

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2012

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора інституту педагогіки НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання й управління навчальним закладом Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 7 від 01.03.12 р.

НЗ4 **Наукові записки.** Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 2. – 232 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **В. М. Косяк**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №160

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 31,99
Ум. друк. арк. 27,55

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2012
© НДУ ім. М. Гоголя, 2012

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Александрович Н.О.</i> Роль екологічної етики у формуванні нової моделі взаємин людини з навколишнім природним середовищем	7
<i>Гордієнко М.Г.</i> Психологічний аспект визначення дорослості	11
<i>Івашьова С.В.</i> Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті	15
<i>Лісовець О.В.</i> Дослідження громадської активності сучасної студентської молоді	18
<i>Лякішева А.В.</i> Соціальна поведінка: сутність, типологічні та видові ознаки	23
<i>Марій М.М.</i> Значення батьківської компетентності в процесі сімейного виховання	27
<i>Науменко Н.В.</i> Формування духовного здоров'я особистості як сучасна педагогічна проблема	32
<i>Рамазашвілі С.</i> Проблеми формування шкільного бюджету та витрат	36
<i>Романенко Ю.А.</i> Портфоліо студента: дидактичний аспект	38
<i>Созашвілі Н.М.</i> Інноваційні орієнтири менеджменту учбового процесу	41
<i>Солова В.М.</i> Соціалізація школяра у змісті діяльності дитячого закладу оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням	43
<i>Стрельнікова Н.М., Падун Н.О.</i> Сучасний стан виховання дітей у сім'ї	49
<i>Черноиваненко В.Д.</i> Механізми и принципи конструирования картины мира личности	52
<i>Щука Г.П.</i> Порівняльно-педагогічні дослідження в туризмі: методологічний аспект	59

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Білоусова Н.В.</i> Експериментальна перевірка ефективності методики формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності	63
<i>Блуашвілі Н.</i> З чого починати навчання автономному письму (англ.)	67
<i>Боднарчук О.В.</i> Оцінювання знань студентів з дисципліни "Органічна хімія" на фармацевтичному факультеті Івано-Франківського Національного медичного університету під час вивчення модуля №1	72
<i>Гігаурі А.</i> Вікові характеристики студентів 1–2 курсу та навчання англійській мові для професійних цілей (англ.)	75
<i>Грицай А.М., Колесник І.В.</i> Використання відео на заняттях з практики усного та писемного мовлення (англійська як друга іноземна мова) як засіб мотивації до вивчення іноземних мов	77
<i>Десятов Д.Л.</i> Формування хронологічної компетентності учнів у процесі навчання історії	82
<i>Дмитрів А.М.</i> Організація навчання на практичному занятті з фізичної та колоїдної хімії	87
<i>Долматова М.П., Долматова К.Г.</i> Принципи відбору текстового матеріалу для навчання читання іноземною мовою у вищих навчальних закладах	90
<i>Журавська Н.С.</i> Особливості методики навчання спеціальних дисциплін	93
<i>Каціашвілі Е.</i> Англійські прислів'я та шляхи їх перекладу грузинською мовою (англ.)	97
<i>Киричок І.І., Кузьмич К.Б.</i> Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами ЗМІ	99
<i>Мокрогуз О.П.</i> Педагогічний дизайн у контексті застосування мультимедійної презентації	103
<i>Павленко О.М.</i> Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки	106
<i>Размадзе М.</i> Вивчення культури на уроках бізнес англійської (англ.)	112
<i>Шевчук М.О., Єршов В.</i> Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів	114
<i>Шмоніна Т.А.</i> Результативність технології впровадження педагогічних умов підвищення ефективності природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах	118

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Дрожик Л.В.</i> Еколого-валеологічні знання як невід’ємний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя	124
<i>Кучерявець В.Г.</i> Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя	128
<i>Марінцова Н.Г., Кричковська А.М., Стасевич М.В., Губицька І.І., Журахівська Л.Р., Болібрех Л.Д., Курка М.С., Половкович С.В., Новіков В.П.</i> Особливості викладання біологічної хімії для підготовки фахівців фармацевтичних і біотехнологічних виробництв	131
<i>Матвієнко С.І., Варуха О.В., Оленченко С.О.</i> Підготовка студентів спеціальності “дошкільна освіта” до формування у дошкільників рухових умінь і навичок	135
<i>Матукова Г.І.</i> Інтерактивні технології навчання у професійній підготовці майбутніх економістів	139
<i>Панасенко Л.О.</i> Професійне становлення студентів економічних коледжів: теоретичний аспект	143
<i>Ходак Т.В.</i> Роль інтерактивних методів навчання у процесі формування професійної компетентності студентів	148
<i>Щербак І.М.</i> Педагогічні технології в екологічній підготовці майбутнього вчителя	152

