педагогические и технические условия, требования к использованию Интернет-технологий в иноязычном образовательном пространстве подготовки будущего специалиста в педагогическом ВУЗ.

Ключевые слова: Интернет, технологии, иностранный язык, Интернет-ресурсы, информационно-образовательное пространство, сайт, информационная компетентность, иноязычная компетенция.

SUMMARY

I. Gritchenko. The role and place of Internet technologies in professional education of future teacher.

The article reflects the theoretical aspects of the Internet technologies use in professional education of future teacher during studying a foreign language. Pedagogical and technical terms and requirements of the Internet technologies use are presented in foreign educational space of future specialist's preparation in pedagogical HEE.

Key words: Internet, technologies, foreign language, Internet resources, informatively educational space, site, informative competence, foreign competence.

УДК 37.005.584.1

П. Г. Давидов

Донецький інститут залізничного транспорту

ВИЩА ОСВІТА В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ОНТОЛОГІЧНО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано онтологічну і гносеологічну сутність освітнього процесу в новому інформаційно-освітньому просторі, зокрема застосування інформаційних технологій та інноваційних методів у багаторівневому, безперервному процесі підготовки професіонала. Розглянуто гносеологічну роль пізнання і практики у формуванні особистості професіонала.

Ключові слова: *освіта, інформація, технології, мультимедіа, пізнання, інформаційно-освітній простір.*

Постановка проблеми. Процеси світової глобалізації та інформатизації охопили всі сфери людської діяльності, зокрема економіку, культуру, освіту. Тому характерною ознакою нашого часу є інтенсивний розвиток сфери життя, пов'язаної з отриманням, обробкою та поширенням інформації. Виходячи з цього, в сучасних умовах розвитку системи вищої освіти важливого значення набувають новітні інформаційні технології навчання. Це пов'язано не тільки з тим, що нові інформаційні технології мають значні дидактичні можливості для підвищення рівня пізнавальної активності студента, а й насамперед з тим, що в інформаційне століття сама освіта набуває вирішального значення.

Сьогодні процес інтелектуального розвитку суспільства є необхідною умовою економічних досягнень держави, а тому проблема якісного вдосконалення освіти, зокрема й вищої, постає особливо актуально.

Опрацювання парадигми нової ідеології вищої освіти та її формування відбувається на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку науки, культури, освіти і виховання. Так, у Національній доктрині вказується, що одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, а також створення індустрії сучасних засобів навчання й виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [6; 7]. Тобто мова йде про пошук нових організаційно-методичних засобів і технологій підвищення якості підготовки спеціалістів з урахуванням інтеграційних та трансформаційних процесів не тільки в освіті, а й у суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Роль вищої освіти у XXI ст., місії сучасної університетської освіти розглядаються у працях теоретиків постіндустріального суспільства Д. Белла, М. Гайдеггера, П. Друкера, В. Іноземцева, М. Кастельса, Х. Ортега-і-Гассета, М. Портера, Е. Тоффлера, К. Ясперса та інших; різні аспекти висвітлені у працях фундаторів теорії людського капіталу Г. Беккера, М. Блауга, Т. Шульца; питання побудови інноваційної моделі розвитку – С. Вовканича, А. Гальчинського, В. Гейця,

М. Долішнього, С. Злупка, Б. Каліцького, О. Лапко, В. Семиноженка, С. Цапка, А. Чухна та інших; розвиток вищої освіти у працях В. Андрущенко, О. Грішної, Б. Данилишина, І. Дідика, М. Долішнього, М. Дробнохода, М. Згуровського, С. Злупка, І. Каленюка, Р. Кігеля, П. Кононенка, К. Корсака, О. Кратта, В. Кременя, В. Куценко, М. Ніколаєнка, В. Новікової, Т. Оболенської, А. Погрібного, О. Сидоренка та інших.

Розв'язанню окремих питань використання інформаційних технологій (зокрема медійних) у навчанні присвячені праці відомих вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: Ю. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, О. Довгялло, М. Жалдак, Л. Козака, А. Минина, О. Пінчука, Є. Плата, І. Роберта, Г. Селевко та ін. Безумовно, варто вказати й на дослідження вітчизняних філософів В. Андрущенко, М. Бойченка, В. Кремня, М. Лукашевича, М. Михальченка, З. Самчука та інших.

Мета статті – узагальнення набутого досвіду та напрацювань у сфері формування нової парадигми освітньої діяльності у вищій школі на основі формування єдиного інформаційно-освітнього простору.

Для реалізації мети необхідно розв'язати **такі завдання**:

1. Проаналізувати причини та умови трансформації вищої освіти у процесі формування інформаційно-освітнього простору.
2. Дослідити місце інтерактивних та інформаційних технологій (зокрема медійних) у формуванні майбутнього професіонала.
3. З'ясувати вплив інформаційного суспільства, дистанційної освіти, медіаосвіти на формування креативних якостей особистості майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям інтелектуального потенціалу кожного суспільства є освітній потенціал як найбільш узагальнений показник реальних можливостей розвитку, які надаються йому саме освітою.

Світові тенденції розвитку вищої освіти відображені у програмному документі ЮНЕСКО про реформування і розвиток вищої освіти. Так, у доповіді Міжнародної комісії з освіти у XXI столітті «Освіта: прихований скарб» зазначається, що освіта повинна ґрунтуватися на таких засадах: гуманізація і гуманітаризація, фундаментальність, безперервність, ефективність, масовість, технологізація та інформатизація вищої освіти [1].

Необхідно зазначити, що мова не може йти тільки про «автоматизацію» навчального процесу, а й про напрацювання нової філософії навчання, адже ідеологія «кінцевої освіти» – здобуття професійної освіти раз і назавжди себе вичерпала. Сьогодні освіту треба сприймати як безперервний процес формування себе і як фахівця, і як Людини. Сьогодні пізнання виступає як постійний процес аналізу й обробки різнобічної інформації (професійної, соціальної, гуманітарної) у повсякденному житті, яке становить широкомасштабний інформаційний простір.

Тому впровадження інформаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного **інформаційно-освітнього простору** – пріоритетні напрями державної політики. Інформатизація освіти передбачає використання інформаційних технологій, інноваційних методів та засобів з метою реалізації ідеї інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості, підготовку майбутніх фахівців до повноцінного опанування знань, умінь і навичок, що необхідні у життєдіяльності сучасного інформаційного суспільства.

Під інформаційними технологіями (ІТ) навчання розуміється сукупність принципово нових методів, прийомів і засобів обробки даних; пошуку, збору, передачі, збереження та відображення різної за видами інформації, її моделювання і структурування; перевірка принципово нових рішень з найменшими витратами відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу [5].

Найпопулярнішою і найперспективнішою педагогічною технологією є мультимедійна, що використовує досягнення у сфері інформаційних технологій в освітній сфері. Ми приєднуємося до визначення мультимедіа як дидактичного програмованого засобу, що являє освітній зміст в інтерактивній формі за допомогою різних видів інформації, інтегративне використання яких підвищує ефективність пізнавальних процесів [8]. Таке тлумачення дає змогу з онтологічно-гносеологічного підходу розглянути освітній процес в умовах формування інформаційно-освітнього простору.

Адже процес пізнання з позицій діалектико-матеріалістичної гносеології є відображенням єдності предметно-змістовної, формально-структурної і функціональних сторін. В освітньому процесі підготовки фахівців у людини, яка навчається, розширюється світогляд, формується бережне ставлення до середовища, відбувається усвідомлення себе і своєї діяльності у

соціумі, поступово формуються цінності, прийняті у професійному середовищі. В індивіда розвиваються мотиваційно-потребнісна, когнітивна та поведінкова особистісні сфери. Чим раніше в онтогенезі розпочинається професійна детермінація, тим більш глибоко розвивається професійний компонент у психологічній структурі особистості.

У професійній освіті закономірність цілісності та єдності педагогічного процесу проявляється у гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця на всіх етапах формування і вдосконалення професіоналізму, який може розпочинатися у школі, а продовжуватися у ВНЗ, а потім в аспірантурі.

Безумовно, в умовах змін, які відбуваються в нашій країні, нам потрібна гнучка і динамічна система підготовки компетентних спеціалістів, спроможних створювати інноваційну продукцію і просувати її на глобальному ринку з високою конкуренцією. Забезпечити таку підготовку може інтеграція педагогічної діяльності суб'єктів сфер науки, багаторівневої освіти і професійної діяльності у новому **інформаційно-освітньому просторі**.

Дефініція **«інформаційно-освітній простір»** – це набір визначених умов, пов'язаних між собою, які справляють вплив на людину. Особливостями формування інформаційно-освітнього простору кінця ХХ – початку ХХІ століть є: оновлення наукового змісту в підготовці фахівця з вищою професійною освітою; спадковість розвитку в багатоступеневій формі підготовці спеціаліста; орієнтація на індивідуальні особливості особи, яка навчається, звідси й гуманістична спрямованість педагогічного процесу; формування знань у контексті національних інтересів, що безпосередньо стосуються кожної людини у своїй країні; провідна роль практики у навчанні та ін.

Розширення **інформаційно-освітнього простору** вищої професійної освіти наприкінці ХХ – ХХІ століття обумовлено:

- зміною ставлення до освіти з боку держави, адже рівень професійної освіти розглядається як один з факторів її сталого розвитку;
- переходом більшості країн від елітарної освіти до масової;
- зростанням доступності отримання вищої професійної освіти для широких верств населення, свобода вибору освіти і спеціальності;
- застосуванням нових дидактичних засобів навчання, які ґрунтуються на сучасних інформаційних технологіях;

- зміною складу студентів, що здобувають вищу професійну освіту, вікового складу; застосування форм очної та заочної (дистанційної) освіти;
- зростанням у країнах бюджетних витрат на освіту, приватного та змішаного фінансування, комерціалізація освіти;
- зміною ставлення до освіти з боку держави і суспільства – вона тепер розглядається як товар, який приносить прибуток;
- загостренням конкуренції на міжнародному та національному ринках освітніх послуг в умовах глобалізації світового ринку вищої професійної освіти [2].

Отже, *інформаційно-освітній простір* – складна система, яка включає різні освітні сфери: освіту, науку, професійну діяльність (особливо їх інформаційне забезпечення).

Дамо стисло характеристику цих умов.

Оновлення наукового змісту підготовки. Формування нового для індивіда знання походить від наукового поняття – категорії, яка створює абстрактну картину, за допомогою якої відбувається засвоєння інших понять (визначень) у процесі входження до конкретного змісту іншого поняття. При цьому розкриваються надемпіричні зв'язки, виникають первинні елементи системи понять, які створюють підґрунтя *системних знань*. Уперше сформована у сфері понять нова структура узагальнення, що потім переноситься як відомий принцип діяльності на всі інші галузі мислення і понять [3]. Такий механізм однаково працює на різних рівнях професійної підготовки. Включення в процес наукових досліджень дозволяє по-новому сприймати наукові теорії. Так, у гуманітарних та соціально-економічних дисциплінах важливим є відображення відповідної наукової думки: еволюція цієї теорії, подання соціальних і гносеологічних фактів, що обумовлюють виникнення проблем у цих наукових напрямках, а також їх розв'язання і пошуки методів (конкуренція методів). Історичний аспект дозволяє з'ясувати діалектичні зв'язки попереднього етапу розвитку відповідного напрямку наукових знань із сучасними і на цій основі прогнозувати їх майбутній розвиток.

Формування знання в контексті національних інтересів. Для розкриття ознак цієї дефініції – «освітнього простору», з огляду на її загальну глобалізацію та інформатизацію, звернемося до зарубіжного досвіду. Наприклад, відсутність тем, у яких би розглядалися питання

національних особливостей чи інтересів в економічних або соціально-гуманітарних дисциплінах, зумовлюється тим, що загальнонаціональний інтерес є стрижнем, який скріплює і спрямовує дії власних і приватнопідприємницьких інтересів на користь власної держави. Адже формування знань у контексті національних інтересів є передумовою професійної діяльності спеціалістів у глобалізованому світі (глобальній економіці), де національні інтереси треба усвідомлювати кожному з них, оскільки він, зрештою, стосується кожної людини у своїй країні.

Орієнтування на індивідуальність особи, що навчається. Ця ознака впливає з постулату про те, що вища цінність сучасного суспільства – сама людина. Ціннісна структура особистості майбутнього фахівця (спеціаліста) проявляється у ставленні до світу, взаємодії у суспільстві, у її культурно-національних формах і формах ментальності. Формування цінностей потребує гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, важливим аспектом якого є індивідуалізація навчання, обумовлена як природними особливостями, так і соціальною позицією людини, пов'язаної з вибором власної траєкторії професійного становлення.

Процес підготовки спеціаліста відбувається у діалектичній суперечності між дискретним характером ступеневої професійної кваліфікації і безперервним процесом особистісного розвитку, який вимагає спадковості *розвитку в багатоступеневій підготовці*. Для подолання цієї суперечності у підготовці спеціаліста повинен бути встановлений зв'язок між новим і старим. Навчання у такому випадку буде відповідати діалектичному закону заперечення заперечення, коли із старого змісту вибирається все значуще і, доповнюючись новим змістом, перетворюється у більш повне і досконале.

Спадковість у багатоступеневій підготовці забезпечує нерозривний зв'язок між окремими сторонами, частинами, етапами, ступенями освіти і передбачає взаємозв'язок цільової, змістовної, організаційної і діяльнісної складових підготовки на ступенях розвитку особистості майбутнього спеціаліста в гуманістичному середовищі.

Розширення інформаційно-освітнього простору на ступенях підготовки і провідна роль практики в освіті. З філософської точки зору практика – чуттєва предметна діяльність людей, спрямована на перетворення дійсності з метою задоволення потреб, що склалися. Одна з

них – потреба у постійному підтриманні професіоналізму. Ця потреба виникає в індивіда, коли він оволодів визначеною галуззю професійної діяльності і досяг розуміння в необхідності її розширення. Багатоступенева підготовка дозволяє реалізувати цю потребу, в якій основні програми підготовки спеціалістів з підвищення кваліфікаційного рівня реалізуються одноразово з додатковими на цьому рівні кваліфікаціями, тим самим дозволяючи її розширити.

У теорії гносеології практика і пізнання – дві взаємопов'язані сторони єдиного цілого. Практика в підготовці спеціаліста – це:

- джерело пізнання, оскільки всі знання викликані головним чином її потребами;
- основа пізнання, його рушійна сила; вона пронизує всі сторони, моменти, форми, ступені пізнання від початку й до кінця навчання; весь пізнавальний процес обумовлений завданнями і потребами практики;
- мета пізнання, адже воно здійснюється не задля цікавості, а щоб використовувати знання для задоволення потреб людей і покращання їх життя;
- критерій істини, що дозволяє відокремити знання від хибної думки;
- практика, що мотивує прагматичність підготовки спеціалістів, спрямовуючи її в компетентнісне річище.

Практика на кожному ступені підготовки дозволяє індивіду провести самооцінку власного розвитку та своєї навчальної діяльності, забезпечити процес самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення.

Інформаційно-освітній простір ми також розуміємо як процес педагогічної взаємодії і взаємовпливу суб'єктів різних сфер, у яких досягається багатовимірність особистості, формуються нові якості для успішної професійної діяльності. Взаємодія і взаємовплив суб'єктів в освітньому просторі здійснюється у діалектичній єдності начал матеріального та ідеального. Матеріальне реалізується у предметному функціонуванні сфер педагогічного процесу. Ідеальне начало є особливою духовно-моральною субстанцією освітнього процесу, що проникає у внутрішній світ людини. Воно має «забарвлення», найкращими тонами якого є натхнення і стимулювання освітньої діяльності, підтримка впевненості в успіху, належність до професійної спільноти.

Процесуальна характеристика відображає специфічну особливість певного освітнього простору, яка приймає або не приймає тих, хто навчається. Формальних ознак їх відповідності визначеним критеріям ще недостатньо для тривалого суб'єктивного сприйняття освітнього процесу. Необхідна наявність у ньому тієї духовної атмосфери, яка притягує індивіда особливим проникненням у його духовний світ і сприяє особистісній самоактуалізації.

Інформаційно-освітній простір як результат, на нашу думку, є феноменом створення додаткової суспільної й особистісної вартості, яка вимірюється потенціалом нації і потенціалом особистості спеціаліста, які реалізуються випускником освітнього закладу в ефективній професійній діяльності у статусі спеціаліста.

Висновки. Використання інформаційних технологій, зокрема мультимедійних, дозволяє оптимізувати навчальний процес і разом з тим індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність студентів; створює умови для самоосвіти і дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти. Адже смислова характеристика освітнього процесу ґрунтується на філософській ідеї про дійсність як семантичний континуум, де у неявному (прихованому) виді існують усі можливі смисли (сенси) архітектоники особистості. Організований і цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особистість у новому інформаційно-освітньому просторі сприяє прояву індивідуальних творчих здібностей конкретної особи (людини) в обраній професії і досягненню педагогічних цілей формування конкурентоспроможного спеціаліста для інноваційного розвитку національної економіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Дистанционное образование. – 1999. – № 4.
2. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад Всемирной организации по образованию. – Париж : ЮНЕСКО, 1998.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
4. Козак Л. В. Використання мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах / Л. В. Козак // Вища освіта України. – 2009. – Додаток 4, том IV (18). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 231–236.

5. Минич О. А. Информационные технологии в образовании / О. А. Минич. – Минск, 2009. – 171 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К., 2004. – 140 с.
8. Пінчук О. П. Дидактичний аспект проблеми визначення мультимедіа в освіті / О. П. Пінчук // Наукові записки : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – 2006. – Вип. LXIV. – 464 с.

РЕЗЮМЕ

П. Г. Давыдов. Высшее образование в информационно-образовательном пространстве: онтологическо-гносеологический анализ.

В статье проанализирована онтологическая и гносеологическая сущность образовательного процесса в новом информационно-образовательном пространстве, в частности использование информационных технологий и инновационных методов в многоуровневом, непрерывном процессе подготовки профессионала. Рассмотрена гносеологическая роль познания и практики в формировании личности профессионала.

Ключевые слова: образование, информация, мультимедиа, познание, информационно-образовательное пространство.

SUMMARY

P. Davidov. Higher education in information and educational environment: ontological-epistemological analysis.

The article examines the ontological and epistemological nature of the educational process in the new information and educational space. Use of information technologies and innovative techniques in multilevel and continuous process of training professional. We consider the epistemological role of knowledge and practice in the formation of a professional.

Key words: education, information, miltimedia, cognition, educational environment.

УДК 81–42:811.161.1

О. П. Коньок

Сумський державний університет

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ІНОЗЕМЦЯ

У статті досліджується категорія «мовна особистість», її тлумачення й трансформація в лінгвістиці та теорії і методиці викладання іноземних мов. Висвітлюються основні підходи до вивчення мовної особистості, акцентується увага на необхідності залучення студентів-інофонів до мовної картини світу носіїв мови. Розглядаються питання формування полікультурної мовної особистості.

Ключові слова: мовна особистість, динаміка мовної особистості, вторинна мовна особистість, полікультурна мовна особистість.

Постановка проблеми. Останнім часом у зв'язку зі зміною наукової парадигми та ідеології досліджень відбувається зростання інтересу гуманітарних наук до проблеми вивчення людської особистості. Одним із

центральных понять сучасних мовознавчих наук: лінгвістики, лінгводидактики, лінгвокультурології, соціо- та психолінгвістики – є концепт «мовна особистість»..

Для розробки теоретичних основ методики викладання іноземних мов видається перспективною постановка низки проблем навчання російської мови як іноземної у світлі концепту «мовна особистість» як наскрізної ідеї, що пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує кордони між людинознавчими дисциплінами, оскільки, як зазначає Ю.М. Караулов, не можна вивчати людину поза її мовою, а мову поза людиною. До того ж будь-яка модель навчання навряд чи може бути функціонально ефективною, якщо не будуть знайдені коректні виходи за межі статичності мови. У цьому сенсі слушним є зауваження вченого про те, що «доти, доки моделі навчання мови не стосуються структури особистості, мовної особистості, вони приречені залишатися чимось зовнішнім, чужим відносно об'єкта навчання мови» [4, 41].

Аналіз актуальних досліджень. Як відомо, методика завжди використовувала і використовує основні лінгвістичні поняття й закономірності, оскільки саме вони визначають специфіку об'єкта навчання. Тому коротко охарактеризуємо основні підходи стосовно дослідження мовної особистості в лінгвістиці.

Аналізуючи лінгвоперсонологічні традиції, що склалися, С.В. Оленев пропонує розрізняти три підходи: структурний, комунікативний і стратегічний [6]. У межах структурного напрямку розробляється модель мовної особистості, запропонована Ю.М. Карауловим. Ця модель має трирівневу організацію: у ній розрізняються вербально-семантичний, лінгвокогнітивний (або тезаурусний) і мотиваційний рівні. При цьому структура мовної особистості, зазначає вчений, на кожному рівні складається ізоморфно, зі специфічних типів елементів: одиниць відповідного рівня, відношень між ними та їх стереотипних комбінацій. Для комунікативного напрямку вивчення мовної особистості характерна увага до соціальної суті мови й прагнення до опису типів носіїв мови. Стратегічний напрям звертається до розумово-мовленнєвих механізмів реалізації мовної здатності індивіда. При цьому мовна особистість розглядається як парадигма особистостей – мовної (володіє певною сукупністю знань і уявлень), мовленнєвої (реалізується у вербальній

комунікації), комунікативної (учасник комунікативного акту, що характеризується типовою для даної лінгвокультурної спільноти комунікативною поведінкою).

Об'єднує ці три напрями підхід до мовної особистості як до певного статичного явища, що сформувався до моменту дослідження. Водночас існує немало досліджень, автори яких ставили своїм завданням аналіз процесу формування і розвитку мовної особистості [9; 10]. Це дає підстави для виділення четвертого дослідницького напрямку, орієнтованого перш за все на опис динаміки мовної особистості, під якою розуміють процес становлення й розвитку мовно-мовленнєвої здатності людини. Мовна особистість оцінюється за тим, яким функціональним різновидам мови і з якою повнотою вона навчена та якими досвідом і навичками володіє.

Дослідження мовної особистості з погляду її здатності здійснювати мовленнєві вчинки зумовило необхідність переглянути методологічні засади навчання іноземних мов.

Мета статті – проаналізувати трансформації концепту «мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземної мови, зокрема російської як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Уперше до мовної особистості як об'єкта навчання звернувся Г. І. Богін у 1980-х роках. Учений дійшов висновку щодо необхідності мати певний стабільний оцінний критерій, який одночасно дозволяв би орієнтуватися при побудові систем навчальних дій. Ні мова, ні мовлення, на його думку, самі по собі не можуть бути таким критерієм. Це має бути мовна особистість, вважає Г. І. Богін, тобто особистість, для якої мова є мовлення [1]. Учений характеризує таку особистість як багатокомпонентний набір мовленнєвих умінь, готовностей до здійснення мовленнєвих вчинків, які класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності, а з іншого – за рівнями мови.

Разом з тим аналіз концепту «мовна особистість» окремо від когнітивного аспекту при вирішенні завдань навчання студентів виявився недостатнім. Принцип орієнтації навчання іноземних мов на формування в тому, кого навчають, рис мовної особистості робить актуальним завдання не просто навчити відчувати себе носієм мови, а й розвинути здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур і соціумів. У

методичній науці розвивається новий напрям – формування «вторинної» мовної особистості.

Необхідно зазначити, що теорія формування вторинної мовної особистості поки що не має однозначних рішень. У науковій літературі пропонуються різні тлумачення концепту «вторинна мовна особистість», введеного І. І. Халєєвою [11]. Так, у широкому розумінні цей термін вживається в дослідженнях Р. Р. Давлетбаєвої: вторинна мовна особистість є сукупністю здатностей людини до спілкування іноземною мовою на міжкультурному рівні [3]. Аналогічне тлумачення знаходимо і в працях О. М. Осіянової, яка вважає, що результатом вивчення іноземної мови має бути активна і вільна особистість, здатна і готова до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні [7]. Н. Д. Гальськова також визначає вторинну мовну особистість як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні [2]. Процес становлення вторинної мовної особистості, наголошує дослідниця, пов'язаний не тільки з оволодінням вербальним кодом іноземної мови й умінням його застосовувати в спілкуванні, а й з формуванням у свідомості інофона «картини світу», властивої носієві мови, що вивчається. Тому навчання іноземної мови має бути спрямоване на залучення до концептуальної системи чужого лінгвосоціуму.

Однак наведені дефініції концепту «вторинна мовна особистість» розглядають це поняття лише на рівні мовного коду, не даючи уявлення про складність і багатоаспектність цього явища, пов'язаного, перш за все, з національним характером, національним менталітетом. Зв'язок культурно-мовного коду з менталітетом і національним характером свого представника сьогодні є загальноновизнаним [5; 8]. Дослідники наголошують на необхідності залучення через іноземну мову не тільки до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, а й до концептуальної картини світу, у межах якої відбувається становлення національного характеру і національного менталітету носія мови. Інакше кажучи, формування вторинної мовної особистості передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, і концептуальною картиною світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність.

З наведеного випливає необхідність переосмислення кінцевої мети навчання іноземної мови, у тому числі російської, а саме: необхідність формування в студентів якостей вторинної мовної особистості, що дозволяють їм бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації. Реалізувати дану мету означає не тільки розвивати вміння користуватися відповідною іншомовною технікою, а й «озброювати» студентів-інофонів позамовною інформацією, необхідною для адекватного спілкування та взаєморозуміння на міжкультурному рівні. Завдання методики навчання іноземних мов у даному випадку полягає в тому, щоб навчити носія образу світу однієї соціально-культурної спільноти розуміти носія іншого мовного образу світу.

Дослідження в галузі лінгводидактики, лінгвокультурології та міжкультурної комунікації показують, що спілкування між носіями і «неносіями» мови значною мірою ускладнюється через відмінності в сприйнятті «картин світу» й розбіжності концептуальних систем різних соціумів. Оскільки в основі світосприйняття і світобачення кожного народу лежить своя система соціальних стереотипів, свідомість людини завжди етнічно обумовлена. У цьому контексті особливо актуальним для методики російської мови як іноземної є вчення Ю. М. Караулова про рівні структури мовної особистості. Так, відповідно до положень даної теорії на першому вербально-семантичному рівні відбувається процес формування вербально-семантичного фонду на рівні стереотипів. Стосовно викладання російської мови як іноземної основними одиницями на даному рівні є окремі слова, стандартні словосполучення і фрази, такі, як «прочитати текст», «написати листа». На цьому рівні студенти оволодівають системно-структурними зв'язками, що забезпечують опанування навичками конструювання типових граматичних конструкцій.

Найбільш складні завдання з формування мовної особистості інофона передбачені на другому – тезаурусному – рівні, який включає в систему навчання іноземних мов завдання з розвитку мовної і когнітивної свідомості, характерної для носіїв мови, що вивчається. Саме тому вважається, що формування мовної особистості починається власне на цьому рівні. І. І. Халєєва зазначає, що вирішальним чинником становлення мовної особистості на тезаурусному рівні є не стільки прагнення до оволодіння новим кодом фрагментарного формування інокультурної картини світу,

скільки структуризація нового когнітивного простору, властивого представникам іншої лінгвокультурної спільноти, вважаючи що можна досягти віддзеркалення у свідомості інофона архетипів і прецедентних феноменів чужої культури. Дослідниця пропонує тезаурусний рівень розглядати на основі двох підрівнів – тезаурус-1 і тезаурус-2. Тезаурус-1 означає спосіб формування мовної свідомості, висхідної до мовної картини світу. Даний підрівень безпосередньо пов'язаний з асоціативно-вербальною мережею мови. Тезаурус-2 співвідноситься власне зі знаннями про світ, що формують когнітивну свідомість і тим самим загальну картину світу на рівні концептуальної системи.

Третій рівень – мотиваційний – передбачає з'ясування і характеристику мотивів, що стимулюють розвиток мовної особистості та керують текстотворенням. Одиниці цього рівня орієнтовані на прагматику і виявляються в комунікативних потребах особистості, зв'язки між якими визначаються умовами спілкування, що, у свою чергу, обумовлює вибір й оцінку мовних засобів особистістю залежно від мовленнєвої ситуації.

У нових умовах глобалізації світу нагальним є формування здатності і готовності інофонів до позитивної взаємодії з полікультурним світом і з його представниками. Такі якості мовної особистості можуть формуватися на основі толерантного ставлення до різних культур, усвідомленого розуміння і зіставлення мовної репрезентації того чи іншого культурного концепту в різних культурах. Л. П. Халяпіною розроблений підхід, який ґрунтується як на теорії мовної особистості в цілому, так і на основних положеннях теорії вторинної мовної особистості зокрема [12]. У межах такого підходу пропонується ввести новий концепт – «толерантна (полікультурна) мовна особистість», яка володіє базовими поняттями концептосфер різного рівня та для якої характерні занижений рівень етноцентризму, емпатія, уміння з повагою й розумінням сприймати представників іншої культури.

Толерантній мовній особистості притаманне розуміння системи «культура» як у її глобальному вияві, в інваріанті, так і в національно-специфічному. Культурне різноманіття, культурний плюралізм сприймається такою особистістю як вияв глибинних основ творчого потенціалу і самовизначення людини в часі і в просторі. Тобто, методична система, спрямована на формування толерантної мовної особистості, орієнтована на

формування таких рівнів в її структурі, як лінгвістичний, лінгвокультурологічний, практичний і комунікаційно-технологічний. Кожен рівень, у свою чергу, є комплексом компетенцій, які слід сформувати. Так, наприклад, у структурі лінгвокультурологічного рівня представлена компетенція на рівні етнокультурних концептів; у структурі практичного рівня – інтерпретативна і презентативна компетенція. Крім того, у структурі компетенцій практичного рівня виділені також й особисті якості, затребувані в умовах полікультурного світу: толерантність до невизначеності, самостійність і незалежність, інтерактивність, культурний плюралізм.

Висновки. З огляду на викладене можна дійти таких висновків:

- концепт «мовна особистість» є одним із найбільш значущих і основоположних у сучасній теорії і методиці навчання іноземних мов;
- для методики викладання російської мови як іноземної на особливу увагу заслуговує лінгводидактичний підхід, який пов'язує багаторівневу структуру мовної особистості й мовленнєву діяльність, оскільки будь-яка мовна особистість на кожному рівні своєї організації має базовий інваріантний компонент (домінанту, що визначається національно-культурними традиціями і панівною в суспільстві ідеологією, яка забезпечує можливість взаємопорозуміння носіїв різних соціолектів, соціальних і культурних кодів);
- трансформація концепту «мовна особистість» пояснюється змінами в структурі соціуму та тих вимог, які соціум висуває до системи освіти на кожному новому етапі свого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1980. – 61 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2004. – С. 54.
3. Давлетбаева Р. Г. Методический подход к реконструкции языковой личности / Р. Г. Давлетбаева // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – № 3. – С. 931–934.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекцій / В. В. Красных. – М. : Генезис, 2001. – 284 с.
6. Оленев С. В. Динамическое моделирование русской языковой личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук / С. В. Оленев. – Кемерово, 2006. – 24 с.

7. Осиянова О. М. Языковая личность 21 века: проблемы и перспективы / О. М. Осиянова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 6. – С. 191–193.

8. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М. : ИКАР, 1997. – 228 с.

9. Пряхин В. М. О становлении языковой личности юриста в контексте иноязычной подготовки (на примере Уральской юридической академии) / В. М. Пряхин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://language.psu.ru>.

10. Трофимова Г. Н. Информационные технологии и формирование языковой личности молодого журналиста / Г. Н. Трофимова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://ito.edu.ru>.

11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М., 1989. – 238 с.

12. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам / Л. П. Халяпина. – [Электронный ресурс]– Режим доступа :

<ftp://lib.herzen.spb.ru>.

РЕЗЮМЕ

О. П. Конек. Динамика формирования языковой личности студента-иностранца.

В статье исследуется категория «языковая личность», ее толкование и трансформация в лингвистике и теории и методике преподавания иностранных языков. Освещаются основные подходы к изучению языковой личности, акцентируется внимание на необходимости привлечения студентов-инофонов к языковой картине мира носителей языка. Рассматриваются вопросы формирования поликультурной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, динамика языковой личности, вторичная языковая личность, поликультурная языковая личность.

SUMMARY

O. Konuok. Dynamics of foreign student language personality formation.

The article covers the «language personality» category, its interpretation and transformation in linguistics and theory and methods of foreign languages teaching. Highlighted are the basic approaches to the studying of language personality, accented is the necessity of attracting foreign students to the language world picture of the native speakers. Considered are the questions of multicultural language personality formation.

Key words: language personality, dynamics of language personality, the secondary language personality, multicultural language personality.

УДК 378.147:537.8(07)

О. А. Коновал

Криворізький державний педагогічний університет

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ ЯК РЕЛЯТИВІСТСЬКОЇ ТЕОРІЇ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті пропонується модель навчання електродинаміки як релятивістської теорії у вищому педагогічному навчальному закладі. Вона передбачає використання фундаментальних принципів при вивченні цього курсу, методично поєднаних спільною ідеєю генералізації знань навколо принципу відносності та поняття електромагнітного поля.

Ключові слова: модель навчання електродинаміки, фундаментальні принципи, принцип відносності, електромагнітне поле.

Постановка проблеми. Традиційна методика навчання електродинаміки характеризується рядом недоліків. По-перше, вона ґрунтується на окремих дослідних фактах (закон Біо-Савара, формула Ампера-Грассмана, закон електромагнітної індукції), які при навчанні вважаються відносно відокремленими, а то й зовсім не пов'язаними між собою, а навчання відбувається, в основному, на індуктивному рівні. По-друге, традиційні методики навчання електродинаміки не використовують в достатній мірі основні положення спеціальної теорії відносності. У зв'язку з цим, на наш погляд, зміст, структура і методика навчання електродинаміки не відповідає суті й методології цього розділу фізики як наукової галузі [3].

Крім того, традиційні підходи в принципі не можуть пояснити механізм і природу деяких електродинамічних явищ.

По-третє, не знаходить повного і адекватного відображення в процесі навчання електродинаміки у вищих педагогічних навчальних закладах характерна тенденція розвитку сучасної фізики: спираючись на невелике число основних принципів, сформулювати та пояснити всю сукупність фізичних явищ та законів цього розділу фізики. Тобто під час навчання електродинаміки не реалізований принцип фундаменталізації.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження з методики навчання класичної електродинаміки представлені в монографії О. А. Коновала, а також аналіз та узагальнення сучасного бачення цієї галузі наукових знань показали, що цей розділ курсу «Теоретична фізика» не відіграє необхідної ролі не тільки у становленні в студентів правильної наукової картини світу, але й не сприяє в повній мірі їх належній фаховій підготовці.

Мета статті – на основі запропонованої в монографії О. А. Коновала наукової концепції нами пропонується модель навчання електродинаміки як релятивістської теорії у вищому педагогічному навчальному закладі. Вона передбачає єдині позиції у вивченні цього курсу, методично поєднаних спільною ідеєю генералізації знань навколо принципу відносності та поняття електромагнітного поля. Принцип відносності не є наслідком електромагнітних взаємодій (хоча історично саме так відбувалося становлення цього принципу). Він сам є фундаментальним і основоположним при описі фізичної реальності. Ця ідея повинна пронизувати вивчення всіх розділів електродинаміки.

Виклад основного матеріалу. Модель навчання електродинаміки як релятивістської теорії студентами ВНЗ розуміємо як схематизоване подання всіх організаційно-методичних заходів, що забезпечують результативність даного процесу.

Структура моделі формувалася за схемою «ядро + оболонки + функціональні компоненти-модулі». Ядром моделі є інваріантні елементи знань навчальної дисципліни «Класична електродинаміка» (рис. 1).

До оболонок моделі були віднесені необхідні засоби, що сприяють ефективному засвоєнню ядра фізичних знань у вищому педагогічному навчальному закладі, а саме: нормативні, методологічні, методичні й технологічні. У свою чергу технологічна оболонка передбачає вихід спроектованої моделі на рівень її практичної реалізації в умовах реального навчально-виховного процесу у ВНЗ, що передбачає необхідність побудови системи функціональних компонентів-модулів.

Аналіз системи наукових знань надав змогу класифікувати (виділити) таким чином основні елементи знань дисципліни, які нами віднесені до *ядра моделі*:

Фундаментальні ідеї: принцип відносності, близькодія, єдине електромагнітне поле.

Фундаментальні закони: закон Кулона, закони спеціальної теорії відносності, рівняння Максвелла.

Основні положення: уведення поняття «магнітне поле» зумовлене вимогами теорії відносності, магнітна взаємодія – релятивістський ефект, магнітне поле породжується струмами зміщення, явище та закон електромагнітної індукції – наслідок принципу відносності і закону Кулона.

Поняття: електричне та магнітне поля, електромагнітне поле, скалярний і векторний потенціали електромагнітного поля, струм зміщення, відносність електричного і магнітного полів, стаціонарне електричне поле постійного струму, потік векторного поля, циркуляція векторного поля, поляризація та намагнічування речовини.

Закономірності: напруга електричного та індукція магнітного полів рухомої зарядженої частинки як функції швидкості руху та кута спостереження, залежність індукції магнітного поля від сили струму, залежність ЕРС індукції від швидкості зміни магнітного потоку.

Емпіричні факти: взаємодія нерухомих заряджених частинок, взаємодія

рівномірно рухомих заряджених частинок, взаємодія струмів, розповсюдження електромагнітного поля, явище електромагнітної індукції, магнітне поле, зв'язане зі струмами, дія електричного струму.

Знання понять: напруга електричного та індукція магнітного полів, вектор Пойнтінга, імпульс, момент імпульсу та енергія електромагнітного поля, сила струму, відносність поділу електромагнітного поля на суто магнітне і суто електричне.

Нормативна оболонка моделі включає в себе ті аспекти, що визначаються нормативними факторами навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, тобто: зміст, генеральні цілі та завдання курсу «Теоретична фізика», побудовані на рекомендаціях керівних органів освіти; навчальні плани та програми; методичне забезпечення засвоєння курсу та ін.

Методологічна оболонка моделі представлена основними принципами, які забезпечують результативність у вивченні курсу електродинаміки як релятивістської теорії. Провідними дидактами (О. І. Бугайов, Г. Ф. Бушок, С. У. Гончаренко, А. В. Касперський, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, О. В. Сергєєв, В. П. Сергієнко, Б. А. Сусь, М. І. Шут) наголошується на необхідності тісного зв'язку методики вивчення дисципліни з методологією базисної науки, бо сутністю навчання є метод мислення науки.

Принципи навчання є вихідними положеннями, які визначаються цілями та завданнями і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання. Дидактичні принципи взаємозалежні та взаємозумовлені, тому мова йде про пошук певної системи дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання [5].

Дана система принципів є трансформацією основних принципів дидактики вищої школи відповідно до цілей, поставлених нами у цьому дослідженні. Відтак, до системи дидактичних вимог, які забезпечують результативність у вивченні електродинаміки як релятивістської теорії відносимо:

- *принцип науковості та методологічної спрямованості*, що означає відповідність змісту вивчення даного курсу сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки, зокрема з урахуванням релятивістських ефектів у електродинамічних явищах, а також можливості їх узгодження з методологією базової науки для формування у студентів світогляду та фізичного стилю мислення, уявлень про методи наукового пізнання, критеріїв науковості теорій та емпіричних фактів;
- *принцип діалектики емпіричного і теоретичного* в структурі фізичного знання та розуміння зв'язку теорії і експерименту;
- *принцип наочності*, який вимагає вивчення електродинаміки не лише за теоретичними інтерпретаціями основних явищ, а на самих об'єктах. Наочність у вивченні електродинаміки передбачає можливість виокремлення, виділення в об'єкті простих елементів, кожен з яких є первинним чуттєвим образом для студента [4, 97–103];
- *принцип генералізації знань навколо релятивістських ідей та поняття електромагнітного поля*, що включає в себе фундаменталізацію, послідовність та системність у вивченні електродинаміки, ґрунтуючись на основних інваріантних елементах знань курсу;

- *принцип єдності наукової та навчальної діяльності студентів;*
- *принцип свідомості та самостійності у навчанні;*
- *принцип провідної ролі наукової теорії – пріоритет науково-теоретичної підготовки студентів, підвищення ролі наукової абстракції як вищої форми пізнання, розвиток критики існуючих наукових положень, визначення шляхів перспективи існуючої науково-технічної практики [1, 49–50];*
- *принцип міцності здобутих знань, навичок та умінь;*
- *принцип реалізації внутрішньопредметних зв'язків дисциплін фізичного циклу вищого педагогічного навчального закладу;*
- *принцип професійної спрямованості змістового та процесуального аспектів вивчення електродинаміки.*

Серед названих принципів до *системоутворювальних*, найбільш впливових на результативність засвоєння електродинаміки як релятивістської теорії у вищому педагогічному навчальному закладі нами віднесено принципи: *науковості та методологічної спрямованості; генералізації знань навколо релятивістських ідей та поняття електромагнітного поля; наочності; принцип професійної (фахової) спрямованості змістового та процесуального аспектів вивчення електродинаміки.*

Методична оболонка моделі вивчення електродинаміки представлена провідними методами, формами та засобами, що надають можливість педагогічного управління засвоєнням студентами змісту курсу на релятивістських основах.