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Бєлкіна Н.І., Красновид М.М.</i> Деякі питання дидактики в педагогічній спадщині М.Демкова	155
<i>Благініна С.В.</i> Досвід духовно-морального виховання молоді в Німеччині	158
<i>Гордієнко Т.В.</i> Із зарубіжного досвіду формування педагогічної майстерності	161
<i>Давиденко О.В.</i> Освітні доміанти у діяльності німецької окупаційної влади на території Польщі (1939–1943 рр.)	165
<i>Демченко Н.М.</i> Теорія та практика освіти в історіографії славистів Лівобережжя другої половини ХІХ – початку ХХ ст.	169
<i>Калагурка Х.І.</i> Коменіана у науково-педагогічній спадщині Федора Науменка	173
<i>Лукашова Н.І.</i> До історії створення першого національного підручника з органічної хімії для середньої загальноосвітньої школи	176
<i>Мачача Ю.М.</i> Історіографія проблеми роздільного навчання в Україні (на прикладі літературних джерел 1878–1912 рр.)	181
<i>Напирели М.</i> Способы и приёмы изучения немецкого как второго иностранного языка для школ Грузии	185
<i>Паржницький В.В.</i> Професійна підготовка кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах України: досвід 60–80-х рр. ХХ ст.	188
<i>Пата Л.П.</i> Будинок юннатів Київського зоологічного парку: повоєнне десятиліття	191
<i>Пономаренко О.В.</i> Американський підхід до проблеми лідерства вчителя	196
<i>Самаріна С.І.</i> Виховний і дисциплінуючий потенціал шкільної форми (на прикладі історико-педагогічного досвіду другої половини ХІХ – початку ХХ ст.)	200
<i>Ставцева В.Ф.</i> Вплив ринкових процесів на надання освітніх послуг новозеландськими університетами наприкінці ХХ ст.	204
<i>Тамарашвили Т.</i> О вопросе обучения истории Грузии на неспециальных факультетах	209
<i>Таран О.М.</i> Гуманістична спрямованість дидактичної системи С.Русової.	213
<i>Устименко-Косоріч О.А.</i> Ретроспективний аналіз розвитку сербської баянно-акордеонної школи	217
<i>Щур Н.М.</i> Ліцензування педагогічної діяльності вчителів у США в умовах неперервної педагогічної освіти	221
<i>Юй Фей</i> Стан і проблеми організації педагогічної практики в системі підготовки вчителів музики у вишах Китаю	226

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Aleksandrovych N.O. The role of ecological ethics in the formation of a new model of man's relationship with the natural environment	7
Gordienko M.G. Psychological aspect of the definition of adulthood	11
Ivashnyova S.V. The role of social services and social networks in education	15
Lisovets' O.V. Research on modern student public activities	18
Lyakisheva A.V. Social behavior: the essence, typological and specific features	23
Mariy M.M. The importance of parental competence in family upbringing	27
Naumenko N.V. Formation of spiritual health as a modern pedagogical problem	32
Ramazashvili S. Problems of school budget formation and expenditure	36
Romanenko Y.A. The student's portfolio: didactic aspect	38
Sozashvili N.M. Innovation guidelines in education management	41
Solova V.M. Schoolchildren socialization in the work of day-care recreation centers	43
Strel'nikova N.M., Padun N.O. The current state of family upbringing	49
Chernoivanenko V.D. Mechanisms and principles of personal worldview construction	52
Shchuka G.P. Comparative pedagogical studies in tourism: the methodological aspect	59

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bilousova N.V. Experimental verification of the effectiveness of methods used in extracurricular activities for formation of the need for self-perfection in early adolescence	63
Bluashvili N. Ways to get started in teaching writing autonomy	67
Bodnarchuk O.V. Evaluation of students' knowledge in Organic Chemistry during Module №1 at the Pharmaceutical Faculty of Ivano-Frankivsk National Medical University	72
Gigauri A. Age peculiarities of the I-II year students and teaching speaking to ESP students	75
Grytsay A.M., Kolesnik I.V. Video in foreign language lessons (English as a second foreign language) as a means of motivation for studying foreign languages	77
Desyatov D.L. Formation of students' chronological competence in the process of teaching history	82
Dmytriv A.M. Organization of the educational process during practical classes in physical and colloid chemistry	87
Dolmatova M.P., Dolmatova K.G. The principles of reading material selection for teaching to read in a foreign language at higher educational institutions	90
Zhuravs'ka N.S. Peculiarities of teaching special disciplines	93
Katsiashvili E. English proverbs and their translatability into the Georgian language	97
Kyrychok I.I., Kuz'mych K.B. Senior pupils' value orientations development by means of mass media	99
Mokroguz O.P. Pedagogical design in multimedia presentations	103
Pavlenko O.M. Methods of teaching jazz improvisation to future music teachers in the process of their instrumental performance training	106
Razmadze M. Teaching culture in Business English classes	112
Shevchuk M.O., Yershov V. Pedagogical conditions for effectiveness of student independent work	114
Shmonina T.A. Efficacy of the technology used to ensure pedagogical conditions for improvement of natural-scientific education of foreign students at preparatory faculties	118

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Drozhyk L.V. Eco-valeological knowledge as an integral component of future teachers' eco-valeological competence	124
Kucheryavets' V.H. Portfolio technology in the process of professional teacher education	128
Marintsova N.G., Krychkovs'ka A.M., Stasevych M.V., Hubyts'ka I.I., Zhurakhivs'ka L.R., Bolibrukh L.D., Kurka M.C., Polovkovych S.V., Novikov V.P. Peculiarities of teaching biological chemistry in professional education of specialists for pharmaceutical and biotechnological factories	131
Matvienko S.I., Varukha O.V., Olenchenko S.O. Teaching future preschool educators to form children's motor skills	135
Matukova H.I. Interactive educational technologies in future economist professional education	139
Panasenko L.O. Student professional development in Economic Colleges: the theoretical aspect	143
Khodak T.V. The role of interactive teaching methods in the process of students' professional competence formation	148
Scherbak I.M. Pedagogical technologies in ecological education of future teachers	152

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Belkina N.I., Krasnovyd M.M. On certain problems of didactics in M.Demkov's pedagogical heritage	155
Blaginina S.V. On the experience of spiritual and moral education of youth in Germany	158
Gordienko T.V. On the foreign experience of pedagogical mastery formation	161
Davydenko O.V. Dominating educational ideas of German occupation government on the territory of Poland (1939–1943)	165
Demchenko N.M. Theory and practice of education in historiography of philologists of Left-bank Ukraine in the second half of the XIX – the beginning of the XX cc.	169
Kalagurka H.I. Komeniana in Fedor Naymenko's scientific pedagogical heritage	173
Lukashova N.I. On the history of the first national textbook of organic chemistry for secondary comprehensive school	176
Machacha Y.M. Historiography of the problem of separate education in Ukraine (on the basis of literary sources from 1878 through 1912)	181
Napireli M. Methods and approaches to teaching German as a second language in Georgian schools	185
Parzhnyts'kyi V.V. Vocational training of skilled workers at vocational schools during 1960s–1980s in Ukraine	188
Pata L.P. House of Young Naturalists at the Kyiv Zoological Park in the first postwar decade	191
Ponomarenko O.V. American approach to the problem of teacher leadership	196
Samarina S.I. Educational and disciplinary potential of school uniform (by example of historical and pedagogical experience of the second half of the XIX – the beginning of the XX cc.)	200
Stavtseva V.F. Influence of market processes on New Zealand university education at the end of the 20th century	204
Tamarashvili T. On the question of teaching the history of Georgia at nonspecialized faculties	209
Taran O.M. Humanistic orientation of the didactic system of S.Rusova	213
Ustyenko-Kosorich O.A. Retrospective analysis of the development of Serbian button accordion school	217
Shchur N.M. Teacher licensure in the continuing teacher education system in the USA	221
Yu Fei State and problems of pedagogical practice organization in preparation of music teachers in universities of China	226

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [378.147:504]:177

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ У ФОРМУВАННІ НОВОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМИН ЛЮДИНИ З НАВКОЛИШНІМ ПРИРОДНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Александрович Н.О.

У статті проаналізовано роль екологічної етики у формуванні нової моделі взаємин людини з навколишнім природним середовищем, виховання екоетичної позиції особистості як провідного чинника забезпечення паритету суспільства та природи, гармонії людини й навколишнього природного середовища

Ключові слова: природа, сталий розвиток, мораль, екологічна етика, особистість, екоетична позиція.

В статье проанализировано роль экологической этики в формировании новой модели взаимодействия человека с окружающей природной средой, воспитании экоэтической позиции личности как ведущего фактора обеспечения паритета общества и природы, гармонии человека и окружающей природной среды.

Ключевые слова: природа, устойчивое развитие, мораль, экологическая этика, личность, экоэтическая позиция.

The role of ecological ethics in the formation of a new model of man's relationship with the natural environment, development of the eco-ethical position of the personality as the main factor of ensuring parity between society and nature, the harmony between man and the natural environment are analyzed in the article.

Key words: nature, sustained development, morals, ecological ethics, personality, eco-ethical position.

Постановка наукової проблеми. У XXI столітті екологізація людської діяльності стала не тільки гаслом, а й смислом сучасної доби, оскільки від її успішної реалізації багато в чому залежить не лише сталий, збалансований розвиток людства, а й, можливо, саме його подальше існування. Чи не найпотужніший парадигмальний ефект екологізація викликала в морально-етичній сфері. І.Кант уважав людську етику й мораль божим провидінням, в існуванні якого він убачав незаперечний доказ буття найвищої сили, що традиційно стосувалася регулювання відносин між людьми. Зараз, коли утверджується моральне право не лише за людиною, а й за іншими живими об'єктами, то екологізація морально-етичної сфери особистості постає як фундаментальний злам у відносинах суспільства зі світом загалом [5].

Традиційний моральний постулат – “чини щодо інших людей так, як ти хотів би, щоб діяли щодо тебе” – трансформується разом із розширенням

множини об'єктів застосування цього принципу. Унаслідок цього екологізація моралі та формування екологічного імперативу постають провідним чинником нормування й гармонізації взаємин людини та навколишнього природного середовища, чинником коеволюційного розвитку системи “людина-біосфера”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою для більшості досліджень, які пов'язані з переосмисленням сучасного стану ставлення людини до природи на засадах екоцентризму, є філософські праці Р.Баландіна, В.Борейка, Л.Василенка, М.Голубця, В.Данілова-Данільяна, І.Жибуля, В.Казначеева, М.Кисельова, В.Крисаченка, В.Лося, М.Моїсеєва, О.Субетто, О.Сулацкової, А.Урсула та ін. У них обґрунтовано, що саме концепція екоцентризму є основою розуміння наукової картини світу на даному етапі розвитку наук, розкрито сутність екологічної культури та особливостей її формування.

Психолого-педагогічні засади екологічної освіти та особливості виховання екологічної культури розробляли вчені-педагоги Ю.Бойчук, С.Глазачев, С.Дерябо, О.Захлебний, І.Зверев, Б.Іоганзен, І.Лаптев, Л.Лук'янова, Г.Пустовіт, О.Плахотнік, І.Суравегіна, А.Степанюк, О.Троцька та ін. Вони обґрунтували мету, завдання та технологічні аспекти екологічної освіти і виховання підростаючого покоління.

Зараз перед сучасною педагогічною наукою стоять завдання з виявлення діалектичних зв'язків між екологічним і етичним вихованням, ціннісних векторів екологічної етики та її ролі для формування екоетичної позиції особистості, яку можна розглядати як особистісну характеристику, що відображає її інтелектуальні, вольові та емоційно-ціннісні ставлення до навколишнього природного середовища як біологічної основи здоров'я людини та джерела матеріального добробуту. Екоетична позиція виявляється у системі моральних вимог і заборон, яких має дотримуватися людина у процесі своїх взаємин із навколишнім природним середовищем, та забезпечує умови для прийняття виважених рішень на основі екологічних та валеологічних ґрунтовних знань, оволодіння арсеналом оптимальних засобів неруйнівної екологічної діяльності [1].