Методи навчання є шляхами, якими здійснюється рух досвіду суб'єкта навчання, його розвиток. Це шлях пов'язаний їх взаємодією викладача і студента, спрямованої на вирішення провідних завдань навчання, виховання та розвитку особистості у навчально-виховному процесі [5, 109].

У структурі методів навчання І. Малафіїк виділяє чотири провідні елементи: цілі навчання, способи діяльності викладача, способи діяльності студента, психологічні закономірності засвоєння матеріалу та потенційні можливості для досягнення цілей навчання [4, 216–226].

Існує чимало класифікацій методів навчання, крім того, зрозуміло, що у вищому навчальному закладі є усталена сукупність найбільш

вживаних методів, вибір яких залежить, у тому числі, й від суб'єктивних чинників: особливостей стилю викладання, контингенту студентської аудиторії, способів організації навчально-виховного процесу у даному закладі, режиму роботи, й нарешті від особливостей курсу.

Головною особливістю методів навчання у ВНЗ є те, що вони набагато більше, ніж шкільні, зближені з методами самої науки [5, 109], тому до методів, що найбільш сприяють досягненню поставленої нами мети відносимо:

– *методи організації та управління процесом засвоєння наукової інформації*: лекція, вправи, практичні роботи, графічні роботи, експеримент, педагогічна практика, ілюстрація, демонстрація, інформаційно-рецептивний, проблемний, частково-пошуковий, пошуковий методи, методи структурування навчальної інформації;

– *методи здійснення навчально-пізнавальної діяльності* – індуктивний, дедуктивний, алгоритмічний методи, порівняльний та історичний, аксіоматичний, гіпотетичний, генералізації та відокремлення, метод формалізації й моделювання, інтерполяції та екстраполяції, дослідження операцій, структурно-логічні схеми;

– *методи стимулювання навчальної діяльності*: пізнавальні ділові ігри, навчальні диспути та дискусії, проблематизації змісту матеріалу, що вивчається;

– *методи контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів*: діагностичні контрольні роботи, модульно-рейтинговий контроль, рефлексивного аналізу здійснюваної навчальної діяльності, самостійного узагальнення результатів, прогнозування, заліки, колоквиуми, іспити, програмоване опитування тощо. Крім того, реалії сьогодення, розширення між культурних зв'язків, приєднання України до Болонського процесу, зумовили введення *інтерактивних методів організації навчання*, до них відносимо: мозковий штурм, «пошук ідей», обґрунтування ідей, експертної оцінки, метод-кейс, портфоліо, захист позиції.

– *методи мотивації*: пояснення, роз'яснення, узагальнення світоглядних ідей.

Форми організації навчальної роботи – це система певних визначених структурно-організаційних можливостей реалізації навчальної діяльності [2, 333]. Форми у навчальному процесі вищої

школи це не лише вираження порядку організаційної та методичної структури навчання, але й система, що обґрунтовано представляє зміст матеріалу, який засвоюється [1, 69].

До *форм*, які забезпечують результативну методикау вивчення електродинаміки, включаємо: вступні, оглядові, проблемні, узагальнюючі та підсумкові лекції, узагальнюючі семінари, колоквиуми, навчально-дослідну та науково-дослідну роботу студентів, самостійну роботу, консультації, навчально-виробничу практику, конференції, наукові проблемні групи студентів, індивідуальні дослідницькі проекти.

Як бачимо спостерігається деяка бінарність у методах і формах навчання у вищому навчальному закладі, що, за оцінками дидактів, є характерною особливістю організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Визначення методів та форм вивчення електродинаміки у вищих педагогічних навчальних закладів передбачає наявність певних особливих *засобів*, оскільки методи застосовуються в єдності з ними. До таких доцільних засобів належать: нові інформаційні технології; інтенсифікація й активізація форм і методів навчання й самонавчання; реалізація задачного підходу в навчанні; індивідуальні науково-дослідницькі завдання.

Технологічна оболонка моделі є основою для побудови технології навчання електродинаміки як релятивістської теорії, відповідної спроектованій моделі.

Розгортання технології передбачає реалізацію у певній змістовій послідовності вивчення студентами вищих педагогічних навчальних закладів електродинаміки на засадах теорії відносності за певними етапами, модулями й стадіями. Завершеність технологічного циклу визначається трьома *етапами*:

- етапом проектування, результатом якого є побудована модель створеної системи навчання електродинаміки й план її реалізації;
- технологічним етапом, на якому відбувається власне реалізація моделі;
- рефлексивним етапом, на якому має оцінюватися спроектована модель, результативність та ефективність засобів її реалізації.

Технологія вивчення електродинаміки як релятивістської теорії передбачає реалізацію модульного підходу до організації навчального

процесу, що є певним відображенням існуючих підходів у контексті вимог Болонського процесу, однак передбачає ще покрокову реалізацію поставлених цілей у вивченні курсу.

Відтак, технологія реалізації моделі передбачає розгортання таких функціональних *компонентів-модулів*: організаційно-методичного, процесуально-діяльнісного, контрольо-оцінювального та аналітико-прогностичного. При проектуванні змістового наповнення модулів ми виходили з досліджень В. П. Сергієнка [6] та врахували, що:

1) модуль як дидактична одиниця має складатися з пов'язаних між собою у певному співвідношенні теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту, сукупність яких виконує самостійну функцію у процесі вивчення електродинаміки студентами;

2) модуль має складну композицію, побудовану за принципами теорії систем: морфологічності (має свої компоненти і елементи); структурності (компоненти і елементи перебувають у певному взаємозв'язку, що дає підстави вважати модуль підсистемою реалізації технології); функціональності (кожен окремий модуль, взаємодіючи з іншими, має своє призначення і виконує властиву йому функцію); генетичності (зміст модуля і його призначення логічно впливають з цілей, вносять специфічний для кожного з них вклад у вивчення електродинаміки, мають перспективи модернізації);

3) розділ «Класична електродинаміка» як система має будуватися на базі фундаментальних категорій і понять, які не лише мають свою структуру, а й пов'язані між собою за принципами теорії систем.

4) модульне структурування вивчення курсу має здійснюватися з урахуванням принципів науковості та методологічної спрямованості; наочності, генералізації знань навколо релятивістських ідей та поняття електромагнітного поля.

Висновки. Отже, з'ясована необхідність у перебудові змісту розділу «Класична електродинаміка» курсу теоретичної фізики для студентів вищих педагогічних навчальних закладів на засадах генералізації знань навколо принципу відносності та поняття електромагнітного поля. Доцільним теоретичним узагальненням виявилася модель навчання електродинаміки як релятивістської теорії, під якою (моделлю) розуміємо схематизоване представлення всіх організаційно-методичних заходів, що

забезпечують результативність даного процесу. Структура моделі формувалася за схемою «ядро + оболонки + функціональні компоненти-модулі», кожен з зазначених компонентів моделі був конкретизований у даній статті. Проте потребують подальшої розробки механізми реалізації спроектованої моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
2. Класична педагогіка : навч. посіб. / Л. С. Нечепоренко, Я. В. Подоляк, В. Г. Пасинок. – Х. : Основа, 1998. – 420 с.
3. Коновал О. А. Теоретичні та методичні основи вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності : монографія / О. А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 346 с. : іл.
4. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / Іван Васильович Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
6. Сергієнко В. П. Теоретичні і методичні засади навчання загальної фізики в системі фахової підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Володимир Петрович Сергієнко ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

А. А. Коновал. Модель процесса обучения электродинамики как релятивистской теории в высшем педагогическом учебном заведении.

В статье предлагается модель обучения электродинамики как релятивистской теории в высшем педагогическом учебном заведении. Она предусматривает использование фундаментальных принципов при изучении этого курса, методически совмещенных общей идеей генерализации знаний вокруг принципа относительности и понятия электромагнитного поля.

Ключевые слова: модель обучения электродинамики, фундаментальные принципы, принцип относительности, электромагнитное поле.

SUMMARY

A. Konoval. Model of process of teaching electrodynamics as to relativistic theory in the higher pedagogical establishment.

The model of teaching electrodynamics as relativistic theory in the higher pedagogical establishment is offered. It foresees the use of fundamental principles which are methodically combined by the common idea of generalization of knowledge around the principle of relativity and the concept of electromagnetic field in studying of this course.

Key words: model of teaching electrodynamics, fundamental principles, principle of relativity, electromagnetic field.

УДК 378.14(51+57):004

Г. С. Кошова, О. В. Тимошенко
Донецький національний університет

КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНЕ УПРАВЛІННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ У КУРСІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті обґрунтовано доцільність використання комп'ютерно орієнтованих засобів під час вивчення вищої математики студентами біологічних спеціальностей для управління їх дослідницькою діяльністю. Наведено фрагмент евристичного комп'ютерного тренажера, що містить задачі біологічного змісту, а також електронного підручника «Вища математика для біологів», який є частиною розробленого дистанційного курсу для організації управління самостійною роботою студентів.

Ключові слова: вища математика для біологів, дослідницька діяльність, комп'ютерно орієнтовані засоби, електронний підручник.

Постановка проблеми. У наш час у всьому світі комп'ютер використовується не тільки як предмет вивчення, але і як засіб навчання. Здійснити підготовку майбутніх фахівців, у яких професіоналізм і компетентність вдало поєднуються з неординарністю підходів до наукових, виробничих і життєвих проблем, можна лише за умови організації і забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти на рівні, який відповідає запитам сучасного інформаційного суспільства [9].

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях методичних і дидактичних проблем застосування комп'ютерів як засобу навчання основні зусилля вчених були зосереджені на розкритті перспектив використання інформаційних технологій у навчанні (А. П. Єршов, М. І. Жалдак, В. М. Монахов та ін.), обґрунтуванні можливостей використання комп'ютерів для інтенсифікації навчального процесу (Б. С. Гершунський, Ю. І. Машбиць, Т. А. Сергеева та ін.), проведенні різносторонньої класифікації програмно-педагогічних засобів (Ю. І. Машбиць, І. В. Роберт, Н. Г. Салміна та ін.), вивченні питань формування основ інформаційної культури студентів (Ю. В. Триус). Інтенсивно проводились дослідження з питань запровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський та ін.) та методики їх використання у процесі навчання математики (В. Г. Бевз, Т. Г. Крамаренко, О. І. Скафа, , О. В. Тутова та ін.). Однак праць, у яких була б зосереджена

увага на формуванні дослідницьких умінь засобами інформаційно-комунікаційних технологій, на сьогодні недостатньо.

Необхідно зауважити, що також недостатньо досліджене питання щодо впровадження комп'ютерно орієнтованих засобів у навчальний процес з математики для студентів біологічних спеціальностей.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання комп'ютерно-орієнтованих засобів під час вивчення вищої математики студентами біологічних спеціальностей для управління їх дослідницькою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. За сучасних умов математика відіграє особливу роль у підготовці майбутніх біологів-дослідників щодо формування певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, наукового світогляду, оволодіння методами математичного моделювання та розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін. Для біолога найбільш важливим є практичний аспект математики, отже, він повинен уміти:

- ставити математичні задачі;
- грамотно будувати математичну модель явища, що досліджується;
- обрати та застосувати якісні математичні методи дослідження;
- грамотно зробити необхідні обчислення;
- використовувати одержані результати для прогнозування та ухвалення рішень [8].

При цьому рівень цієї підготовки повинен бути таким високим, щоб дозволити студентам-біологам у майбутній професійній діяльності використовувати ІКТ для вирішення виробничих завдань, моделювання та прогнозування біологічних процесів. Це стане можливо завдяки формуванню та розвитку дослідницьких умінь, що неможливо без впровадження комп'ютерно орієнтованих засобів у навчальний процес.

Найбільш доцільними та ефективними засобами, на наш погляд, є:

- евристичні комп'ютерні тренажери як для використання на практичних заняттях, так і для домашнього застосування;
- комп'ютерні презентації лекцій;
- електронний підручник «Вища математика для біологів»;
- дистанційний курс для організації самостійної роботи з вищої математики для студентів-біологів.

Під час упровадження комп'ютерно орієнтованих засобів у навчання вищої математики особливого значення набуває розв'язання однієї з найважливіших проблем – формування вмінь моделювання, тому що це дозволяє продемонструвати основні межі певної теорії. З цією метою ми створюємо евристичні комп'ютерні тренажери, що входять до складу евристико-дидактичних конструкцій [6] і містять задачі біологічного змісту. До програми входять задачі, упорядковані за ступенем складності. На рис. 1 подана умова однієї з них за темою «Похідна», яку ми представили у вигляді зчепленої комп'ютерної програми для навчання студентів пошуку розв'язання задачі, застосовуючи дослідницькі вміння.

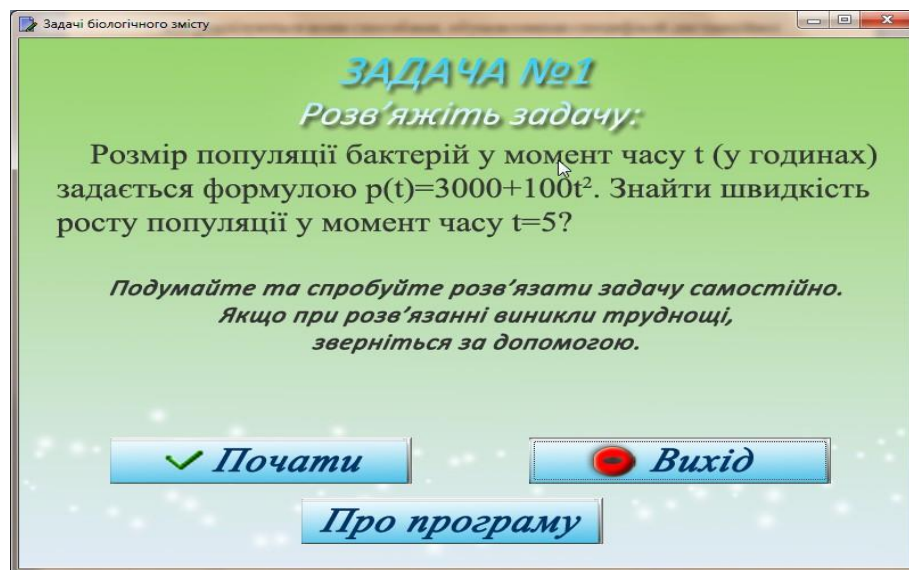


Рис. 1.

У процесі розв'язування задачі студент має можливість скористатися евристичними підказками або теоретичним матеріалом (рис. 2, рис. 3).

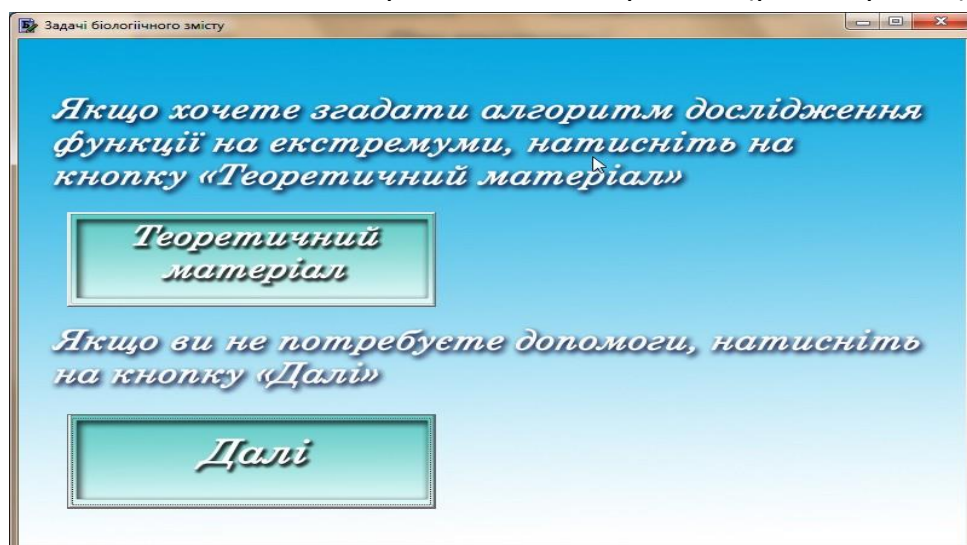


Рис. 2.

Якщо студент помиляється кілька разів, програма автоматично переводить його на правильну відповідь та пояснює, чому саме цей варіант правильний. Таким чином, за допомогою даних програм ми формуємо мотивацію студента до навчання. При цьому відбувається управління його дослідницькою діяльністю.



Рис. 3.

Теоретичний матеріал з вищої математики, що запропонований у багатьох посібниках для студентів біологічних спеціальностей, наприклад [1; 3; 4], переобтяжений математичними формулами та системами доведень, важкими для усвідомлення і самостійного засвоєння його студентами. Тому, на нашу думку, створення та використання інтерактивних мультимедіа презентацій та демонстраційного матеріалу є доречним засобом у процесі проведення лекцій для студентів-біологів (рис. 4).



Рис. 4

Такі матеріали, як зазначає О. І. Скафа [7], дозволяють скоротити час викладача на запис та оформлення дошки у процесі викладання лекції і тим самим дають змогу створювати проблемні ситуації, які можна розв'язувати разом зі студентами, застосовувати різноманітні евристичні прийоми і методи викладання теорії, показувати зразки процесу розв'язування дослідницьких задач.

З метою більш усвідомленого сприйняття математичних теорій, фактів, понять майбутніми біологами у процесі самостійної роботи пропонуємо розроблений нами електронний підручник «Вища математика для біологів» (рис. 5).

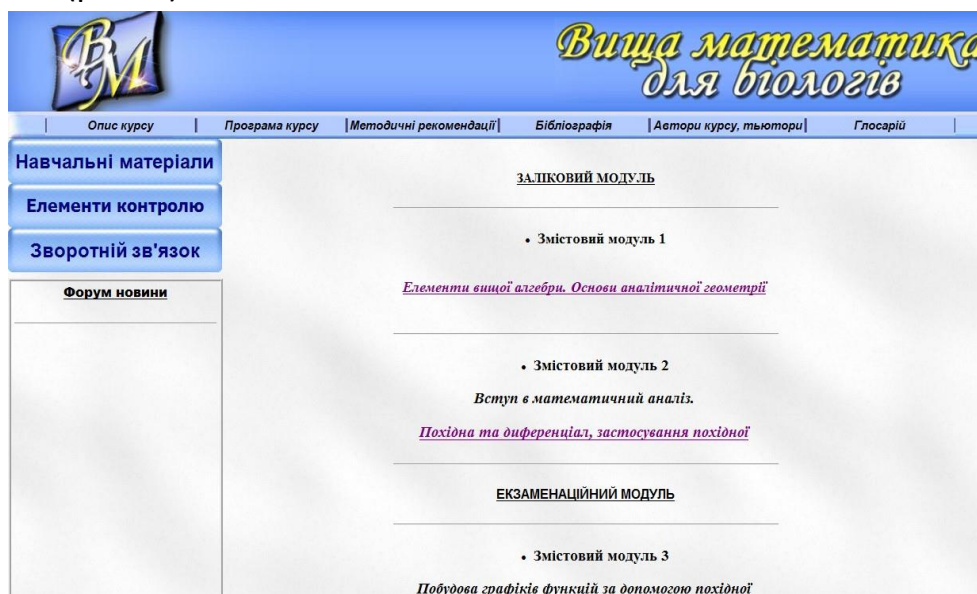


Рис. 5.

Він має такі особливості: у блоці «навчальні матеріали», крім звичайних лекцій, містяться мультимедіа лекції та різноманітні демонстраційні матеріали, довідники, навчальні практикуми, орієнтовані саме на студентів-біологів; блок «елементи контролю» містить підблоки: тематичний контроль (тести, завдання, робочий зошит, завдання для самоконтролю та для виконання групового проекту), самоконтроль (практикуми з елементами самоконтролю, дидактичні ігри), підсумковий контроль (тестування).

У процесі роботи з електронним підручником студент може скористатися методичними рекомендаціями під час виконання навчальних завдань. У підручник ми заклали і евристичні тренажери з навчання розв'язування біологічних задач з різних тем, які описані раніше, і комп'ютерні презентації лекцій, які можуть слугувати опорними блок-схемами лекцій.

Цей підручник є частиною розробленого дистанційного курсу з вищої математики для біологів. Ми виходимо з того, що дистанційне навчання – це цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії всіх активних суб'єктів навчання між собою на всіх етапах навчання незалежно від розташування учасників у просторі та часі, який базується на використанні широкого спектра засобів інформаційних технологій та реалізується у визначеній методичній системі [2]. Дидактичні принципи організації дистанційного навчання у своїй основі (принципи науковості, системності та систематичності, активності, принципи розвивального навчання, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання та ін.) також повинні бути тими самими, що і під час очного навчання, але реалізуються вони способами, обумовленими специфікою дистанційної форми навчання, можливостями інформаційного середовища Інтернет, її послугами. За дистанційного навчання забезпечується систематична та ефективна інтерактивність, причому не тільки між тими, хто вчить, і тими, кого вчать, але й останніми між собою [5]. Така взаємодія здійснюється на основі комп'ютерних телекомунікацій, але зберігаються всі елементи навчально-виховного процесу (викладач, підручник, засіб навчання, методи навчання та організаційні форми). Ми вважаємо, що для успішного управління дослідницькою діяльністю студентів-біологів та для формування у них інформаційно-аналітичних умінь, пов'язаних з майбутньою професією біолога-дослідника, саме дистанційний курс може відіграти суттєву роль. Ми започаткували такий курс як управління самостійною роботою студентів біологічних спеціальностей під час вивчення вищої математики.

Висновки. Кожен із зазначених вище комп'ютерно орієнтованих засобів, інтегруючись з інформаційно-комунікаційними технологіями, повинен посісти своє місце під час викладання вищої математики студентам-біологам, поступово витісняючи пасивні методи і форми навчання. Це згодом дасть можливість організувати навчальний процес у вищих навчальних закладах на високому рівні, з урахуванням специфіки біологічної спеціальності та потреб суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баврин И. И. Высшая математика : учеб. пособ. [для студ. химико-биологического факультета пединститут] / Баврин И. И. – М. : Просвещение, 1980.
2. Буркина Н. В. Методика разработки дистанционного курса / Буркина Н. В. – Донецк : ДонНУ, 2008. – 72 с.

3. Гильдерман Ю. И. Лекции по высшей математике для биологов / Гильдерман Ю. И. – Новосибирск : Наука, 1974.
4. Зайцев И. А. Высшая математика : учеб. [для некоторых спец. с.-х. вузов] / Зайцев И. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 400 с.
5. Красильникова В. А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения : [монография] / Красильникова В. А. – М. : ИИО РАО, 2002. – 168 с.
6. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : [монография] / Е. И. Скафа – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
7. Скафа О. І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики : навч.-метод. посіб. / Скафа О. І., Тутова О. В. – Донецк : Вид-во VEPER, 2009. – 320 с.
8. Тимошенко Е. В. Приемы формирования мотивации у студентов-биологов в курсе высшей математики / Тимошенко Е. В. // Дидактика математики : проблемы і дослідження : Міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк : Фірма «ТЕАН», 2010. – Вип. 33. – С. 42–49.
9. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : [монографія] / Триус Ю. В. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

А. С. Кошечая, Е. В. Тимошенко. Компьютерно ориентированное управление исследовательской деятельностью студентов-биологов в курсе высшей математики.

В статье обоснована целесообразность использования компьютерно-ориентированных средств при изучении высшей математики студентами биологических специальностей для управления их исследовательской деятельностью. Приведен фрагмент эвристического компьютерного тренажера, который содержит задачи биологического содержания, а также электронного учебника «Высшая математика для биологов», который является частью разработанного дистанционного курса для организации управления самостоятельной работой студентов.

Ключевые слова: высшая математика для биологов, исследовательская деятельность, компьютерно ориентированные средства, электронный учебник.

SUMMARY

A. Koshevaya, E. Timoshenko. The computer-oriented management of students-biologists' research activity in the course of higher mathematics.

The expedience of computer-oriented facilities use in the process of higher mathematics study for biology specialities students to manage their research activity is represented in the article. The fragment of heuristic computer training containing the tasks of biological content is given in the article. The electronic textbook «Higher mathematics for biologists», which is the part of the developed distance learning course for organization of students' independent work management is also given in the article.

Key words: higher mathematics for biologists, research activity, computer-oriented facilities, electronic textbook.

УДОСКОНАЛЕННЯ ФРОНТАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ОПТИКИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито питання про організацію та вдосконалення навчального фізичного експерименту з оптики, зокрема фронтальних лабораторних робіт в умовах профільного навчання, оскільки лабораторна робота є однією із форм проведення навчальних занять з фізики, яка традиційно спрямована на формування експериментальних умінь і навичок учнів, їх ознайомлення з методологією фізичної науки.

***Ключові слова:** лабораторні роботи, профільне навчання, оптика, фізика, експеримент, фронтальні лабораторні роботи, досліді, спостереження.*

Постановка проблеми. Сучасний навчально-виховний процес з фізики, особливо нинішній етап його розвитку і вдосконалення, вимагає активної позиції учнів у пізнанні основ шкільного курсу фізики, зокрема оптики. Відповідно, демонстраційний експеримент, відіграючи важливе значення у процесі навчання і стимулюючи розумову діяльність учнів, не задовольняє всі вимоги активізації пізнавально-пошукової роботи, яка має реалізуватися через конкретну практичну діяльність, тому що кожний з учнів прагне до особистої діяльності, особистого сприйняття, які приходять через особисті спостереження та виконання дослідів. Тому необхідно звернути увагу на те, що у практиці навчання оптики чільне місце посідає лабораторний експеримент, який учні виконують самостійно.

Необхідність запровадження лабораторного експерименту зумовлена насамперед тим, що демонстраційний експеримент за позитивного його впливу на пізнання учнями об'єкта вивчення не вичерпує всіх можливостей активного сприйняття явищ і процесів, що вивчаються на уроці [3, 109]. Демонстраційний експеримент не завжди забезпечує формування в учнів дійових знань, практичних умінь і навичок, оскільки учні лише спостерігають за тим, як учитель виконує досліді. Учні мають справу лише з результатами, одержаними внаслідок дій учителя, а самі досліді при цьому не виконують.

Аналіз актуальних досліджень. Пошуки найефективнішого використання фізичного експерименту у навчальному процесі дали поштовх до розробки та організації лабораторних занять у школі та

швидкого розвитку матеріально-технічної бази ШФЕ в цілому. Працями Д. Д. Галаніна, О. І. Глазиріна, Є. М. Горячкіна, Г. Г. Де-Метца, П. О. Знаменського, А. П. Карлової, а згодом В. О. Бурова, Б. С. Зворикіна, Є. В. Коршака, Б. Ю. Миргородського, О. А. Покровського, Л. І. Резнікова, В. Г. Розумовського, М. М. Шахмаєва та інших фахівців була започаткована система фізичного обладнання, яка об'єднана у шкільний фізичний кабінет та його типове обладнання.

Проблему вдосконалення шкільного фізичного експерименту вивчали багато дослідників. Крім праць уже названих науковців у цій галузі, проблему успішно розвивали Л. І. Анциферов, Ю. І. Дік, О. Ф. Кабарді, М. Я. Молотков, Т. М. Шамало, а згодом сучасні вітчизняні методисти – С. П. Величко, В. П. Вовкотруб, В. М. Двораківський, Л. Р. Калапуша, В. Ю. Кліх, Д. Я. Костюкевич, В. Г. Нижник, В. І. Савченко, В. Ф. Савченко, В. І. Тищук, Г. М. Цілінко, В. Г. Чепуренко.

Мета статті – з'ясувати особливості організації і проведення фронтальних лабораторних робіт з оптики в умовах профільного навчання з фізики.

Виклад основного матеріалу. Завдання нашого дослідження полягає у: з'ясуванні того, як впливають на розумовий розвиток школярів дослідницькі лабораторні роботи, на відміну від звичайних лабораторних робіт; виявленні чинників, що впливають на вибір зазначеного виду лабораторних робіт; встановленні методичних рекомендацій щодо особливостей організації та розробки проведення дослідницьких фронтальних лабораторних робіт у 7 та 11 класах загальноосвітніх шкіл в умовах профільного навчання з фізики.

До чинників, що впливають на рівень дослідницької діяльності учнів у процесі фронтальних лабораторних робіт, з нашої точки зору, можна віднести: зміст навчального матеріалу; вікові особливості розумових можливостей учнів; рівень підготовки учнів до виконання такої роботи; ставлення учнів до предмета і виду діяльності; ступінь керівництва вчителем такою пізнавальною діяльністю учнів.

Залежно від змісту навчального матеріалу та методики навчання, якої дотримується вчитель, місце дослідницької лабораторної роботи може бути визначеним як напередодні, так і під час вивчення матеріалу, після його вивчення з метою поглиблення здобутих знань. Залежно від виду навчальної

діяльності учнів, фронтальні лабораторні роботи пропонуються як на уроці, так і на факультативних заняттях. Отже, плануючи вивчення певної теми, вчитель чітко визначає призначення дослідницьких фронтальних лабораторних робіт та їх місце у структурі теми.

Методу фронтальних лабораторних робіт властива наука особливостей: організація вчителем проведення лабораторних робіт; наявність обладнання; сприяння формуванню в учнів навичок вимірювання; ознайомлення з різними методами визначення фізичних величин та встановлення співвідношення між ними; сприяння розвитку фізичного мислення в учнів, особливо спеціалізованих шкіл, де фізика посідає одне з провідних місць; колективне обговорення результатів дослідів та формулювання висновків. У процесі проведення фронтальної лабораторної роботи учням важко виділити логічні компоненти навчального експерименту, і саме внаслідок цього з'являються складності під час усвідомлення мети та ідеї досліду, пояснення спостережуваних явищ, розуміння принципу дії установки й особливо під час оцінки результатів досліду та формулювання висновків. Тому для підвищення результативності, отже, з метою активізації пізнавально-пошукової діяльності у процесі виконання фронтальних лабораторних робіт з оптики доцільно звернути увагу на такі вимоги: 1) зосереджувати увагу учнів на окремих суттєвих і важливих питаннях лабораторної роботи; 2) допускати їх розв'язок у процесі проведення фронтального експерименту з оптики; 3) приводити до осмислення взаємозв'язку експерименту з теоретичним матеріалом; 4) створювати в учнів уявлення про загальний план проведення експерименту з оптики.

Під час створення системи завдань доцільно, спираючись на інструкцію до проведення лабораторної роботи, доповнити, деталізувати та активізувати її, іноді корисно внести завдання хрестоматійного характеру, що підвищували б зацікавленість та пізнавальний інтерес в учнів. Деталізація тексту зазначеної інструкції допускає можливість дробити складні питання на прості, супроводжуючи їх корисними вказівками, спрямованими на засвоєння основного змісту навчального матеріалу з оптики. Відповідно актуалізація досягається виділенням у лабораторній роботі головного, поданням його у вигляді запитання та задачі. Питання і вказівки повинні проектувати проведення учнями різних

розумових операцій: аналіз і синтез, порівняння, аналогія, узагальнення, класифікація, доведення. Тільки тоді завдання будуть сприяти розвитку розумової діяльності в учнів під час вивчення оптики в умовах диференційованого навчання з фізики.

У психолого-педагогічній літературі звертається увага на те, що старший шкільний вік характеризується перевагою продуктивних компонентів мислення над репродуктивними, що позначається на цілісній динамічній системі психічних процесів. Значно зростає здатність учнів до самостійної пізнавальної діяльності: уміння самостійно ставити навчальні завдання, висувати гіпотези та планувати способи їх розв'язання. При цьому відбувається активне формування навчальних дій, необхідних для дослідницького пошуку: побудова моделей, необхідних для усвідомлення дослідницького завдання; перетворення моделей поза їх співвіднесенням з реальним об'єктом; виділення закономірностей досліджуваного явища та перенесення їх на реальний об'єкт [5, 178].

Вибір рівня дослідницької діяльності у процесі виконання фронтального експерименту значною мірою залежить від готовності учнів до виконання експерименту на запропонованому рівні, бо дослідницьке виконання експерименту – це найвищий рівень пізнавальної активності учнів, який вимагає самостійного проходження учнями всіх етапів процесу дослідження. Такими етапами є: спостереження та вивчення фактів, з'ясування незрозумілих явищ, про які йдеться в дослідженні; висунення гіпотез; складання плану; реалізація плану, який складається з виявлення зв'язків явища, що вивчається, з іншими; опис розв'язку проблеми та його обґрунтування; перевірка розв'язків; практичні висновки про отриману навчальну інформацію.

Звичайно, виконання навчального експерименту потребує крім належної підготовки учнів ще й відведення більшої кількості часу. Отже, планувати дослідницькі фронтальні лабораторні роботи необхідно з урахуванням специфіки кожного класу, навчального матеріалу, матеріально-технічного забезпечення кабінету фізики тощо.

Зрозуміло, що успіхів досягають ті вчителі, які вміють організувати процес навчання, планомірно готувати учнів до виконання будь-яких видів пізнавальної діяльності. Під час проведення лабораторних робіт дослідницького характеру учні мають виявляти високий рівень

пізнавальної самостійності, а отже, вони повинні володіти відповідними знаннями і мати певну практичну підготовленість, що дасть їм змогу виконати дослідження і зробити необхідні висновки. Не менш важливими є вміння вчителя керувати пізнавальною діяльністю учнів під час виконання дослідницьких лабораторних робіт: учитель повинен добре обмірковувати всі етапи, наприклад, на уроках, які передують лабораторній роботі, підвести учнів до висновку про необхідність дослідження явища, що вивчається. Разом з тим не доцільно давати відповідь на питання, яке слугуватиме метою дослідження під час виконання роботи. Це забезпечує посиленій інтерес учнів до роботи, спонукає учнів заздалегідь планувати експеримент, продумувати способи і засоби дослідження, уважніше здійснювати вимірювання і більш свідомо робити висновки. Якщо ж під час дослідження планується використання учнями невідомих нових ще вимірювальних приладів, то на попередніх уроках учитель має ознайомити їх з будовою і принципом дії цих приладів, пригадати правила обробки результатів та визначення похибок тощо.

Однією з причин, що знижують ефективність фронтальних лабораторних робіт, зокрема дослідницьких, є неоднчасне виконання завдання різними групами учнів. Щоб усунути цей недолік, учитель зазвичай запроваджує диференційований підхід: своєчасно надає допомогу тим, хто не встигає; пропонує додаткові завдання тим, хто виконав роботу раніше, ніж інші.

В умовах профільного навчання фізики в сучасній загальноосвітній школі, зазвичай, до старших класів фізико-математичного профілю потрапляють учні, у яких уже сформувалася зацікавленість фізикою. Тому вчитель, плануючи проведення дослідницької лабораторної роботи, насамперед повинен цю зацікавленість використати. Цьому сприятиме: чітке визначення мети роботи; висвітлення теоретичної, практичної і навчальної значущості дослідження; обґрунтування важливості всіх етапів дослідження; переконання учнів у посильності досліджень та необхідності підходу до їх виконання.

Дидактичні завдання, які постають перед учителем, який організовує дослідницький експеримент у класах фізико-математичного профілю, мають специфічні особливості, урахування яких є досить важливим. Джерелом цих особливостей є та обставина, що для цих класів потрапляють у більшості випадків учні з яскраво вираженим інтересом до фізики.

Перша особливість полягає у необхідності під час виконання фізичного експерименту більш глибокого і повного, ніж звичайно, розгляду явищ, понять, законів і теорій, передбачених програмою. Це пов'язано з необхідністю задовольнити яскраво виражені інтереси учнів, бажання дійти до фізичної сутності виконуваного досліджу, розглянути його з різних точок зору, встановити межі його застосування.

Друга особливість полягає у необхідності дотримуватися науковості та логічної послідовності виконання експерименту та підборі методів його здійснення.

Третя особливість зводиться до того, що вчитель, який організовує експеримент з профільного предмета, повинен не тільки глибоко знати свій предмет, але володіти ним на сучасному рівні, розуміти тонкощі окремих складних питань і проблем, бути у курсі нових досліджень та публікацій, нарешті, вміти самостійно аналізувати ситуацію та запропонувати розв'язок проблеми, якщо експеримент не дає бажаних результатів.

Четверта особливість полягає у реалізації міжпредметних зв'язків під час проведення експерименту, якщо це можливо.

Головне, у чому повинен відрізнятись фізичний експеримент у класах фізико-математичного профілю, – це глибина трактування досліджуваних законів та явищ, виявлення їх фізичної сутності та встановлення межі застосування з урахуванням досягнень сучасної фізики.

Зазначимо, що згідно з діючими варіативними програмами фронтальні лабораторні роботи виконуються під час навчання фізики у будь-яких класах, особливо у класах фізико-математичного профілю, оскільки як вид навчально-пізнавальної діяльності вони сприяють розвитку і колективу, і особистості, формують відповідальність кожного перед колективом і колективу за долю кожного. Але у таких випадках, якщо це можливо, фронтальні лабораторні роботи повинні мати дослідницький характер, оскільки саме такий експеримент формує вміння мислити самостійно, здатність орієнтуватися у новій ситуації, активізує пізнавальну діяльність учнів, ознайомлює їх зі способами здобування знань.

Перелік фронтальних лабораторних робіт визначається програмою. Але вчителю дається право залежно від умов школи, рівня підготовки учнів певного класу, методики вивчення матеріалу, якої він дотримується, замінювати лабораторні роботи рівноцінними їм або більш ефективними.

Так, розглянемо таку фронтальну лабораторну роботу «**Визначення фокусної відстані збирної лінзи**», яку корисно виконати на основі створеного нами комплекту для вивчення оптики.

Комплект для вивчення оптики (КВО) [2; 4] призначений для проведення фронтальних лабораторних робіт, демонстраційних дослідів з геометричної оптики відповідно до програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням фізики, гімназій та ліцеїв.

Він пропонується у класичному виконанні: реальні лінзи великого діаметра в оправках на підставках, що дозволяють збирати різні оптичні схеми і вивчати їхню дію на хід променів; замість свічки чи лампи розжарення вперше запропонований випромінювач на різнокольорових світлодіодах, що забезпечує найбільш повну імітацію об'єкта. Кожний із світлодіодів, розміщений у вершині «світлого квадрата», є самосвітним точковим джерелом світла, що визначає розміри об'єкта. Асиметрія об'єкта досягається за рахунок кольорових світлодіодів, розташованих у вершинах «квадрата».

У центрі «квадрата» розміщений світлодіод зеленого (червоного чи синього) світла, що володіє вузькою діафрагмою спрямованості. Світловий пучок під час проходження через щілинну діафрагму дає вузький світний слід, а високий ступінь монохроматичності випромінювання забезпечує необхідну точність вимірювання довжини світлової хвилі в зеленій ділянці спектра.

Мета роботи: сформувати в учнів основні поняття про лінзу, її різновиди та навчити визначати фокусні відстані збирної лінзи; розвиток активності, уважності та цілеспрямованості під час виконання поставлених завдань.

Обладнання: комплект «КВО».

Хід роботи

1. За допомогою збирної лінзи отримуємо чітке зображення світлого «квадрата» від комбінованого джерела.

2. Побудувати одне із зображень і виявити вплив різних параметрів на зображення.

3. Виміряти відстань від лінзи до екрана d та відстань від предмета до лінзи f .

4. Результати вимірювань записати у таблицю. Зробити розрахунки, одержані результати записати до таблиці.