Мета статті – дослідження екологічної етики як специфічної галузі знань та її ролі в формуванні нової моделі взаємин людини з навколишнім середовищем, вихованні екоетичної позиції особистості як провідного чинника забезпечення паритету суспільства та природи, гармонії людини й навколишнього природного середовища.

Виклад основного матеріалу. Людство у XXI столітті надзвичайно занепокоєне сучасним екологічним становищем, яке стрімко наближається до глобальної екологічної катастрофи. Перед людиною постали гострі екологічні проблеми, суть яких полягає в тому, що подальший антропогенний і техногенний тиск на природу швидко вичерпає здатність нашої планети підтримувати життя. Підкорення природи для щастя людства перетворилося на загрозу людському існуванню.

Аналіз сучасної екологічної ситуації засвідчує обов'язкове долучення етичного компонента в сучасний процес взаємодії людини із зовнішнім природним оточенням, оскільки шляхи виходу з кризової ситуації передбачають розробку принципово нових моральних регулятивів поведінки. Біологи, екологи, представники гуманітарних наук, філософи обговорюють проблеми виживання людства та екологічні питання, які зумовлені зростанням кількості населення, глобальними змінами клімату, забрудненням і виснаженням водних ресурсів та іншими негативними наслідками техногенної діяльності людини. Усвідомлення прогресуючого погіршення екологічної ситуації стимулює розвиток наукових досліджень у галузі екології. Під час наукового осмислення відносин людини й природи розкривається бачення особливих ознак життя людини як соціальної та природної істоти, необхідність у гармонійному співіснуванні в природному середовищі, потреба в пошуку оновленої системи цінностей, за допомогою якої можливо змінити ставлення людини до природи, запобігання руйнівному ставленню до неї та до себе як її невід'ємного компонента. Екологічні проблеми

вже неможливо вирішувати старими засобами – вони потребують всеохопного комплексного розв'язання на основі екологічної етики [4].

Екологічна етика – галузь етичних знань, предметом якої є моральне ставлення людини до живої й неживої природи. Таке ставлення передбачає особливе розуміння природи, її бачення й переживання. Ідеться не тільки про шану, а й любов. Природу слід любити, як саме життя. А це передбачає формування в людини, за словами видатного письменника Михайла Пришвіна, “почуття родинної уваги до природи”, не тільки моральних почуттів, а й естетичних, насамперед почуття краси [2].

Об'єктом пізнання в екологічній етиці є система “життя – навколишнє середовище – соціум”, а предметом – вивчення системи умов, за яких існує можливість відновлення й збереження життя та його розвитку на Землі у всій його багатоманітності (стан довкілля, здоров'я людства, якість соціальних відносин, роль політики та економіки, значення для суспільства дотримання прав людини, особливості культурних традицій, аксіологічні принципи тощо). Екологічна етика засновує цінності та права всіх істот і природи в цілому й розглядає людину як рівноправного члена екоспільноти. Вона містить у собі етику гуманного ставлення до тварин, етику неруйнівної взаємодії з екосистемами, біосферою, ноосферою тощо. Настав той час, коли людина почала розуміти, що, беручи тільки від природи й не відтворюючи взятє, вона завдає непоправної шкоди довкіллю, що, врешті-решт, може призвести до загибелі всього живого на Землі.

Екологічна етика вивчає моральне ставлення людини до рослинного (флори), тваринного (фауни) світу й до себе як живої істоти. Кожна з цих частин біоетики претендує на статус відносно самостійного вчення.

Кардинальне переосмислення феномену життя, початок власне екологічної етики поклали праці А.Швейцера, у яких він тлумачить етику як безмежну відповідальність за все, що живе. У його етиці благоговіння перед життям немає поділу на вище та нижче, або більш цінне й менш цінне життя. Для глибоко моральнісної людини кожна форма життя священна. Особливу увагу А.Швейцер приділяв подоланню антропоморфної обмеженості своїх попередників, поширенню біблійної заповіді “не вбий” за межі міжлюдських стосунків [7].

Екологічну кризу в сучасній літературі дедалі більше тлумачать не як кризу зовнішню щодо людини, що стосується лише природного довкілля, а як кризу антропологічну, внутрішню, як кризу духовну (світоглядну й філософсько-ідеологічну). Тому наголоси під час опрацювання стратегій її подолання ставлять не лише на раціональному природокористуванні, контролі за технологіями та прийнятті законів на захист природного середовища, а й на формуванні нового ставлення до природи й адекватних моральних “людських якостей” (А.Печчеї) [6].

З огляду на зазначену обставину виникає потреба в екологічній етиці, яка зорієнтована формувати відчуття персональної й колективної відповідальності за стан біосфери перед сучасним і майбутніми поколіннями. Отже, якщо етика у витоках своїх була напрямом винятково антропоцентричним (у центрі

її побудов були інтерсуб'єктивні відносини), то з часом поняття моральності стало поширюватися на інші форми буття, зокрема на сферу живого (А.Швейцер), а потім і на природу загалом (взаємини в системі "людина – природа"). Таке поширення предмета етики, на думку відомого німецького дослідника Г.Йонаса, є необхідним для сучасної людини як ефективний засіб захисту людини розумної від людини діяльної. "Зростання людської могутності затьмарює власною престижністю все, що складає сутність повноцінної людини, а тому це зростання, оскільки воно приковує до себе дедалі значніші зусилля людини, супроводжується приниженням її поняття про себе та власне буття" [3].