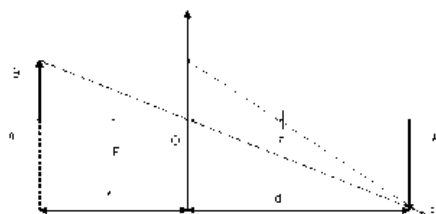


Рис. 1. Побудоване зображення при використанні збирної лінзи

Таблиця 1

Результати для лінзи 9-2

№ п/п	d, м	f, м	F, м	D, Дптр
1	0,19	0,31	0,10	10
2	0,17	0,443	0,11	9,09
3	0,15	0,567	0,11	9,09
Сер.	0,17	0,44	0,10	9,39

$$F = \frac{f \cdot d}{f + d} = \frac{0,19 \cdot 0,31}{0,19 + 0,31} = \frac{0,05}{0,50} = 0,10 \quad (м); \quad D = \frac{1}{F} = \frac{1}{0,10} = 10 \quad (Дптр)$$

Визначення похибок:

$$E_s = \frac{\Delta d}{d} + \frac{\Delta f}{f} = \frac{0,005}{0,17} + \frac{0,005}{0,44} = 0,02 + 0,01 = 0,03 \cdot 100\% = 3\% ;$$

$$\Delta F_s = F \cdot E = 0,03 \cdot 0,10 = 0,003(м)$$

$$F_s = (0,10 \pm 0,003) \quad (м) \quad \text{при} \quad E = 3\%$$

Такі ж дослідження виконати з іншою лінзою з комплекту КВО.

$$F = \frac{f \cdot d}{f + d} = \frac{0,22 \cdot 0,4}{0,22 + 0,4} = \frac{0,08}{0,62} = 0,12 \quad (м); \quad D = \frac{1}{F} = \frac{1}{0,12} = 8,33 \quad (Дптр)$$

Визначення похибок:

$$E_s = \frac{\Delta d}{d} + \frac{\Delta f}{f} = \frac{0,005}{0,21} + \frac{0,005}{0,47} = 0,02 + 0,01 = 0,03 \cdot 100\% = 3\% ;$$

$$\Delta E_s = F \cdot E = 0,03 \cdot 0,13 = 0,0039$$

$$F_s = (0,13 \pm 0,0039) \quad (м) \quad \text{при} \quad E = 3\%$$

Таблиця 2

Результати для лінзи 9-1

№ п/п	d, м	f, м	F, м	D, Дптр
1	0,22	0,4	0,12	8,33
2	0,215	0,46	0,13	7,69
3	0,2	0,57	0,14	7,14
Сер.	0,21	0,47	0,13	7,72

Висновок, який роблять учні на завершення дослідницької лабораторної роботи, складається із сформульованих узагальнень того, що досліджували: ми отримали різні зображення предметів та експериментально визначили фокусну відстань збирної лінзи, яка має такі значення для лінзи 9-2: $F_s = (0,10 \pm 0,003) \quad (м) \quad \text{при} \quad E = 3\%$ та для лінзи 9-1 $F_s = (0,13 \pm 0,0039) \quad (м) \quad \text{при} \quad E = 3\%$.

Тільки глибоке усвідомлення мети експерименту, детальне вивчення методики проведення лабораторної роботи, з подальшою оцінкою результатів приведе до розуміння наукового експерименту з оптики як елемента пізнання. Саме тоді учні навчаться розуміти роль і пояснювати зміст наукових експериментів, які є основою всієї фізичної науки.

Таким чином, в умовах сучасного розвитку і подальшої розбудови фізичної освіти й удосконалення фронтальних лабораторних робіт з фізики, зокрема з оптики, привчають учнів до самостійної пошуково-творчої діяльності, розвивають ініціативу під час виконання різномірних завдань з оптики, враховуючи профільне навчання, активізують пізнавальну діяльність, а відтак повинні ширше використовуватись у практиці шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаєва Н. А., Коробова І. В. Шкільний фізичний експеримент : метод. рек. для вчителів / Н. А. Бабаєва, І. В. Коробова. – Х. : Основа, 2006. – 192 с.
2. Величко С. П. Нове навчальне обладнання для спектральних досліджень : посіб. для студ. фіз.-мат. фак-тів пед. вищих навч. закл. – [2-е вид., перероб.] / С. П. Величко, Е. П. Сірик – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2006. – 202 с.
3. Величко С. П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі / Величко С. П. – Кіровоград, 1998. – 302 с.
4. Величко С. П., Кузьменко О. С. Сучасні технології у фізичному експериментуванні з оптики : навч. посіб. для вчителів / С. П. Величко, О. С. Кузьменко – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2009. – 164 с.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Власова О. І. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
6. Гончаренко С. У. Фізика : підруч. [для 9 кл. загальноосв. навч. закладів з поглиб. вивч. фізики та спеціаліз. шк.] / Гончаренко С. У. – К. : Освіта, 2006. – Ч. 1. – 320 с.
7. Коршак Є. В. Фізика, 9 кл. : підруч. [для загальноосвіт. навч. закл.] / Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф. – [2-ге вид., перероб. та допов.] – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 200 с.
8. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посіб. [для вчителів і студентів] / Шарко В. Д. – К., 2006. – 220 с.

РЕЗЮМЕ

О. С. Кузьменко. Усовершенствование фронтальных лабораторных работ по оптике в условиях профильного обучения.

В статье раскрыт вопрос об организации и усовершенствовании учебного физического эксперимента по оптике, в частности фронтальных лабораторных работ в условиях профильного обучения, так как лабораторная работа является одной из форм проведения учебных занятий по физике, которая традиционно направлена на формирование экспериментальных умений и навыков учащихся, их ознакомления с методологией физической науки.

Ключевые слова: лабораторные работы, профильное обучение, оптика, физика, эксперимент, фронтальные лабораторные работы, опыты, наблюдения.

SUMMARY

O. Kuzmenko. An improvement of frontal laboratory works is from optics in the conditions of type studies.

In the article questions open up about organization and perfection of educational physical experiment from an optics, in particular, frontal laboratory works in the conditions of type studies, so as laboratory work is one of forms of leadthrough of lessons from physics, which is traditionally directed on forming of experimental abilities and skills of students, acquaintance of them with methodology of physical science.

Key words: laboratory works, type studies, optician, physicist, experiment, frontal laboratory works, experiments, supervisions.

УДК 378.14:371.134.159.952.13–057.87

Л. С. Левченко

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНТЕРЕСУ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито основну функцію педагогічної освіти – формування професійно-педагогічного інтересу у майбутнього вчителя як актуальна проблема вищої педагогічної школи. Потребує розв'язання проблема діяльності вищої школи з таких питань, як рівень підготовки у ВНЗ, професійний рівень викладачів та студентів, наукових керівників.

Ключові слова: реформування, педагогічна освіта, інтерес, формування, розвиток, творчість, діяльність, студент, педагог.

Постановка проблеми. Освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, що зумовлено змінами у суспільно-політичному житті, економічному розвитку. На сучасному етапі, коли загострюється проблема формування національної свідомості, перед вищою школою постають нові завдання. Ми намагаємося визначити ефективні форми і методи роботи з формування професійно-педагогічного інтересу в майбутнього вчителя.

Сучасні економічні і соціальні кризові труднощі, що відбуваються в суспільстві, спостерігаються і на освітянській ниві. Випускники середніх шкіл постають перед вибором «престижних» професій у «престижних» ВНЗ, до яких, на жаль, педагогічні ВНЗ останнім часом не віднесені, бо роль учителя сьогодні знецінюється. Ті випускники шкіл, які вже обрали педагогічну професію завдяки профорієнтаційній роботі батьків, учителів, власних інтересів, повинні не тільки закріпити цей вибір, але й перевести його у стійку потребу. Велику роль у вирішенні цього завдання повинні відіграти саме педагогічні ВНЗ з допомогою нетрадиційних засобів формування інтересу у студентів до професії вчителя.

Під час реформування вищої педагогічної освіти повинні розроблятися нові форми і методи організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ, поступово змінюватися плани і програми, які націлюють на відмову від перевантаженої інформативності, репродуктивності, посилюючи роль самостійного і творчого підходу у студентів до пізнавальної діяльності, ранньої педагогічної адаптації, до роботи у школі, моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формування та розвитку цього інтересу у студентів педагогічних ВНЗ приділили велику увагу відомі педагоги і психологи (Е. О. Гришин, Т. К. Панкратов, П. А. Просецький, В. В. Сахаров та ін.). Вони зазначають, що значна кількість студентів не має достатньо стійких педагогічних інтересів або ж вони зовсім відсутні.

Що ж таке професійно-педагогічний інтерес? На наш погляд, поняття «інтерес», «професійно-педагогічний інтерес» виражається в соціально обумовленому, постійно активному, вибірково-пізнавальному творчому та емоційно позитивному ставленню майбутніх педагогів до певного виду своєї діяльності та професії вчителя в цілому, інтерес; що виконує збуджуючу функцію в діяльності майбутнього вчителя.

Необхідно відзначити, що цей інтерес має часто варіативний характер. Студенти педагогічних ВНЗ, що навчаються на факультетах з подвійною спеціальністю, віддають перевагу більше спеціальним профільним предметам і менше предметам виховного напрямку, що підсилюють «престижність» генерування інших педагогічних дисциплін. Сучасні економічні умови розвитку освіти в Україні, на жаль, не підвищують авторитет педагогічної професії. Той факт, що 25–30% випускників педінститутів не влаштовуються за професією, говорить сам за себе. Отже, ми вважаємо за потрібне формувати професійно-педагогічний інтерес у майбутнього вчителя як гостру педагогічну проблему, яку потрібно розв'язувати за допомогою неординарних, нових шляхів та засобів.

Навчальна діяльність студентів, як відомо, є важливою складовою частиною вузівської системи підготовки майбутнього спеціаліста-педагога у ВНЗ. Через зміст цієї діяльності здійснюється формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, до компонентів якої входять його знання, уміння і навички, здібності та почуття, інтереси і потреби, ідеали, прагнення.

За своїм характером навчальна діяльність студента – це творчий процес. Знання, вміння і навички будуть основою для його пізнавальної активності в тому разі, якщо вони засвоюються та оволодіваються відповідно до цілей, високої переконаності в їх значущості, творчої інтерпретації, зрештою, інтересів студентів.

Мета статті – довести, що професійно-педагогічний інтерес як обов'язковий органічний феномен професійного становлення майбутнього вчителя є важливим механізмом в основі перетворень, які відбуваються в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Практика сучасної школи зараз знаходиться дещо у відриві від педагогічної науки, а в деяких аспектах навіть суперечить їй. Робота деяких учителів-новаторів, практиків у школі, поява нетрадиційних за формою та змістом, диференціацією навчання освітніх закладів та багато іншого вносить деяку недовіру у студентів, спричиняє зниження інтересу до педагогічної науки, до її традиційних методів навчання і виховання, вносить дисонанс у відношення до неї, до її авторитету, до педагогічної професії в цілому.

Проблема формування професійно-педагогічного інтересу в майбутніх учителів досить широко висвітлена у наукових дослідженнях на різних вікових рівнях студентства – від профорієнтації старшокласників на педагогічні професії (Л. М. Ахмедзянова, Р. І. Хмельюк), формування професійного інтересу у першокурсників (В. С. Вікторов, С. К. Морозов) до формування цього інтересу у студентів-старшокурсників (Є. О. Гришин, В. Г. Максимов, Т. Г. Якушова та ін.). Дослідження Є. О. Гришина, Н. В. Кузьміної, М. Д. Левитова, І. О. Просецького, В. В. Сахарова) спрямовані в основному на виявлення типів інтересу як мотиву вибору професії.

Поняття «інтерес» походить від латинського слова «interest», що має значення важливо. Інтерес у психології – це ставлення особистості до чогось, безпосередньо для неї цінного, привабливого, цікавого. Зміст і характер інтересу людини пов'язані як з будовою, динамікою її мотивів та потребою, так і характером тих культурних форм і засобів предметного засвоєння дійсності, якими вона володіє.

Спочатку інтереси людини можуть бути безпосередні, невимушені, ситуативно-епізодичні (у цей момент), які згодом переходять у свідомі, стійкі. У міру розкриття предмета пізнання інтерес може перерости у потребу в ньому.

Розглядаючи природу інтересів, доцільно відзначити, що педагоги і психологи, соціологи і філософи використовують поняття «інтерес» у різному розумінні, виділяючи в ньому певну вагому особливість.

Здійснивши аналіз різних тлумачень поняття «інтерес», ми спостерігаємо у них дві головні лінії. В одній переважає розуміння інтересу як спрямованості свідомості людини. Представники другої точки зору розглядають інтерес як вибіркоче ставлення особистості до визначеного предмета (об'єкта), що відображені у свідомості. Ми дотримуємося останньої точки зору, що характеризує інтерес як ставлення особистості до предмета чи діяльності.

Від рівня ставлення людини до об'єкта чи явища діяльності, від рівня його результативності залежатиме ступінь активності та стійкості інтересів. Це положення притаманне будь-якому виду інтересу, особливо професійно-педагогічному. За рівнем ставлення студента педагогічного ВНЗ до навчального процесу, до окремих його компонентів або ж до всієї професії в цілому ми можемо судити про рівень його професійно-педагогічного інтересу.

Висновки. Вирішальну роль у цьому процесі все ж таки відіграє педагог. Провідний педагог у ВНЗ повинен знати й застосовувати такі форми, засоби та прийоми формування інтересу у студентів до майбутньої професії, які б забезпечили не тільки задоволення самим процесом передачі знань, а й сформували б цілу систему стійкого, позитивного їх ставлення до предмета вчення.

Тим самим педагог закладе творчий «заряд» у навчально-пізнавальну та виховну діяльність студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасіна Л. М. Оновлення сучасної вищої школи в контексті глобальних проблем освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соціологічних наук / Л. М. Герасіна. – Х., 1999. – 33 с.
2. Гондол В. П. Вища школа України на порозі ХХ століття / В. П. Гондол // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 63–67.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Левченко. Формирование профессионально-педагогического интереса у будущего учителя – актуальная проблема высшей школы.

В статье раскрыта основная функция педагогического образования – формирование профессионально-педагогического интереса у будущего учителя как актуальная проблема высшей педагогической школы. Требуется решения проблема

деятельности высшей школы по таким вопросам, как уровень вузовской подготовки, профессиональный уровень преподавателей и студентов, научных руководителей.

Ключевые слова: реформирование, педагогическое образование, интерес, формирование, развитие, творчество, деятельность, студент, педагог.

SUMMARY

L. Levchenko. The formation of professional and pedagogic interest of future teacher – the actual problem of high school.

The main function of teacher education is the formation of professional-pedagogical interest of a future teacher. This is an urgent problem of higher educational school. The problem of the higher school activity concerning the questions of the level of University training, professional of lecturers students and scientific supervisors should be solved.

Key words: reforming, teacher education, interest, formation, development, creativity, activity, student, teacher.

УДК 37.005.584.1

Л. В. Ніколаєва

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, ФУНКЦІЇ ТА ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ

У статті з'ясовується сутність понять «моніторинг», «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг», «якість освіти»; визначаються функції освітнього моніторингу та етапи його проведення. Наголошується на доцільності запровадження Національного моніторингу якості вищої освіти і проведенні локальних моніторингів у кожному навчальному закладі.

Ключові слова: моніторинг, освітній моніторинг, педагогічний моніторинг, якість освіти.

Постановка проблеми. Важливою ознакою сучасності є накопичення людством величезної кількості знань, що стало причиною швидкого розвитку технічних, інформаційних, комунікаційних та інших технологій. І перед звичайною людиною XXI століття постали певні проблеми проживання у світі, що постійно змінюється, оновлюється. Однією з функцій сучасної освіти є самореалізація особистості, здатної до самоосвіти протягом усього життя та творчого використання засвоєних знань. Для виявлення ефективності й якості сучасної освіти в більшості розвинених країн світу запроваджені моніторингові дослідження. Україна, взявши курс на інтеграцію в європейський освітній простір, запровадила цілий ряд змін в освіті для оновлення змісту, підвищення її рівня. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на необхідності введення моніторингових досліджень якості освіти, які будуть забезпечуватися державою [1].

Запровадження досліджень змісту, структури, спрямованості моніторингу в сучасній українській освіті є досить актуальним. Саме моніторинг як безперервне відстежування якості освітнього процесу, його поточне оцінювання має виявити відповідність освіти державним стандартам, тенденціям розвитку і зростанню її якості, оперативно виявляти слабкі ланки і вчасно їх підсилувати.

Становлення освітнього моніторингу як вагової частини освітнього процесу потребує підтримки й розуміння як з боку педагогічних працівників, керівників освітніх структур всіх рівнів, так і з боку держави, яка має намір повноцінного входження до європейського та світового освітнього простору, а тому зацікавлена у високій якості освітніх послуг.

В Україні дослідження освітнього моніторингу перебувають на етапі свого становлення, не мають досить чіткої структури проведення, інструментарію для оцінювання і, навіть, саме поняття «моніторинг» науковці визначають по-різному.

Таким чином виявляються суттєві суперечності:

- між необхідністю науково виваженого моніторингу якості освіти та відсутністю фундаментальних досліджень проблеми, що об'єктивно гальмує становлення якісного моніторингу на просторі національної освіти;
- між необхідністю єдиної системи моніторингу і наявністю окремих досліджень, що вносить плутанину в понятійний апарат освітнього контролю в середній і вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Впровадження моніторингу в освіті України робить перші кроки, науковці досліджують окремі аспекти цього феномену: освітній моніторинг в загальноосвітніх навчальних закладах (М. Барна, А. Вілохін, В. Вознюк, О. Гірний, О. Дем'яненко, С. Дордюк, Є. Ісаєв, В. Кальней, Н. Кулакова, В. Лунячек, А. Орлов, І. Почечуєва, З. Рябова, Г. Сігєєва, Т. Татаринцева, Л. Устенко, А. Шегеда, С. Шишов, Л. Щоголева), проблеми моніторингу у вищому навчальному закладі (Н. Байдацька, А. Белкін, Є. Беляєва, В. Горб, А. Денисенко, С. Костогриз, Г. Красильникова, Т. Лукіна, М. Мартиненко, М. Миронова, О. Островерх, С. Сіліна, М. Скиба, Г. Цехмістрова), моніторинг якості постдипломної освіти (Л. Покроева, Л. Кравченко), загальні засади педагогічного моніторингу (В. Вікторов, Г. Горб, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, А. Майоров, О. Патрикєєва, О. Скубашевська, Л. Чернікова). Проблему становлення моніторингу якості освіти у світовій практиці досліджувала О. Локшина.

Мета статті – з'ясувати в науковій психолого-педагогічній літературі сутність понять «моніторинг», «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг», «якість освіти», визначити функції та етапи проведення моніторингових досліджень.

Виклад основного матеріалу. З англійської мови «monitoring» перекладається як спостереження, нагляд, а «monitor» – наставник, радник, з латини «monitor» – попереджую, застерігаю. У словнику синонімів ASIS В. Трішина, виданому у 2009 році, слово моніторинг має такі синоніми – спостереження, відслідковування, оцінка, прогноз.

Моніторинг у науковій психолого-педагогічній літературі розглядається як технологія, система, комплекс діагностичних досліджень.

Дослідник В. Горб моніторинг визначає як «педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обгрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу та виконання виховних функцій у навчальному закладі» [2]. Г. Цехмістрова вважає, що моніторинг як технологія передбачає визначення результатів навчання і його корекцію відповідно до стану засвоєння конкретних знань і умінь, які студент повинен був сформулювати в процесі даного навчального матеріалу [13]. Водночас дослідниця розглядає моніторинг і як систему організації, збору, зберігання, обробки і пошуку інформації про діяльність системи навчальних закладів, що забезпечує безперервне стеження за станом і прогнозування їх майбутнього [12].

За А. Майоровим, освітнім моніторингом є система збору, опрацювання, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління й дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який час і прогнозує його розвиток [7]. Г. Єльнікова і З. Рябова дають таке визначення освітнього моніторингу: «...це не лише супроводжуюче відстеження, а ще й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті, це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження по цих показниках (стандартах) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення та коректування управлінських рішень» [4]. Ми вважаємо це визначення досить повним, але в залежності від ланки освіти, де проводиться моніторинг, можливе його доповнення.

Різновидом освітнього моніторингу, на думку О. Патрикеевої, є «педагогічний моніторинг», що досліджує педагогічну систему, «використовуючи дані медичних, психологічних, соціологічних досліджень, визначає, наскільки раціональними є педагогічні засоби дії, наскільки дидактичні засоби є адекватними проголошеним цілям і завданням виявлення індивідуальних особливостей учнів, специфіці середовища їхньої життєдіяльності» [11]. Педагогічний моніторинг, згідно А. Орлова та Є. Ісаєва, це багаторівнева ієрархічна система відстежування педагогічного процесу, яка дозволяє одержувати та використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних засобів щодо визначених цілей педагогічної підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів педагогічного процесу та специфіки середовища їхньої життєдіяльності [10].

І. Почечуєва і Л. Устенко, на прикладі впровадженого моніторингу здоров'я і розвитку особистості школяра, розглядають моніторинг як «комплекс діагностичних досліджень, що проводяться впродовж тривалого часу і дають змогу визначити динаміку (тенденцію) змін «кількості та якості» здоров'я людини та відповідність індивідуального рівня здоров'я віковій нормі» [9, 123–124].

На сьогодні в Україні найбільше уваги приділяється дослідженню моніторингу якості освіти. М. Барна і О. Гірний визначають моніторинг як безперервне відстеження стану та якості системи освіти, окремих її елементів, насамперед навчальних досягнень. Наголошуючи при цьому, що моніторинг якості освіти один з найважливіших елементів системи освіти [9, 48].

Зупинимося на визначенні категорії «якість освіти», тому що в сучасній українській педагогічній науці існує думка, що моніторинг є освітнім інструментом саме для визначення якості освіти (Т. Волобуєва, О. Патрикеева, Л. Чернікова).

Якість є описовою характеристикою певної властивості предмета. У педагогіці вчені розрізняють «якість освіти» й «якість навчальних досягнень». На думку О. Ляшенка, «якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке різнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сфери життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату» [6, 7].

Якість освіти не може бути високою при низькій якості навчальних досягнень. Але навіть при низькій якості радянської гуманітарної освіти через її застарілий зміст, односторонність поглядів з позицій комуністичної ідеології, якість навчальних досягнень учнів могла бути високою, бо вони досить добре засвоювали зміст навчальних програм [9, 48]. Отже, якість навчальних досягнень є досить вагомою складовою якості освіти, що дозволяє виявляти слабкі місця і корегувати поточну діяльність навчального процесу.

При визначенні якості освіти важливо виокремити її головні показники, які можна діагностувати в ході проведення моніторингових досліджень як на проміжних етапах, так і при завершенні навчання учнями (студентами). Наприклад, для оцінки якості вищої освіти важливо досліджувати такі складові: якість суб'єктів освітнього процесу, якість організації навчального процесу, якість навчальних досягнень студентів, якість технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу, якість управління ВНЗ (формування професорсько-викладацького складу, сприяння міжвузівському обміну досвідом та ін.), кількісні та якісні показники працевлаштування випускників ВНЗ після закінчення навчання. Цей перелік звичайно не повний і може буде продовжений в залежності від напрямку підготовки студентів вищого навчального закладу, від виду і цілей моніторингу та ін.

Моніторинг в освіті виконує певні функції. На прикладі моніторингу якості освіти учнів у регіональній програмі Донецької області «Моніторинг якості освіти» (2002–2004 рр.) Т. Волобуєва і Л. Чернікова виокремлюють такі функції освітнього моніторингу:

- діагностичну – фіксує реальний стан якості освіти в регіоні;
- прогностичну – виявляє стратегію та тактику розвитку освітньої території;
- управлінську – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, комунікацію, виконання та корекцію;
- організаційну – упорядковує умови моніторингу якості освіти;
- інформаційну – створює вірогідний масив інформації щодо якості освіти в регіоні та розповсюджує її;
- аналітичну – обумовлює добір і опрацювання вірогідної інформації з якості освіти;

– дослідницьку – визначає коло прикладних експериментальних розробок із проблеми;

– педагогічну – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку учнів;

– адаптаційну – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації [9, 67].

О. Дем'яненко і Т. Татаринцева окреслюють функції освітнього моніторингу в умовах загальноосвітнього навчального закладу:

– аналітичну – психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами і результатами;

– діагностичну – комплексне психолого-педагогічне вивчення якості освіти навчання, виховання, розвитку учня в навчальному закладі, а також рівня професійної компетентності вчителя;

– оцінювальну – кількісно-якісну оцінку діяльності адміністрації школи, вчителя, учня тощо;

– коригувальну – дидактична корекція навчально-виховного процесу, психолого-педагогічна корекція особистості на шляху її саморозвитку;

– орієнтувальну – спрямування на вирішення мети і завдань діяльності навчального закладу, зазначених у плануванні, а також на виявлення та усунення негативних рис, факторів, явищ тощо;

– інформаційну – забезпечення інформацією про позитивні результати освітнього моніторингу [3].

Кожне дослідження, зокрема і моніторинг, має свої етапи проведення. За результатами вивчення наукових джерел виявлено, що не існує єдиного підходу до кількості та назв етапів проведення освітнього моніторингу. Так, Г. Єльнікова виокремлює такі етапи проведення моніторингового дослідження:

1. зародження інформації «вхід»: визначення об'єкта управління, розробка параметрів розвитку об'єкта, розробка критеріїв оцінки заданих параметрів;

2. порівняння з еталоном: поточна діагностика;

3. регулювання та «вихід»: рефлексія, корекція та спрямування розвитку об'єкта у заданому напрямі [5].

Дослідниця Т. Лукіна наголошує, що залежно від об'єкта план

проведення моніторингового дослідження може мати певні особливості, проте є набір обов'язкових послідовних дій для будь-якого дослідження якості освіти і наводить орієнтовний план такого дослідження [8, 46].

Етапи проведення моніторингового дослідження (за Т. Лукіною):

I етап: Визначення мети та планування дослідження.

1. Визначення мети й завдань дослідження.
2. Визначення об'єктів дослідження.
3. Розрахунок та формування вибірки.
4. Побудова графіка дослідження:
 - визначення термінів і процедур дослідження;
 - підбір та підготування (навчання) координаторів дослідження.
5. Визначення критеріїв і показників оцінювання.
6. Вибір методів дослідження й узагальнення статистичної інформації.

II етап: Розроблення інструментарію.

1. Розроблення вимірникового інструментарію (тестів, анкет, їх апробація, одержання стандартизованого інструментарію).
2. Підготування інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів та його учасників.
3. Вибір статистичних і математичних методів опрацювання та обрахунку одержаних результатів дослідження.

III етап: Проведення дослідження.

1. Пілотне дослідження (підготування учасників, їх інструктаж).
2. Опрацювання результатів, виявлення й аналіз помилок, оцінювання похибок.
3. Основне дослідження.

IV етап: Збір та опрацювання результатів.

V етап: Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

1. Узагальнення статистичної інформації.
2. Виявлення чинників впливу.
3. Виявлення кореляції між чинниками впливу.
4. Оцінювання отриманих результатів аналізу, їх інтерпретація, підготування висновків.
5. Формулювання рекомендації щодо корегувальної роботи, усунення негативних чинників, формування освітньої політики.

6. Оприлюднення результатів дослідження.

Свій алгоритм проведення моніторингового дослідження пропонують О. Дем'яненко і Т. Татаринцева:

1. Формування мети і цілей моніторингу (навіщо потрібно його проведення, що дослідження може виявити для покращення освітньої діяльності). Даний етап передбачає визначення критеріїв, показників, індикаторів якості вимірювання.

2. Добір інструментарію для проведення моніторингу (цілеспрямований вибір анкет, тестів, методик, карт спостережень тощо).

3. Організація дослідження (складання плану, визначення терміну проведення і реалізація дослідження у спланованому режимі, визначення відповідальних осіб, використання інструментарію).

4. Збирання даних, тобто результатів заповнення анкет, виконання тестів, проведення спостережень за обраними методиками.

5. Оброблення та аналіз даних (може проводиться за допомогою математичної статистики, кореляційного або факторного аналізу, а також передбачає описове пояснення).

6. На основі інтерпретованих даних вироблення рекомендацій для вдосконалення досліджуваного явища.

7. Корекція – внесення певних змін під час навчального процесу на основі запропонованих рекомендацій. Контроль – фіксування правильного виконання вироблених рекомендацій.

8. За потреби результати моніторингу висвітлюються на семінарах, педагогічних радах або ж ураховуються у подальшому плануванні й програмуванні освітньої діяльності [3].

Отже, ми бачимо, що моніторингове дослідження складний процес, який потребує ґрунтовної підготовки і виваженості всіх кроків.

На жаль, сьогодні ще не сформована Національна система моніторингу якості вищої освіти, а моніторинг якості загальної середньої освіти зводиться в основному до зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників з окремих предметів. При такому підході відбувається лише констатація факту рівня засвоєння знань. Як зазначає Г. Цехмістрова, підсумковий контроль не є корегуючим і не дає можливості знаходити й виправляти недоліки навчального процесу. Тому поточний системний контроль і оцінювання в ході проведення моніторингу дасть змогу

викладачу керувати процесом навчання й удосконалювати його на кожному кроці [12].

На нашу думку, крім системи моніторингу на загальнодержавному рівні доцільним є проведення локальних моніторингів в окремо взятих навчальних закладах. Моніторинговий підхід дасть можливість аналізувати, планувати роботу кожного викладача, колективу, адміністрації.

Висновки. Із досліджених наукових джерел можна зробити висновок, що моніторинг якості освіти – це циклічна інформаційна система, що постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного спостереження, оцінювання й порівняння існуючого стану об'єкта із запланованим за визначеними критеріями для управління, поточної регуляції та подальшого прогнозування розвитку процесів, що досліджуються. Якість освіти залежить від швидкого виявлення і підсилення слабких ланок освітнього процесу, реагування на зміни в житті й потреби суспільства щодо освіти, тобто функціонування постійного моніторингу якості всіх складових освітнього процесу.

Подальші дослідження даної теми стосуються розробки моделі освітнього моніторингу якості науково-дослідницької діяльності магістрантів педагогічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
2. Горб В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14.
3. Дем'яненко О. О. Моніторинг у процесі аналізу діяльності суб'єктів освітнього середовища [Електронний ресурс] / О. О. Дем'яненко, Т. В. Татаринцева. – Режим доступу : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/4/statti/4demyanenko_tatarinceva/4demyan_tatarin.htm
4. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Обрії. – 2008. – № 1 (26). – С. 5–12.
5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
7. Майоров А. Н. Мониторинг как практическая система [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>.
8. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної – К. : К.І.С, 2004. – 128 с.

9. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [Байназарова О., Барна М., Волобуєва Т.] ; Під заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : «К.І.С.», 2004. – 160 с.

10. Орлов А. А. Педагогический мониторинг и проблемы реабилитации школьников, проживающих в зоне Чернобыльской аварии / А. А. Орлов, Е. И. Исаев // Вестник новых медицинских технологий, – 1994. – Т. 1. – С. 75–83.

11. Патрикеева О. Моніторинг у системі управління закладом освіти / О. Патрикеева // Управління освітою. Моніторинг в освіті. – 2007. – № 1. – С. 10–13.

12. Федорченко В. К. Педагогіка туризму [Електронний ресурс] / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – Режим доступу : http://tourlib.net/books_ukr/pedtur41.htm.

13. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005.– 280 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Николаева. Образовательный мониторинг: сущность, содержание, функции и этапы проведения.

В статье выясняется сущность понятий «мониторинг», «образовательный мониторинг», «педагогический мониторинг», «качество образования»; определяются функции образовательного мониторинга и этапы его проведения. Подчеркивается целесообразность введения Национального мониторинга качества высшего образования и проведения локальных мониторингов в каждом учебном заведении.

Ключевые слова: мониторинг, образовательный мониторинг, педагогический мониторинг, качество образования.

SUMMARY

L. Nikolaeva. Educational monitoring: essentiality, content, functions and stages of conducting.

In the article it is defined essentiality of «monitoring's» concepts, «educational monitoring», «pedagogical monitoring», «educational quality», it is determined functions of educational monitoring and stages of it conducting. It is stressed on expediency of introduction of monitoring's national system, a quality of higher education and conducting of local monitorings in every educational establishment.

Key words: monitoring, educational monitoring, pedagogical monitoring, a quality of education.

УДК 37.046.16:574

В. П. Онопрієнко

Сумський національний аграрний університет

ЕКОЛОГІЧНА СКЛАДОВА В СИСТЕМІ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК СПЕЦІАЛІСТІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті обґрунтовано роль і місце виробничої практики у формуванні екологічної компетентності фахівців аграрної галузі освіти, проаналізовано форми, види практик, умови їх організації й проведення, сформульовано мету, завдання

виробничої практики, доведено, що навчальний процес в аграрних ВНЗ необхідно зорієнтувати на практичну підготовку, складовою якої є екологічна освіта.

Ключові слова: *виробнича практика, екологічна освіта, екологічна складова практики, мета, завдання практики, спеціалісти сільського господарства.*

Постановка проблеми. Формування екологічно компетентної особистості сільськогосподарської галузі є важливою складовою її професіограми. Необхідно зазначити, що екологічна освіченість майбутнього фахівця залежить не лише від низки теоретичних знань, а від його практичних дій. Отже, потребують перегляду мета, зміст, завдання програми практичної підготовки працівників сільського господарства щодо статусу в ній екологічної складової. Нині студенти аграрних вишів відповідно до європейських стандартів та згідно з навчальними планами проходять дві виробничі практики, де виконують завдання для здобуття ОКР бакалавра та магіста. Наскрізними завданнями практик є вивчення базових технологій рослинництва й тваринництва. З'ясування ролі екології у вирішенні основних завдань практики, розв'язання екологічних проблем, задач програмою практики не передбачено, у кращому випадку екологічна складова є теоретичним додатком до програм сільськогосподарської практики. Такий підхід не задовільняє вимоги, що висуваються до фахівців аграрного виробництва сучасною освітою, окрім того, екологізація сільськогосподарського виробництва в умовах глобальної екологічної кризи є актуальною.

Актуальність означеної проблеми обумовлена й тим, що інтенсифікація сільськогосподарського виробництва свого часу призвела до виникнення багатьох негативних екологічних наслідків, зокрема тих, що пов'язані із забрудненням довкілля. Це є результатом нехтування правил екологічної безпеки у використанні земельних, водних ресурсів та повітряного басейну, небезпечного внесення мінеральних та органічних добрив, пестицидів, фунгіцидів, різних отрутохімікатів в боротьбі із шкідниками і бур'янами в рослинництві тощо [1]. Значущу роль у вирішенні означеної проблеми мають відіграти екологічно освічені спеціалісти сільського господарства.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями організації навчального процесу в аграрних навчальних закладах, і місця й ролі в ньому виробничої практики зокрема, опікуються такі вчені, як Л. Аврамчук, В. Гапоненко, Н. Журавська, Т. Іщенко, В. Красильников, В. Манько, М. Москвін,

П. Решетник, В. Свистун, В. Скакун, І. Угринюк та інші. Вони розглядали різні аспекти навчально-виховної роботи у вищих аграрних навчальних закладах, результати їх наукових досліджень втілювалися у практику. Теоретико-методичним проблемам практичної підготовки фахівців-аграрників присвячені окремі праці українських дослідників. Проте, як свідчить аналіз спеціальної літератури, проблема професійної підготовки майбутніх фахівців-аграрників у вищих навчальних закладах потребує додаткового дослідження як в теоретико-методичному, так і в практичному аспектах. Крім того, як зазначалося, у програмах практик не простежується завдань з екологічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією зі складових частин навчального процесу у вищих навчальних закладах є практична підготовка студентів. Організація та проведення практик студентів у ВНЗ України має здійснюватися відповідно до вимог «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 р. № 93, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 квітня 1993 р. за № 35. Згідно з пунктом 1.1. «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [8].

Наказ Президента України «Про реформування АПК» (грудень 1999 р.) та прийняття Земельного кодексу України мали певний вплив на організацію і проведення фахових практик у сільськогосподарських навчальних закладах, а саме: є державне замовлення на підготовку фахівців, але немає державних підприємств; виші стали здійснювати підготовку фахівців за кошти юридичних і фізичних осіб, однак правову базу для організації і проведення практик цієї категорії студентів не врегульовано. Основну базу практик – навчально-дослідні господарства – навчальними закладами зараз практично втрачено. Практична підготовка носить формальний характер: викладачі вдають, що керують практиками, а

студенти – що ознайомлюються з виробництвом та вивчають його. Навчальні практики залежно від виконання робіт зведені до їх споглядання. Загальною проблемою є також відсутність мотивації студентів до набуття практичних навичок та умінь у зв'язку з невизначеністю працевлаштування.

Залежно від конкретної спеціальності чи спеціалізації розрізняють такі види практик: навчальна, технологічна, експлуатаційна, конструкторська, педагогічна, економічна, науково-дослідна, виробнича. Всі ці практики простежуються в навчальних планах підготовки фахівців аграрної галузі. За вимогами часу, кожен із цих видів практики повинен включати екологічну складову.

Оскільки сутнісною функцією виробничої практики є досягнення її результату (продукту), продуктивним критерієм для здійснення структурного аналізу виробничої практики крім вищезазначеного є виділення елементів функціонального забезпечення виробничої активності людини, спрямованої на результат. Суб'єктом виробничої практики є робітник, який задовольняє в такий спосіб свої професійні та соціальні потреби. До виробничої практики людину спонукають потреби різного, зокрема, професійного характеру, наприклад, потреба в професійній самореалізації [6].

Наукові результати аналізу діяльності на виробництві студентів-практикантів і випускників факультетів сільського господарства свідчать, що вони володіють знаннями сучасної техніки і передової технології, наукової організації праці, економіки і управління, проте недостатньо підготовлені до реальної практичної діяльності. Особливо це стосується екологічної компоненти професійної діяльності. Молоді спеціалісти не готові до раціонального планування і організації процесів природокористування, аналізу екологічної ситуації і прийняття ефективних рішень із зниження антропогенного навантаження, не володіють достатньою мірою творчим підходом до вирішення традиційних екологічних професійних завдань, не мають досвіду встановлення ділових стосунків, а відтак, не можуть забезпечити плідну роботу та взаємодію між членами трудового колективу. Все це ускладнює процес їхньої адаптації, загострює проблеми професійного і соціального становлення особистості. Цьому можна завадити передовсім зміною традиційних форм навчання, де

фундаментально-теоретичні знання й виробнича практика існують диз'юнктивно. За такого підходу відпрацьовується лише окрема виробнича операція, не пов'язана із загальною системою знань. Така традиційна система повинна бути змінена на практико орієнтовані форми навчання, навчання через діяльність, де екологічна складова не є окремим курсом або часткою загальнотеоретичних курсів, а зв'язана в єдину систему професійної підготовки сільськогосподарських кадрів.

Обсяг екологічної складової практики здебільшого залежить від загального рівня екологічного навчання в сільськогосподарському навчальному закладі. Як свідчить освітня практика, сьогодні можна виділити дві основні моделі екологічної освіти. Перша модель – монопредметна, ґрунтується на обов'язковому вивченні певного курсу екологічного змісту. Така модель залишається найпоширенішою у навчальних закладах. Друга – багатопредметна, не передбачає стрижневого предмета екологічної спрямованості, а вибудовується на екологізації всіх дисциплін, коли до змісту кожного предмета додається екологічний компонент. Саме така модель, на нашу думку, є ефективною оскільки ґрунтується на комплексному підході до формування у студентів готовності застосовувати знання з екології у практичній фаховій діяльності. Однак, як визначають фахівці, обидві моделі мають певні недоліки, тому доцільно їх поєднувати, бо засобами одного, навіть ґрунтовно опрацьованого предмета, на можна вирішити усіх завдань екологічної освіти, так само, як неможливо повністю покладатися на екологізацію предметів без фундаментальних теоретичних знань з екології.

Отже, недоцільно розглядати екологічну освіту тільки як окремий тип освіти, додатковий час на вивчення раціонального природокористування та додаткове навантаження в навчальних планах. Адже вона передусім вимагає зміни самої освіти – її екологізацію [7]. Для вирішення цієї проблеми було прийнято Постанову МОН України за № 11/ 4/210 від 24 квітня 1990 року «Про стан екологічної освіти в системі МОН України», на основі якої методична комісія з екологічної освіти МОН України ухвалила рішення за № 260-2/137 від 17.04.1991 р. щодо введення на перших курсах різних спеціальностей обов'язкової дисципліни «Основи соціальної екології» [2]. Проте він практично себе не виправдав у сільськогосподарських закладах освіти. Тому з 1991 року введено курс

«Основи екології», а також нормативний інтегрований курс гуманітарно-технічного спрямування «Безпека життєдіяльності», розроблений на вимогу ст. 20 Закону України «Про охорону праці», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 18.04.96 р. № 443 та схвалений Указом Президента України від 18.10.97 р. Але, на жаль, поки що відсутній єдиний науково обґрунтований документально зафіксований підхід до проблеми формування екологічної культури студентів вищих закладів освіти через власну практичну діяльність під час проходження виробничої практики. Тим паче, курс «Безпека життєдіяльності» взагалі не має прямого зв'язку із сутністю екологічної науки й спрямований на збереження людини у виробничому процесі. До викладання дисципліни задіяні не викладачі-екологи, а інженери.