Із позицій екологічної моралі традиційні поняття "підкорення природи", "боротьба з природою", "корисність" чи "некорисність" для людей фрагментів природи або окремих представників флори чи фауни некоректне. На заміну їм з'являються поняття "взаємодія з природою", де хоча протиставлення людини та природи не долається повністю, проте суттєво пом'якшено. Природа стає своєрідною ланкою, що пов'язує людину з людиною. Дедалі відчутніша тенденція природу та людину тлумачити не як протиставлення, а як співіснування. Для того, щоб людина не стала істотою, яка знехтувала своєю природною сутністю, потрібно культивувати відчуття своєї єдності з життям, повагу до нього в усіх його проявах та прагнення більш повно зрозуміти природу. Останню потрібно розглядати як повноправний суб'єкт відносин із суспільством.

Стає очевидним, що, не навчившись берегти природу та екологічно грамотно взаємодіяти з нею, ми приречені на неминучу загибель. У звіті Всесвітньої комісії з навколишнього середовища й розвитку ООН "Наше спільне майбутнє" зазначено, що "економіка повинна задовольняти потреби та законні бажання людей, але її розвиток мусить вписуватися в межі екологічних можливостей планети". Саме тут знаходимо джерело безпрецедентної актуалізації моральних аспектів взаємодії людини з природою, а водночас і розширення дослідницької предметної поля екологічної етики.

Так, академік М.Моїсеєв вважав, що щоб людству забезпечити своє майбутнє, чекає зміна моральних принципів настільки ж глибока, як і та, що відбулася на світанку становлення суспільства, коли норми поведінки в ордах неантропів замінилися людською мораллю [5]. Г.Йонас вважає, що етичні конструкції в минулому не стикалися з умовами людського життя в глобальному масштабі. Тому головним завданням екологічної етики є подолання розриву між прогностичністю та могутністю дій людини, встановлення надійного контролю за власною непомірною могутністю. Для цього він пропонує трансформацію кантівського категоричного імперативу в імператив новий, адекватний новому характеру людської діяльності: "Дій так, щоб наслідки твоєї діяльності були сумісними з підтримкою достеменно людського життя на Землі" [3].

Аналіз світоглядного підґрунтя сучасної екологічної етики засвідчує те, що вона прямує до певних ціннісних пріоритетів, а саме: 1) розвиває сучасну глобальну мораль толерантності, яка будується на визнанні унікальності й неповторності всіх проявів життя; 2) протистоїть процесам деперсоналізації осо-

бистості, технологізації та стандартизації моральних принципів; 3) обґрунтовує особисту відповідальність суб'єкта морального вчинку, протистоїть тенденціям морального релятивізму [2].

Екологічна етика стає засобом подолання психо-емоційної, розумової й фізичної дисгармонії сьогоденного цивілізованого суспільства, відновлює гармонію в духовно-практичній системі "природа – людина – соціум". Вона акцентує увагу на взаємозв'язку морально-етичних норм, що існують у суспільстві, зі станом здоров'я людей та якісним станом навколишнього природного середовища, сприяє формуванню світогляду, що ґрунтується на правах людини й універсальних, тобто аксіологічних, цінностях, пов'язаних з оцінюванням етичних, естетичних, художніх і філософських аспектів екології. Ціннісні імперативи екологічної етики формуються на засадах, що зосереджені на організації життя людини та світу за законами краси й добра. Віра у творчі можливості людини й увага до її духовного світу є основою екоетичної позиції особистості, що містить у собі благоговіння перед життям, незаподіяння зла; добродійність; справедливість; співробітництво; відповідальність; обов'язковість; дотримання моральності; надання волі будь-якій живій істоті планети; повага до усього, що створила природа; солідарність; колегіальність; компетентність; захищеність; лояльність тощо.

Висновки. Сучасні реалії соціального життя в Україні потребують принципово нових світоглядних засад, тому що переглядається традиційне ставлення людини до природи, а також шукаються принципово нові морально-етичні регулятиви поведінки, духовно-етичні засади діяльності, перспективи подальшої коеволюції природи й людини. Отож, сьогодні формується нова ціннісна парадигма, що веде свій початок від загальнолюдських цінностей, від фундаментальності ідеї ненасильництва та коеволюційної стратегії взаємодії людини і природи.

У суспільствах, що перебувають на індустріальному щаблі розвитку, мораль орієнтує природокористувачів на хижачку експлуатацію природних ресурсів, на забезпечення потреб суспільства без врахування екологічних наслідків виробничої діяльності. Під час переходу до індустріальної стадії розвитку, коли відбувається якісний стрибок у продуктивних силах, формування екологічного імперативу, який має стати нормою морального регулювання конкретних способів освоєння природи, на нашу думку, є однією з нагальних вимог.

Отже, сучасна екологічна ситуація вимагає від людства нової моральної орієнтації у відносинах із природою, формування екоетичної позиції кожної особистості, що вимагає перегляду певних норм її поведінки в навколишньому середовищі, яку потрібно здійснювати через упровадження ідей та принципів екологічної етики, що, зі свого боку, доповнює екологічні знання загалом і є могутнім чинником гармонізації взаємин людини й природи.

Перспективи подальших досліджень. Формування екоетичної позиції особистості вимагає обґрунтування її сутності та структура, розробки відповідної моделі науково-методичної системи, що включає мету, завдання, теоретичні, змістово-процесуальні та технологічні засади формування екоетичної позиції в умовах різних ланок освіти.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. – 357 с.
2. Борейко В. Прорыв в экологическую этику / В. Борейко. – К. : КЭКЦ, 2003. – 228 с.
3. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
4. Кисельов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канак. – К. : Тандем, 2000. – 320 с.
5. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
6. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
7. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 572 с.