Отже, аналіз стану сучасних навчальних закладів сільськогосподарського профілю та літератури з даного питання засвідчив, що розвиток вишів дійшов до такого рубежу, який потребує нових підходів, нового змісту і стилю управлінської діяльності, нового підходу до екологічної практичної діяльності. Минулий досвід управління не дозволяє успішно вирішувати нові проблеми, які виникли у зв'язку з реформуванням аграрно-промислового комплексу. На цьому етапі можливості удосконалення процесу управління професійно-технічним навчальним закладом сільськогосподарського профілю шляхом його екстенсифікації [10]. Сучасна система аграрної освіти повинна забезпечити навчання і виховання спеціаліста-аграрника відповідно до потреб суспільства, з урахуванням особистих якостей, кваліфікації, світогляду. Рушійною силою цього процесу повинні стати викладачі вищих аграрних навчальних закладів, фахова і педагогічна компетентність яких прямо та опосередковано позначаються на стані розвитку аграрного сектора нашої держави, а також керівники підприємств, фахівці, відповідальні за професійну практику студентів.

На сучасному етапі складних і динамічних відносин суспільства з навколишнім середовищем бережливе ставлення до природи має складати невід'ємну частину загального світогляду кожного громадянина України, яка є однією з найбільш небезпечних в екологічному плані країн Європи. Проте практично відсутні дослідження з формування екологічної культури майбутніх фахівців сільського господарства, що конче необхідно

сьогодні, оскільки умови переходу України до функціонування в ринкових взаємовідносинах, необхідність створення конкурентоспроможної продукції потребують підготовки фахівців сільськогосподарського профілю, які вміють грамотно вирішувати не тільки питання, пов'язані з вдосконаленням професійної діяльності, але й екологічні завдання.

Отже, у вищій аграрній освіті має місце низка суперечностей, зокрема:

1) між предметним характером навчання на кожному освітньо-кваліфікаційному ступені та інтегрованим характером сучасної професійної діяльності;

2) між потребами студентів у якісній підготовці до професійної діяльності і відсутністю системи науково-методичного забезпечення відповідного ступеневого навчання спеціальних дисциплін;

3) між новими знаннями про техніку, технологію, організацію аграрного виробництва та сучасним змістом ступеневої освіти;

4) між сучасними вимогами до викладачів і їх фактичною педагогічною майстерністю.

Проведений історико-педагогічний аналіз засвідчив, що у зв'язку з реформуванням аграрного сектора в умовах ринкової економіки в останні роки спостерігається суттєве зниження ефективності практичної підготовки студентів взагалі, і навчально-виробничої практики зокрема. Серед основних причин такого стану можна назвати такі: а) система сільськогосподарських підприємств (колгоспи, радгоспи) зруйнована, а новостворені господарства не мають відповідної матеріальної бази і не можуть створити необхідні умови для проведення виробничої практики; б) виробничо-технологічну практику студенти проходять здебільшого за місцем проживання батьків без належного методичного контролю з боку керівників від вищого навчального закладу; в) не створено необхідних умов для проведення навчальних оглядових екскурсій на найсучасніші сільськогосподарські підприємства та організації; г) стажування студентів за кордоном під час практик фактично зводиться до фізичної праці у ході виконання сільськогосподарських робіт за повної відсутності методичного забезпечення.

Зазначене вище потребує формулювання мети, основних завдань та методів забезпечення екологічної складової практичної підготовки студентів аграрних університетів.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знарядь праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування в них на базі одержаних у ВНЗ знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності. Під час практичної підготовки поглиблюються і закріплюються теоретичні знання у сфері обраної спеціальності, закріплюються отримані теоретичні знання із загально професійних і спеціальних дисциплінах, студенти мають можливість оволодіти необхідними методами, уміннями і навичками із обраної спеціальності.

Сучасна фахова підготовка спеціаліста, в тому числі й екологічна, не вичерпується тільки знаннями про природу, її закони, техніку, але й передбачає опанування способами діяльності, уміннями їх здійснювати. Цьому сприяє діяльнісно-професійний компонент екологічної культури, який виявляється в оволодінні екологічними вміннями й навичками як способами екологічної діяльності. Вони формуються в процесі виконання лабораторно-практичних робіт, семінарських занять, проведення різноманітних дослідів, а також у написанні рефератів, курсових і дипломних робіт, проходженні практики [2]. Отже, загальна мета екологічної складової практичної підготовки – формування відповідного екологічного мислення, екологічної культури студента – аграрія, відповідальність його за власні дії і в професійній діяльності, і в побуті. Ця мета досягається в загальному вигляді формуванням відповідного екологічного світогляду, єдиної цілісної картини світу.

Методика формування екологічної культури фахівця ґрунтується саме на екологізованому навчально-виховному процесі. І пов'язана насамперед із диференціацією обсягу навчальних дисциплін в освітній системі. Пропонується певний алгоритм екологізації навчально-виховного процесу, в якому перше місце посідає глибинний шар методичних проблем, пов'язаних із світоглядним рівнем особистості, з яким безпосередньо стикаються проблеми екологічної підготовки. Далі йде рівень ознайомлення з екологічними проблемами професійної сфери діяльності. Завершальним етапом є перехід від теорії до практики і навпаки, що науковці пропонують називати екологічною практичністю [5].

Сьогодні, здавалося б, аграрна освіта має забезпечувати отримання робочого місця після закінчення ВНЗ, тим більше, що ситуація з робочою силою в сільському господарстві залишає бажати кращого. Українська аграрна конфедерація спільно з Інститутом аграрного розвитку в Центральній та Східній Європі провели опитування випускників провідних аграрних ВНЗ України. Мета дослідження — працевлаштування колишніх студентів, особливо в перші роки після закінчення вищих навчальних закладів [4]. На жаль, випускники аграрних ВНЗ не поспішають пов'язувати свою роботу з сільськогосподарською діяльністю: кількість тих, хто влаштувався та не влаштувався на роботу, пов'язану з АПК, майже однакова: 39% і 36% .

Накопичення досвіду та формування професійних умінь і навичок екологічного виховання в системі практичної підготовки аграріїв складається сьогодні, перш за все, з досвіду існуючих форм проведення практики. Самостійна пізнавальна діяльність студентів розглядається як така діяльність, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість, й реалізується у вигляді системи самостійних пізнавальних дій та зумовлена як рівнем розвитку їх пізнавальних процесів, так і емоційно-вольової сфери. Самостійна робота під час проходження практики мотивує діяльність студента та створює відповідальність.

Загально визнано, що кожний предмет має свій ступінь участі у формуванні кінцевих, професійних умінь, у досягненні цілей навчання; предмет може або безпосередньо, або опосередковано, через інші навчальні дисципліни сприяти формуванню умінь розв'язувати типові професійні задачі. Прикладні задачі є одним із засобів формування екологічної грамотності майбутніх фахівців-аграріїв [11]. Розв'язуючи задачі екологічного змісту, студенти за допомогою математичних моделей можуть прогнозувати або оцінити наслідки втручання людини у природне середовище, визначити необхідні дії щодо «оздоровлення» природи.

Більшість прикладних екологічних задач носить проблемний характер, що, в свою чергу, сприяє використанню не тільки вже відомих студентам теоретичних екологічних знань для аналізу поставленої проблеми, а й спонукає їх до відшукування і оволодіння новими знаннями, поповнює їх індивідуальний банк методів екологічного

аналізу, які можуть використовуватися для розв'язування різноманітних сільськогосподарських проблем. Окремі задачі потребують додаткового опрацювання навчального матеріалу, зокрема із суміжних дисциплін.

Прикладні екологічні задачі мають вирішальне значення в розвитку мислення, особливо теоретичного, яке є основою для виховання творчої особистості. Сам процес розв'язання екологічних задач під час практики є безперервною взаємодією суб'єкта з об'єктом, в якій суб'єкт через аналіз та синтез розкриває відношення між даним і шуканим, намагається встановити зв'язок між собою та навколишнім світом.

Цікавий досвід також можна запозичити у провідних країн Заходу [3]. Це те, що поряд з теоретичною підготовкою за фаховим напрямком, близько 50% навчального процесу (для бакалаврів це 2-2,5 роки, для магістрів – 3 роки) повинно відводитись на виробничу практику, причому практику, що у повному обсязі відповідає своїй назві. Вирішується дуже важливе для випускників ВНЗ питання (незалежно – бакалавра чи магістра), пов'язане з найманням на роботу фахівця. Адже випускник має 2–3 роки стажу роботи за основним напрямом діяльності фірми чи підприємства. Саме тривала виробнича практика і стане засобом вирішення проблеми працевлаштування, тим паче за умови, що базою практик є фірми і державні підприємства, де згодом буде працювати випускник ВНЗ.

Навчальну діяльність, спрямовану на оволодіння певною професією, називають професійно-пізнавальною діяльністю. Професійно-пізнавальна діяльність студентів має розвивальний, продуктивний характер. Це означає, що під час професійно-пізнавальної діяльності здійснюється процес формування знань, умінь та навичок, розвиваються професійні відчуття, пам'ять, уявлення, уява, мислення і в результаті цього створюються внутрішні умови для ефективної практичної діяльності. Успішність цієї діяльності залежить від поставлених особистістю цілей і мотивів, від наявних потреб, інтересів, цінностей, від усвідомлення відповідальності, обов'язку. Крім того, ефективне засвоєння знань, формування відповідних умінь та навичок можливе тільки у провідній професійно-пізнавальній діяльності, зміст, форми і методи якої корелюються характером і особливостями фахових знань, умінь та навичок. Водночас це вимагає також застосування педагогічних технологій, які створюють сприятливі умови для

інтелектуального саморозвитку, максимальної реалізації особистих здібностей студентів, формують гуманістично спрямовані суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентами.

На підставі наукових досліджень [10; 11] можна виявити фактори, що впливають на екологічну складову практичної підготовки майбутніх фахівців-аграрників: а) технологія підготовки спеціалістів (чи передбачає вона енергозберігаючі, біобезпечні чи інші екологічні технології); б) професійно-пізнавальний інтерес та професійна спрямованість особистості студента, його ціннісні орієнтири (рівень сформованості екологічної культури та відповідальності на рівні професійних обов'язків); в) матеріально-технічна база навчального закладу; г) професійна компетентність викладачів, майстрів виробничого навчання; д) пізнавальні та спеціальні (технічні, економічні, агрономічні тощо) здібності студентів; е) зміст, форми і методи практичного навчання; ж) сім'я і родинні традиції.

Кожен з названих факторів безпосередньо впливає на формування екологічної культури та свідомості студента під час навчання та повинен бути врахований під час складання планів проходження всіх видів практики.

Удосконалення екологічної складової практичної підготовки потребує особливої уваги у зв'язку з радикальними змінами матеріальної бази практичної підготовки фахівців у навчальному закладі і на виробництві. Для цього пропонується новий напрям, який умовно названо регіональною інтеграцією вищих аграрних навчальних закладів в організації практичного навчання студентів. Такий підхід спрямований на подолання суперечності між новими технологіями сільськогосподарського виробництва, що потребують сучасної сільськогосподарської техніки, та навчально-матеріальною базою вищих аграрних навчальних закладів, що є основою організації практичної підготовки студентів. Важливою умовою реалізації цього напрямку є створення системи регіональних навчально-практичних центрів.

Отже, узагальнюючи погляди на роль і значення екологізації освіти у процесі підготовки фахівців для аграрної сфери виробництва, можна зробити висновок, що її провідним завданням є трансформація технократичного мислення в екологічно орієнтоване, спрямоване на відповідальне ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної діяльності та в повсякденному житті. Екологічна освіта має ґрунтуватися на таких принципах:

1) особистість майбутнього працівника аграрного сектору необхідно формувати цілісно, з урахуванням особистісних мотивів та стимулів діяльності, спрямованості на професійне становлення і еколого-професійне удосконалення; 2) гармонізація відносин людини з природою можлива тільки за умов усвідомлення необхідності і внутрішньої готовності здійснювати природо відповідну і ресурсозберігаючу діяльність на усіх етапах професійного життя; 3) екологізація аграрної освіти на всіх її ланках можлива за умов системи екологічної практики, що координує цей процес.

Зазначене вище дає підстави для висновку, що для успішного функціонування сільськогосподарського сектору в умовах реформування економіки необхідно навчальний процес вишів аграрного профілю зорієнтувати на практичну підготовку із всебічним урахуванням екологічної складової. Це потребує певних змін, а саме: екологізація й оновлення змісту освіти; зміни в управлінні з урахуванням сучасних тенденцій у розвитку світової ринкової економіки; упровадження перспективних ідей щодо підготовки конкурентоспроможних кадрів для аграрного сектора; переорієнтування форм і методів навчально-виховного процесу із фундаментально-теоретичних на теоретико-практичні; підвищення професійного рівня педагогів та поліпшення методичної роботи; екологічне реформування аграрного сектора економіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волик Н. Г. Організаційно-економічний механізм екологобезпечного розвитку сільського господарства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.07.02 «Економіка сільського господарства і АПК» / Н. Г. Волик ; Дніпропетр. держ. аграр. ун-т. – Дніпропетровськ, 2004. — С. 2.
2. Єфіменко Н. П. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Єфіменко. – Х., 2000. – С. 8.
3. Заскалета С. Г. Особливості розвитку системи професійної підготовки фахівців для аграрної галузі в країнах Західної Європи / С. Г. Заскалета // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Т. 86. – Вип. 73. – С. 32–37.
4. Княжанський В. Аграрник на паркеті: Чи повертають молодих спеціалістів до села дипломи сільгоспвузу? / В. Княжанський // Газ. День – 2006. – № 219. – 14 груд. – С. 4.
5. Комаров В. Д. Методика формування екологічної культури фахівця / В. Д. Комаров // Непрерывное экологическое образование и воспитание населения городов (концептуальные и научно-методические аспекты проблемы) / Тезисы междунар. науч.-метод. симпозиума / Отв. ред. В. Н. Барякин. – Запорожье, 1994. – С. 22–23.

6. Кудикіна Н. В. Виробнича діяльність як стратегічний орієнтир для визначення й оновлення змісту професійно-технічної освіти / Н. В. Кудикіна Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / Ред.кол.: В.В.Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО. – Вип. 2. – 2007. – С. 116.

7. Кутырев В. А. О противоположности научного и экологического образования / В. А. Кутырев // Философия экологического образования: [монография] / Под общ. ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 166.

8. Літвінчук Л. Й. Організація практичної підготовки студентів в аграрних вищих навчальних закладах / Л. Й. Літвінчук // [Електронний документ] Вища аграрна освіта України: Інформ. вісн. – 2005. – № 28. – Режим доступу : <http://www.smcae.kiev.ua/main.php>.

9. Мельніченко В. В. Організаційно-педагогічні умови управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Мельніченко. – К., 2001. – С. 2.

10. Новицька Л. І. Роль прикладних задач в системі професійної освіти фахівця-аграрія / Л. І. Новицька // [Електронний документ] Матер. наук.-прак. конф. – Режим доступу: http://gisau.org.ua/conf/3/Novicka_13.doc

11. Хоменко М. П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / М. П. Хоменко; – К., 2005. – С. 3.

РЕЗЮМЕ

В. П. Оноприенко. Экологическая составляющая в системе производственных практик специалистов сельского хозяйства.

В статье отображено роль и место производственной практики в формировании экологической компетенции специалистов аграрной промышленности, проанализировано формы, виды практик, условия их организации и проведения, сформулировано цель, задачи производственной практики, доведено, что учебный процесс в аграрных вузах необходимо сориентировать на практическую подготовку, составной которой есть экологическое образование.

Ключевые слова: производственная практика, экологическое образование, экологическая составная практики, цели, задачи практики, специалисты сельского хозяйства.

SUMMARY

V. Onoprienko. Ecological components in the practical training system for agricultural specialists.

The article deals with the place and role of practical training in forming of ecological competency of agricultural specialists. It concerns forms and types conditions of practices of their organizing and conducting; specifies the aim, tasks of industrial practical training. It also proves the fact that the process of studying in agrarian educational establishments should be oriented toward practical preparation which includes the ecological education.

Key words: industrial practical training, ecological education, ecological details of practical training, aims and tasks of practice, agricultural specialists.

УДК 159.942:378.016:78

В. Паламарчук

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди»

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ У СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЙ ІНФОРМАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОГО СТРЕСУ

У статті розглянуто і теоретично обґрунтовано проблему емоційної стійкості як фактора формування інструментально-виконавської надійності у майбутнього фахівця. Приділено особливу увагу вивченню цього питання у практичній діяльності студентів музичних факультетів, оскільки отримані наслідки можуть збагатити новим змістовим наповненням теорію і методика формування їх виконавської надійності.

Ключові слова: емоційна стійкість, результативна діяльність, стрес, інструментально-виконавська надійність, психологічна напруга, інформаційний стрес, стрес-фактори, емоції.

Постановка проблеми. В умовах підвищеної психологічної напруги, яка виникає під час концертних виступів, емоційна стійкість інструменталістів становить основу їх виконавської надійності. У таких емоціогенних ситуаціях підвищується активація фізіологічних і психологічних функцій, а завдяки емоційній стійкості створюється зворотна емоційна напруга, що збільшує швидкість і точність відтворення інформації [4; 5].

Аналіз актуальних досліджень. Деякі автори у психолого-педагогічній літературі стверджували, що критерієм в оцінці емоційної стійкості повинна бути результативність діяльності в напружених умовах (Л. Аболін, Ю. Кулюткін, О. Чебикін та інші). Наприклад, Л. Аболін єдиним інтегративним критерієм емоційної стійкості визначив результат, який характеризується успішністю досягнення поставленої індивідами мети [2]. На такій основі головним критерієм емоційної стійкості суб'єктів еважується надійність відтворення професійних умінь і навичок, оскільки тут увага приділяється змінам якості діяльності в бік покращання або погіршення. При цьому можуть ураховуватися різноманітні просторово-часові ознаки дій: швидкість, точність, ритм, частота тощо [2; 5].

У науково-методичній та музикознавчій літературі зазначені компоненти досліджувалися окремо від емоційної стійкості інструменталіста або в тісному зв'язку із загальними проблемами їх виконавської діяльності (О. Алексєєв, Й. Гофман, М. Давидов, Л. Маккіннон, К. Мартінсен). У першому випадку простежується складність у виявленні залежності між вищевказаними компонентами і результатами діяльності в екстремальних

умовах. У другому – всі компоненти розглядаються насамперед як характеристики рівня загальної майстерності музикантів.

Виклад основного матеріалу. Інструментальна творчість, у якій втілено віковичний життєвий досвід народу, його мудрість, красу, погляди на різноманітні явища природи, традиційно є обов'язковим компонентом навчання й виховання підростаючих поколінь. Видатні мислителі та просвітителі різних часів розвитку українського суспільства надавали вагомому значення інструменту у передачі нащадкам культурних, моральних, етичних та естетичних цінностей (М. Лисенко, Г. Сковорода, К. Стеценко, В. Сухомлинський та інші). Саме тому у період відродження національної духовності досить гостро постала проблема формування виконавської надійності у майбутніх фахівців.

Цей феномен науковці музичної дидактики трактують не як природжена, а набута інтегральна властивість індивіда, що забезпечує безпомилкове відтворення творів за будь-яких умов (Л. Котова, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші). До основних ознак виконавської надійності музикантів-інструменталістів віднесено:

- стабільність безпомилкового відтворення засвоєного музичного матеріалу під час репетиційних програвань музичних творів чи прилюдних виступів;
- безвідмовність роботи емоційної, слухової, інтелектуальної та моторної сфер особистості у звичних та емоціогенних умовах протягом необхідного часу;
- безупинне виконання регулятивних функцій музично-виконавської діяльності; наявність такої сили мотивації, яка відображає бажання та внутрішнє вольове прагнення до успішності виконання поставлених завдань;
- раптову мобілізацію резервних сил організму на створення емоційної стійкості як напередодні виступу, так і під час гри перед аудиторією [6].

Досить часто дослідження проводяться тільки у площині інструментальної підготовки музикантів, але й тут залишилися поза увагою науковців питання залежності надійності виступу виконавців від впливу на них інформаційного й емоційного стресу. Ця обставина вимагає ретельного вивчення стану означеної проблеми в теорії та методиці підготовки

фахівців, оскільки аналіз вищезазначених ознак досліджуваного феномену засвідчує, що інструментальна надійність прямо залежить від емоційної сфери особистості. Завдяки цій сфері регулюється адаптаційна поведінка суб'єктів, від якої залежить успішність їх діяльності.

Звичайно, виступи інструменталістів перед добірною аудиторією за своєю напругою прирівнюються до екстремальних ситуацій, оскільки можуть викликати гостру форму вираження високого рівня інтенсивності емоцій, яка психологічною наукою ототожнюється зі станом афекту. Афект (від лат. *affectus* – «душевне хвилювання») – це «...стрімкий і бурхливий емоційний процес вибухового характеру, який може надати не підкорену свідомому вольовому контролю розрядку в дії» [4, 173]. На думку Р. Немова, афект є результатом дії чи вчинку, що відображає особистісне емоційне забарвлення в аспекті оцінки скоєного. За його переконанням, афекту властиві такі психологічні особливості, як: бурхливість зовнішнього прояву емоційного хвилювання; відносна короткочасність проходження емоційної реакції; беззвітність і різка відображеність біфузного характеру емоційного стану особистості.

У теорії й методиці навчання музики гостру форму вираження високого рівня інтенсивності емоцій досить часто пов'язують з дією психологічного стресу (М. Азавашвілі, З. Анікеєва, В. Антонюк, І. Герсамія, Н. Гребенюк та інші). Натомість, у працях деяких науковців доведено позитивний і негативний вплив такого стресу на діяльність суб'єктів (Л. Аболін, О. Дашкевич, Т. Землякова, Е. Носенко, І. Пацявічус, І. Переверзева, Г. Сельє та ін.). Згідно з їхніми дослідженнями, найвища результативність роботи досягається не за відсутності стресу чи його мінімальної інтенсивності, а в оптимальній зоні, яка є індивідуальною.

Поведінка суб'єктів у стресових умовах значно залежить від типу нервової системи, сили й слабкості їх нервових процесів. Таке співвідношення й визначає форму проходження стресу – евстрес чи дистрес. Евстрес справляє позитивний, мобілізуючий вплив на життєдіяльність організму, а дистрес, навпаки, – негативний, гальмуючий (А. Тимченко). Розрізняють два види психологічного стресу: інформаційний і емоційний. Інформаційний стрес виникає в ситуації інтелектуальних перевантажень за таких умов: непосильність розв'язання завдань;

обмеженість часовим лімітом під час ухвалення важливих рішень; наявність високого ступеня відповідальності за наслідки прийнятих рішень (Л. Китаєв-Смик).

Низька якість знань, умінь чи навичок створює «дефіцит» інформації, який також спричиняє появу інформаційного стресу. У кінці ХХ – на початку ХХІ століть психологічна наука поповнилася експериментальними даними про те, що стереотипні навички в оптимальній зоні стресових ситуацій виконуються ще швидше і більш автоматизовано, ніж слабо натреновані. Відтворення останніх за таких самих умов перебуває під загрозою й вимагає контролю з боку активної довільної уваги. Фахівцям високого рівня знань, умінь і навичок властивий стенічний вплив емоцій на їх особистість під час дії оптимальної сили стресової ситуації, середнього – хвилювання та тривога, а низького – надмірна емоційна напруга (М. Дьяченко).

Для музичної дидактики поняття «інформаційний стрес» є новим і майже зовсім не вивченим. Хоча, здогадки про інформаційний стрес і його вплив на процес діяльності інструменталістів простежуються в літературних джерелах з теорії та методики навчання музики, де надійність у концертному виступі пов'язується з якістю підготовки до нього (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, І. Герсамія, Й. Гофман, Н. Гребенюк, І. Левідов, Ю. Цагареллі, Г. Ципін тощо).

За переконанням зазначених авторів, на сцену необхідно виходити лише з «чистою» совістю, яка буває у випадках упевненості музикантів у високій якості засвоєння матеріалу і за наявності того, що під час роботи над ним усе почуто, продумано, подолано технічні труднощі. Саме недостатню професійну готовність до виступу В. Касімов розглядав як один із факторів дезорганізації сценічної діяльності музикантів-інструменталістів.

Максимально наблизилися до цієї проблеми Л. Котова та Д. Юник. Вивчаючи питання виконавської надійності музикантів-інструменталістів, вони розглядали складність розв'язання завдань як один із факторів впливу на досліджуваний феномен і дійшли висновку про те, що: 1) чим більшу кількість розрізнених елементів має виконавська дія, тим складнішим стає завдання; 2) точність розпізнання ледь помітної різниці, навіть одного складового елемента такої дії викликає більше зусиль виконавців для її відтворення; 3) часовий ліміт ускладнює завдання

координації виконавських дій чи її елементів; 4) опосередковані, абстрактні й складні розумові операції утруднюють завдання.

Емоційний стрес – це своєрідна форма відображення суб'єктом складної, визначальної для нього ситуації (В. Генковська). Л. Китаєв-Смик охарактеризував цю ситуацію як зовнішній вплив на суб'єктів, який незалежно від своїх різноманітних особливостей викликає комплекс негативних емоцій, що знижують оперативні можливості короткочасної пам'яті або прямо чи побічно послаблюють загальний опір організму. Уперше досить ґрунтовну теорію емоційного стресу розробив Г. Сельє, за нею реакція організму на «несприятливі впливи» подразників (стрес-факторів) розчленовується на три таких стадії: перша стадія – тривога, за якої мобілізуються адаптаційні можливості організму для відповідного опору діючому стрес-фактору; друга стадія – резистентність, під час якої збалансовано використовуються резерви організму для такого опору (за умови відповідності дії стресора можливостям адаптації особистості організм чинить йому опір і зникають ознаки тривоги); третя стадія – виснаження енергетичних ресурсів за адаптованої нормальної діяльності організму в умовах підвищеної вимогливості або за тривалої дії сильних подразників, коли запаси адаптаційної енергії виснажуються і тривога виникає знову.

У сучасних психологічних дослідженнях до змісту поняття «емоційний стрес» включаються первинні емоційні реакції, які виникають через критичні психологічні впливи; емоційно-психічні симптоми, що викликаються фізичними пошкодженнями; афективні реакції при стресі та їх фізіологічні механізми (Л. Китаєв-Смик). Його мікроструктуру становлять: дистанційно-викликаюча загроза; сприймання такої загрози та її емоційне переживання; фізіологічні наслідки переживання сприйнятої загрози (А. Тимченко).

Поняття «емоційний стрес», як і «інформаційний», – для теорії та методики вокальної підготовки фахівців є досить новим і майже не вивченим. Лише у працях В. Антонюк, Н. Ахмедходжаєвої, Л. Марковець, В. Прокоп'єва згадуються ці поняття і вказуються деякі особливості їх впливу на співацький процес. Зрештою, найбільше уваги специфіці дії емоційного стресу на процес музичної діяльності виконавців під час дослідження інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики приділила Л. Котова. На її думку, під час формування

досліджуваного феномену необхідно враховувати те, що: 1) під час прилюдних виступів зовнішні подразники стають емоціогенними лише в тому випадку, коли набувають функції сигналів, важливих для самих виконавців; 2) інтенсивність впливу та раптовість виникнення зовнішніх стресорів у процесі концертного виступу визначають силу емоціогенної ситуації; 3) мінімальний вплив стрес-факторів та поступове збільшення їх інтенсивності й часу дії до порогової величини сприяють підвищенню результативності діяльності; 4) надмірна сила дії подразників перевершує оптимум чуттєвості, знижує виконавську надійність і призводить до дезорганізації техніко-тактичних дій; 5) неодноразове повторення одного й того самого стрес-фактора може підвищити порогову чуттєвість виконавців і зменшити його емоційне значення.

У теорії та методиці навчання музики існує думка про те, що виникненню стресової ситуації під час концертного виступу може сприяти поява навіть одного з нижчезазначених стресорів: стресори невдачі попередніх виступів; стресори, що спричиняють відчуття страху; стресори відвернення уваги від програми техніко-тактичних дій; стресори боротьби під час участі в олімпіадах, фестивалях та конкурсах; стресори темпу або швидкості під час виконання віртуозних творів чи пасажів; стресори, які породжують розумову чи фізичну втому або ту й іншу разом [6]. Підтвердження цієї позиції простежується в теорії та методиці вокальної підготовки фахівців. Зокрема, доведено, що незалежно від розмаїття стрес-факторів поява будь-якого з них призводить до виникнення страху, який паралізує їх співочу функцію (І. Колодуб).

Висновки. Узагальнюючи вищевикладену інформацію щодо залежності виконавської надійності майбутніх учителів музики від впливу інформаційного та емоційного стресу, можемо зазначити:

1. На сьогодні в науковому педагогічному доробку інструменталістів, хоча окремо й не розглядаються поняття «інформаційний» та «емоційний» стрес, все ж таки є певні здогадки щодо його впливу на сценічне самопочуття виконавців.

2. Поза увагою фахівців з музичної дидактики залишилися питання регуляції інтенсивності інформаційного та емоційного стресу до оптимальної сили, за якої досягатиметься найвища виконавська надійність.

3. Убачаємо за доцільне приділити особливу увагу вивченню цього

питання у практичній діяльності студентів музичних факультетів, оскільки, на нашу думку, одержані наслідки можуть збагатити новим змістовим наповненням теорію і методику формування їх виконавської надійності.

4. Результативність виконання діяльності у процесі впливу на особистість стрес-факторів визначається рівнем складності поставлених завдань. Ускладнення завдань у режимі безперервної діяльності створює негативну психологічну напругу, а вона передусім позначається на злагодженості дій моторної сфери.

5. Музична педагогіка має певні напрацювання щодо поліпшення самопочуття індивідів у стресових умовах. Проте відсутність чіткого розуміння сутності емоційної стійкості інструменталістів та сучасної науково-психологічної методології в дослідженнях не давало змоги всебічно вирішити завдання, пов'язані з формуванням інструментально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики.

6. Виконавська діяльність інструменталістів потребує науково обґрунтованої методики цілеспрямованого формування надійності гри на естраді, оскільки сучасна музична педагогіка невичерпно використовує інформацію щодо дії таких факторів: емоційної збудливості, особливостей нервової системи, соціально-психологічних властивостей особистості, емоціогенності умов, рівня складності завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. О соотношении психологических и психофизиологических корреляторов эмоциональной устойчивости спортсменов / Аболин Л. М. // Вопросы психологии. – 2004. – № 3 – С. 156–169.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Аболин Л. М. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2007. – 262 с.
3. Алексеев А. Д. Музыкальное исполнительство и его время: К новым рубежам науки о музыкальном исполнительском искусстве / Алексеев А. Д. // Современные проблемы музыкально-исполнительского искусства
4. Белякова В. В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности / Белякова В. В. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 123 с
5. Борисова М. Н. Некоторые проблемы психофизиологии индивидуальных различий / Борисова М. Н., Гуревич К. М., Ольшанникова А. Е. й др./ // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 19–36.
6. Морган У. П. Ситуативная тревога и результативность деятельности / Морган У. П., Зликсон К. А. // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 155–161.
7. Мороз М. Г. Изменение показателей ТЗГ й ЗЗГ у студентов с состоянием беспокойства-тревоги в процессе экзамена / Мороз М. Г., Вязовцев Н. В. // Проблемы лиц умственного труда. – М. : Педагогика, 2003. – Вып. 6. – С. 38–48.
8. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования / Назаров И. Т. – Л. : Музыка, 2006. – 131 с.

9. Неженцев Ю. И. Психологические условия повышения творческой активности личности в сложных ситуациях: (на материале иностранного языка) / Неженцев Ю. И. – К., 2008. – 196 с.

10. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Нейгауз Г. Г. – М. : Музыка, 2007. – 310 с.

РЕЗЮМЕ

В. Паламарчук. Формирование инструментально-исполнительской надежности у студентов в контексте теорий информационно-эмоционального стресса.

В статье рассмотрено и теоретически обосновано проблему эмоциональной стойкости как фактора формирования инструментально-исполнительской надежности у будущего специалиста. Уделено особое внимание изучению этого вопроса в практической деятельности студентов музыкальных факультетов, поскольку полученные последствия могут обогатить новым смысловым наполнением теорию и методику формирования их исполнительской надежности.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, результативная деятельность, стресс, инструментально-исполнительская надежность, психологическое напряжение, информационный стресс, стрессовые факторы, эмоции.

SUMMARY

V. Palamarchuk. Forming of instrumental-carrying out reliability of students is in the context of theories of informatively emotional stress.

In the article it is considered and in theory grounded problem of emotional firmness as a factor of forming of instrumental-carrying out reliability of future specialist. The special attention is spared to the study of this question in practical activity of students of musical faculties, as the got consequences can enrich the new semantic fillings a theory and method of forming of them carrying out reliability.

Key words: emotional firmness, effective activity, stress, instrumental-carrying out reliability, psychological tension, informative stress, stress factors, emotions.

УДК :[378.011.3–051:54]:004

О. Г. Полупаненко

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМФОРТ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ПІД ЧАС ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ–КОМП'ЮТЕР–СТУДЕНТ»

У статті розкрито психологічні вимоги до створення комфортної взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» і забезпечення оптимальної психологічної бази для позитивних змін у пізнавальній та мотиваційній сферах студентів під час використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів хімії.

Ключові слова: комфорт, психологічний комфорт, учителі хімії, комп'ютерні технології, комп'ютер, педагогічна взаємодія, професійна підготовка.

Актуальність статті обумовлена поширенням наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття комп'ютерного навчання. Це спричинило появу великої кількості навчальних програм і систем, а також освітніх середовищ.

Пріоритетною лінією інноваційного розвитку педагогічної освіти стало вдосконалення навчального процесу шляхом включення комп'ютерних технологій. Але найчастіше програмно-педагогічні засоби розробляються спеціалістами з інформаційних технологій на власний розсуд, без участі спеціалістів із дидактики та психологів, без урахування психолого-педагогічних принципів і психологічних особливостей навчання у нових ситуаціях. У результаті програмний продукт часто є неефективним, а інколи може завдати шкоди. У свою чергу, використовуючи різноманітні засоби комп'ютерних технологій, навіть високої якості, викладач може припуститися методичних помилок, що негативно позначиться на ефективності комп'ютеризованого навчання.

Уведення інноваційних перетворень у процес професійної підготовки майбутніх учителів хімії потребує вирішення широкого спектру психолого-педагогічних проблем, від яких залежить успішність планування, організації та здійснення інноваційної діяльності. Будь-яке інноваційне перетворення повинно створювати умови для особистісного, інтелектуального, соціального розвитку студента, поліпшувати соціально-психологічний та емоційний клімат навчального процесу.

Тому впровадження комп'ютерних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів хімії вимагає ретельного проектування з позицій психологічно грамотного підходу до процесу навчання. Для цього необхідно проаналізувати складові цього процесу та з'ясувати яким психологічним вимогам повинно відповідати використання комп'ютерних технологій на заняттях.

Таким чином, однією з умов використання комп'ютерних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів хімії ми виділяємо забезпечення психологічного комфорту студентів під час взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» і створення оптимальної психологічної бази для позитивних змін у пізнавальній та мотиваційній сферах студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну основу нашого наукового пошуку з цієї проблеми становлять праці вчених, зокрема В. Безпалька, В. Бондаревської, П. Гальперіна, В. Зінченка, Т. Ільїної, О. Леонтєва, В. Львовського, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, Л. Прокопенка, В. Рубцова, Н. Тализіної, Ю.Фокіна та інших, які

розкривають психологічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Мета статті – з'ясувати психологічні вимоги до створення комфортної взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» і забезпечення оптимальної психологічної бази для позитивних змін у пізнавальній та мотиваційній сферах студентів під час використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів хімії.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо особливості організації комп'ютерного навчання та характеристики людино-машинної комунікації в навчальних системах, які докладно розглянуто у працях Ю. Машбиця [2; 3; 4]. Він наголошує на тому, що серед психолого-педагогічних проблем навчання за новими інформаційними технологіями проблема діалогової взаємодії студента з комп'ютером є однією з найбільш пріоритетних. Взаємодія студента з комп'ютером є найважливішою передумовою ефективності навчального процесу за умови дотримання основних психологічних вимог до діалогу. Незважаючи на деякі обмеження, властиві взаємодії з комп'ютером, сучасне програмне забезпечення дає можливість побудувати її з дотриманням основних психологічних вимог до діалогу, передусім загальнопсихологічних, а також вимог до змістового і лінгвістичного аспектів взаємодії з комп'ютером. Психологічні проблеми комп'ютеризованого навчання існують завдяки широкому використанню мультимедійних засобів подання інформації у різноманітних модальностях – у вигляді тексту, малюнків, мультиплікації, динамічних схем, відеороликів хімічних процесів. Використання цих засобів має бути психологічно виправданим і відповідати певним принципам організації модальності інформації, що подає комп'ютер.

З одного боку, проблема діалогової взаємодії в умовах комп'ютеризованого навчання є більш складною, оскільки, по-перше, тут значно урізноманітнюються види взаємодії, по-друге, з'являється асинхронна комунікація, технічно опосередкована. З другого боку, студентам бракує комунікативної компетентності, саме тому постає проблема підвищення її рівня. Майбутніх учителів хімії потрібно навчити слухати інших, аргументувати свої оцінки, надавати пропозиції партнерам, точно й аргументовано викладати свої погляди, тримати у пам'яті пропозиції партнерів, зроблені під час попереднього акту комунікації.

Діалог, у процесі якого здійснюється взаємодія викладача й студента, опосередкований через програмно-апаратні засоби (комп'ютер), насамперед передбачає інтерактивність. Інтерактивне навчання – це такий вид навчально-пізнавальної діяльності, який реалізується у формі діалогу, з безперервним коригуванням змісту навчання за результатами аналізу діяльності суб'єкта навчання. Визначальною характеристикою інтерактивності процесу навчання є забезпечення можливості коригування змісту діяльності або її результатів як наслідок аналізу діалогу зі студентом.

Таким чином, комфортна взаємодія «викладач–комп'ютер–студент» забезпечується за умови застосування інтерактивних методів. Навчальний процес організується так, що майже всі студенти залучені до процесу пізнання, дістають змогу розуміти, про що йде мова, здійснювати рефлексію власної навчально-пізнавальної діяльності через оперативне визначення її результатів.

Розкриємо більш детально поняття «комфорту». Головним критерієм створення психологічно комфортного простору є безпечне середовище, атмосфера психологічного комфорту, яка є одночасно і розвиваючим, і психотерапевтичним, і психокорекційним, у цій атмосфері зникають бар'єри, енергія витрачається не на тривогу або боротьбу, а на навчальну діяльність, на продукування ідей, на творчість. Психологічний комфорт – умови життя, за яких людина відчуває себе спокійно, немає необхідності захищатися.

Поняття «комфорт» запозичене з англійської мови, де «comfort» – «підтримка, зміцнення» (Етимологічний словник М. М. Шанського).

Комфорт – це умови життя, перебування, обстановка, що забезпечують зручність, спокій і затишок (Тлумачний словник російської мови С. І. Ожегов).

У розвиваючій системі навчання Л. В. Занкова та в освітній системі «Школа 2100» принцип психологічної комфортності є провідним. Він припускає по змозі усунення всіх стресоутворюючих чинників навчального процесу, створення на заняттях такої атмосфери, яка розковує студентів, і в якій вони відчувають себе «як удома».

Жодні успіхи у навчанні не дадуть користі, якщо вони ґрунтуються на страху перед дорослими, придушують особистість студента. Однак психологічна комфортність необхідна не тільки для розвитку майбутніх учителів хімії і засвоєння ними знань, від цього залежить і їх фізичний стан.

Адаптація до конкретних умов, до конкретного освітнього та соціального середовища, створення атмосфери доброзичливості дозволяє зняти напруженість і неврози.

Не можна допустити у студентів комплексів, невпевненості в собі. У групі не повинно бути поділу на «хороших» і «поганих», «розумних» і «дурних». Кожен повинен відчувати віру викладача у свої сили. Ситуація успіху (Я можу!) формує віру в себе, вчить долати труднощі, допомагає усвідомити своє просування вперед.

У свою чергу, психологічний комфорт майбутніх учителів хімії під час взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» – це відчуття студентом фізичної зручності процесу навчання та задоволення його базових психологічних потреб. Психологічна комфортність опосередкованого спілкування через комп'ютерні засоби навчання – це внутрішній чинник ефективності навчальної діяльності, організації діалогової взаємодії між викладачем і студентом. І завдання викладача – організувати певну систему заходів щодо створення психологічного комфорту майбутніх учителів хімії під час використання комп'ютерних технологій навчання. Комфортний психологічний стан взаємодії викладача і студента в умовах використання комп'ютерних технологій спричиняє позитивне світосприйняття, що підвищує мотивацію студента до його навчальної діяльності, а діяльність, яка не має достатньої мотивації, не дає належних результатів.

Студенти до опосередкованого через комп'ютерні засоби спілкування з викладачами ставлять низку вимог, які є передумовами психологічно комфортної обстановки:

- повага та ввічливе звернення, відсутність навіть натяку на грубість та зверхність, симпатія, підтримка, дружнє ставлення з боку викладача, демонстрація того, що викладач на боці учня;
- об'єктивне оцінювання знань через комп'ютерне тестування, пояснення та обґрунтування виставлених оцінок, розуміння з боку студентів значення оцінок;
- постійна підтримка студента під час роботи з комп'ютерною навчальною програмою зі збереженням об'єктивності, наявність змістовних та доброзичливих коментарів;
- наявність конструктивних порад щодо застосування комп'ютерних засобів навчання (що і як саме робити, прямі посилання на

матеріал мультимедійних курсів, наукових сайтів, указівки, де саме в електронному підручнику знаходиться те, що студент пропустив або неправильно зрозумів);

- наявність стимулів до подальшого саморозвитку за допомогою комп'ютерних навчальних програм, наукових сайтів.

Комп'ютерне навчання є технічно опосередкованим, зменшує кількість спілкування між викладачем та студентом, що позбавляє кількох важливих у психологічному відношенні речей. Між комп'ютером та людиною не можливе встановлення *емоційного рапорту*, притаманного ситуації природного спілкування. Навчальна програма може надавати студенту інформаційну допомогу, але вона не надає *емоційної підтримки*, яка є дуже важливою.

Отже, важливими передумовами психологічної комфортності комп'ютеризованого навчання є емоційна підтримка і рапорт, надання експертних знань, персоніфікований характер спілкування. Їх відсутність у ситуації простої взаємодії студента з комп'ютером не сприяє підвищенню мотивації до навчання та вимагає, під час упровадження комп'ютерних технологій навчання додаткових засобів компенсації або певної симуляції відсутніх характеристик.

Психологічна комфортність відіграє важливу роль у когнітивному аспекті, підтримуючи сприйняття і розуміння нового знання. Так, О. Комісарова стверджує, що «важливою складовою природного спілкування є невербальна комунікація: вважається, що 50–70% інформації про навколишній світ людина отримує через «немовні» канали. У ситуації навчання таке співвідношення, очевидно, є іншим, але це не применшує ролі невербальної комунікації: інформація, отримана з лінгвістичного або ситуативного контексту, з паралінгвістичних та екстралінгвістичних джерел, дозволяє розширити, уточнити, скоригувати розуміння нової інформації, поданої у вигляді тексту або в усній формі, коректно сформулювати нове знання, яке має бути несуперечливо вписане в систему знань учня, його ментальну модель світу. Оскільки в ситуації спілкування з комп'ютером взаємодія, як правило, зводиться до обміну вербальними повідомленнями, очевидно, що в системах комп'ютерного навчання відсутність екстралінгвістичних і паралінгвістичних засобів комунікації, у поєднанні з відсутністю ситуативного контексту, можуть призводити до

ускладненого або викривленого розуміння. До того ж реальна можливість помилкового розуміння внаслідок браку невербальних джерел інформації викликає у студента невпевненість і відповідно дискомфорт» [1, 2].

Розглянемо основні підходи до створення психологічно комфортного комп'ютерного навчання з точки зору механізмів сприйняття й обробки інформації. По-перше, це коректне та помірне використання кольору під час створення програмно-педагогічних засобів, його інтенсивності та кількості. По-друге, структуроване розміщення візуальної інформації, врахування закономірностей сприйняття електронного тексту та зображення. По-третє, темп зміни зображень і тексту повинні відповідати індивідуальним особливостям студентів. По-четверте, одночасно потрібно пред'являти всю потрібну допоміжну інформацію, оскільки людські можливості щодо сприймання та обробки кодованих повідомлень є обмеженими. З тієї самої причини потрібно для пошуку певної невідомої інформації пред'являти одночасно великий обсяг даних. По-п'яте, організація взаємодії студента з навчальною програмою має мінімізувати зусилля, яких докладає студент для сприйняття змісту навчального матеріалу, а форма подання інформації повинна максимально полегшувати сприйняття змісту. Оскільки просторова інформація сприймається головним чином у візуальній формі, вона має бути подана за допомогою фізичного розташування, кольору та форми.

Також взаємодія «викладач–комп'ютер–студент» у навчальному процесі має базуватися на особистісно орієнтованих підходах до навчання та відповідати основним *психологічним вимогам*:

- урахування психологічних особливостей кожного студента;
- вимогливість і доброзичливість викладача та студентів;
- педагогічна етика і психологічний такт.

Урахування психологічних особливостей кожного студента є одним із важливих аспектів створення психологічного комфорту задля ефективного використання засобів комп'ютерних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів хімії. Розглянемо його більш докладно.

Плануючи навчальний процес, викладач ставить мету, у свою чергу студент, навчаючись за відповідною спеціальністю, реалізує свою мету та під час навчання задовольняє свої пізнавальні потреби. Таким чином, мета і мотивація до відвідування занять студентом не завжди збігаються з

навчальною метою, яку ставив викладач. Звідси впливає суперечність: пізнавальний інтерес студента не збігається з навчальною метою заняття і як наслідок, низький рівень мотивації до навчання.

Анкетування серед майбутніх учителів хімії засвідчило, що у них існують три мотиви навчальної діяльності: 1) направленість на отримання знань; 2) направленість на отримання диплома; 3) направленість на отримання професії. Серед студентів, направлених на отримання професії, виявляємо невисокий рівень академічної успішності. Студенти приділяють увагу тільки, на їх погляд, важливим предметам або темам, які потрібні у професійній діяльності, а підготовка до перевірки знань має стихійний характер. Мотиваційна направленість серед студентів на отримання диплома також не дає високих результатів щодо знань. Найчастіше такі студенти заучують матеріал безпосередньо перед іспитом і відповідно швидко його забувають. Інша ситуація спостерігається серед студентів з високою мотиваційною направленістю на отримання знань, оскільки вони мають цілеспрямованість, зусилля волі, вміння мобілізувати фізичні та психічні сили задля успішної навчальної діяльності. Такі студенти швидко самоактуалізуються, адаптуються у нових умовах навчання.

Отже, під час упровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів хімії необхідне створення для студентів комфортних умов з метою взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» з урахуванням їх мотивів до навчання.

Водночас, під час використання комп'ютера у професійній підготовці майбутніх учителів хімії викладач повинен урахувати не тільки рівень мотивації, а й розумовий потенціал, «у разі хороших потенційних можливостей, високої інтелектуальної лабільності студента, яка служить критерієм здатності гарно навчатися, педагог має підстави поставити до нього більш високі вимоги, апелювати до його вольових якостей"[5, 243].

Істотні особливості щодо поведінки та діяльності студентів зумовлюються відмінностями у темпераменті. Темперамент обумовлює не тільки прояв почуттів або швидкість переключення уваги, але й інші психічні процеси (прояв рис характеру, поведінку студентів на заняттях, їх реакції у складних ситуаціях). Темперамент впливає на хід і результати різних видів пізнавальної діяльності.

У діяльності студентів проявляється їхній характер – стійкий психічний склад людини, сукупність рис, що впливають на всю його поведінку. «Характер студента є цілісним утворенням, яке складається з низки рис, які можна класифікувати за групами. Це, по-перше, група інтелектуальних рис – спостережливість, розсудливість, гнучкість розуму, по-друге, група емоційних рис – упевненість, життєрадісність, бадьорість, по-третє, група вольових рис – цілеспрямованість, ініціативність, витримка, рішучість, мужність та ін.; четверта група – моральні риси – почуття обов'язку, чесність, правдивість. Характери діляться на слабкі і сильні, замкнуті й егоїстичні, цільні й суперечливі. Головне, що розкриває характер студента, – це вчинки і дії, особливо поведінка в колективі, успішність і суспільна робота. Характер формується у процесі діяльності залежно від її мотивів і загального ставлення студента до навколишньої дійсності» [5, 244].

Сила нервової системи забезпечує працездатність, можливість тривалий час бути зосередженим на матеріалі, що вивчається. Не впливаючи безпосередньо на рівень навчальної успішності, вона позначається на прийомах роботи, способах підготовки навчальних завдань.

Лабільність нервової системи забезпечує швидкість розумових реакцій, вона пов'язана високою кореляційною залежністю з інтелектуальними властивостями і, таким чином, безпосередньо впливає на продуктивність навчальної діяльності.

Таким чином, під час планування та організації взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» необхідно усувати ситуації, які негативно впливають на психологічний стан студентів, їх збудженість, втомлюваність тощо. Викладач повинен урахувати особливості темпераменту і характеру, силу і лабільність нервової системи майбутніх учителів хімії та відповідно до цього планувати опосередковане спілкування у комп'ютерному навчальному середовищі.

Висновки. Використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів хімії вимагає ретельного проектування з позицій психологічно грамотного підходу до процесу навчання. Забезпечення психологічного комфорту студентів під час взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» і створення оптимальної психологічної бази для позитивних змін у пізнавальній та мотиваційній сферах студентів повинні бути умовами застосування комп'ютерних технологій навчання у

процесі професійної підготовки майбутніх учителів хімії. Викладач має дотримуватися таких психологічних вимог: усунення всіх стресоутворюючих чинників, створення психологічно комфортної навчальної обстановки, емоційна підтримка і рапорт, урахування психологічних особливостей кожного студента, рівня мотивації, розумового потенціалу, вольових якостей, характеру, темпераменту, сили нервової системи; обов'язкова вимогливість і доброзичливість викладача до студентів, педагогічна етика і психологічний такт.

Зазначимо, що поза межами статті залишились методичні питання забезпечення психологічного комфорту студентів під час взаємодії «викладач–комп'ютер–студент» як умови впровадження комп'ютерних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів хімії, що є перспективою подальших досліджень у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комісарова О. Ю. Психологічна комфортність як чинник ефективного навчання / О.Ю. Комісарова // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. – К., 2009. – Т. 8, – № 6. Режим доступу до журн. : <http://www.psy-science.com.ua/department/zbirnyk-2009/14.htm>
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Машбиц Е. И., Андриевская В. В. , Комиссарова Е. Ю. – К. : Высшая школа, 1989. – 184 с.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / [Машбиц Ю. І., Гокунь О. О., Жалдак М. І. та ін.] ; під ред. Ю. І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / [Духавнева А. В., Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. и др.] ; под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Г. Полупаненко. Психологический комфорт будущих учителей химии при взаимодействии «преподаватель–комп'ютер–студент».

В статье раскрыты психологические требования к созданию комфортного взаимодействия «преподаватель–комп'ютер–студент» и обеспечению оптимальной психологической базы для позитивных изменений в познавательной и мотивационной сферах студентов при использовании компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей химии.

Ключевые слова: комфорт, психологический комфорт, учителя химии, компьютерные технологии, компьютер, педагогическое взаимодействие, профессиональная подготовка.

SUMMARY

O. Polupanenko. Psychological comfort of future teachers of chemistry during interaction «teacher–computer–student».

In the article there are shown psychological requirements for creation of comfortable interaction «teacher–computer–student» and providing optimal psychological base for positive changes in the cognitive and motivational spheres of students during the use of computer technologies in professional training of future teachers of chemistry.

Keywords: *comfort, psychological comfort, teachers of chemistry, computer technologies, computer, pedagogical interaction, professional training.*

УДК [001: 378.6].001.7

В. В. Прошкін

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ НАУКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розкрито основні змістовні блоки Програми розвитку науки в університеті («Організаційні заходи», «Підготовка науково-педагогічних кадрів», «Студентська наука»). Визначено мету, завдання, очікувані результати впровадження Програми. Окреслено принципи, на яких ґрунтуються основні підходи щодо організації наукової роботи у ВНЗ.

Ключові слова: *програма розвитку науки, інтеграція науки й освіти, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Вища школа України завжди мала великий вплив на суспільство через науку й освіту. Однією з умов реалізації місії сучасного університету як науково-освітнього центру регіону, країни є зміцнення його науково-дослідної бази, інтеграція наукових досліджень і освітньої діяльності, спільна науково-дослідна робота викладачів, аспірантів і студентів, науково-методичне співробітництво з ВНЗ України та зарубіжних країн.

Разом з тим, як свідчить аналіз наукової діяльності класичних і педагогічних ВНЗ України, що ми проводимо протягом 2005-2010 рр., незважаючи на зріст кількісних показників, небагато університетів мають такі наукові досягнення й завершені дослідні розробки, що були б конкурентоздатними на світовому рівні та впливали на розвиток економіки й соціальної сфери країни. Рівень інтеграції наукової діяльності з навчальним процесом на низці кафедр не забезпечує належну підготовку висококваліфікованих фахівців. Недостатньо розробленою залишається система обліку об'єктів права інтелектуальної власності, що створені викладачами університетів у результаті наукової діяльності. Це

унеможливорює ефективне комерційне використання наукових розробок і формування стратегії розвитку університетів у галузі інтелектуально-наукового потенціалу.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню організації науки у ВНЗ, ролі наукової роботи в процесі професійної підготовці майбутніх фахівців присвячено чимало українських наукових досліджень (В. Борисов, П. Горкуненко, Г. Кловак, Є. Кулик, М. Князян, О. Мартиненко, О. Микитюк, Н. Пузирьова та ін.). Цікавим є також досвід російських науковців, які вивчали проблеми науково-дослідної роботи в процесі навчання (Ф. Галіулліна, О. Глушенко, Т. Калашникова, А. Козлов, Л. Левченко, Г. Лобова, О. Набієва, О. Нечаєва, Т. Торгашина, Л. Торцова, Т. Самодурова, З. Сазонова, Ю. Соляников, Г. Чикунова та ін.).

Мета статті – розкрити новітні підходи щодо покращення організації науково-дослідної роботи в сучасному університеті.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, виділимо основні причини недостатнього розвитку науки у ряді ВНЗ України. На наш погляд, вони полягають у наступному: недостатнє фінансування наукових досліджень і розробок за рахунок коштів МОН України, спеціальних фондів університетів; фізичне та моральне старіння наукового обладнання; недостатня кількість докторів і кандидатів наук на деяких кафедрах університетів; низький попит підприємств на результати наукових досліджень; недостатня соціально-економічна привабливість роботи науково-педагогічних працівників; великий обсяг навчального навантаження науково-педагогічних працівників та ін.

Як приклад, у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка виникла необхідність у розробці й прийнятті Програми [5], що визначає стратегічний напрям наукового розвитку, розкриває технологію вирішення поставлених завдань і є орієнтиром перспективного планування наукової роботи для структурних підрозділів. У 2009 р. згідно з наказом МОН України «Про заходи МОН України щодо розвитку науки у вищих навчальних закладах» [2] і Державною цільовою програмою інтеграції науки і освіти в університетах на 2008 – 2012 роки «Наука в університетах» [1] було розроблено проект такої Програми. Її мета полягає у створенні організаційних та економічних умов для активізації наукової діяльності в університеті, поглиблення інтеграції освіти і науки для

підготовки висококваліфікованих фахівців і конкурентоспроможних наукових розробок, а також розвитку пріоритетних напрямків університетських наукових досліджень.

Виділимо основні завдання Програми: максимальна інтеграція науково-дослідної, навчальної та інноваційної діяльності; формування сучасного наукового кадрового потенціалу; стимулювання й розвиток фундаментальних і прикладних досліджень через створення нових наукових структур; посилення практично орієнтованої спрямованості прикладних досліджень у контексті запитів економіки та соціальної сфери регіону; розробка системи заходів із збільшення фінансування наукових досліджень університету.

Для реалізації програми нами були окреслені принципи, на яких ґрунтуються основні підходи щодо організації наукової роботи в університеті:

- принцип координації, що припускає об'єднання зусиль і інтересів учених і кафедр університету з усіма зацікавленими особами й науковими структурами як усередині університету, так і за його межами;
- принцип кафедральної автономії, що визначає повну самостійність кафедри у виборі й виконанні наукових проектів, в організації наукових досліджень;
- принцип зв'язку наукових досліджень з майбутньою професійною діяльністю студентів і запитами реальної практики;
- принцип розширення міжнародного співробітництва, що припускає встановлення й розвиток наукових контактів з європейськими й світовими науковими центрами.

Означені принципи дозволили нам розробити основні організаційні заходи, що відповідно до мети й завдань Програми умовно поділено на три змістовні блоки (організаційні заходи, підготовка науково-педагогічних кадрів і студентська наука).

Розкриємо зміст першого блоку Програми – «Організаційні заходи».

1. Удосконалення системи якості управління науковою діяльністю університету на основі гармонійного поєднання кількісного та якісного показників обліку конкурентоздатності та визнання на державному й міжнародному рівнях результатів наукових досліджень.

Зазначимо, що протягом останніх років в університеті успішно

функціонує й удосконалюється система моніторингу якості в галузі наукових досліджень. Її основна мета – підвищення ефективності організації наукової роботи на кафедрах, подальша інтенсифікація науково-дослідної роботи, моральне та матеріальне стимулювання діяльності вчених. В основу моніторингу якості наукових досліджень покладені реальні показники, що досягнуті кафедрами й окремими викладачами за календарний рік (захист дисертації, публікації, гранти, результати наукової роботи зі студентами тощо). Підсумки рейтингу наукових досягнень підбиваються щорічно в кінці календарного року й ухвалюються Вченою радою університету при розгляді питання «Про результати науково-дослідної роботи університету в поточному році та завдання на наступний рік».

2. Розробка критеріїв визначення наукових шкіл і створення бази даних університетських наукових шкіл. Забезпечення пріоритетного фінансування для тих наукових шкіл університету, що найбільшою мірою орієнтовані на вирішення запитів економіки та соціальної сфери регіону.

Крім того, в організації наукової роботи зроблено акцент на те, що в університеті превалюють ті галузі наукових досліджень, які відбивають як традиції наукових шкіл, так і науковий пошук та інтереси молодих учених [6, 32-34].

3. Затвердження комплексних кафедральних тем наукових досліджень, при виконання яких забезпечується досягнення такої інтеграції науки й освіти, при якій навчальний процес спирається на наукові дослідження, що проводять викладачі спільно з аспірантами й студентами. Орієнтиром для виконання фундаментальних досліджень і науково-дослідних розробок виступає нормативний документ НАН України «Основні наукові напрями й найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 рр.» [3].

4. Удосконалення системи захисту інтелектуальної власності, активізація патентної діяльності, забезпечення економічної привабливості університетських наукових розробок.

Дійсно, упровадження нових форм наукової діяльності пов'язане зі створенням об'єктів права інтелектуальної власності. Це потребує організації структурно-адміністративної системи з оптимізації

використання об'єктів права, що повинна забезпечувати економічно доцільне створення та використання об'єктів права інтелектуальної власності та захист законних прав творців цих об'єктів.

5. Розробка та поступове впровадження механізму розподілу навчального навантаження залежно від змісту та ефективності наукової роботи викладачів. Передбачення в "Нормах часу планування й обліку навчальної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників" спеціальних годин для керівництва науковою роботою студентів.

6. Створення на господарсько-розрахункових засадах науково-виробничих структур (комплексів), до яких входять кафедри університету й установи, підприємства, організації, зацікавлені в науковій продукції університету. Розширення співпраці з НАН України, АПН України, у тому числі в межах утворення філіалів інститутів, центрів, кафедр і лабораторій НАН України, АПН України.

Університет сприяє забезпеченню професійної мобільності науковців і поглибленню багатосторонньої кооперації з науковими установами та підприємствами. Для цього необхідно удосконалити систему інформаційного забезпечення організацій, підприємств, установ щодо університетських досягнень у створенні нової техніки, розробки нових технологічних процесів, участі у вітчизняних, зарубіжних виставках та ярмарках.

7. Активізація участі викладачів, аспірантів, студентів у міжнародних науково-технічних програмах, отриманні грантів, співпраці з університетами інших країн.

8. Поступове збільшення фінансування наукових досліджень до 2,5–3 % бюджету університету. Розробка системи оптимального розподілу грошей на наукову галузь. Фінансування наукових структурних підрозділів університету, наукових проектів виключно на умовах щорічного конкурсу з пріоритетним виділенням грошей на проекти з високим економічним і соціальним ефектом.

9. Збільшення кількості ставок у наукових структурних підрозділах університету за рахунок коштів МОН України, спеціального фонду університету.

10. Розробка та впровадження соціальних програм підтримки молодих учених.

Наступний блок Програми – «Підготовка науково-педагогічних кадрів».

1. Розробка та затвердження перспективного плану підготовки та захисту дисертації до 2015 р.

Зазначимо, що університет прагне до організації навчального процесу на основі інноваційних магістерських й аспірантських програм поглибленої наукової та професійної підготовки магістрів, кандидатів наук і докторів наук для наукової та науково-педагогічної роботи в університетах, наукових установах, наукоємних виробництвах. З кожним роком зростає кількість спеціальностей, а також кількість аспірантів і докторантів, що сприяє підвищенню якості підготовки наукових кадрів, розширенню меж науково-дослідної роботи кафедр, упровадженню наукових результатів у навчальний процес.

Покращенню науково-методичного забезпечення роботи аспірантів сприяла система навчання: семінари з підготовки до складання кандидатських іспитів; семінари з ділової української мови; школа молодого вченого, програма якої включає лекції-діалоги провідних учених із сучасних вимог до написання, оформлення та захисту дисертацій, ігри-тренінги, презентації наукової діяльності; кафедральні семінари для аспірантів з методології наукових досліджень тощо.

Удосконалено практику атестації аспірантів: розроблено критерії атестації кожного року навчання; двічі на рік аспіранти звітують про свою роботу на засіданнях кафедр; щорічно аспіранти проходять атестацію на науковій комісії з визначенням експертної оцінки їх науково-дослідної роботи.

2. Створення системи матеріального стимулювання докторів та кандидатів наук залежно від результатів їхньої наукової праці.

В університеті розроблено й постійно вдосконалюється система морального й матеріального стимулювання досягнень викладачів у науковій роботі. На підвищення якості наукової роботи позитивно впливає «Положення про стимулювання наукових досліджень і матеріальну підтримку вчених університету», у якому виділено рейтинг результатів наукової роботи викладачів (моніторинг якості наукових досліджень); систему матеріального та морального заохочення кафедр і викладачів за результатами щорічного рейтингу наукових досягнень; матеріальну підтримку викладачів, які виходять на захист кандидатських і докторських дисертацій; матеріальне стимулювання викладачів, які захистили кандидатські та докторські дисертації; заходи щодо підтримки молодих учених [4].

3. Ініціювання створення міжвузівського центру з координації підготовки кадрів вищої кваліфікації та наукових досліджень при Управлінні освіти і науки обласної державної адміністрації та при Раді ректорів ВНЗ регіону.

Запорукою реалізації цих заходів Програми є те, що університет має тісні наукові зв'язки з обласною державною адміністрацією. Пріоритетне завдання спільної діяльності – розробка рекомендацій для ефективного використання наукового потенціалу регіону, участь у вирішенні його комплексних проблем, сприяння підвищенню рівня фундаментальних і прикладних досліджень, що проводяться в науково-дослідних організаціях і ВНЗ.

Наступний блок Програми – «Студентська наука». Ми вважаємо, що основним фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців в університеті виступає освіта через науку, тобто єдність дослідницької діяльності й навчання, коли навчальний процес ґрунтується на наукових дослідженнях, що виконують викладачі разом зі студентами. Науково-дослідна робота є обов'язковою для більшості студентів університету й виступає як найважливіший компонент їх професійної підготовки.

Науково-дослідна робота зі студентами університету спрямована на:

- формування загальної наукової культури, дослідницьких умінь і навичок студентів;
- виявлення здібних і творчо мислячих студентів, залучення їх до різних форм наукової діяльності;
- популяризацію науково-дослідної роботи;
- координацію роботи наукових студентських товариств факультетів, інститутів.

Наукові розробки вчених університету активно застосовуються в навчальному процесі. Студенти здійснюють наукові дослідження з актуальної проблематики в межах навчальних дисциплін і презентують результати досліджень у формі статей, стендових доповідей, науково-дослідних проектів та ін. На практичних заняттях упроваджуються активні методи навчання: ділові ігри, навчальні дискусії, конкурсні розробки проектів, педагогічні ситуації, мозковий штурм, круглі столи та ін.

Відповідно до цих концептуальних засад організації студентської наукової роботи, ми виділяємо заходи Програми:

1. Забезпечення якісної перебудови навчального процесу на основі максимальної інтеграції науково-дослідної та навчальної діяльності.
2. Розробка механізмів залучення талановитої молоді до наукової роботи в філіях НАН України, АПН України, інших наукових структурних підрозділах університету.
3. Підготовка магістрів, переважно, на базі самостійних емпіричних наукових досліджень, виконання яких і підготовка магістерської роботи має бути не менше 30 % часу, передбаченого навчальним планом.
4. Розробка системи залучення студентів до науково-дослідної роботи.
5. Уведення в навчальні плани спеціальностей ОКР «бакалавр» дипломних робіт як провідної форми фахової підготовки студентів, які мають високі досягнення в науковій роботі.

Окреслимо очікувані результати виконання Програми розвитку науки. На наш погляд, реалізація Програми дасть змогу активізувати наукову діяльність в університеті; підвищити якість підготовки висококваліфікованих фахівців на засадах інтеграції освіти й науки; підвищити результативність наукових досліджень; розширити форми співпраці університету з науковими установами НАН України, АПН України; сприяти входженню університету до європейського науково-освітнього простору тощо.

Висновки. Отже, нами розглянуто проект Програми розвитку науки в університеті, що містить три основні змістовні блоки: «Організаційні заходи», «Підготовка науково-педагогічних кадрів», «Студентська наука». Програму розроблено, ураховуючи специфіку конкретного ВНЗ – ЛНУ імені Тараса Шевченка (м. Луганськ). Разом з тим, вважаємо, що основні організаційні заходи Програми мають загальний характер і можуть бути рекомендовані до впровадження в діяльність інших університетів. На цей час деякі складові Програми проходять успішну апробацію в низці класичних і педагогічних університетів Луганська, Тернополя, Києва, Умані, Донецька, Ялти, Вінниці. Перспективною залишається розробка дієвих механізмів реалізації окремих позицій Програми, зокрема спрямованих на пошук теоретико-методичних основ інтеграції науки й освіти для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008-2012 роки / Кабінет Міністрів України. – Офіц. вид. – К., 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
2. Наказ МОН України від 02.02.07 № 77 “Про заходи МОН України щодо розвитку науки у вищих навчальних закладах” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
3. Основні наукові напрями і найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nas.gov.ua/Activity/ScientificEffort/Pages/ListOfDirections.aspx>.
4. Положення про стимулювання наукових досліджень і матеріальну підтримку вчених університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://luguniv.edu.ua/?z1=b,1186>. – Загол. з титул. екрану.
5. Програма розвитку науки в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка на 2009-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://luguniv.edu.ua/?z1=b,1186>.
6. Прошкин В.В. Влияние научных школ на подготовку студентов педагогических университетов / В.В. Прошкин // Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 30–34.

РЕЗЮМЕ

В. В. Прошкин. Основные направления развития науки в университете.

В статье раскрыты основные содержательные блоки Программы развития науки в университете («Организационные мероприятия», «Подготовка научно-педагогических кадров», «Студенческая наука»). Выделены цель, задачи, ожидаемые результаты внедрения Программы. Указаны принципы, на которых основываются основные подходы организации научной работы в вузе.

Ключевые слова: программа развития науки, интеграция науки и образования, профессиональная подготовка.

SUMMARY

V. Proshkin. The main areas of science development in the university.

In this article the main substantial units of development science Program in the university are disclosed («Organizational arrangements», «Training of scientific and pedagogical personnel», «Students' science»). Singled out the purpose, tasks, expected results of implementation Program. Specified principles, on basis of which the main approaches of organization scientific work in the university are founded on.

Key words: development science program, integration of science and education, professional training.

УДК 371.13:93/94: 069.12

В. В. Снагощенко

Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки та намічено шляхи її практичної реалізації. Використання системного, особистісно-орієнтованого та музейно-педагогічного підходів у професійній підготовці майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки дозволяють розглядати спроектовану модель як цілісну систему.

Ключові слова: *структурно-функціональна модель, професійна підготовка майбутнього вчителя історії, музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки.*

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні, економічні зрушення, що відбуваються на початку ХХІ століття в Україні, суттєво змінюють вимоги до рівня професіоналізму, інтелектуальних, соціокультурних, моральних якостей вчителя, а отже, є нагальна потреба в змінах щодо професійної підготовки майбутнього вчителя. Особливу місію в цьому процесі виконують учителі історії, діяльність яких пов'язана із відродженням вітчизняної історії та культури, формуванням історичної свідомості, національних і загальнолюдських цінностей.

Специфіка змістового аспекту професійної діяльності вчителя історії потребує залучення якісно нових ресурсів у процесі його фахової підготовки. Одним з таких ресурсів є використання музейних засобів як скарбниці моральних і духовних здобутків народу, невмирущих традицій предків.

Аналіз актуальних досліджень. Обґрунтування теоретико-методологічних і змістових основ професійно-педагогічної освіти, орієнтованої на особистісне і професійне зростання студента знайшли своє відображення в працях С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Мартиненко, В. Огнев'юка, Л. Хоружої.

Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя історії розглядаються в працях Е. Андерсена, К. Баханова, А. Булди, П. Вербицької, О. Караманова, Р. Костенко, О. Пометун, В. Мисана, О. Салати, А. Соколова, Л. Тисько та інших.

Доцільність використання методу моделювання в педагогічних дослідженнях відстоювали Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Журавльов, А. Кирейчев, Н. Кузьміна, Б. Мисіков, М. Скаткін, Г. Щедровицький та ін.

Сучасні дослідження педагогічно-музеезнавчої літератури свідчать про те, що музеї позитивно впливають на якість освіти (Т. Белофастова, Л. Данилова, В. Дукельський, І. Калиниченко, О. Карпенко, Ю. Ключко, Ю. Омельченко, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, І. Самсакова, Б. Столяров, М. Юхневич). При цьому музеї педагогічних вищих навчальних закладів як додатковий ресурс професійної підготовки майбутнього вчителя є духовно-інтелектуальним компонентом освітнього середовища, яке наповнюють архівні матеріали, автентичні речі, аудіовізуальні засоби тощо. Невипадково метод особливих «музейних» уроків визнаний експертами Ради Європи як один із основних методів викладання історичних дисциплін у середній школі, а екскурсії в музей розцінюються як діалогічна форма історико-культурної освіти. Проте використання музейної педагогіки у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя розглядалося переважно в практиці підготовки фахівців естетично-художнього напрямку (Н. Ломова, Б. Столяров). Окремі питання впливу музейної педагогіки на професійну підготовку студентів досліджували вчені-музеологи Г. Вішина, М. Гнедовський, О. Караманов, М. Нагорський, А. Новоселова, Л. Ордуханян, Ю. Павленко, Н. Пусепліна, С. Пшенична, С. Троянська. Питання професійної орієнтації в музейно-освітньому середовищі вивчали М. Заїрова, Ю. Зиткіна, додаткової освіти через музейну педагогіку – Г. Вішина, Т. Зіміна.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки та намітити шляхи її практичної реалізації.

Виклад основного матеріалу. Освоєння соціально-культурного досвіду людського суспільства, вираженого музейними засобами, є важливою складовою становлення і розвитку світогляду молодшої людини, яка відчуває свою причетність до культурно-історичної спадщини, важливим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Успішність цього процесу визначають освітній рівень і наявний музейно-педагогічний досвід самих студентів, а також готовність музею в доступній і цікавій формі озброїти їх певним обсягом інформації та підготувати до усвідомленого сприйняття музейної експозиції. Вирішення такого кола педагогічних завдань указує на доцільність використання діалогу в освітньому просторі музею, оволодіння музейною мовою. Підготовку студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки

необхідно розглядати як педагогічну систему, тільки тоді ми зможемо реалізувати сукупність взаємопов'язаних форм і методів, необхідних для цілеспрямованого і усвідомленого педагогічного впливу на студента з метою збагачення новими знаннями та вміннями.

У пошуках відповіді на питання про те, наскільки важливим і обов'язковим можна вважати музейний компонент у структурі підготовки студентів до педагогічної діяльності, ми спиралися на принципи структурного функціоналізму. Аналізуючи музейно-педагогічний феномен, головним чином у модифікованому контексті праць філософів, звернемося до трьох взаємопов'язаних постулатів функціонального аналізу Р. Мертон: по-перше, стандартизована соціальна дійсність, або ж елементи культури, є функціональними для всієї соціальної або культурної системи; по-друге, всі ці соціальні або культурні елементи виконують соціальні функції; по-третє, вони тим самим є необхідними [5, 412–415]. Тобто, одночасно проголошується «незамінність певних функцій» і разом із тим декларується «незамінність певних соціальних і культурних форм». Саме такий підхід надає нам методологічні основи для утвердження цінності музейного компонента як сталої форми культури, що містить у собі позитивний баланс незамінного елемента у вищій освіті взагалі і нами розглядається як елемент професійної підготовки студента зокрема. Застосовуючи загальний функціональний принцип, згідно з яким прогресуюча функціональна диференціація суспільства супроводжується структурною диференціацією, а також спираючись на культурологічні постулати Р. Мертон, можна стверджувати про незамінність у педагогіці певних функцій музею і разом із тим декларувати незамінність певних соціокультурних форм музейної діяльності як елементів підготовки студента до професійної діяльності.

Практика останніх двох століть віднесла музей до функціональних еквівалентів (альтернатив, структурних елементів), здатних виконувати будь-які соціокультурні, освітньо-просвітні та інші функції.

Процес підготовки студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки є, з одного боку, залученням до історико-культурної спадщини, розширенням інформаційного світогляду молодих людей, з іншого – чинником розвитку соціально значущих якостей особистості, її соціально-культурних, ціннісних орієнтацій, розвитку професійного мислення вчителя [8; 9].

Теоретичний аналіз проблеми передбачає розробку моделі процесу підготовки студентів до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Модель (лат. *model* – міра, зразок) будується для вивчення об'єкта (явища), дозволяє виділити його структуру, тобто те, що встановлює компоненти і зв'язки між ними. Будь-яке системно складне і багатокомпонентне явище або процес, що вивчається вперше, неможливо відразу дослідити з усіма його складовими елементами. Внаслідок цього в науці прийнято замінювати досліджуваний феномен схематичною моделлю, підкреслюючи найважливіші особливості кожного окремого елемента, звільняючись від зайвої деталізації, зберігаючи тільки найістотніші і характерніші сторони явища. У вужчому розумінні термін «модель» застосовується для зображення певних явищ за допомогою інших, більш вивчених. Тобто «модель визначають як систему об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості оригіналу, здатні заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [3, 184].

У дискусії про доцільність використання методу моделювання в педагогічних дослідженнях (яка точиться з кінця 80-х р. ХХ ст.) ми дотримуємося позиції М. Боритка, Б. Мисикова, Г. Щедровицького, які вважають, що моделювання в педагогіці сприяє успішнішому науковому пошуку. При цьому підкреслюється специфіка використання методу моделювання в педагогіці, пов'язана з неоднозначністю, динамічністю, складністю педагогічних явищ і процесів. Звідси правомірною є побудова педагогічної моделі, що відповідає певним параметрам, зумовленим закономірністю зв'язку причин і наслідків, що їх викликають, як відзначав Г. Щедровицький [10, 16]. Саме тому для предметного опису шляхів реалізації професійного потенціалу музейної педагогіки ми користуємося методом моделювання як способом пізнання дійсності, що полягає у відображенні та відтворенні досліджуваного предмета, явища, процесу за допомогою структурної схеми. У педагогічному дослідженні виокремлюють моделі описового, пояснювального, прогностичного характеру, що допомагає зробити припущення про взаємозв'язки, причини, які впливають на події, або в думках прослідкувати їх можливий розвиток. Інші види моделей (структурні, функціональні і змішані) дозволяють імітувати внутрішню організацію оригіналу, його структуру. Під структурою розуміється деякий змістовний, визначений тип системи

відносин. Без виявлення структури неможливе пізнання внутрішньої природи і сутності об'єктів. Під функціональною моделлю розуміється модель, що імітує дію (функцію) оригіналу. При цьому функція (спосіб діяльності) є однією з істотних характеристик системи, яку представляє дана модель.

Теоретичною основою для нашого моделювання стали розробки фахівців з музейної педагогіки (Є. Акуліча, М. Соколової, В. Ходецького), які дослідили роль музею в процесі соціалізації особистості, а також напрацювання групи вчених (М. Гнедовського, Л. Когана, Б. Столярова, А. Флієра, М. Юхневич) з проблем музейної комунікації. Усі вони єдині в тому, що метод моделювання є ефективним засобом навчання в музейній практиці. Для опису процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності засобами музейної педагогіки ми використали структурно-функціональну модель – СФМ. У педагогічній науці існують різні типи СФМ. Так, зокрема, Н. Кузьміна розробила і постійно доповнює функціональну модель управління педагогічними системами. Вона розрізняє поняття структурних і функціональних компонентів: «Структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи, по-перше, і відрізняє від всіх інших (непедагогічних) систем, по-друге» [4, 11]. До них належить мета, завдання, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, педагоги і суб'єкти навчання. На думку Н. Кузьміної, «названі компоненти необхідні і достатні для створення педагогічної системи». «Функціональні компоненти – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, суб'єктів навчання, спільна взаємодія яких обумовлює рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, а внаслідок цього виникає їх життестійкість, розвиненість. У педагогічних системах виділяються гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, функціональні компоненти» [4, 11]. Виділення функціональних компонентів стало тією продуктивною багатовимірною моделлю, на базі якої створені інші прикладні теорії, концепції й моделі не тільки Н. Кузьміною, але і її послідовниками. Зокрема, А. Кірейчев детально аналізує СФМ формування готовності студента до педагогічної діяльності [2, 244–251].

Розроблена нами СФМ підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки належить до педагогічних систем. Аналіз зазначеної СФМ дозволяє стверджувати, що в ній закладені шляхи формування професійної підготовки студентів у музейно-освітньому середовищі: інформування; залучення до процесу пізнання суті даного феномену; створення умов для залучення студентів у науково-дослідну, миследіяльно-рефлексивну, аксіологічну, професійно-освітню (компетентнісну) діяльність; особистісне відкриття музейно-педагогічних технологій, поступове освоєння музейного простору, перетворення його на професійне надбання через трансляцію засвоєного. Розроблена нами структурно-функціональна модель професійної підготовки студентів засобами музейної педагогіки зображено на рис. 1.

Як бачимо з рисунку, модель включає такі елементи педагогічної системи як: мета, завдання, що є проєктивним кінцевим результатом досліджуваного процесу; принципи, що визначають підходи до основних напрямів діяльності й змісту цього процесу; організаційні форми, що переважають у практичному досягненні поставленої мети, методи, засоби, етапи професійної підготовки.

Такий підхід у досліджуваній моделі дозволяє збагачувати напрями вищої освіти, виявити зв'язки між її компонентами і звести в єдину цілісність кінцеву мету – готовність до професійної діяльності майбутніх вчителів історії засобами музейної педагогіки. Отже, модель підготовки майбутнього вчителя історії передбачає наявність структурних і функціональних компонентів. Основною метою розробленої моделі ми вважаємо підготовку майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Результат підготовки ми розуміємо як певний крок у розвитку особистості студента, що виявляється в його умінні і здатності організувати навчально-виховний процес з раціональним застосуванням музейно-педагогічних технологій.