УДК 374.013.83

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИЗНАЧЕННЯ ДОРΟΣЛОСТІ

Гордієнко М.Г.

У статті проведено аналіз психологічних досліджень, присвячених віковій періодизації дорослої людини і визначенню поняття дорослості.

Ключові слова: дорослість, особистість, освіта дорослих.

В статье проведен анализ психологических исследований, посвященных вековой периодизации взрослого человека и определения понятия взрослости.

Ключевые слова: взрослость, личность, образование взрослых.

The article sets forth the analysis of psychological studies on age periodization of adults and the definition of adulthood.

Key words: adulthood, personality, adult education.

Постановка проблеми. У психології й педагогіці проблема періодизації віку людини розглядається у зв'язку з діагностикою та керуванням резервами й ресурсами людини, підвищенням ефективності навчання й виховання. У зв'язку із проблемою періодизації розвитку особистості перше питання, яке виникає при аналізі проблеми навчання дорослих, – це питання про те, кого ми можемо вважати дорослими і в якому віковому періоді починається дорослість.

Стандартний період функціонування дорослості охоплює досить значний інтервал часу – від юності до початку старіння. Його календарні строки, особливо в початковій і пізній фазі, досить варіативні й неодноразово змінювалися. Вивчення цього періоду онтогенезу має особливе значення в психології, оскільки психофізіологічні характеристики дорослих людей виконують функції еталонів стосовно різних стадій росту, дозрівання й формування окремих психофізіологічних функцій, процесів і станів.

Аналіз досліджень. У науковій літературі існують помітні розбіжності в поглядах на встановлення меж періодів розвитку людини. А.О.Реан відзначає, що дана ситуація обумовлена тим, що суб'єктивне самовідчуття й об'єктивні показники розквіту сил людини визначаються не тільки хронологічним віком, скільки різними факторами, серед яких: соціо-економічний статус, освітній рівень, специфіка професійної діяльності. У зв'язку із цим у сучасній психології розвитку людини все більшою мірою затверджується точка зору Г.Крайг про складність визначення меж стадій розвитку дорослих людей, оскільки головна особливість розвитку дорослості – мінімальна залежність від хронологічного віку. Більшою мірою зміни мислення, поведінки й особистості дорослої людини визначаються обставинами життя – її цілями, установками, досвідом, родом занять тощо [10].

Ряд дослідників, що займаються проблемами розвитку й самопізнання, розглядають дорослість як час постійних змін і росту. Розвиток людини в період дорослості залежить від вирішення проблем попередніх періодів – набуття довіри й автономії, ініціативи й працьовитості [10].

За сучасними дослідженнями зростання, розвиток, адаптація й пов'язані з ними зміни психічного функціонування людини тривають протягом усього її життя. Тому на сьогоднішній день однозначного визначення поняття "дорослість" у психологічній літературі немає. Проблеми визначення періоду дорослості присвячені роботи таких відомих учених-психологів, як Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодалєв, Л.І.Божович, А.О.Деркач, І.С.Кон, Є.Ф.Рибалко, Д.І.Фельдштейн та ін.

Метою статті є аналіз психологічних досліджень, присвячених віковій періодизації дорослої людини і визначення поняття дорослості.

Виклад матеріалу дослідження. Аналіз психологічної літератури з теми дослідження свідчить, що не існує єдиної загальноприйнятої класифікації вікових періодів розвитку людини, хоча в різний час дослідники робили численні спроби створення різної класифікації, а єдиної так і не було прийнято. Це свідчить про неоднозначність розуміння даної проблеми, що підтверджується існуванням у сучасній психології й антропології різних класифікацій, що збігаються лише в одному – визнанні якісної своєрідності вікових змін дорослості. На громадження за останні десятиріччя порівняльних характеристик різних періодів життя дорослої людини, за допомогою яких відмежовуються ці періоди від ранньої юності, з одного боку, і старості – з іншого, дозволяє розчленувати дорослість на певні макроперіоди: ранню, середній вік, літній вік і ряд перехідних станів між ними.

Так, *ранню дорослість* багато авторів співвідносять із періодом юності (її хронологічні рамки – від 15–16 до 22–25 років); *середній вік* – з періодом молодості (від 20–35 років, за Д.Векслером) або “зрілості” (25–40 років, за Д.Бромлей), 25–50 років (за Д. Бірреном), до 36–60 років (за міжнародною віковою класифікацією); *літній вік* – зі старістю (від 55 років і більше). Деякі дослідники верхню межу дорослості в соціальному плані співвідносять із закінченням школи й початком самостійного життя (17–18 років), а нижню – з виходом на пенсію (55–60 років) [12].

На думку І.С.Кона, вікова періодизація відбиває взаємозалежність між віком і соціальними можливостями індивіда: “Хронологічний вік, а точніше – передбачуваний ним рівень розвитку індивіда, прямо або побічно визначає його суспільне становище, характер діяльності, діапазон соціальних ролей тощо” [7, с. 7]. Разом з тим дослідники (Б.Г.Ананьєв, К.А.Абульханова-Славська, І.С.Кон) відзначають факти розбіжності вікової й особистісної періодизації, яка, “починаючи з юності, уже перестає збігатися з віковою” [3, с. 42]. Причина цієї розбіжності полягає у нерівномірності й гетерохронності процесу розвитку людини, у зв’язку із чим “початок особистості настає набагато пізніше, ніж початок індивіда” [6]. На думку Б.Г.Ананьєва, “особистість завжди молодша за індивіда в тій самій людині. Історія особистості або життєвий шлях (біографія), хоча й уважається з дати народження, однак починається набагато пізніше” [6]. Існування розбіжності процесів розвитку людини як індивіда і як особистості пов’язано з тим, що одна людина проходить соціальний етап у більш ранньому, інша – у більш пізньому віці. Особистість, таким чином, виступає як рушійна сила життєвої динаміки, інтенсивності, змістовності свого життя [3, с. 42]. Крім того, існує внутрішньоособистісна гетерохронність, тобто різночасність досягнення зрілості особистості в різних сферах життєдіяльності (І.Кон).