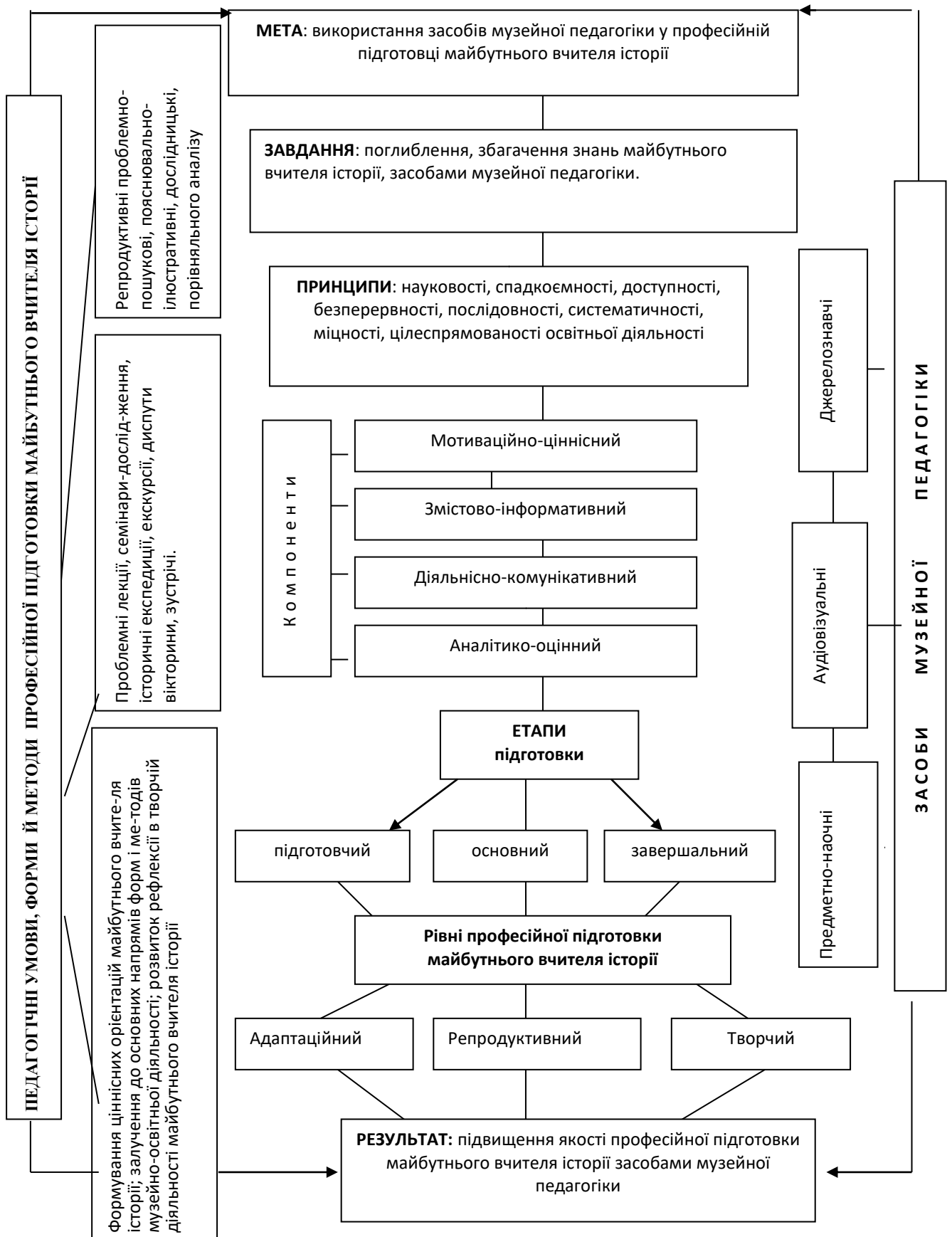


Рис. 1. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки

Зважаючи на викладене, досягнення поставленої мети нашого дослідження можливе при такому змісті підготовки: наявність системи знань і умінь, необхідних для даного виду підготовки; наявність додаткових навчальних дисциплін разом з обов'язковими курсами базового навчального плану педагогічного ВНЗ; використання різних форм музейної роботи (екскурсія, семінар, диспут, клуб цікавих зустрічей та ін.); методів (репродуктивні, дослідницькі, метод герменевтики, інсценізації).

Зазначені компоненти не існують самі по собі, вони включені в діяльність майбутнього вчителя й утворюють при цьому функціональні компоненти педагогічної системи. Основою функціональних компонентів є стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності педагога [2, 244–251; 6, 39; 8]. Освітнє середовище є природним або штучно створеним соціокультурним оточенням студентів. У такому середовищі музейно-педагогічний досвід розвивається при вивченні освітніх об'єктів, у колективній комунікації, у процесі зіставлення отриманих результатів з культурно-історичними аналогами, представленими в музейних експозиціях.

Процес формування професійної готовності студентів в умовах музейно-освітнього середовища передбачає ряд взаємодоповнюючих компонентів, що становлять його зміст, а саме: мотиваційно-ціннісний, що забезпечує високу мотивацію студента до професійно-педагогічної діяльності і включає формування комплексу професійно-педагогічних ознак майбутнього вчителя історії, які визначають ставлення до педагогічної діяльності, педагогічних цінностей, які ініціюють звернення студентів до музею і відіграють важливу роль у визначенні пріоритетних напрямів музейно-педагогічної діяльності. Змістово-інформаційний компонент є сукупністю знань, умінь і якостей, які дозволяють здійснювати пізнання в галузі професійної діяльності: засвоєння знань про принципи цілісного педагогічного процесу, способи педагогічної діяльності, а також передбачає пошук і засвоєння необхідної інформації. Розвиток цього компонента передбачає спрямування студентів на оволодіння певним комплексом краєзнавчих знань та умінь, вивчення основ музейної педагогіки, оволодіння методами використання знань у процесі проходження навчальної, виробничої й музейної практики. Діяльнісно-комунікативний компонент передбачає залучення студентів до соціально-

культурної діяльності, основою якої є її колективно-творчий характер, комунікаційний аспект. Реалізація цього компонента передбачає організацію нестандартних форм роботи (екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, участь у підготовці майбутньої виставки, проведення екскурсій, семінарських занять у музеї тощо). Успішне формування музейно-педагогічної підготовки неможливе без організації і залучення студентів до різноманітної, соціально значущої діяльності, тому особливо виділяється, перш за все, різноманіття комунікаційної взаємодії. Музейну комунікацію ми розглядаємо з позиції діяльнісного підходу – як складний і багатоплановий процес, що є, з одного боку, спілкуванням студентів із музейною інформацією, діалогом культур, з іншого – системою міжособистісного спілкування (студент-педагог, студент-студент, студент-працівник музею та ін.). Елементарний акт музейної комунікації полягає в дії музейного предмета на відвідувача, який сприймає його з урахуванням своїх професійно-педагогічних установок, особистісної професійно-педагогічної підготовки. Важливою особливістю взаємин студентів і педагогів є те, що студенти під час спілкування в умовах музею, засвоюють професійно-педагогічні цінності (які стають переконаннями), носіями яких є досвідчені педагоги. Аналітико-оцінний компонент дозволяє діагностувати досягнення поставленої мети, тобто ступінь готовності майбутнього вчителя історії до вирішення професійних завдань засобами музейної педагогіки й оволодіння певним рівнем музейної грамотності. Цей компонент характеризується сукупністю знань, умінь і якостей, які дозволяють здійснювати аналіз, рефлексію, оцінку рівня й результативність підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності засобами музейної педагогіки, а також сприяє впливу на формування здатності студента до самооцінки й самоконтролю.

Аналіз структурно-функціональної моделі дозволяє стверджувати, що в ній закладені такі шляхи формування професійної підготовки студентів, як: інформування; залучення до процесу пізнання суті вказаного феномену; створення умов для залучення студентів до науково-дослідної, охоронної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної діяльності; особистісного відкриття нових форм професійної культури. А подана нами модель містить необхідні елементи педагогічної системи, як: мета, завдання, що є передбачуваним кінцевим результатом досліджуваного

процесу; принципи, що визначають підходи до основних напрямів діяльності і змісту зазначеного процесу; переважні організаційні форми для практичного досягнення поставленої мети. Раціональне використання потенціалу музейної педагогіки дає можливість з урахуванням новітніх технологій здійснювати підготовку вчителів-професіоналів. Раціональне використання структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки дає можливість по-новому готувати вчителя-професіонала. У процесі дослідження ми відзначили той факт, що студенти, що одержали певну музейну підготовку, набувають потреби в подібній діяльності й уміння адекватно сприймати і емоційно переживати музейну інформацію. Використання форм музейної роботи в навчально-виховному процесі розширює кругозір майбутніх вчителів у питаннях музейної педагогіки, прищеплює стійкий інтерес до вивчення історії свого навчального закладу, факультету, минулого рідного краю, країни тощо.

Для ефективного функціонування представленої моделі необхідна розробка і впровадження комплексу педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, підготовка студентів засобами музейної педагогіки є тривалим і системним процесом, який реалізується шляхом постійного взаємозв'язку музеїв і ВНЗ. При цьому ВНЗ не тільки забезпечує набуття студентами знань норм, цінностей історико-педагогічної культури, але й сприяє професійній підготовці майбутніх учителів історії. У вказаному процесі, як свідчить аналіз літератури, необхідні: комплексний підхід, що забезпечує всебічний розвиток особистості, враховує послідовність педагогічних функцій розвитку, освіти, професійної підготовки; програма, головною метою якої є професійна підготовка студентів, духовне збагачення їх в умовах музейного середовища; педагогічно доцільне застосування комплексу форм і методів роботи музеїв. Розроблена СФМ професійної підготовки майбутнього вчителя історії до діяльності розглядається нами як впорядкована цілісна сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою компонентів (мотиваційно-ціннісного, змістово-інформаційного, діяльнісно-комунікативного, аналітико-оцінного), інтеграція яких забезпечує наявність у ВНЗ або його структурному підрозділі здатності ефективно сприяти розвитку особистості. Ці компоненти необхідні для створення в педагогічному ВНЗ організованого,

цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на процес підготовки майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки. Перевага використання системного, особистісно-орієнтованого і музейно-педагогічного підходів у підготовці майбутнього вчителя історії до професійної діяльності засобами музейної педагогіки зумовлена тим, що вони дозволяють розглядати спроектовану нами модель як цілісну систему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. для студ. вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
2. Кирейчев А. В. Структурный и функциональный анализ проблемы готовности к педагогической деятельности / А. В. Кирейчев // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта, 2004. – № 2 (7). – С. 244–251.
3. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. ; Ростов-на-Дону : Изд-во МарТ, 2005. – 448 с.
4. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – М., 2002. – № 4. – С. 11.
5. Мертон Р. Явные и латентные функции /Р. Мертон // Американская социологическая мысль : тексты. – М., 1996. – С. 412–425.
6. Мещанінов О. Моделі університетської освіти в контексті сучасних суспільних перетворень / О. Мещанінов // Неперервна професійна освіта : педагогіка і психологія. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 35–43.
7. Мисиков Б. Р. Моделирование программы профессиональной подготовки специалистов : теория и практика : монография / Б. Р. Мисиков. – Калининград : БГА РФ, 2006. – 175 с.
8. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – 398 с.
9. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 560 с.
10. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований : методологический анализ / Г. П. Щедровицкий. – М. : Касталь, 1992. – С. 16–28.

РЕЗЮМЕ

В. В. Снагощенко. Структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущего учителя истории средствами музейной педагогики.

В статье теоретически обоснована структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущего учителя истории средствами музейной педагогики и определены пути ее практической реализации. Использование системного, личностно-ориентированного и музейно-педагогического подходов в профессиональной подготовке будущего учителя истории средствами музейной педагогики позволяют рассматривать спроектированную модель как целостную систему.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, профессиональная подготовка будущего учителя истории, музейная педагогика, средства музейной педагогики.

SUMMARY

V. Snahoschenko. Structural-functional model of professional history teacher-to-be training by implementing museum pedagogy.

Structural-functional model of professional History teacher-to-be training by implementing museum pedagogy has been proved in the article and the ways of its practical realization have been outlined. Implementation of systemic, student-oriented and museum-pedagogical approaches into training of History teachers-to-be by means of museum pedagogy, allows us to consider the designed model to be an integral system.

Key words: structural-functional model, History teacher-to-be training, museum education, the means of museum pedagogy.

УДК 378.011.3–051:338.48

Г. О. Сорокіна

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ І СЕМІНАРІВ НА ТУРИСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

У статті розглянуто педагогічні технології, використовувані для підготовки фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів у процесі проведення семінарів і практичних занять. Наведено класифікацію семінарів за різноманітними ознаками, детально охарактеризовано технології мозкового штурму й ігрові технології, подано опис ділової гри «Компетентність», яку можна використати для підготовки майбутніх фахівців з туризму. Розглянуто методуку кейсів та особливості проведення «круглого стола» в межах практичних робіт.

Ключові слова: туристична освіта, педагогічна технологія, семінар, практичне заняття.

Постановка проблеми. У сучасній туристичній освіті використовують різноманітні педагогічні технології, спрямовані не лише на отримання знань, але й на творче ставлення до них, яке формує культуру й трансформує знання в частину особистого буття та свідомості людини. До найбільш поширених дослідники відносять технології проблемного навчання, модульно-рейтингову технологію, ігрове навчання, методуку кейсів, технології дистанційного навчання, активні форми навчання [6, 114].

На жаль, використання в туристичній освіті перерахованих різноманітних педагогічних технологій поки недостатньо вплинуло на професійну підготовку фахівців з туризму до екологічно безпечної діяльності й екологічного виховання учнів у процесі туристичних подорожей, яка є необхідною умовою сучасної професійної туристичної освіти. Ми вважаємо, що застосування сучасних технологій навчання без їх адаптації до особливостей професійної підготовки фахівців до екологічного

виховання учнів у процесі туристичної діяльності не дасть бажаного результату. Необхідна глибока теоретична й методична робота щодо змістовної розробки таких технологій стосовно навчання в досліджуваному нами напрямі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел засвідчив, що проблему використання різноманітних педагогічних технологій вивчало багато дослідників. Різним її аспектам присвячено праці І. Ісаєва, І. Лернер, А. Несемчук, І. Підласого, О. Пометун, М. Скрипник, В. Сластьоніна та ін. Педагогічні технології в туристичній освіті вивчали А. Конох, Л. Лук'янова, О. Олійник, О. Фастовец, В. Федорченко, Г. Цехмістрова та ін.

Разом з тим, педагогічні технології спрямовані на формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів у педагогічній науці, поки не було розроблено.

Мета статті – розгляд розроблених автором педагогічних технологій, використовуваних для підготовки фахівців туристичної галузі до екологічного виховання учнів у процесі проведення семінарів та практичних занять.

Виклад основного матеріалу. Отже, перейдемо до розгляду розроблених нами педагогічних технологій, використовуваних під час проведення різноманітних форм організації навчального процесу. Найбільш поширеними формами організації навчання у вищій школі на туристичних спеціальностях є лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, навчальні й виробничі практики. Будь-яка з перерахованих форм має свою специфіку й слугує для виконання навчальних завдань. У цій публікації розглянемо механізм реалізації змісту освіти з допомогою педагогічних технологій через семінари та практичні заняття.

Протягом останніх років у ВНЗ активно впроваджують модульно-рейтингову систему навчання й оцінювання навчальних досягнень студентів, яка відображає аспект реформування вищої освіти в Україні відповідно до ідей Болонського процесу. Модульно-рейтингова система навчання має гнучкий характер, орієнтована на діяльність, забезпечує зворотний зв'язок викладача й студентів, активну роль студента та ін. [7]. Ця система жодною мірою не применшує переваги семінарів та практичних занять.

У вищій школі поширеною є така форма навчальних занять, як семінари, що зазвичай проходять після лекцій або паралельно з ними. Особливість семінарів полягає в тому, що основними видами навчальної діяльності студентів на них є виступи з повідомленнями, доповідями, обговорення наукових питань і проблем під контролем і керівництвом викладача. Семінари не повинні дублювати лекції, вони поглиблюють знання студентів з тієї або іншої теми, розвивають творчі здібності й самостійність студентів, сприяють пробудженню інтересу до наукових досліджень тощо.

Залежно від поставленої викладачем мети семінари поділяють на кілька груп:

- семінари, покликані поглиблювати вивчення певних систематичних курсів і тематично пов'язані з ними;
- семінари, призначені для поглибленого опрацювання окремих, найбільш важливих і типових у методологічному відношенні тем і курсів;
- семінари і спецсемінари дослідницького типу з окремих наукових проблем [2, 35].

Залежно від завдань і змісту семінари класифікують таким чином:

- просемінари – своєрідні практикуми, у процесі яких студенти відпрацьовують уміння щодо виконання тих чи інших практичних робіт;
- семінар питань і відповідей;
- семінар-розгорнута бесіда;
- семінар-коментоване читання;
- семінар, що передбачає усні відповіді з наступним їх обговоренням;
- семінар-дискусія;
- семінар, що передбачає обговорення письмових рефератів студентів і їх оцінку;
- семінар-конференція;
- семінар-вирішення проблемних задач;
- семінар-прес-конференція;
- семінар-мозковий штурм [1, 191].

Усі перераховані види семінарів ми використовуємо для підготовки фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів. Однією з найбільш ефективних форм семінарських занять вважаємо семінар-

дискусію. Він становить процес діалогічного спілкування студентів, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних і практичних проблем. Семінар-дискусія спрямований на досягнення таких результатів: студент здобуває досвід побудови власної діяльності, учиться чітко й логічно висловлювати свої думки, аргументовано відстоювати власну думку, коректно спростовувати думку своїх опонентів.

Успіх семінару-дискусії залежить від майстерності викладача й від підготовленості студентів, від рівня їхніх знань з теми, яку вивчають. Семінари-дискусії було проведено за темами: «Основні теоретико-методичні підходи до визначення сутності екологічного туризму», «Екологічний туризм як глобальна стратегія стійкого розвитку суспільства», «Екологічне виховання та екологічна просвіта туристів у процесі туристичних подорожей як обов'язкова умова туристичної діяльності» та ін.

У процесі проведення семінарів-дискусій ми використовували технології мозкового штурму й ділової гри. Основна мета навчального «мозкового штурму» – розвиток творчого стилю мислення. Перевага цієї технології полягає в тому, що:

- це активна форма роботи, яка є доповненням до репродуктивних форм навчання;
- студенти тренують вміння лаконічно висловлювати власні думки й слухати та чути один одного;
- викладачеві легко підтримати слабого студента, звернувши увагу на його ідею;
- напрацьовані ідеї й рішення часто дають нові підходи до вивчення теми;
- на основі мозкового штурму легко можна організувати різноманітні ігри [4, 33].

Використання ігрової технології в процесі навчально-виховної роботи майбутніх фахівців з туризму є необхідним. Ця технологія виконує кілька функцій: навчальну, комунікативну, самореалізаційну, ігротерапевтичну, діагностичну, коригувальну, міжнаціональної комунікації, соціалізаційну, розважальну та ін. Імітаційне або ігрове навчання актуальне для професійної туристичної освіти, оскільки майбутній фахівець повинен не лише мати певний запас знань, але й бути керівником, організатором,

технологом, уміти працювати з людьми, знати особливості ринкової економіки й уміти в ній орієнтуватися. Імітаційні та ігрові методи сприяють більш глибокому засвоєнню й закріпленню теоретичного матеріалу, навчанню студентів самостійному мисленню й діяльності, формуванню вміння вести науковий диспут та ін. У педагогічній науці розроблено широкий спектр цільових орієнтацій педагогічних ігор. До них належать:

- дидактичні ігри, спрямовані на розширення кругозору, активізацію пізнавальної діяльності, застосування ЗУН у практичній діяльності, формування вмінь і навичок, необхідних у практичній діяльності тощо;
- виховні ігри, орієнтовані на виховання самостійності, формування підходів, позицій, моральних, естетичних і світоглядних установок; виховання співробітництва, колективізму, товариськості, комунікабельності;
- розвивальні ігри, які сприяють розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мислення, уяви, фантазії, творчих здібностей, емпатії, рефлексії, умінь порівнювати, зіставляти, знаходити аналогії та оптимальні рішення;
- соціалізуючі ігри, суть яких полягає в прилученні студентів до норм і цінностей суспільства, в адаптації до умов середовища, у стресовому контролі, саморегуляції; навчанні спілкуванню, психотерапії [8, 103].

Особливо важливим для розвитку професійних знань, умінь і навичок студентів туристичних спеціальностей є використання ділових ігор, у процесі яких відбувається розв'язання комплексних завдань: засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвиток креативності студентів, формування загальнонавчальних умінь. Ділові ігри дають можливість майбутнім фахівцям зрозуміти й вивчити навчальний матеріал з різних позицій. Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності [9]. Навчальні ділові ігри є ефективною формою навчання не лише з огляду на відтворення реальних умов професійної діяльності, але й завдяки повному особистісному включенню майбутніх фахівців в ігрову ситуацію, інтенсифікації міжособистісного спілкування, яскравим емоційним переживанням успіху чи невдачі. Застосування ділових ігор під час професійної підготовки фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів дає можливість цілеспрямовано забезпечити студентів ефективними способами вирішення різних ситуацій і задач. Ці задачі,

незважаючи на те, що мають ігрову форму, відтворюють весь контекст найбільш значимих елементів професійної діяльності, у зв'язку з чим таке навчання назвали знаково-контекстним [3].

У навчальному процесі з метою формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів ми використовували такі ділові ігри, як «Компетентність», «Екологічний тур», «Геотур» та ін. Коротко опишемо гру «Компетентність».

Учасники:

- конкуренти – дві команди студентів;
- наймачі – група студентів, які визначатимуть переможця, тобто того, кого візьме на роботу турфірма;
- головний суддя – викладач, який зазвичай вирішує спірні моменти.

Гра містить три етапи: передігровий, ігровий і постігровий.

На першому етапі викладач:

- знайомить групу з правилами та схемою гри;
- з участю студентів формує команди, визначає склад «турфірми-наймача».

На другому етапі:

- викладач задає конкретну тему;
- команди придумують одна для одної по 7 – 10 завдань на задану тему (тип завдань заздалегідь декларує викладач);
- команди по чергово дають одна одній завдання. Команда-суперник його виконує. У випадку, якщо суперник затрудняється з відповіддю, її дає команда, яка пропонувала завдання. У цей час турфірма-наймач оцінює, наприклад, за 5-бальною системою кожне завдання й за 10-бальною шкалою кожну відповідь;
- наймачі обговорюють отриману інформацію та приймають рішення – кого буде прийнято на роботу.

На третьому етапі викладач зі студентами обговорює проведену гру, підкреслюючи позитивні моменти, указуючи на помилки й роблячи висновки.

Ми вважаємо, що запропонована нами інтерпретація семінарських занять крізь призму формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів суттєво підвищить

ефективність підготовки майбутніх працівників і сприятиме збудженню інтересу студентів до вибраної професії.

Переходимо до характеристики такої форми організації навчального процесу на туристичних спеціальностях, як практичні заняття. Вони є складовою частиною навчальних курсів і тісно пов'язані з лекціями. Практичні заняття проходять після лекцій і тим самим наповнюють лекційний курс практичним змістом. На практичних заняттях відбувається поглиблення й закріплення знань, отриманих у процесі лекційного курсу, а також формування умінь і навичок застосування знань, навчання виконанню певних дій і операцій [2, 20]. Ефективність практичних занять залежить від багатьох чинників: майстерності викладача, підготовки до занять студентів, їхньої активності й уважності під час практичних занять і, звичайно, від використаних у практичній роботі педагогічних технологій.

Перейдемо до розробки цього компонента педагогічної технології. Наведемо деякі технології, розроблені нами й використовувані під час практичних занять. Вони спрямовані на формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів.

Методика кейсів, або ситуаційна методика навчання. Під кейсом мають на увазі опис конкретної управлінської ситуації, її зміст відображає історію створення й організаційного становлення туристської фірми, її розвиток і результати діяльності. Ця методика сприяє формуванню навичок роботи в конкретній ситуації, мобілізації всіх одержаних студентами знань для вироблення практичних рекомендацій щодо вирішення тієї чи тієї проблеми, яка міститься в ситуаційній задачі. Кейс-метод дозволяє активізувати різноманітні чинники: теоретичні знання з того чи того курсу, практичний досвід тих, хто навчається, їхню здатність висловлювати свої думки, ідеї, пропозиції, уміння вислуховувати альтернативну думку й аргументовано доводити власну [6, 117].

Основна структура кейс-методу ґрунтується на тому, що студенти стикаються з випадком із практики або із свого оточення. Майбутні фахівці обговорюють цей випадок, шукають варіанти його вирішення, продумують власний варіант рішення, аргументують його й потім порівнюють з рішенням, яке було на практиці. Мета цього методу – розвиток здатності студентів до прийняття рішень. У процесі застосування цієї технології на практичних заняттях необхідно враховувати, що аналізований випадок має відповідати таким вимогам:

- бути наближеним до реальності й оформленим так, щоб дозволяв установлювати безпосередній зв'язок з накопиченим життєвим досвідом, а також з майбутніми життєвими ситуаціями студентів;

- надати можливість інтерпретації з погляду учасників;

- містити проблеми й конфлікти;

- бути оглядним і вирішуваним в умовах часових рамок та індивідуальних знань, навичок і здібностей студентів;

- допускати різні варіанти вирішення.

Дослідивши застосування технології кейс-методу у вищій школі, ми дійшли таких висновків:

1. Студенти навчаються краще, коли їм цікаво й вони відчують свої успіхи в опануванні знань, тобто реалізується принцип емоційності навчання.

2. Вдале поєднання застосування ситуаційних вправ, комп'ютерних симуляцій підсилює викладацькі прийоми, підвищує здатність викладача реагувати на індивідуальність студентів.

3. Ситуаційна методика не замінює, а лише доповнює традиційні заняття

Ефективним для формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів є застосування в процесі практичних занять активних форм навчання (конференцій, «круглих столів» та ін.). Ці заходи організовують з метою формування нових наукових підходів до туризмології, усебічного обговорення сучасних актуальних проблем розвитку туризму, розгляду питань з окремих спеціальних дисциплін, осмислення й узагальнення зарубіжного досвіду в туризмі. Особливий інтерес у студентів туристичних спеціальностей викликає така форма проведення практичних занять, як «круглий стіл». Це метод активного навчання, одна з організаційних форм пізнавальної діяльності студентів, що дозволяє закріпити отримані раніше знання, поповнити інформацію, якої не вистачало, сформулювати вміння вирішувати проблему, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії [5, 108].

Переваги такої форми проведення практичної роботи ми вбачаємо в:

- активному обміні знаннями між студентами та між студентами й викладачем;

- виробленні професійних умінь висловлювати власні думки;

– виробленні вмінь аргументувати власні міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення, відстоювати свої позиції.

Основну частину «круглого столу» становить дискусія. Правильно організована дискусія проходить три стадії: стадію орієнтації, у процесі якої студенти адаптуються до проблеми й один до одного, виробляють певну установку на вирішення поставленої проблеми; стадію оцінки, яка передбачає ситуацію зіставлення, конфронтації ідей; стадію консолідації, на якій виробляють єдині або компромісні думки й рішення [5, 111].

Для досягнення найбільшої ефективності засвоєння інформації студентами під час «круглого столу» ми дотримувалися таких вимог. Перш за все, «круглий стіл» варто проводити відповідно до розробленого сценарію, питання, основні й додаткові, мають бути чітко продуманими. У процесі проведення «круглого столу» викладач повинен уважно стежити за тим, щоб обговорення не виходило за рамки означеної теми, вміти залучити до дискусії всіх студентів, дати висловитися всім, але разом з тим акцентувати увагу студентів на правильних ідеях. Під час обговорення має бути суперечка, але не повинно бути конфлікту, викладач не повинен сам відповідати на питання, він має підводити до правильної відповіді студентів на основі порівняння різних думок майбутніх фахівців.

Розроблені нами педагогічні технології систематично використовують у процесі проведення практичних занять. Вони спрямовані на підвищення ефективності засвоєння знань майбутніми фахівцями в галузі еколого-туристичної діяльності й, безсумнівно, підвищують рівень професійної готовності фахівців туристичної індустрії до екологічного виховання учнів.

Висновки. Отже, ми розглянули лише ті педагогічні технології, які були розроблені нами в навчальному процесі на туристичних спеціальностях і спрямовані на формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів.

Критерієм їх відбору є розроблені нами вимоги, суть яких полягає в тому, що педагогічні технології мають бути спрямовані на те щоб:

- розвивати у студентів туристичних спеціальностей продуктивне мислення й практичні навички його застосування;
- прищеплювати майбутнім працівникам туристичної галузі прагнення до здобуття нових знань, самонавчання й самовдосконалення;

- формувати в майбутніх фахівців з туризму активну екологічну позицію;
- сприяти формуванню в студентів екологічного світогляду, розумінню тісного взаємозв'язку людини і природи.

У подальших дослідженнях ми продовжимо розробку педагогічних технологій, використовуваних у процесі проведення різноманітних форм організації навчального процесу на туристичних спеціальностях, які будуть спрямовані на формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов / В. М. Арыдин, Б. А. Атанов // Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей. – Донецк : «Феникс», 2007. – С. 123.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
4. Гин А. А. Приемы педагогической техники : Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МаРт»; Ростов н/Д. : Издат. центр «МаРт», 2004. – 336 с. (Сер. «Педагогическое образование»).
6. Педагогіка туризму : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 296 с.
7. Попова И. В. Модульно-рейтинговая система обучения в профессиональном образовании / И. В. Попова. [Електронний ресурс] : інтернет-сайт. – Режим доступу: <http://www.omgis/files/kafedra/tshi/mrso.Ppt> – назва з екрану.
8. Сучасні технології в освіті : реком. бібліогр. покажч. – Ч. 1. Сучасні технології навчання / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; уклад. : І. П. Моїсєєва, Н. Д. Грудініна. – К., 2005. – 211 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Г. А. Сорокина. Опыт проведения практических работ и семинаров на туристических специальностях.

В статье рассматриваются педагогические технологии, используемые для подготовки специалистов туристской сферы к экологическому воспитанию школьников в процессе проведения семинаров и практических занятий. Приведена классификация семинаров по различным признакам. Детально охарактеризованы технологии мозгового штурма и игровые технологии, дано описание деловой игры «Компетентность», которую можно использовать для подготовки будущих специалистов по туризму. Рассмотрена методика кейсов и особенности проведения «круглого стола» в рамках практических занятий.

Ключевые слова: туристическое образование, педагогическая технология, семинар, практическое занятие.

SUMMARY

G. Sorokina. Experience of practical work and seminars of touristic specialties.

This publication deals with pedagogical technologies used for preparation of students of touristic specialties for ecological training in seminars and practical work. A classification of seminars by various factors has been regarded, technologies of brain-storming and game technologies have been characterized in detail, a description of the business game «Competency», used for training of future specialists of tourism, has been given. Case method and peculiarities of leading a round-table discussion in practical work have been regarded.

Key words: *touristic education, pedagogical technology, seminar, practical work.*

УДК 371.315.6:51

О. Л. Тамаркіна

Сумський національний аграрний університет

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто самостійну навчальну діяльність як особлива діяльність учнів, що володіє розвиваючим потенціалом та стимулює самостійність студентів. Визначну роль повинен відігравати процес спільної навчальної діяльності викладача та студентів під час встановлення між ними відносин партнерства та співробітництва; розвиток здібностей усвідомленого та самостійного встановлення мети та саморегуляції навчальної діяльності.

Ключові слова: *самостійність, самостійна навчальна діяльність, самостійна навчальна робота, самостійна пізнавальна діяльність, ступінь самостійності, пізнавальна задача, самостійне вивчення, самоорганізація.*

Постановка проблеми: Вивченню питань самостійної навчальної діяльності студентів у певному обсязі приділялась увага як у класичній, так і в сучасній дидактиці. Відношення до визначення самостійної роботи та самостійної діяльності трансформувалось одночасно із змінами, які відбувалися в дидактиці в цілому, тому доцільним є огляд праць, присвячених самостійній навчальній діяльності у вітчизняній дидактиці в історичному аспекті.

Сучасний етап вітчизняної дидактичної думки характеризується інтеграцією підходів, а саме: проблемного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвиваючого. Як системоутворюючий фактор навчально-методичного процесу однозначно визнається особистість учня; приділяється особлива увага технологізації навчання.

Мета статті – теоретичний огляд дозволяє виділити кілька підходів до дослідження проблеми самостійної діяльності учнів. Так, можна виділити об'єктивний або логіко-соціологічний підхід, який застосовується під час обґрунтування ступеня самостійності. Першочерговою виступає

логіка змісту навчального матеріалу та специфіка навчального предмета, менш опрацьованим у визначені місця та значення самостійної діяльності виявляються психологічні особливості та характер пізнавальної діяльності учнів. З позиції психологічного підходу дослідження зводиться до психологічних характеристик самостійності мислення, визначення та вирішення когнітивних задач через опис розумових процесів. Такий підхід, на думку П. І. Підкасистого, приводить до ототожнення пізнавальної та розумової самостійності в дидактиці [6].

Дидактико-методологічний напрям у дослідженні проблеми самостійної пізнавальної діяльності бере початок із педагогічної системи Я. А. Каменського. Для цього напрямку характерний аналіз можливостей самостійної роботи учнів, її видів, удосконалення методики їх використання, часткове розв'язання проблеми співвідношення педагогічного керівництва та самостійності учнів.

Дослідження в галузі психолого-педагогічного напрямку, які базуються на дослідженнях К. Д. Ушинського, спрямовані на виявлення сутності самостійної діяльності як дидактичної категорії, її предмета та мети. Самостійна діяльність виступає як стимулятор ініціативності, самостійності і творчої активності.

Дослідник П. І. Підкасистий визначає сутність самостійної діяльності в контексті психології та змісту вчення. Воно розглядається у світлі загальної психологічної теорії людської діяльності, концепції О. М. Леонтьєва, яка подана як система, що має власну будову. Самостійна діяльність, таким чином, виділяється як «мікросистема вчення» [5; 6].

Учений виділяє такі компоненти самостійної пізнавальної діяльності як системи:

- змістовний (знання, які виражені в поняттях та образах);
- оперативний (різноманітні дії, оперування вміннями як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах дій);
- результативний (нові завдання, способи вирішення, новий соціальний досвід, ідеї, здібності, якості особистості) [6].

Як стимулятор самостійної діяльності учня в навчанні називають потребу в нових знаннях, яка виникає у процесі вирішення пізнавальної задачі. Для реалізації цієї мети учень мобілізує раніше засвоєні знання та накопичений досвід відповідно до мети – дією нової діяльності, планує

нову діяльність та визначає засоби її здійснення. Заключним етапом є виконавча стадія, у процесі якої досягається окреслений результат. Єдиний акт діяльності вчений подає у вигляді тріади: *мотив – план – результат*, єдності складових, які реалізуються в певній діяльності за допомогою динамічної системи конкретних дій та операцій, які регулюються кінцевою метою діяльності [6].

Мотиви визначено як важливий компонент самостійної навчальної діяльності у працях більшості дослідників. На думку В. К. Буряка, самостійна діяльність лише тоді дає певний позитивний ефект, коли враховуються рушійні сили особистості та насамперед мотиви [2].

Дослідниця Н. Г. Калашнікова виділяє критерії сформованості в учня вмінь самостійної учбової діяльності. До них належать такі вміння:

- володіти прийомами самоорганізації й організації своєї діяльності;
- приймати поставлені вчителем цілі й ставити самостійно цілі навчальної роботи (цілеутворення);
- планувати дії з вирішення навчальної задачі, досягати мети;
- брати участь у пошуку загального вирішення навчальної задачі;
- застосовувати, конкретизувати умови й визначати межі застосування способів вирішення навчальних задач;
- контролювати й оцінювати процес та результат навчальної діяльності.

Динаміка самостійної діяльності залежить від характеру допрофесійної підготовки, типу навчального закладу (особливості організації навчально-виховного процесу, тип професійної направленості), вікових та особистих характеристик.

З дидактичної точки зору самостійне вивчення є однією із форм навчання. Разом з тим ця форма навчання та вивчення є ключовою в процесі формування та виховання особистості у вищій школі.

Під самостійністю вивчення у вищій школі з психологічної точки зору розуміють досягнення особистістю такого рівня саморегуляції вивчення й інших форм діяльності та відносин у процесі засвоєння знань, який забезпечує розвиток рис характеру, переконань та поведінки.

Учений Х. Варнеке виділяє такі шляхи індивідуалізації особистості й розвитку її здібностей у навчальній діяльності:

- навчання актуалізації індивідуального досвіду та його перебудова протягом участі в кооперативній діяльності групи;
- участь у вирішенні творчих продуктивних задач;
- вихід за межі безпосередньої навчальної події;
- самостійна постановка задач.

Певний підхід до процесу становлення особистості та самостійного вивчення розкрито через модель «суб'єкт-об'єктних» взаємовідносин. Оптимальним розвитком цієї концептуальної лінії вважається форма відносин *особистість студента – зміст наукових знань – суспільство*, яка протиставляється приватній формі відносин *студент – навчальний предмет – викладач*; вихідною позицією є положення про те, що збіг інтересів студента та викладача стає рушійною силою розвитку особистості та її досягнень у самостійному вивченні.

Самостійна навчальна діяльність – цілеспрямована, внутрішньомотивована, структурована суб'єктом навчання діяльність, яка направлена на самостійне отримання знань, розвиток особистості, її самостійності та індивідуальності. Вона передбачає стійке мотиваційно-вольове прагнення до самоорганізації, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку.

На думку С. М. Абрамова, самостійною пізнавальною діяльністю є майже будь-яка навчальна діяльність учнів, яка спрямована на оволодіння знаннями та самовихованням, вона може відбуватися як в аудиторії під час роботи з педагогом, так і в аудиторії без педагога, поза аудиторією, з книгою чи без. Її особливість полягає в тому, що вона базується на природженій здатності людини до спонтанного, самовільного та предметного орієнтування у просторі та дійсності [1].

Аналізуючи педагогічну літературу, стає зрозумілим, що поняття «самостійна робота» та «самостійна діяльність» часто не розмежовують, хоча П. І. Підкасистий у своїх працях обумовлював існуючі між ними відмінюючи, вважаючи, що самостійна робота є лише засобом організації самостійної діяльності [6].

Дослідник Н. В. Яценко також розглядає самостійну роботу як засіб організації самостійної діяльності [7].

Так, Н. Ф. Коряковцева розмежовує поняття «самостійна навчальна» діяльність та самостійна робота. Першу дослідниця розуміє як вид

пізнавальної діяльності, яка регулюється та керується учнями як суб'єктами цієї діяльності та направлена на засвоєння предметних знань, умінь, та культурно-історичного досвіду. Друга – це форма, де організується та відтворюється навчальна пізнавальна діяльність без безпосереднього керівництва з боку вчителя.

Самостійна діяльність виступає у вигляді інваріанта основних діяльностей навчального процесу, будучи з одного боку, засобом організаційної діяльності викладача, а з другого – об'єктом у самостійній роботі студентів.

Дослідник Н. Г. Дайрі вважає, що самостійною є діяльність, яку учні виконують без сторонньої допомоги, спираючись на свої знання, мислення, досвід, переконання; це такий вид навчальної діяльності, за якого в умовах систематичного зменшення ролі викладача виконуються навчальні завдання, які сприяють свідомому та міцному засвоєнню знань, умінь, навичок та формуванню самостійності як риси характеру [3]. Автор ураховує характер керівництва з боку вчителя, якість пізнавальної діяльності, розвиваючу роль самостійної роботи. При цьому самостійна робота – це не форма чи метод, а засіб активізації пізнавальної діяльності.

Дослідження факторів та умов розвитку пізнавальної самостійності в результаті дає змогу подати класифікацію видів самостійної роботи.

Серед багатьох класифікацій видів самостійної роботи виділяються:

- відтворювальні і творчі види самостійної роботи;
- рекреативна самостійна робота за зразком; реконструктивно-варіативна; евристична; творча (дослідницька);
- репродуктивна, пізнавально-пошукова, творча, випереджувальна;
- самостійна робота на лекціях, практичних, лабораторних та інших аудиторних формах занять; творча самостійна робота, яка основана на спрощених моделях діяльності;
- типи самостійної роботи, які диференціюються залежно від рівнів пізнавальної активності: репродуктивна, частково-пошукова, творча;
- самостійна робота за формою виконання: усна, письмова, усно-письмова; за кількістю учнів: фронтальна, групова, індивідуальна;
- за типом завдань: навчальні, тренувальні, пошукові.

На підставі аналізу певних досліджень можна визначити умови, дотримання яких дозволить створити *ефективну* систему самостійних

робіт: 1) організація самостійної роботи повинна проводитися з урахуванням індивідуалізації пізнавальної діяльності учнів, з позиції особистісно орієнтованої, суб'єкт-об'єктивної моделі педагогічних взаємодій; 2) самостійна робота повинна залучати студентів різноманітністю та новизною; визначатися загальними принципами дидактики, частковими дидактичними цілями та змістом навчання; 3) включення системи самостійної роботи до часткового процесу навчання повинно враховувати загальну програму навчання та всі інші види пізнавальної діяльності, органічно, поступово та виправдано вписуватися у цілісний навчально-пізнавальний процес. У міру розвитку первинних навичок самостійної учбової діяльності необхідно збільшувати складність самостійних завдань.

Висновки. Виявлено, що самостійна робота є найважливішим важелем педагогічного керування пізнавальною діяльністю студента у процесі самоорганізації. Самостійна робота забезпечує повне засвоєння знань, формування професійних та загальноосвітніх навичок, слугує основним засобом перетворення теоретичних знань у переконання, формування активної позиції особистості в навчально-виховному процесі, соціальних відносинах, професійній діяльності, розвиває пізнавальні і творчі здібності особистості, самостійність мислення, потребу в саморозвитку, культуру праці.

Визначення самостійної роботи будується на основі науково обґрунтованого освітнього процесу, тобто процесу здобуття знань і вмінь, процесу викладання (підготовки, організації пізнавальної діяльності того, кого навчають) та керівництва нею.

Таким чином, виникає необхідність розглянути проблеми самостійної роботи в нерозривній єдності з усіма проблемами не тільки навчання, але й виховання студента у ВНЗ, розвитку особистих якостей учнів, зокрема, самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов С. М. Воспитание образовательной самостоятельности студентов гуманитарных вузов в процессе дистанционного обучения : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Абрамов С. М. – Екбг, 2003. – 22 с.
2. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся / Буряк В. К. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
3. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Дайри Н. Г. – М. : Просвещение, 1966. – 424 с.

4. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособ. для учителей / Коряковцева Н. Ф. – М. : Аркти, 2002. – 176 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников / Пидкасистый П. И. – М. : Педагогика, 1980. – 112 с.
7. Ященко Н. В. Преимущество в организации самостоятельной деятельности студентов на материале изучения английского языка : дисс. ... канд. пед. наук / Ященко Н. В. – Барнаул, 2001. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

О. Л. Тамаркина. Самостоятельная учебная деятельность студентов.

В статье рассмотрена самостоятельная учебная деятельность как особая деятельность учащихся, которая имеет развивающий потенциал и стимулирует самостоятельность студентов. Значимая роль должна быть отведена процессам общей учебной деятельности преподавателя и студентов при установлении между ними взаимоотношений партнерства и сотрудничества; развитию способностей осмысленного и самостоятельного установления цели и саморегуляции учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная учебная работа, самостоятельная познавательная деятельность, степень самостоятельности, познавательная задача, самостоятельное изучение, самоорганизация.

SUMMARY

O. Tamarkina. Students' self educational activity.

In this article the author considers the self educational activity as a special type of students' activity which has the potential and stimulate the students' self educational activity. The main role must be given to the processes of common educational activity between a teacher and students in setting relations of partnership and co-operating; in developing understandable capabilities and to set aims by themselves in educational activity.

Key words: self activity, self educational activity, self educational job, self cognition, degree of self-dependency, cognition task, self learning, self organization.

УДК 371.388–057.87:378.661

Л. В. Філіппова

Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розглянуто, як можна отримати компетентних спеціалістів фармацевтичної промисловості за правильної організації самостійної роботи вчорашніх школярів, як самостійна робота студентів фармацевтичного факультету може впливати на подальший розвиток професійних навичок. Досліджено види самостійної роботи студентів, які використовуються в Національному медичному університеті, та взаємозв'язки, які виникають під час роботи між студентом – викладачем, між студентом – студентом.

Ключові слова: спеціалісти, фармацевтична промисловість, самостійна робота, професійні навички, взаємозв'язки.

Постановка проблеми. Самостійна робота є невід'ємною складовою підготовки та формування конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці. Одним із головних завдань вищої медичної школи є розвиток у студентів здатності до самовдосконалення та самоосвіти. Для вирішення цього завдання необхідно змінити просту традиційну форму передачі знань в готовому вигляді від викладача до студента. Для досягнення успіху необхідно спонукати студента перейти від пасивного споживання знань до активної дії. Саме ця активна дія допомагає студенту сформулювати проблему, знайти оптимальні шляхи для вирішення головних питань. З уміння ефективно опрацьовувати лекційний матеріал, розпочинається формування власних оцінних суджень, прагнення до самоосвіти, розвиток умінь самостійно навчатися, усі ці риси сприяють глибокому засвоєнню наукових знань та їх творчій реалізації в майбутній професійній діяльності. Самостійна робота розвиває у студента таку важливу рису, як самовиховання, оскільки воно є важливим показником активності та зрілості особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «самостійна робота» в педагогіці трактується неоднозначно. Ця неоднозначність значною мірою пов'язана з ототожненням таких понять, як «самостійність», «самостійна діяльність», «самостійне заняття», «самоосвіта». Багато дослідників під самостійною роботою розуміють заплановану роботу студента, яка виконується за завданнями та методичними рекомендаціями викладача, але без його участі.

Як засвідчив аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури під самостійною роботою більшість авторів [1; 2; 4; 5; 7; 8] розуміють будь-яку роботу, яка організована викладачем і спрямована на досягнення певної дидактичної мети у спеціально відведений для цього час. Самостійна робота дає змогу констатувати, що необхідно перенести центр ваги з інформації на набуття навичок самостійного її аналізу, на розвиток ініціативи, активності самої особистості, уміння одержувати потрібні знання.

У педагогічній науці використовуються різні підходи до класифікації самостійної роботи, наприклад: за умовами виконання [9]; за способом накопичення фактичних знань із предмета [3]; за обов'язковістю [6]. Деякі

автори (Н. Дайрі, В. Козаков, П. Підкасистий) убачають основну мету самостійної роботи у формуванні самостійності особистості.

Як ми спостерігаємо усі автори дають різні визначення «самостійної роботи» та наголошують на різних її аспектах. Водночас усі вони погоджуються з тим, що самостійна робота є невід'ємною частиною навчання під час підготовки майбутніх фахівців. Розумова, творча самостійність є одним із конкретних проявів самостійності як властивості особистості.

Мета статті. У статті ми намагаємось наголосити в самостійній роботі студента фармацевтичного факультету щодо визначення додаткової мети самим студентом відповідно до навчального плану. Це приводить до того, що студент самостійно визначає додаткові навчальні цілі. Нашою метою було з'ясувати вплив викладача на розвиток та організацію самостійної роботи студента, як він намагається під час самостійної роботи активізувати пізнавальну діяльність студента у процесі викладання природничо-наукових дисциплін, тим самим спонукає його перейти від пасивного стану до активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, вплив керованого процесу професійно-педагогічного спілкування на виникнення зв'язків студент – студент.

Виклад основного матеріалу. Донедавна основна функція вищих навчальних закладів полягала у передачі традиційним шляхом інформації майбутнім фахівцям фармацевтичної галузі. Але для отримання конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців фармацевтичної галузі необхідно у студентів виховувати творчу особистість. Як відомо, творчість неможлива без знань. Таким чином, необхідно поєднати інформаційну і творчу функцію освіти. Для цього потрібно розвинути показники активності та зрілості особистості, тим самим розвинути самовиховання у студентів фармацевтичного факультету.

Для досягнення мети ми на кафедрі «Медичної та загальної хімії» Національного медичного університету організуємо самостійну роботу так, щоб знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Аудиторна робота повинна бути максимально виконана всіма студентами фармацевтичного факультету без винятку. Додатково викладач повинен підготувати більш складні завдання для найкращих студентів. Завдання класифікуємо за рівнями складності і значущості для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Такий підхід до класифікації самостійної роботи, як ми спостерігаємо, викликає у студента розвиток та становлення творчої позиції, яка пов'язується з освоєнням умінь конструювати, проектувати та прогнозувати свій освітній процес. Самостійна робота допомагає поглибленню знань, формує інтерес до пізнавальної діяльності, до оволодіння прийомами процесу пізнання, сприяє розвитку пізнавальних здібностей. Ефективна самостійна робота забезпечується сукупністю завдань різних типів (навчальних, прикладних та дослідницьких). Завдання з метою засвоєння знань та набуття вмінь і навичок, формування системи поведінки виконують студенти під керівництвом викладача.

Таким чином, самостійна робота – це робота, організована викладачем, яка пов'язана з розвитком особистості студента як суб'єкта професійної діяльності. Під час виконання самостійної роботи студент є суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності, він здатний формувати індивідуальну освітню траєкторію навчання.

Ми на кафедрі використовуємо різні види самостійних робіт. Наприклад, *аудиторна самостійна робота*, яка відбувається безпосередньо за участі та під контролем викладача.

Цю роботу вводять у наслідок того, щоб під час аудиторних занять виявити причини появи помилок, які викладач спостерігає під час охоплення великого обсягу інформації студентами. Тому студент під час виконання аудиторної самостійної роботи швидко отримує необхідну консультацію з боку керівника самостійної роботи. Консультація під керівництвом викладача відбувається і під час читання лекцій та у процесі проведення семінарських, практичних та лабораторних занять.

Аудиторна самостійна робота вимагає від студента вміння слухати та записувати лекційний матеріал, також виступати з відповідями та доповідями на наукових конференціях, формулювати наукову точку зору, відповідати на запитання, іспитах. Ця форма самостійної роботи формує такі риси для обраної професії: комунікабельність, риторичну культуру, критичне самооцінювання та креативність.

Наступний вид – *позааудиторна самостійна робота*, яка реалізується студентом у режимі вільного часу, найчастіше *за межами аудиторії*. Цей вид самостійної роботи не вимагає безпосередньої участі викладача у процесі самостійного формулювання знань.

Позааудиторна самостійна робота має дві взаємопов'язані підсистеми – систематична та акордна самостійна робота. Під систематичною розуміють роботу, яка рівномірно розподілена впродовж певного часового проміжку і дозована невеликими порціями, а під акордною – довготривалу роботу. Головною метою акордної роботи є перетворення набутих навичок у нову якісну структуру. У цій новій структурі відбувається узагальнення набутих професійних навичок.

Позааудиторна самостійна робота вимагає від студента фармацевтичного факультету конспектування та опрацювання відповідної наукової літератури, доопрацювання та оформлення лекційного матеріалу, опрацювання матеріалу за посібниками і підручниками й іншими джерелами інформації, підготовки до заліку, іспиту, підготовки до виступу з доповіддю на науковій конференції. Саме така самостійна робота формує у студента риси, які стають головними для обраної професії: самовиховання, самоосвіту, інформаційну компетентність, саморозвиток та самоактуалізацію (рис. 1).

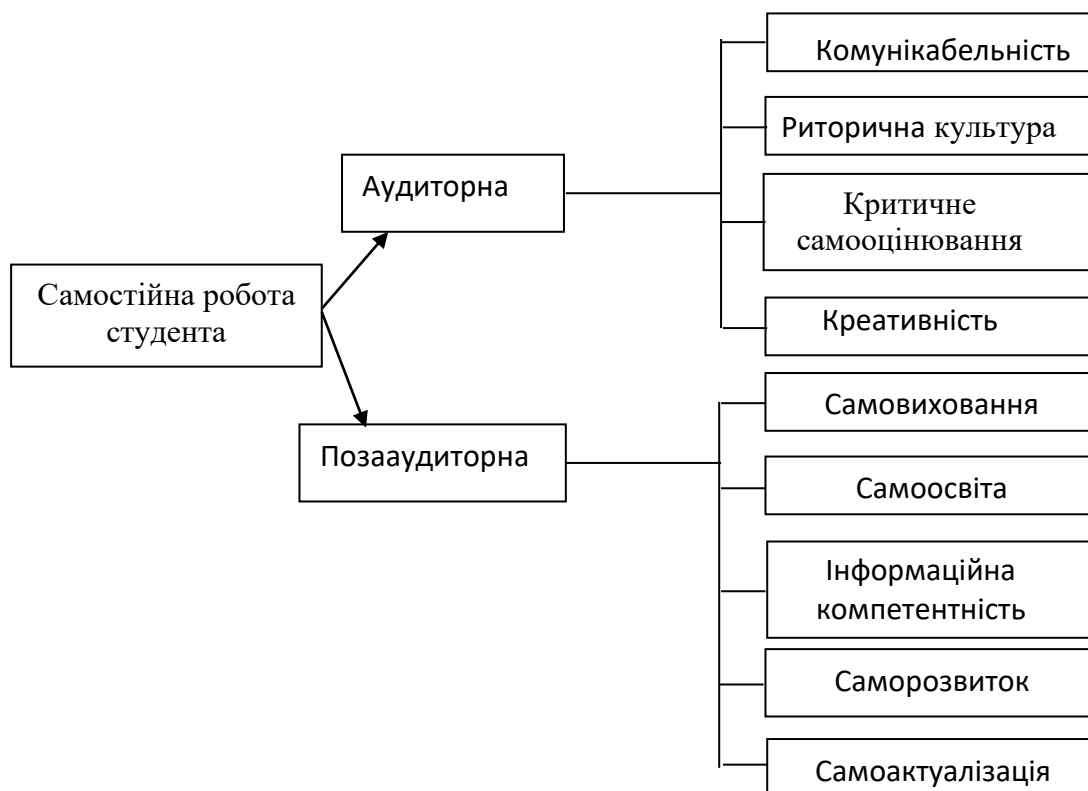


Рис. 1. Структура видів самостійної роботи студентів та формування професійних рис

Ми вважаємо, що успіх виконання самостійної роботи залежить від діалогу між студентами на професійні теми, тобто від навчального середовища, в якому студент знаходиться. Дійсно, ці зв'язки відіграють велику роль. Як довели спостереження, створення наукового мікроклімату у групі сприяє пізнанню особистості, обміну інформацією, організації діяльності. Усі ці чинники сприяють поглибленню зв'язків (викладач – студент, студент – студент) завдяки керованому процесу професійно-педагогічного спілкування. Система зв'язків спілкування схематично подана на рис. 2.

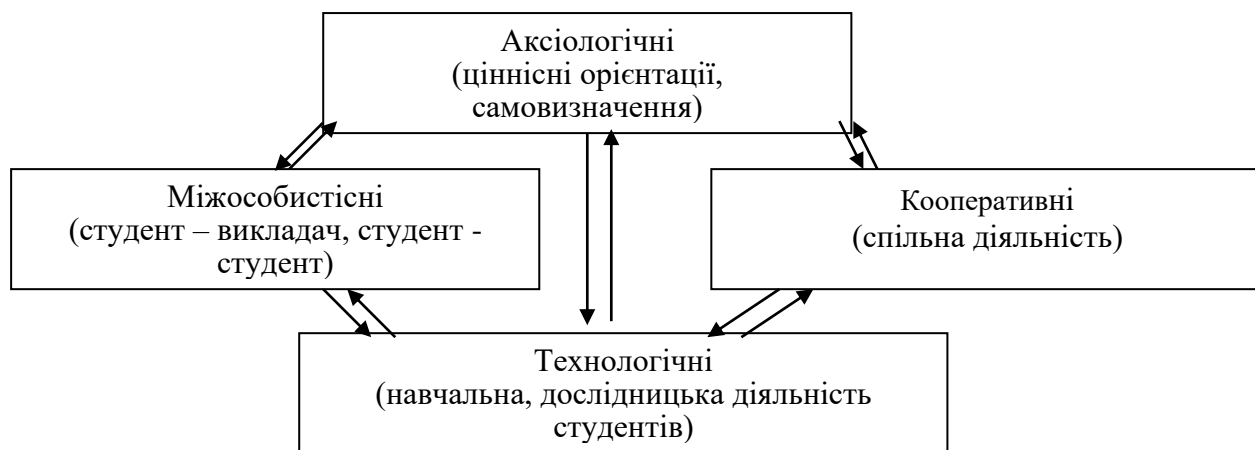


Рис. 2. Система зв'язків професійного неперервного саморозвитку студентів

Для організації активного оволодіння знаннями у процесі аудиторної роботи викладач працює не зі студентами «взагалі», а з конкретною особистістю. Перед викладачем постає завдання розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця фармацевтичної галузі.

Таким чином, зв'язок викладач – студент є пріоритетним. Спостереження засвідчують, що студенту-першокурснику потрібен час на процес адаптації, у цьому процесі головну роль відіграє поведінка та ставлення викладача до студентів. Як довели наші дослідження, найбільш адаптованими є студенти з високою усвідомлюваною самооцінкою. Найменшу адаптованість мають студенти з низькою самооцінкою. Спілкування студентів між собою та з викладачем пришвидшує процес адаптації першокурсників і сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів. Як показують спостереження, основною умовою для організації самостійної роботи є активність самого студента. Цю активність може лише викликати викладач навчального закладу, але змусити студента до активності не може.

На нашу думку, роль викладача у процесі самостійної роботи студента полягає у плануванні, забезпеченні взаємозв'язку окремих компонентів системи навчальної діяльності, контролі навчальної діяльності та корекції дії. Викладач за цих умов перетворюється на організатора навчальної діяльності студентів, активізує та спрямовує їх мислення. Студент знаходиться в колі, координованому викладачем, і здійснює такі кроки: планує свої дії, об'єднує всі свої ресурси для знаходження розв'язку завдання, здійснює самоконтроль. Тобто самоорганізація студента відбувається за рахунок прямих та зворотних зв'язків із зовнішнім середовищем. Зовнішнім є інформаційно-освітнє середовище, в якому відбувається процес навчання. Це середовище характеризується міждисциплінарними зв'язками та інформаційно-комунікативними можливостями. Спілкування викладача з студентом є важливим чинником у формуванні навичок самостійної роботи, дозволяє стимулювати процес виконання завдань і визначає рівень готовності кожного студента до професійної діяльності.

Висновки. Самостійна робота – це цілеспрямований, тривалий, послідовний, педагогічний та психологічний процес, який має велике виховне значення: вона формує самостійність не лише окремих умінь і навичок, але й особистість майбутнього фахівця. Студенти навчаються планувати свою навчальну діяльність і контролювати хід її виконання. Завдяки формуванню пізнавальної перспективи посилюється мотивація до самостійної роботи, яка дає змогу розкрити професійний й особистісний творчий потенціал студента. Як довели спостереження, для організації успішного виконання самостійної роботи потрібно дотримуватися таких вимог, а саме:

1. Завдання для самостійної роботи повинні привертати увагу студента та зацікавлювати його. Вони повинні викликати потребу у вивченні даного матеріалу під впливом розкриття його значення для формування професійних здібностей.

2. Самостійні завдання повинні будуватися з поступовим ускладненням, тим самим вимагати від студента осмислення та вміння використовувати здобуті попередні знання та навички.

3. Викладачі повинні бути не лише організаторами самостійної роботи, а й уміти привернути увагу студента до характерних особливостей

здобутої інформації та надавати своєчасні рекомендації щодо їх поглибленого самостійного опрацювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андропов Б. А. Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов / Б. А. Андропов – Свердловск, 1991. – 110 с.
2. Белкин Е. Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов / Белкин Е. Л. – Орел, 1989. – 236 с.
3. Карпова К. И. Виды самостоятельной работы и ее обеспечение / Карпова К. И. // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения : Межвуз. сб. науч. трудов / [под ред. Г. Е. Ковалевой] – Ленинград, 1990. – С. 57–60.
4. Козаков Е. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Козаков Е. А. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / [Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Козаков В. А и др.] – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
6. Павлова Н. А. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «Морфология современного русского языка» / Павлова Н. А. // Самостоятельная работа и активные методы обучения : тезисы докладов, выступлений и сообщений областной межвуз. науч.-практ. конф., (Омск, 1–2 марта 1989 г.). – Омск, 1989. – С. 153–159.
7. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И. Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
8. Сериков Г.К. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Сериков Г.К. –Иркутск, 1992. – 236с.
9. Червчата Л.М. Особливості організації самостійної діяльності студентів з іноземної мови / Л. М. Червчата // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 458–462.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Филиппова. Самостоятельная работа студентов в высших учебных медицинских учреждениях как фактор профессионализма.

В статье рассмотрено, как можно получить компетентных специалистов фармацевтической промышленности при правильной организации самостоятельной работы вчерашних школьников, как самостоятельная работа студентов фармацевтического факультета может влиять на дальнейшее развитие профессиональных навыков. Исследовано виды самостоятельной работы студентов, которые используются в Национальном медицинском университете, и возникающие взаимосвязи во время работы между студентом – преподавателем, студентом – студентом.

Ключевые слова: специалисты, фармацевтическая промышленность, самостоятельная работа, профессиональные навыки, взаимосвязи.

SUMMARY

L. Filippova. Independent work of students in the higher medical school as factor professional.

In article it is considered as it is possible to receive competent experts of a pharmaceutical industry at the correct organisation of independent work of yesterday's schoolboys. As independent work can influence the further development of professional abilities of pharmacists. Some kinds of independent work of the students, arising mutual relations the student – the teacher, the student – the student are considered.

Key words: *experts, a pharmaceutical industry, independent work, professional skills, interrelations.*

УДК 378:373.3–051

Т. Л. Чумахідзе

РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет», м. Ялта

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено основні положення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. Визначено поняття «спільно-дослідницька діяльність», окреслено й охарактеризовано кожний складий її компонента. Розглянуто різні підходи до обґрунтування психолого-педагогічних понять.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів початкових класів, дослідницька діяльність, дослідницька поведінка, мотивація пошуку, практична діяльність, спільно-дослідницька діяльність.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку наук у цілому наукове суспільство дедалі більше звертає увагу на підготовку фахівців, зокрема вчителів початкових класів. Відбувається оновлення змісту й методів початкової ланки освіти, акцентування проблематики загального розвитку школярів з'являється можливість альтернативного навчання. Завдяки вдосконаленню підготовки вчителів початкових класів маємо можливість надати наступному поколінню найкращі надбання сьогодення, тим самим ми не лише будуємо майбутнє, а й забезпечуємо його.

Реалії сьогодення деталізують підготовку фахівців із точки зору психології. У підготовці педагогічних кадрів неможливо ефективно на рівні сучасних потреб організувати діяльність без інтенсивного впровадження нових психологічних концепцій. Педагог, який зацікавлений у своїй роботі, який спрямовує свою діяльність на пізнання й удосконалення цілісного педагогічного процесу та його окремих компонентів, досконально вивчає

дитину (її потреби, мотивацію, схильності, здатності, пізнавальні процеси тощо), – не може обійтися без використання знань психології.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна психологія відкриває нові обрії дослідження, дедалі гостріше постає взаємодія двох основних тенденцій її розвитку: інтеграції і диференціації наукових галузей, дисциплін, проблемних галузей. Аналізуючи, інтеграцію науки, Б. Ананьєв, Б. Кедров, Ж. Піаже зосереджували увагу на тому, що в центрі наукового знання перебуває психологія – наука про людину. Інтерпретація видатного трикутника наукового знання Б. Кедрового (вершина його – природні науки, кути – філософія і суспільні науки, а в центрі – психологія) співвідноситься з думкою Ж. Піаже про те, що «психологія посідає центральне місце не лише як продукт всіх інших наук, але і як можливе джерело пояснення їх формування і розвитку» [4, 199].

Мета статті – висвітлити основні положення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності; з'ясувати поняття «спільно-дослідницька діяльність»; окреслити й охарактеризувати кожний компонент.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дедалі гостріше постає питання психології вчителя, його готовності до педагогічної діяльності, вміння організувати пізнавальну діяльність дитини, тому психологічний аспект підготовки майбутніх учителів до організації дослідницької роботи молодших школярів у природі розглядаємо як спільно-дослідницьку діяльність.

Підґрунтям для визначення цього поняття став аналіз психолого-педагогічної і природознавчої літератури. Систематизація й аналізджерел дали змогу побудувати схему визначення поняття «спільно-дослідницька діяльність» (див. рис. 1.1).

Ядром спільно-дослідницької діяльності виступає потреба як динамічно-активний стан особистості.



Рис. 1.1. Схема визначення поняття «спільно-дослідницька діяльність».

У психологічному словнику за редакцією О. В. Петровського і М. Г. Ярошевського знаходимо таке визначення поняття потреба: стан індивіда, створений відчуттям потреби в суб'єктах, необхідних для його існування та розвитку, який є джерелом його активності.

Згідно з визначенням В. М. Козакова, Т. С. Кудріної, потреба – це завжди нестаток людини в чомусь, що стає джерелом її активності [5, 34]. На думку Д. М. Дубравської, потреба – нестача чогось, що порушує спокій і рівновагу, спонукає до діяльності.

У психологічному словнику за редакцією В. Б. Шапара поняття «потреба» виступає як динамічне утворення, що організує і спрямовує пізнавальні процеси, уяву та поведінку. Потреба є основною рушійною силою розвитку людини, яка збуджує потяг. Завдяки потребам життя набуває цілеспрямованості, чим досягається задоволення потреби або запобігається неприємне зіткнення з середовищем [6, 351].

Таким чином, у процесі аналізу змісту поняття дійшли до певного висновку, що потреба – це джерело активності людини, яке спонукає до діяльності, пізнання.

Потреба є основою формування пізнання. Тому наступним компонентом щодо визначення спільно-дослідницької діяльності є пізнавальна потреба, яка забезпечує спрямування особистості на усвідомлення мети діяльності. Пізнавальна потреба розкривається як

потреба в новій інформації, нових враженнях і знаннях, у нових результатах діяльності. Ця потреба є невід'ємною складовою особистості.

В. О. Іванников доводить, що пізнавальна потреба людини характеризує рівень природного суб'єкта. Але на рівні культурного суб'єкта вона переходить у пізнавальну потребу, що спрямовується на створення картини світу й обслуговує творчу діяльність людини й суспільства в цілому.

Згідно з визначенням Ребера Артура пізнавальна потреба – це мінлива якість особистості, що відображає ступінь вражень індивіда від пізнавальної діяльності. Людина з високим рівнем пізнавальної потреби завжди прагне нової інформації, аналізування й систематизації складних ситуацій, складання алгоритмів розв'язання проблеми.

На думку В. Б. Шапара, пізнавальна потреба виступає як потреба в одержанні нових знань, яка виникає лише в ситуаціях, що сприяють усвідомленню необхідності цих знань для життя й діяльності [6, 354].

Розвиток пізнавальної потреби тісно пов'язаний із загальним розвитком особистості, її уміннями і навичками знаходити у змісті досліджуваних наук і в навколишній дійсності відповіді на життєво важливі питання.

Актуалізація пізнавальної потреби, пробудження дослідницької жилки у майбутніх учителів початкових класів буде відбуватися лише тоді, коли вони відчують задоволення від пошуку, знаходження цікавих фактів. Дуже важливо сприяти процесу пошуку. На підґрунті пізнавальної потреби зростає мотивація до пошуку, усвідомлення цієї потреби, яка спрямовує і підсилює дослідницьку поведінку.

У психологічній літературі охарактеризовані різні підходи до висвітлення мотивації. Ця проблема досліджується досить широко (Л. Божович, М. Боришевський, Ю. Гільбух, Т. Гордєєва, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.), але, незважаючи на велику кількість праць у цій галузі, її не можна вважати повністю розв'язано.

У межах дослідження особистості відносно проблеми мотивації підходять винятково в аспекті психології людини. Мотивація трактується або як ключ до опису і більш глибокого розуміння особистості й індивідуальних відмінностей (лінія психології особистості), або як процес, під яким розуміють актуальну поведінку (лінія психології мотивації, а також когнітивної психології).

На перетині ліній розвитку психології мотивації, що беруть початок під Мак-Даугола, Г. Мюррея, К. Левіна, З. Фрейда, створено класифікацію мотивів на основі відхилень «індивід – середовище» із центральним поняттям «потреба». За змістом поняття «потреба» визначається як потенційна готовність організму реагувати певним чином у визначених умовах і водночас як стійка риса особистості [4, 281].

Таким чином, мотивація – це процес свідомого формування мотиву як першого ступеня вольового акту. Уявлення про мотивацію виникають під час спроби пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповіді на питання на зразок «чому?», «навіщо?», «заради чого?», «з якою метою?».

На основі поняття змісту мотивації виділимо фактори (стимули) мотивації пошуку: новизна об'єкта або явища, його складність, інформаційний конфлікт (невідповідність або суперечність між складовими інформації). Мотивація пошуку не лише детермінує діяльність людини, а й пронизує більшість сфер психічної активності.

Пізнавальна потреба, опосередкована складним процесом мотивації пошуку, виявляється у формі дослідницької поведінки. Мотиваційною основою дослідницького поведінки є допитливість, пізнавальна активність, потреба в нових враженнях і знаннях. Тут, насамперед, постає «альтруїстична» пізнавальна активність – спрямованість на пізнання заради пізнання.

Поняття «дослідницької поведінка» ґрунтовно окреслив у свої працях О. М. Подд'яков. На його думку, дослідницька поведінка – це універсальна характеристика діяльності людини, яка проходить крізь сфери її діяльності, виконуючи важливі функції розвитку пізнавальних процесів [5, 29]. Крім того, дослідник – це завжди особлива свідомість, особлива життєва позиція, освітлена дослідницькою мотивацією. Пошук не буде йти вперед без емоційного підживлення – мотивація прагне до задоволення, тобто її досягнення приносить людині сильні позитивні емоції, а неможливість досягнення – фрустрацію.

Зміст поняття «пошук» виступає складовою змісту поняття «дія» неможливо. Особистість формується та виявляє себе лише в дії. Саме дія є умовою і засобом розвитку особистості. Сукупність цілеспрямованих, усвідомлених дій, що передбачають позитивний наслідок, задоволення потреб, інтересів, становлять діяльність.

Феномен діяльності вивчають багато різних наук: філософія, політекономія, соціологія, історія тощо. Психологія вивчає діяльність як необхідну життєву умову та засіб формування особистості.

У теорії діяльності значне місце посідає практична діяльність, яка виконує функцію сполучної ланки із дослідницькою діяльністю. Функціональний аналіз проблематики діяльності дозволяє виокремлювати в її структурі прикладний аспект, практичну діяльність. Між нею і внутрішньою, психічною діяльністю можливі взаємні переходи. Маючи власну мотивацію, пізнавальні процеси виступають як самостійно-перцептивні та інтелектуальні дії. Вони можуть бути спеціально сформовані та використовуватися як когнітивні регулятори будь-якої прикладної задачі [3, 26].

Структура практичної діяльності обов'язково будується на підґрунті мотивації пошуку. Наступним компонентом щодо визначення поняття спільно-дослідницька діяльність виступає дослідницька діяльність. І. Зимняя й О. Шашенкова визначають дослідницьку діяльність як специфічну людську діяльність, що регулюється свідомістю й активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої виступають нові знання, отримані відповідно до поставленої мети й об'єктивних законів [2, 57].

О. І. Савенков зазначає, що в основі дослідницької поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності за будь-якої ситуації, тому дослідницьку діяльність він визначає як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що з'являється в результаті функціонування механізмів пошукової активності та ґрунтується на дослідницькій поведінці [1, 35].

Таким чином, дослідницька діяльність – це специфічна людська діяльність, що регулюється пізнавальними потребами, мотивацією пошуку та дослідницькою поведінкою і має інтелектуально-творчий характер.

Жодна діяльність неможлива без спілкування. Воно може розглядатися і як умова, і як сторона діяльності. Зв'язок спілкування й діяльності полягає саме в тому, що завдяки спілкуванню діяльність організовується.

Будь-яка форма спілкування виступає як форма спільної діяльності, люди завжди спілкуються в процесі певної діяльності. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність.

У спільній діяльності формуються не лише суб'єкт-об'єктні (людина – предмет діяльності), а й суб'єкт-суб'єктні (людина – людина) відносини. Сутність спілкування полягає у взаємодії суб'єктів діяльності. Розбудова плану спільної діяльності вимагає від кожної людини розуміння мети діяльності, засобів реалізації, розподілу функцій для її досягнення. Специфіка спілкування у процесі діяльності полягає у створенні можливості організації та координації діяльності її окремих учасників. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми.

Таким чином, спільно-дослідницька діяльність поєднала всі сфери життєдіяльності людини, починаючи з потреби та закінчуючи спільною діяльністю. Аналіз кожного компонента дав змогу пройти певний шлях визначення й узагальнення поняття «спільно-дослідницька діяльність».

Під спільно-дослідницькою діяльністю розуміємо інтелектуально-творчу діяльність, що має свої підґрунтям пізнавальну потребу, усвідомлюється мотивацією пошуку й дослідницькою поведінкою, реалізація здійснюється лише у співпраці.

На основі визначення й окреслення кожного компонента поняття спільно-дослідницька діяльність можемо побудувати структури її організації:

- наявність спільної мети;
- наявність органів управління та організації навчально-дослідницької роботи;
- просторова та часова присутність учасників взаємодії, що створює можливість особистого контакту (обмін діями, інформацією та спостереженнями);
- чіткий розподіл індивідуальних (дій) між учасниками спільно-дослідницької діяльності;
- поєднання розподілених індивідуальних дій, тобто чітка послідовність їх виконання за певною програмою, яка враховує діяльність кожного учасника;
- узгодження індивідуальних дій у процесі постійної взаємодії учасників спільно-дослідницької діяльності.

Спільно-дослідницька діяльність припускає певний рівень компетентності в досліджуваній галузі. Однак було б помилкою починати з

детального вивчення предмета, хоча багато авторів методичних посібників дають саме таку пораду. Вивчення досвіду видатних науковців-дослідників засвідчило, що жоден учений так не працював – поглиблене ознайомлення з досліджуваною галуззю починається, зазвичай, уже після формування наукового інтересу, постановки дослідницької проблеми, хоча б у вигляді інтуїтивного передбачення. В ідеалі кожен етап отримання нового знання повинен починатися із зацікавленості, з потреби довідатися, з подиву тому, що незрозуміло [7, 41].

Пізнання починає будуватися за природними законами, до яких входять і загальні принципи й індивідуальні стратегії пізнання, тому послідовність, обсяг і детальність вивчення матеріалу будуть індивідуальними. Необхідно допомогти студентові правильно створити індивідуальну траєкторію пізнання, що надасть його знанням більш цілісного характеру.

Прагнення до новизни є універсальним. Об'єкти високої новизни привертають увагу студента в першу чергу, досліджуються більш довгостроково й інтенсивно. Однак надмірна новизна може пригнічувати дослідницьку поведінку, викликати реакцію уникання й навіть боязні.

Крім прагнення до новизни, існує й протилежне прагнення – до відтворення, повторення вже відомого: відомих ситуацій, способів дій. Це сприяє більш міцному засвоєнню матеріалу. Прагнення до новизни буде замало за відсутності емоційної ідентифікації з реальним дослідником. У цьому аспекті можна порекомендувати педагогам починати роботу зі звичайного обговорення теми, але обговорення зацікавленого, щоб студенти відчували, що викладачеві самому цікаво. Починати необхідно з простих речей, але так, щоб «зачепити» своїм інтересом. Наприклад, спілкування можна почати з «підступних» питань, що парадоксально перевертають знайомі речі, та пропозицій спільного пошуку відповідей.

Звичайно, на перших етапах такого спілкування ще відсутній дійсно спільний пошук. Це відбувається тому, що найчастіше студенти не реагують так швидко, але якщо наявний хоча б найменший інтерес, пошук доцільно розпочати самому викладачеві і вголос, створюючи спочатку ілюзію участі, з кожним разом дедалі більше залучати студентів до пошукового процесу, демонструючи емоції інтересу, бажання довідатися. Це може бути захоплююча розповідь про дослідницький процес, здійснений певною

відомою людиною, з обов'язковим переказом усіх труднощів щодо знаходження рішення, з усіма емоціями, які супроводжують цей процес [3, 26].

Пошук завжди починається із зацікавленості – «Як це влаштовано?». «Як це відбувається?». «Звідки і чому це відбувається?». У деяких особливо обдарованих студентів зацікавленість спрямовує все їх життя, стимулюючи до активного та ґрунтовного. Якщо людина поповнює знання лише через обов'язок, відкриттів вона ніколи не зробить.

Дослідники виокремлюють групу звичайних студентів, у яких зацікавленість іноді «довго спить», і її потрібно вміти розбудити. Це вдячна робота. Найчастіше достатньо лише одного приклада, і далі цікавість буде розвиватися самостійно, захоплюючи нові й нові обрії природи. Основною причиною, що викликає допитливість і дослідницьку поведінку в конкретній ситуації є невизначеність, незрозумілість об'єкта, явища, відносин. І функція дослідницької поведінки – зменшення цієї невизначеності шляхом пошуку, експериментування й обробки отриманої інформації.

Висновки. Отже, висвітлення основних положень психолого-педагогічного аспекту підготовки майбутніх учителів початкових класів дає змогу для подальшої побудови роботи зі студентською молоддю у спільно-дослідницькій діяльності. Готовність і здатність досліджувати нове в навколишньому світі шляхом реальної взаємодії з ним є самостійною цінністю. Це надзвичайно важлива якість людини, що відбиває рівень її пізнавального, особистісного й соціального розвитку. Це особливо важливо зараз, коли виникають принципово нові галузі й види діяльності, а раніше засвоєні правила й алгоритми поведінки виявляються малозастосовними. Від нашого розуміння феномену дослідницької поведінки та ставлення до нього, його стимулювання або придушення в дитині, залежить не лише успіх дітей у пізнавальній і практичній діяльності, але й імовірність їхнього фізичного виживання в умовах новизни й невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башкірова Н. Виховуємо майбутніх дослідників / Башкірова Н., Тараненко В., Конончук Н. // Рідна школа. – 2008. – № 7-8. – С. 35–38
2. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. – Ижевск, 2001. – 126 с.
3. Клімчук В. Співпраця науковців, методистів і педагогів-практиків з удосконаленням дослідницько-натуралістичної роботи школярів / Клімчук В., Зотова О. // Рідна школа. – 2008. – № 7–8. – С. 26–28

4. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / Москвичев С. Г. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
5. Поддъяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / Поддъяков А. Н. – М. : 2000. – 79 с.
6. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / Шапар В. Б. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
7. Шуховцова С. Дослідництво – невід’ємна складова навчально-виховної роботи з учнями / Шуховцова С. // Рідна школа. – 2008. – № 7–8. – С. 41–44

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Чумахидзе. Психолого-педагогический аспект подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности.

В статье освещены основные положения психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности. Определено понятие «совместно-исследовательская деятельность», очерчен и охарактеризован каждый составляющий ее компонент. Рассмотрены разные подходы к обоснованию психолого-педагогических понятий.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей начальных классов, исследовательская деятельность, исследовательская деятельность, мотивация поиска, практическая деятельность, совместно-исследовательская деятельность.

SUMMARY

T. Chumahidze. Psychology-pedagogical aspect of preparation future initial classes teachers to research activity.

In the article the substantive provisions of psychology and pedagogical preparation of future teachers of initial classes to research activity are lighted up. Notion is certain «joint-research activity», every component making it is outlined and described. Different approaches to the ground of psychology and pedagogical notions are considered.

Key words: preparation of future teachers of initial classes, research activity, research activity, motivation of search, practical activity, joint-research activity.

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.134:811.111

Б. В. Кукса

Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж

ЗМІСТ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ І ПИСЬМА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті визначено мету навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого монологічного мовлення і письма. Охарактеризовано компоненти змісту навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності в умовах професійної підготовки майбутніх учителів.

***Ключові слова:** зміст навчання, професійно спрямований монолог, професійно спрямоване письмо.*

Постановка проблеми. Не зважаючи на наявність досліджень, присвячених визначенню змісту професійно спрямованого монологічного мовлення і письма, проблема формування вмінь в мовному вищому навчальному закладі залишається не вирішеною.

Аналіз актуальних досліджень. Проведений нами аналіз спеціальної літератури показав, що зміст навчання професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ) визначено у працях Н. Л. Драб, І. В. Коломієць, Л. Б. Котлярової, І. В. Самойлюкевич, І. А. Федорової та інших. Зміст навчання професійно спрямованого писемного мовлення (ПСПМ) визначено у працях О. В. Пінської, Н. Є. Березіної, Г. В. Лагвешкіної та інших.

Мета статті – визначити мету навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого монологічного мовлення і письма та уточнити компоненти змісту навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності в умовах професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Для визначення сучасної мети навчання взаємопов'язаного усного монологічного мовлення і письма студентів другого курсу мовного ВНЗ нами було проаналізовано чинну програму для мовних ВНЗ (2001 р.) та вимоги Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи [1].

Чинною Програмою (2001) передбачається, що по закінченню II курсу мовного ВНЗ в усному монологічному мовленні студенти мають оволодіти рівнем C1.1 Effective Operational Proficiency (Рівень професійного володіння) та рівнем B2. на письмі Vantage (Середній рівень). Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи (2003) рівень C1 у монологічному мовленні передбачає вміння представити чіткі висловлювання на складні теми, розвиваючи окремі точки зору та доходячи логічного висновку, а рівень B2 на письмі передбачає вміння написати чіткі, детальні тексти на широке коло тем, пов'язаних з інтересами тих, хто пише; вміння писати есе чи доповіді, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи «за» чи «проти» певної точки зору; вміння писати листи, наголошуючи на особистісному значенні минулих і теперішніх подій [1, 2–29].