Дорослість часто сприймається як статичний, одного разу досягнутий остаточний стан (наприклад, вираз “стати дорослим”). Це процес, стадія життєвого шляху, що характеризується, з одного боку, адаптацією, пристосуванням до існуючих соціальних умов і здатністю їх відтворювати, а з іншого – самостійністю, здатністю й умінням ініціювати щось нове, змінюючи успадковані від минулого обставини [9].

За теорією Р.Хевіхерста (1972), періоди розвитку можна визначити, спираючись на різні обов’язки для кожної вікової групи. За Р.Хевіхерстом, перехід від юності до раннього дорослого віку (від 18 до 30 років) відбувається за рахунок шлюбу, батьківства, створення власного життєвого простору, початком кар’єри, соціальною відповідальністю [1].

Цю думку продовжує концепція Е.Ериксона, де існує вісім основних стадій розвитку людини, на кожній з яких особистість має зробити для себе певний вибір, розв’язати певне для кожного віку завдання, при цьому нерідко зустрічаючись із різними труднощами. Так, на стадії ранньої дорослості це – встановлення інтимності, у широкому сенсі цього слова, тобто встановлення близьких відносин, що так чи інакше пов’язано зі статусом особистості в суспільстві, якщо зважати на концепцію життєвих завдань П.Хейманса, і із соціальним схваленням – тобто є просоціальною поведінкою [14]. В.Вайлент,

поділяючи точку зору Е.Ериксона щодо періодизації життя особистості, вносить доповнення до його теорії. Він висловив припущення, що перед установленням близькості й розвитком генеративності лежить період відносного внутрішнього спокою. В.Вайлент назвав цю стадію “зміцненням кар’єри”, тому що індивідум зосереджується на навчанні, зміцненні свого професійного статусу й забезпеченні своєї родини. Як тільки його кар’єра реалізувалася, він повертається до питань ідентичності, а саме – до генеративності [10].

За І.С.Коном, Д.І.Фельдштейном, соціальне дозрівання визначається декількома критеріями. Це завершення освіти, набуття стабільної професії, початок трудової діяльності, економічна самостійність, політичне й громадянське повноліття, служба в армії (для чоловіків), одруження, народження першої дитини. Але тут, як і в часі фізичного дозрівання, існують великі відмінності як між різними групами молоді, так і в розвитку окремої особистості. Вступ у життя – не одномоментна подія, але тривалий процес, біологічні, соціальні й психологічні аспекти якого мають свій власний тимчасовий ритм, неоднаковий у різних людей у різних конкретних умовах [8, с. 239–247].

О.Є.Сапогова, характеризуючи молодість людини, відзначає, що в цей період відбувається становлення самостійності й відповідальності за свої вчинки, здатність приймати життєво важливі рішення, закріплення світоглядних орієнтацій, побудова стійкого світосприйняття, визначення перспектив і цілей життя. Але в той же час, володіючи всією сукупністю прав вести доросле життя, молода людина далеко не завжди здатна знайти й реалізувати себе. У цей період людина починає свідомо будувати майбутнє, орієнтуючись на всю вікову перспективу в цілому, а не тільки на оволодіння цінностями й цілями найближчого вікового періоду, як це було на всіх попередніх етапах розвитку. Для молодості особливе значення має вибудовування системи особистих моральних, культурних, духовних цінностей, поєднане з усвідомленням власної унікальності й неповторності [12].

Дорослість виступає в Б.Г.Ананьєва скоріше як період соціально-психологічної зрілості людини й розглядає її як стаціонарний стан, який характеризується більш-менш повною стабілізацією функцій і властивостей “сформованої особистості, інтелекту, визначеної ціннісної орієнтації” [5].

З дорослістю прийнято пов’язувати такі нові особистісні характеристики, як: 1) уміння брати на себе відповідальність, ухвалювати рішення; 2) прагнення до влади й організаторські здатності; 3) здатність до емоційної й інтелектуальної підтримки інших; 4) упевненість у собі й цілеспрямованість; 5) схильність до філософських узагальнень; 6) захист системи власних принципів і життєвих цінностей; здатність чинити опір проблемам реальності за допомогою розвинутої волі; 7) формування індивідуального життєвого стилю; 8) прагнення впливати світ і “віддавати” індивідуальний досвід молодому поколінню; 9) реалізм, раціоналізм, тверезість в оцінках і почуття реалізації життя; 10) стабілізація системи соціальних ролей тощо [11, с. 7].

Тим часом, згідно з теорією К.Маркса, людина “тільки в суспільстві може розвинути свою дійсну природу, і про силу її природи треба судити не по

силі окремих індивідуумів, а по силі всього суспільства". Процес взаємодії людини й суспільства виявляється як присвоєння й відтворення людиною суспільно-історичного досвіду людства, його матеріальної й духовної культури в ході спілкування з іншими людьми й залучення до соціокультурного прогресу людства у ході навчання, виховання й розвитку самої людини [13, с. 77]. Такий історичний підхід, що дозволяє пояснити соціальні механізми, умови й засоби формування людини, був розвинений у вітчизняній літературі ще в 20–30-ті рр. Л.С.Виготським, а пізніше С.Л.Рубінштейном, А.Н.Леонтьєвим і їх послідовниками. Виходячи з навчання К.Маркса про соціальну сутність людини й формуючий вплив на неї предметної діяльності, у ході якої здійснюється "присвоєння людської дійсності", радянські вчені показали, що історичний підхід протистоїть біологізаторським і натуралістичним концепціям становлення особистості й що на перший план висувається ідея соціального, культурно-історичного розвитку людини, включаючи перетворення її біологічної природи в результаті цього розвитку [13, с. 78]. У ході "присвоєння людської дійсності" (К.Маркс) людина "виробляється" (Ф.М.Достоевський), "вчиться бути людиною" (А.Н.Леонтьєв), і це досягається в процесі навчання, виховання й розвитку людини, спілкування її з іншими людьми й залучення до соціокультурного досвіду людства.