Розглянувши міжнародні вимоги до вмінь англійського усного професійно спрямованого монологічного мовлення та письма майбутніх філологів, перейдемо до розгляду змісту їхнього навчання. Сучасні вітчизняні та закордонні дослідники розглядають зміст не як статичну категорію, а як категорію, яка постійно розвивається. Категорія змісту навчання у методиці навчання іноземних мов досліджувалася достатньо широко, але єдиної точки зору щодо визначення складових змісту навчання немає. О. В. Хоменко у своєму дослідженні виділив основні складові компоненти змісту навчання: позамовний компонент, мовний та мовленнєвий компонент, соціокультурний та психологічний компонент [13, 29]. Найбільш повним є, на нашу думку, визначення компонентного складу змісту навчання іноземної мови, запропоноване авторами «Методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» і як результат виділені такі структурні складові змісту навчання:

1. Сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації.
2. Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал.
3. Знання, навички та вміння мовлення [4, 42–48].

Ми приєднуємося до такого трактування та виділеного компонентного складу змісту навчання. Розглянемо ці компоненти змісту навчання стосовно навчання англійського професійно спрямованого монологічного мовлення і письма студентів II курсу мовного ВНЗ.

Під сферою спілкування розуміють певну сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, взаєминами між комунікантами та обставинами спілкування [10, 61]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти визначаються чотири сфери спілкування: суспільна, особиста, освітня та професійна [1, 14–15]. Необхідно зазначити, що для вчителя іноземної мови професійна та освітня сфери значною мірою співпадають, оскільки він/вона виконують свої професійні обов'язки та бере участь в організованому навчальному процесі в певному освітньому закладі. В. Л. Скалкін [10, 61–67] виділив 8 сфер людського спілкування: соціально-побутову, професійно-трудова, соціально-культурну, сферу суспільної діяльності, адміністративно-правову, сферу ігор та розваг, видовищно-масову. Навчання майбутніх вчителів англійської мови ПСММ (професійно спрямоване монологічне мовлення) і ПСПМ (професійно спрямоване писемне мовлення) можна віднести до професійно-трудої сфери спілкування. Вибір цієї сфери пояснюється тим фактом, що основне спонукання комуніканта впливає із навчальної діяльності, і мовлення допомагає вирішити професійні проблеми та завдання, які впливають із виробничих стосунків. У межах сфер розрізняють теми, які є предметом висловлювання, розмови, роздумів або твору, як центр уваги в окремих актах спілкування [1, 14, 51]. Чинною Програмою (2001) для студентів II курсу мовного ВНЗ запропоновано теми, які згруповано навколо таких тематичних блоків: «Англомовний світ та Україна», «Сучасне життя», «Професійно-педагогічна діяльність», «Людина»: *Choosing a Career* («Вибір професії»), *a Question of Health* («Питання здоров'я»), *Leisure and Sports* («Дозвілля та спорт»), *on the Move* («В русі»), *Britain and British* («Британія та британці»), *Ukraine and Ukrainians* («Україна та українці»), *Theatre* («Театр»).

Під час навчання мовного та мовленнєвого матеріалу за темою «*Choosing a Career*» студентам пропонуються відповідні ситуації, наприклад: *You need to prepare for the telephone conversation with your colleague from England to decide some methodical problems. Prepare the theses of your future conversation.* Погоджуючись з думкою Ю. І. Пасова, ситуацію визначаємо як універсальну форму функціонування процесу спілкування, яка існує як інтегративна динамічна система соціально-

статусних, рольових, діяльнісних та моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування, яка відображена в їхній свідомості і яка виникає на основі взаємодії ситуативних позицій осіб, які спілкуються [5, 43]. Комунікативні ситуації можна описати за такими параметрами: 1) місце і час; 2) де / коли вони відбуваються; 3) установи або організації, структури яких контролюють більшість того, що відбувається; 4) дійові особи; 5) об'єкти навколишнього середовища; 6) операції, що виконуються дійовими особами; 7) тексти, що залучаються в ситуації [1, 46].

Типовими ситуаціями створення ПСММ і ПСПМ є лекційні заняття з методики ІМ, що викладаються іноземною мовою, семінари або конференції, під час яких виступають закордонні доповідачі.

Зобразимо опис цих ситуацій за окремими згаданими вище параметрами у табл. 1.

Таблиця 1.

**Опис комунікативних ситуацій ПСММ і ПСПМ
за окремими параметрами**

Навчальний матеріал	Діяльність тих, хто навчається	Технічні засоби навчання	Дійові особи	Місце	Ситуація
доповідь ІМ; тези доповіді.	повідомлення фахової інформації, складання тез до даного повідомлення.	комп'ютер, презентації Power Point.	навчальний персонал (викладачі, доповідачі); вчителі АМ; майбутні вчителі АМ.	школа; університет; навчальні товариства; професійні заклади; заклади після-дипломної освіти та підвищення кваліфікації.	конференція, форум, лекційне заняття, семінар, заняття на курсах підвищення кваліфікації; письмова підготовка до усного повідомлення у вигляді основних положень.

Розглянемо наступний компонент змісту навчання – знання, навички та вміння. Знання – результат процесу пізнання дійсності, який адекватно відображено у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, теорій [14, 84]. Країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал є засобом набуттям знань про національно-культурні особливості та реалії країни,

мова якої вивчається. Навичка – мовленнєва дія, яка в результаті виконання вправ, досягла ступеня автоматизованості [14, 281]. Виділяють фонетичні, граматичні та лексичні навички, що і є мовним матеріалом взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Необхідно зазначити, що мовні навички в усному монологічному мовленні та письмі мають бути вже сформовані перед початком навчання ПСПМ і ПСММ, тому в контексті нашого дослідження доречно говорити про формування вмінь ПСММ і ПСПМ. Вміння – здатність людини здійснювати ту чи іншу мовленнєву дію в умовах вирішення комунікативних завдань, на основі вироблених навичок і набутих знань [14, 350]. Мовленнєві вміння – це мовленнєвий матеріал, який є основою для навчання ПСПМ і ПСММ. Оскільки однією з передумов виділення вмінь ПСПМ і ПСММ є програмні вимоги, то наступним кроком є визначення програмних вимог до професійної підготовки студентів – майбутніх учителів ІМ в плані рівня володіння ПСПМ і ПСММ. Нашим завданням є встановити, які висувуються вимоги в програмах для підготовки майбутніх учителів ІМ щодо рівня сформованості ними саме професійно спрямованого монологічного мовлення і письма. Для цього ми проаналізуємо Програму (2001 р.) та Європейський мовний портфель (1999 р.).

Так, згідно з Програмою у студентів другого року навчання варто формувати такі вміння усного монологічного мовлення:

- використовувати наголос та інтонацію для точної передачі відтінків смислу;
- використовувати комунікативні стратегії, щоб запобігти перервам у мовленні;
- використовувати «заповнювачі мовлення» для створення враження свободи мовлення;
- передавати емоції та акцентувати у мовленні на значущості досвіду та подій, про які йдеться;
- вміти ясно та чітко обґрунтовувати та розгалужувати висловлені погляди, надаючи потрібні пояснення та аргументи;
- чітко поставити запитання або проблему, обговорюючи причини та наслідки та зважуючи переваги та недоліки різних підходів;
- синтезувати та передавати інформацію та аргументи з різних джерел;

- надійно передавати детальну інформацію;
- робити презентації за широким спектром питань, пов'язаних з інтересами студентів, розширюючи та підтримуючи висловлені думки додатковою інформацією та доречними прикладами.

Щодо писемного мовлення, то вміння складаються перш за все з вмінь, потрібних для написання таких типів текстів: особистісного характеру (пам'ятні записки, листи); громадського характеру (оголошення, листи до організацій, заяви, автобіографії); академічного характеру (звіти, есе, конспекти).

Отже, у студентів другого курсу слід формувати такі вміння писемного мовлення:

- ефективно висловлювати в письмовій формі власні погляди та реагувати на погляди інших;
- передавати те чи інше емоційне ставлення та особистісну значущість подій та досвіду;
- отримувати пояснення, уточнення, допомогу, послуги, дозвіл, інформацію, вказівки, інструкції тощо через письмо;
- синтезувати та оцінювати аргументи й інформацію з ряду джерел;
- передавати факти, думки та погляди, якщо вони становлять особистий інтерес або якщо їх передання необхідне, виходячи з вимог навчального процесу;
- описувати реальні або уявні події та досвід, визначаючи співвідношення між думками;
- визначати цілі та концепції як частини тексту, давати пояснення та потрібні приклади;
- описувати просторові та часові відношення;
- організувати порівняння та контрастування в тексті;
- чітко та логічно організовувати зміст кожного абзацу та тексту в цілому;
- наводити та розвивати аргументи, надаючи докази «за» чи «проти» певної точки зору;
- пояснювати переваги та недоліки різних підходів та поглядів [7, 66–68].

Необхідно зазначити, що серед програмових вимог щодо рівня сформованості вмінь писемного мовлення і усного монологічного мовлення

по закінченню другого курсу, професійний компонент не виділяється.

У Європейському мовному портфелі на рівні B2 у майбутніх учителів повинні бути сформовані такі професійні вміння в писемному мовленні: писати листи з метою одержання необхідної інформації щодо конференцій, мовних курсів; вміння писати автобіографії, короткі описи роботи, зробленої особисто та колегами, представляти плани на майбутнє; а на рівні C1 в усному монологічному мовленні в майбутніх учителів іноземної мови повинні бути сформовані такі вміння: описувати зроблену роботу з використанням візуальних опор чи без них, представляти ілюстративний матеріал для презентацій, надавати професійні коментарі [11, 25-26].

Отже, проаналізувавши вимоги до рівня сформованості вмінь усного монологічного мовлення та писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови, ми можемо зробити висновок про те, що лише в Європейському мовному портфелі виділяється окремо професійно-педагогічний компонент навчання іноземної мови та монологічного і писемного мовлення зокрема. Але навіть і там не конкретизуються ті види фахових текстів, які майбутні вчителі англійської мови повинні вміти породжувати в усному монологічному та писемному мовленні.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що питанням визначення номенклатури вмінь ПСММ і ПСПМ займалося багато науковців, зокрема Н. Л. Дрabb, Є. В. Пінская, І. В. Самойлюкевич, В. П. Свиридчук, І. А. Федорова [3; 6; 8; 9; 12]. Нами була визначена номенклатура вмінь ПСММ і ПСПМ серед пропонованих даними авторами, які, як ми вважаємо, є необхідними при створенні доповідей та тез.

Услід за Є. В. Пінскою та В. П. Свиридчук [6; 9] виділяємо такі уміння, що є важливими для створення тез:

- уміння аналізувати зміст тез;
- уміння виділяти головну і другорядну інформацію тез;
- уміння розпізнавати комунікативні наміри авторів тез;
- уміння реалізовувати комунікативні наміри;
- уміння коректно формулювати тему тез;
- уміння розвивати тези;
- уміння формулювати тези;
- уміння створювати тези з використанням програми Power Point;
- уміння відновлювати логіку тез;

- уміння укладати бібліографію джерел, на які є посилання у тезах;
- уміння використовувати аббревіатури та власні скорочення;
- уміння посилатися на джерела інформації;
- уміння редагувати тези.

Услід за Н. Л. Драб, І. В. Самойлюкевич, І. А. Федоровою [3; 8; 12] виділяємо такі уміння, що є важливими для створення доповідей:

- уміння аналізувати зміст доповідей;
- уміння реалізовувати комунікативні наміри;
- уміння виділяти головну і другорядну інформацію доповідей;
- уміння розпізнавати комунікативні наміри авторів доповідей;
- уміння коректно формулювати тему доповіді;
- уміння писати структурні компоненти доповіді: вступну, основну

та заключну частини;

- уміння відновлювати логіку доповіді;
- уміння використовувати аббревіатури та власні скорочення;
- уміння посилатися на джерела інформації;
- уміння укладати бібліографію джерел, на які є посилання у доповіді;
- уміння продукувати доповіді;
- уміння логічно і послідовно будувати свою доповідь з використанням візуальної підтримки у вигляді мультимедійної презентації;
- уміння редагувати доповідь.

Отже, нам вдалося визначити вміння, які є важливими для створення тез і доповідей при взаємопов'язаному навчанні продуктивних видів мовленнєвої діяльності, але звісно, що даний перелік вмінь не претендує на вичерпність.

Висновки. Отже, нам вдалося визначити мету взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів англійської мови та охарактеризувати компоненти змісту навчання ПСПМ і ПСММ в умовах професійної підготовки, а саме: сфери, теми, мовленнєві ситуації, мовний, мовленнєвий, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий матеріал, знання, навички та вміння, що є важливим для створення ефективної системи вправ для взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в аналізі методичних передумов використання мультимедійних засобів для

взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності та формулюванні вимог до вправ для взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и факультетов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Гальскова Н. Д., Гез Н. И. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монолог-презентація): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Драб Н. Л. – К., 2003. – 316 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Пассов Е. И. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
6. Пинская Е. В. Обучение профессионально-направленной иноязычной письменной речи (на материале английского языка как второго иностранного, IV курс языкового вуза): Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Пинская Е. В. – К., 2001. – 205 с.
7. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К. : «Нова книга», 2001. – 245 с.
8. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (3 курс языкового педагогического вуза): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Самойлюкевич И. В. – К., 1991. – 247 с.
9. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Свиридюк В. П. – К., 2007. – 235 с.
10. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Скалкин В. Л. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
11. Соколова Н. Г. Профессиональный Портфель Учителя иностранного языка: Дидактические материалы для студентов педагогических колледжей /Соколова Н. Г. – М. : Еврошкола, 1999. – 48 с.
12. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англійськомовного монологу-повідомлення: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Федорова І. А. – К., 2006. – 247 с.
13. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (з галузей знань) / Хоменко О. В. . – К., 2000. – 260 с.

14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: болем 2000 единиц / Щукин А. Н. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

РЕЗЮМЕ

Б. В. Кукса. Содержание взаимосвязанного обучения монологической речи и письму будущих учителей английского языка.

В статье определена цель обучения будущих учителей английского языка профессионально направленной монологической речи и письму. Охарактеризованы составные содержания обучения продуктивных видов речевой деятельности в условиях профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: обучения, профессионально ориентированный монолог, профессионально ориентированное письмо.

SUMMARY

B. Kuksa. Content of learning of the interconnected teaching of the monologue speech and writing of the future teachers of English.

The aim of teaching of future teachers of English of the profession orient monologue and writing is determined. The components of the content of the productive speech activity in the conditions of the professional training of future teachers are characterized.

Key words: content learning, profession oriented monologue, profession oriented writing.

УДК 378.016:811

Н. І. Логвинюк

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто проблему використання сучасних методів у формуванні професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності студентів економічних спеціальностей. Особлива увага приділена проектній діяльності, яка є важливим компонентом системи освіти і нестандартним способом організації освітніх процесів через активні способи дії, спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: комунікативна діяльність, методика проектних досліджень, навчальний процес, ситуативне навчання, професійно спрямоване навчання, проектна діяльність.

Постановка проблеми. Концепція розвитку освіти на сучасному етапі соціального й економічного розвитку суспільства дедалі більше змінюється вбік професійно орієнтованого підходу до іншомовного навчання. Тому розробка і впровадження оригінальних педагогічних технологій, які відповідають потребам розвитку особистості, сприяють розкриттю її індивідуальних здібностей, готовності до розв'язання складних життєвих

проблем та поповнення складу інтелектуальної еліти України є важливим засобом на шляху реалізації концепції національного виховання і професійної підготовки спеціалістів.

Потреба у дослідженні інноваційних методів формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності студентів немовних спеціальностей зумовлена: а) низьким рівнем сформованості у студентів умінь створювати висловлювання (в усному та письмовому мовленні), які відповідають ситуаціям спілкування; б) низьким рівнем сприйняття студентами іншомовного мовлення носіїв мови; в) недостатньою розробленістю проблеми формування іншомовної комунікації професійного спрямування студентів; г) рекомендаціями Ради Європи з метою координації роботи всіх учасників процесу іншомовного навчання, які базуються на вміннях і навичках у рецептивних та продуктивних видах мовлення, обмежених певними темами, та сприяють формуванню комунікативної діяльності у процесі вивчення іноземної мови.

Таким чином, практичні заняття з іноземної мови на сучасному етапі розвитку освіти передбачають використання нових освітніх технологій і вимагають творчого ставлення викладача до процесу навчання. Це дає широкі можливості для використання проектних методик з метою формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Це питання розглянуто в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2]. Проблема використання інтерактивних технологій у навчанні широко висвітлена у працях таких науковців як: Г. Волошиної, С. Гончарова, О. Комар, Л. Скрипник, В. Щербини, де головна увага зосереджена на сутності поняття «технологія» та її використання в навчально-виховному процесі.

Проектна методика на сучасному етапі розвитку освіти детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Л. Бім, І. А. Зимньою, О. М. Моїсєєвою, Є. С. Полат, Т. Е. Сахаровою і ін.

Численними дослідженнями було встановлено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи освіти і являє собою нестандартний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Мета та завдання статті. Формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для здійснення спілкування з адекватним ситуації рівнем комунікації потребує систематичного навчання. Ми розглянули різноманітні методи іншомовного навчання та запропонували внести певні зміни у процес навчання в характері, методиці розробки та проведенні практичних занять, які б забезпечували формування всіх складових комунікативної діяльності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної, дискурсивної).

Виклад основного матеріалу. Необхідність володіння іноземною мовою випускниками ВНЗ стала очевидною вже багато років тому, але дискусія щодо методів викладання цієї дисципліни у немовному ВНЗ не слабне. Методика викладання іноземної мови у вищій школі завжди дуже чутливо реагувала на соціально-економічні та соціокультурні зміни у суспільстві. Кожен із відомих методів викладання іноземної мови свого часу вважався новаторським, але трансформації у суспільстві та прорив науково-технічної революції змінюють соціальне замовлення щодо якості підготовки спеціалістів, і таким чином, змінюють прийоми та методи підготовки майбутніх фахівців.

Інтерактивне (inter – «взаємний», act – «діяти») навчання – це спеціальна форма діяльності; діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача і студента [1; 4]. За інтерактивного навчання освітній процес організується, що майже всі студенти виявляються залученими до цього процесу, причому кожен робить індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії.

Отже, особистісно орієнтований підхід в іншомовному навчанні за професійним спрямуванням сприяє ефективному розвитку пізнавальної діяльності студента та передбачає достатньо глибокі знання іноземної мови, а також уміння і навички слухання, читання, говоріння та письма. При цьому робота організовується з урахуванням комунікативної спрямованості, диференційованого та інтегрованого навчання всіх аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності. За такого підходу особливу увагу варто приділяти свідомості й активності студентів в оволодінні інформацією. Це дає можливість варіативно використовувати матеріал у

групах студентів із різним рівнем мовної підготовки, де як основні методи інтерактивної технології особистісно орієнтованого навчання виступають: а) навчання у співпраці; б) метод проектів; в) різнорівневе навчання; г) модульне навчання.

Найефективнішим та найрезультативнішим, на наш погляд, є метод проектів. Основна ідея технології – створити умови для активної спільної діяльності студентів у різних ситуаціях для роботи над спільним проектом. Ця технологія базується на взаємодії студентів у групі, під час якої вони беруть на себе не тільки індивідуальну, але й колективну відповідальність за вирішення навчальних завдань, допомагають один одному та разом відповідають за успіхи кожного студента. Мета навчання з використанням цієї технології полягає в тому, щоб зробити кожного учасника навчального процесу сильнішим у його власній позиції, розвинути визначені комунікативні якості особистості. Це новий підхід до предмета, де акцентується самостійний пізнавальний інтерес. Цей підхід є ідеальним в умовах модульної системи навчання, де на практичні заняття відводиться незначна кількість годин.

Щодо уроку іноземної мови, проект – це спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний студентами комплекс дій, що завершується створенням власного продукту. Метод проектів – сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати певну проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією результатів.

Робота над проектом – це творчий процес. Студенти самостійно або під керівництвом викладача займаються пошуком розв'язання особистісно значущої для них проблеми, що передбачає самостійне перенесення знань, умінь і навичок на нову ситуацію.

Розглядаючи можливості інтеграції проектів у процесі іншомовного навчання, можна виділити три основні підходи. Проект може: 1) використовуватися як одна із форм позааудиторної роботи; 2) бути альтернативним способом організації навчального курсу; 3) інтегруватися у традиційну систему навчання мови, оскільки «проектне навчання є більш продуктивним порівняно із традиційним, тому що під час виконання навчального проекту знання здобуваються учнями у процесі використання інформації під час вирішення практичних завдань» [5].

В основі проектної роботи завжди лежить яка-небудь проблема. Щоб її розв'язати, студентам потрібно не тільки знання мови, але й володіння більшим обсягом різноманітних фонових знань, необхідних для вирішення цієї проблеми. Крім того, як відзначає Г. А. Сокова, студенти «повинні володіти пізнавальними, творчими й комунікативними вміннями» [4].

Варто зазначити, що «...майже всі види проектів передбачають використання дослідницьких методів для розв'язання закладеної у них проблеми» [3].

Отже, розробку студентами власних проектів можна розглядати як один із видів їхньої дослідницької роботи, яка націлена на формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців.

Проект дозволяє привнести до навчального процесу так звані соціальні (інтерактивні) форми навчання. Сам проект стає інтерактивною формою роботи. Він створює ситуації, де студенти зосереджують свою увагу не стільки на мовній формі висловлювання, скільки на його змісті. Важливою при цьому залишається мета спільної діяльності: дізнатися нову інформацію та певним чином її оформити, зробити щось разом з іншими. Тобто, в умовах проекту навчальний процес виходить за вузькі межі мовних аспектів до особистих ставлень та інтересів як студентів, так і викладача.

У нашому дослідженні ми вдосконалили методику проектних досліджень, де проект – це тематичний дискурс, розроблений дослідником, у якому відображаються соціокультурні та соціолінгвістичні особливості країни, мову якої ми вивчаємо.

Адекватно цілям та завданням навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей дискурси повинні відповідати сферам та ситуаціям професійно спрямованого спілкування. Оскільки основною метою навчання іноземної мови у вищій школі є формування та розвиток належного рівня комунікативної діяльності студентів, то головна увага приділяється комплексному формуванню іншомовної комунікативної діяльності професійного спрямування, а не формуванню окремих умінь і навичок спілкування. Застосовуючи інтерактивні методи навчання та метод проектів, ми розробили методику проведення практичного заняття з використанням тематичного дискурсу.

1. Створення проекту: кожний конкретний проект, у нашому дослідженні дискурс, має бути пред'явлений аудіовізуально. Для цього

необхідно представити запис на аудіокасеті, за допомогою якого здійснюється презентація автентичної комунікативної ситуації, учасників акту комунікації – представників іншої культури, носіїв мови, їх мовленнєва та немовленнєва поведінка. Лексичний та граматичний матеріал подається у комунікативних ситуаціях.

2. Проектна діяльність та її результат: для навчання сприйняття та створення дискурсу необхідно здійснити кілька етапів: ознайомлення; тренування; практика у спілкуванні.

3 метою ознайомлення викладач пояснює комунікативну мету спілкування, представляє учасників спілкування, здійснює аудіовізуальне пред'явлення дискурсу, контроль розуміння ситуації та аналіз особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки мовців.

3 метою тренування здійснюється сприйняття та аналіз кількох дискурсів, виконуються вправи для закріплення мовних засобів та граматичних конструкцій.

Практична реалізація умінь і навичок спілкування полягає у створенні студентами власних проектів та включає: кероване спілкування (створення/розуміння тематичних дискурсів адекватних комунікативній ситуації, комунікативній меті та темі спілкування) та вільне спілкування (створення/розуміння власних проектів з використанням, запропонованих викладачем, дискурсів на основі проблемної ситуації в іншомовному культурному оточенні).

Викладач у процесі моделювання інтерактивного характеру спілкування забезпечує послідовне та взаємопов'язане оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності, стимулює студентів до пошуку та відбору інформації, до сприймання, створення та відтворення висловлювань відповідно до комунікативних цілей та завдань: гармонійного та взаємопов'язаного формування всіх складових комунікативної діяльності, враховуючи соціокультурний та соціолінгвістичний аспекти комунікативної діяльності.

Висновки. Таким чином, проектне навчання значно підвищує мотивацію студентів та відкриває свободу для викладацької діяльності. Під час навчання зникає бар'єр між навчанням теоретичних основ мови та практичним застосуванням здобутих знань, а співпраця, якій притаманна різноспрямованість (викладач–студент, студент–студент, студент–викладач), співтворчість викладача та студента, створення творчого мікроклімату – обов'язкова основа особистісно орієнтованої

технології в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням. Такий процес навчання проявляє три сторони спілкування: інформативну (передача та обмін інформації), інтерактивну (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивну (сприйняття та розуміння людини людиною). Саме тому проектна технологія та способи її застосування в умовах реального викладання у вищій школі є достатньо пріоритетним аспектом методичного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г. В. Бабанова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29-30.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Полат Е. С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е. С. Полат // ІЯШ. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
4. Сокова Г. А. Из опыта использования проектной методики на уроках английского языка / Г. А. Сокова // ІЯШ. – 2002. – № 4. – С. 53-55.
5. Сокол И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И. А. Сокол // ІЯШ. – 2008. – № 1. – С. 16-21.

РЕЗЮМЕ

Н. И. Логвинюк. Методика исследования особенностей формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности студентов экономических специальностей.

В статье рассмотрены проблемы использования современных методов в формировании профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности студентов экономических специальностей. Особое внимание уделено проектной деятельности, которая является важным компонентом системы образования и нестандартным способом организации образовательных процессов через активные способы действия, направленные на реализацию личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, методика проектных исследований, учебный процесс, ситуативное обучение, профессионально направленное обучение, проектная деятельность.

SUMMARY

N. Logvunjuk. Didactic conditions of forming of professional directed foreign communicative activities of students of economic specialities.

The article deals with the problems of usage of modern methods in the forming of professional directed foreign communicative activities of students of economic specialities. Special attention is paid to the project activities, which is an important component of educational system and represents non standart method of organization of teaching processes through the active methods of actions, directed to the realization of personal-oriented approach.

Key words: communicative activities, methods of project researches, teaching process, situational teaching, professional-directed teaching, project activities.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Заболотна О. А. Історико-культурний контекст розвитку шкільної альтернативної освіти	3
Пономаренко Л. І. Дефініція діалектичної взаємообумовленості понять «педагогічна культура батьків» і «педагогічна компетентність батьків»... 11	11
Проценко І. І. Професійно-творчі вміння педагога та їх формування в евристичному навчанні.....	21
Сідельник Н. В. Особливості процесу засвоєння етнологічного матеріалу студентами-істориками	32

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Авхутська С. О. Полікультурна компетентність особистості як результат полікультурної освіти	39
Вербицька С. В. Структурно-процесуальні особливості інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізаційно-локалізаційної взаємозалежності.....	48
Грабова Г. О. Становлення системи статевого виховання у скандинавських країнах (Норвегія, Швеція)	57
Зіноватна О. М. Магістратура як багатофункціональний рівень ступеневої освіти США	64
Костенко Г. Г. Проблема структури культури школи у сучасній теорії освіти США	72
Леонтьєва О. Ю. Гнучкість та відкритість як характерні риси системи професійної освіти у Данії.	79
Ремезовська Н. М. Європейський вимір стандартизації шкільної освітньої галузі «Сучасні іноземні мови» в Англії	90
Рудницька-Юрійчук І. Р. Роль співпраці дошкільної установи з батьками вихованців в українській діаспорі США і Канади	101
Савченко І. М. Розвиток нормативно-правового забезпечення процесу стандартизації в системі початкової професійної освіти Російської Федерації	107
Соколович-Алтуніна Ю. О. Роль Дублянської рільничої школи у розвитку аграрної освіти в Україні та Польщі	116

РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Баєва А. В. Мотиваційна сфера готовності вчителя до використання проектної технології в навчальному процесі.....	124
Бойко А. Е. Модернізація навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах у контексті реалізації компетентнісного підходу	131
Бугрій В. С. Використання краєзнавства як засобу розвитку дослідницької діяльності учнів у сучасній українській школі	142

Ворона В. В. Характеристика засобів лижної підготовки й особливості їх використання на уроках фізичної культури в школі	147
Єжова О. О. Визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я в учнівської молоді.....	155
Коваленко І. М. Характеристика та умови організації фізкультурно-оздоровчих занять у шкільному вихованні молодших школярів	165
Стефіна Н. В. Формування естетичних потреб як засіб активізації творчої діяльності молодших школярів	172
Шабанов В. П. Реалізація педагогічних умов громадянської соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності	182
Щербакова І. М., Мащенко Л. Г. Психолого-педагогічні технології формування потребово-ціннісного компонента духовної культури особистості	189

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Барицька О. А. Застосування інформаційно-комп'ютерної компетентності в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики	196
Білокопитов В. І. Студентська мобільність та забезпечення якості вищої освіти: взаємодія та взаємовплив процесів.....	205
Вайнтрауб Марк. Метод оцінювання інтегрованого розвивального навчання в ПТНЗ	213
Головань М. С. Кредитно-модульна організація навчального процесу як система	220
Грітченко І. А. Роль і місце Інтернет-технологій у професійній освіті майбутнього вчителя	231
Давидов П. Г. Вища освіта в інформаційно-освітньому просторі: онтологічно-гносеологічний аналіз	237
Коньок О. П. Динаміка формування мовної особистості студента-іноземця.....	246
Коновал О. А. Модель процесу навчання електродинаміки як релятивістської теорії у вищому педагогічному навчальному закладі	254
Кошова Г. С., Тимошенко О. В. Комп'ютерно орієнтоване управління дослідницькою діяльністю студентів-біологів у курсі вищої математики	264
Кузьменко О. С. Удосконалення фронтальних лабораторних робіт з оптики в умовах профільного навчання	271
Левченко Л. С. Формування професійно-педагогічного інтересу в майбутнього вчителя – актуальна проблема вищої школи	280
Ніколаєва Л. В. Освітній моніторинг: сутність, зміст, функції та етапи проведення	284
Онопрієнко В. П. Екологічна складова в системі виробничих практик спеціалістів сільського господарства.....	293
Паламарчук В. Формування інструментально-виконавської надійності у студентів у контексті теорій інформаційно-емоційного стресу	306

Полупаненко О. Г. Психологічний комфорт майбутніх учителів хімії під час взаємодії «викладач–комп'ютер–студент».....	313
Прошкін В.В. Основні напрями розвитку науки в університеті	323
Снагощенко В. В. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки	332
Сорокіна Г. О. Досвід проведення практичних занять і семінарів на туристичних спеціальностях.....	343
Тамаркіна О. Л. Самостійна навчальна діяльність студентів.....	353
Філіппова Л. В. Самостійна робота студентів у вищих навчальних медичних закладах як чинник професіоналізму.....	359
Чумахідзе Т. Л. Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності	367

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Кукса Б. В. Зміст взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови	377
Логвинюк Н. І. Методика дослідження особливостей формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної діяльності студентів економічних спеціальностей.....	386

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Заболотная О. А. Историко-культурный контекст развития школьного альтернативного образования	3
Пономаренко Л. И. Дефиниция диалектической взаимообусловленности понятий «педагогическая культура родителей» и «педагогическая компетентность родителей»	11
Проценко И. И. Профессионально-творческие умения педагога и их формирование в эвристическом обучении	21
Сидельник Н. В. Особенности процесса усвоения этнологического материала студентами-историками	32

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Авхутская С. А. Поликультурная компетентность личности как результат поликультурного образования	39
Вербицкая С. В. Структурно-процессуальные особенности интернационализации высшего образования в условиях глобализационно-локализационной взаимозависимости	48
Грабовая А. А. Становление системы полового воспитания в скандинавских странах (Норвегия, Швеция).....	57
Зиноватна О. М. Магистратура как многофункциональный уровень ступенчатого образования США	64
Костенко А. Г. Проблема структуры культуры школы в современной теории образования США.....	72
Леонтьева О. Ю. Гибкость и открытость как характерные черты системы профессионального образования в Дании.....	79
Ремезовская Н. М. Европейское измерение стандартизации школьного образовательного цикла «Современные иностранные языки» в Англии.....	90
Рудницкая-Юрийчук И. Р. Роль сотрудничества дошкольного учреждения с родителями воспитанников в украинской диаспоре США и Канады	101
Савченко И. Н. Развитие нормативно-правового обеспечения процесса стандартизации в системе начального профессионального образования Российской Федерации	107
Соколович-Алтунина Ю. А. Роль Дублянской земледельческой школы в развитии аграрного образования в Украине и Польше	116

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Баева А. В. Мотивационная сфера готовности учителя к использованию проектной технологии в учебном процессе	124
---	-----

Бойко А. Э. Модернизация учебно-воспитательного процесса во Внешкольных учреждениях в контексте реализации компетентностного подхода	131
Бугрий В. С. Использование краеведения как средства развития исследовательской деятельности учащихся в современной украинской школе	142
Ворона В. В. Характеристика средств лыжной подготовки и особенности их использования на уроках физической культуры в школе	147
Ежова О. А. Определение уровня сформированности ценностного отношения к здоровью у учащейся молодежи	155
Коваленко И. Н. Характеристика и условия организации физкультурно-оздоровительных занятий в школьном образовании младших школьников	165
Стефина Н. В. Формирование эстетических потребностей как способ активизации творческой деятельности младших школьников	172
Шабанов В. П. Реализация педагогических условий гражданской социализации студентов колледжа во внеучебной деятельности	182
Щербакова И. Н., Мащенко Л. Г. Психолого-педагогические технологии формирования потребностно-ценностного компонента духовной культуры личности	189

РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Барицкая А. А. Использование информационно-компьютерной компетентности в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки	196
Белокопытов В. И. Студенческая мобильность и обеспечение качества высшего образования: взаимодействие и взаимовлияние процессов	205
Вайнтрауб Марк. Метод оценивания интегрированного развивающего обучения в ПТУ	213
Головань Н. С. Кредитно-модульная организация учебного процесса как система	220
Гритченко И. А. Роль и место Интернет-технологий в профессиональном образовании будущего учителя	231
Давыдов П. Г. Высшее образование в информационно-образовательном пространстве: онтологическо-гносеологический анализ	237
Конек О. П. Динамика формирования языковой личности студента-иностранца	246
Коновал А. А. Модель процесса обучения электродинамики как релятивистской теории в высшем педагогическом учебном заведении	254
Кошечая А. С., Тимошенко Е. В. Компьютерно ориентированное управление исследовательской деятельностью студентов-биологов в курсе высшей математики	264

Кузьменко О. С. Усовершенствование фронтальных лабораторных работ по оптике в условиях профильного обучения	271
Левченко Л. С. Формирование профессионально-педагогического интереса у будущего учителя – актуальная проблема высшей школы	280
Николаева Л. В. Образовательный мониторинг: сущность, содержание, функции и этапы проведения	284
Оноприенко В. П. Экологическая составляющая в системе производственных практик специалистов сельского хозяйства	293
Паламарчук В. Формирование инструментально-исполнительской надежности у студентов в контексте теорий информационно-эмоционального стресса	306
Полупаненко Е. Г. Психологический комфорт будущих учителей химии при взаимодействии «преподаватель–компьютер–студент»	313
Прошкин В. В. Основные направления развития науки в университете	323
Снагощенко В. В. Структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущего учителя истории средствами музейной педагогики	332
Сорокина Г. А. Опыт проведения практических работ и семинаров на туристических специальностях	343
Тамаркина О. Л. Самостоятельная учебная деятельность студентов	353
Филиппова Л. В. Самостоятельная работа студентов в высших учебных медицинских учреждениях как фактор профессионализма	359
Чумахидзе Т. Л. Психолого-педагогический аспект подготовки будущих учителей начальных классов к исследовательской деятельности	367

РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Кукса Б. В. Содержание взаимосвязанного обучения монологической речи и письму будущих учителей английского языка	377
Логвинюк Н. И. Методика исследования особенностей формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности студентов экономических специальностей	386

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Zabolotna O. Historical and cultural context for the alternative school development.....	3
Ponomarenko L. The dialectical intercom bitonality definition of concepts «parents pedagogical culture» and «parents pedagogical competence»	11
Protsenko I. Professional-creative skills and their forming in the heuristic learning	21
Sidelnik N. The features of process mastering is knowledges ethnologic the students by historians	32

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Avhutska S. The article analysis the theoretical bases of multicultural education	39
Verbytska S. Structural and processual peculiarities of higher education internationalisation under condition of global and local interdependence	48
Grabova G. Formation of sex education system in Scandinavian countries (Norway, Sweden).....	57
Zinovatna O. Master's education as multifunctional tier of degree education in the United States	64
Kostenko G. The problem of structural analysis of school culture in the modern theory of education in the USA	72
Leontieva O. Flexibility and inclusiveness as characteristic features of professional education in Denmark.....	79
Remezovska N. European dimension of standardization of school educational area «Modern foreign languages» in England.....	90
Rudnytska-Yuriychuk I. A role of collaboration of preschool establishment with parents of children in Ukrainian diaspora of the USA and Canada.....	101
Savchenko I. The development of regulatory provision of standardization system in initial professional education of Russian Federation	107
Sokolovych-Altunina Y. The role of Dubliany agricultural school in the development of agrarian education in Ukraine and Poland.....	116

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Baeva A. The motivational sphere of the teacher to the project technology use in the study process	124
Boiko A. Modernization of educational process in the out-of-school institutions in the context of competence approach	131
Bugrii V. Use of study of a particular region as facilities of development of research activity of students are at modern Ukrainian school	142
Vorona V. The description of facilities of ski preparation and features of their use on lessons of physical culture at school	147

Yezhova O. Determination of the level of formation of value attitude to the health of students	155
Kovalenko I. Characteristic and condition organize physical-sanitation lesson in school education of junior pupils	165
Stefina N. Forming aesthetic necessities as a method of activation of creative activity of junior schoolboys	172
Shabanov V. Realization of the pedagogical conditions of the student's civil socialization in the extracurricular work	182
Scherbakova M., Maschenko L. Psycho-educational needs of technology-valuable components of spiritual culture of the individual	189

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Barytska O. The use of informational computer competence of the future teachers of music in the system professional training	196
Bilokopytov V. Student mobility and quality assurance of higher education: interaction and mutual influence of processes	205
Weintraub Mark. Method of evaluation of integrated developmental education in vocational and technical institutions	213
Golovan M. Credit-module organization of educational process as system	220
Gritchenko I. The role and place of Internet technologies in professional education of future teacher	231
Davidov P. Higher education in information and educational environment: ontological-epistemological analysis	237
Konuok O. Dynamics of foreign student language personality formation	246
Konoval A. Model of process of teaching electrodynamics as to relativistic theory in the higher pedagogical establishment	254
Koshevaya A., Timoshenko E. The computer-oriented management of students-biologists' research activity in the course of higher mathematics	264
Kuzmenko O. An improvement of frontal laboratory works is from optics in the conditions of type studies	271
Levchenko L. The formation of professional and pedagogic interest of future teacher – the actual problem of high school	280
Nikolaeva L. Educational monitoring: essentiality, content, functions and stages of conducting	284
Onoprienko V. Ecological components in the practical training system for agricultural specialists	293
Palamarchuk V. Forming of instrumental-carrying out reliability of students is in the context of theories of informatively emotional stress	306
Polupanenko O. Psychological comfort of future teachers of chemistry during interaction «teacher–computer–student»	313
Proshkin V. The main areas of science development in the university	323
Snahoschenko V. Structural-functional model of professional history teacher-to-betraining by implementing museum pedagogy	332

Sorokina G. Experience of practical work and seminars of touristic specialties	343
Tamarkina O. Students' self educational activity.....	353
Filippova L. Independent work of students in the higher medical school as factor professional.....	359
Chumahidze T. Psychology-pedagogical aspect of preparation future initial classes teachers to research activity	367

SECTION V. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Kuksa B. Content of learning of the interconnected teaching of the monologue speech and writing of the future teachers of English	377
Logvunjyk N. Didactic conditions of forming of professional directed foreign communicative activities of students of economic specialities.	386

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 5 (7), 2010

Суми: СумДПУ, 2010

Відповідальний за випуск: **А. А. Сбруєва**
Комп'ютерне складання та верстання: **Ю. С. Нечипоренко**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 02.09.10.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 23,5. Тираж 300 пр. Вид. № 125.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