Цю точку зору підтримує і Б.Г.Ананьєв, підкреслюючи, що людина, здійснюючи свій життєвий шлях, фундаментальним чином вписує себе в суспільно-історичний простір своєї епохи, життя країни. Для неї історичний час є "фактор першорядної важливості для індивідуального розвитку людини. Усі події цього розвитку (біографічні дати) розташовуються відносно до системи виміру історичного часу" [4, с. 154]. Є багато фактів, що свідчать про залежність конкретних психічних станів і процесів індивіда від історичного часу. Історичний час, звичайно, здавна вивчається суспільними науками. Але глибоке проникнення історичного часу у внутрішній механізм індивідуально-психічного розвитку виявлений лише новітньою психологією. Це служить підставою для постановки питання про більш широкі генетичні зв'язки в індивідуально-психічному розвитку, що не обмежуються онтогенетичними характеристиками. Психологічна зміна структури особистості, її характеру й таланту не може розглядатися поза категорією історичного часу, що є параметром суспільного розвитку й однією з характеристик історичної епохи, сучасником якої є дана конкретна популяція й належна до неї особистість.

Відкидаючи розповсюджені в літературі біологічні й суб'єктивістські концепції життєвих циклів людини, В.Шевчук стверджує, що вікові характеристики біографічних дат визначаються не біологічними рівнями й психологічними структурами, а конкрет-

но-історичними умовами громадського життя. Вчений доводить, що як би не варіював час включення людини в громадське життя як самостійного діяча, сам факт початку діяльності має фундаментальне значення для життєвого шляху людини. Увесь попередній розвиток (від народження до дорослості) збігається з послідовною зміною етапів виховання, освіти й навчання людини. Усі ці етапи взаємозалежні й перспективно орієнтовані на підготовку людини до самостійного життя в суспільстві, становлять лише підготовчу фазу життєвого шляху людини. У генетичному відношенні ця фаза винятково важлива не тільки тому, що виховання є основною формою спрямованого впливу суспільства на зростаючу людину, соціального керування процесом її формування як особистості. Не меншою мірою важливо й те, що в процесі соціального формування особистості людина утворюється як суб'єкт суспільної поведінки й пізнання, складається її готовність до праці [2].

Вибір професії, ціннісна орієнтація на ту або іншу сферу суспільного життя, ідеали й цілі, які в самому загальному вигляді визначають суспільну поведінку й відносини на порозі самостійної діяльності, – усе це окремі моменти, що характеризують початок самостійного дорослого життя в суспільстві. Насамперед, воно є стартом самостійної професійної діяльності. За даними В.Шевчука, відношення старту до різних періодів підлітковості, юності й дорослості наступне: у період 11–20 років – 12,5%; 21–30 років – 66%; 31–40 років – 17,4% тощо. Загалом, старт творчої діяльності збігається із найбільш значним періодом самостійного включення в громадське життя.

Життя людини як історія особистості в конкретну історичну епоху і як історія розвитку її діяльності в суспільстві складається з багатьох систем суспільних відносин у певних обставинах, з багатьох вчинків і дій самої людини, що перетворюються на нові обставини життя.

То яку людину можна вважати не тільки фізіологічно, соціально і юридично, але й психологічно дорослою? При спробі осмислення дорослості психологічні критерії стрімко суб'єктивуються, оскільки центральним моментом переживання себе як дорослого для людини є її власне ставлення до віку, віднесення себе до певної вікової когорти. Поняття дорослості у першу чергу співвідносять із дослідженням екзистенційного ставлення людини до власного життя: не стільки до себе самої, до свого "Я", скільки до більш широкого контексту здійснення свого життя, можливості вплинути на світ і змінити його, приписуючи себе до багатомірного соціокультурного досвіду. Людина стає дорослою за умови поєднання декількох факторів, а саме історичних, соціально-економічних і особистісних.

Література

1. Havighurst R. J. Characteristics of Developmental Task [Електронний ресурс] / R. J. Havighurst. – Режим доступу: 23.04.2012: <<http://www.freudianslip.co.uk/havighurst.php>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Szewczuk W. Psychologia człowieka dorosłego : wybrane zagadnienia / Włodzimierz Szewczuk. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1962. – 131 s.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

5. Ананьев Б. Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – С. 275–282.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
8. Кон И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – С. 239–247.
9. Кон И. С. Психология старшеклассника. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студентов : сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – С. 259–266.
10. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2008. – 992 с.
11. Сапогова Е. Е. Взгляд на взрослость изнутри: психологический дивертисмент “Психология зрелости и старения” / Е. Е. Сапогова. – 2001. – № 1 (13). – С. 5–27.
12. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособ. / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
13. Фролов И. Т. Перспективы человека: опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения / И. Т. Фролов. – 2-е изд., переработ. и доп. – М. : Политиздат, 1983. – 350 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – 2-е изд. – СПб. : Ленато, 2006. – 592 с.

УДК 371.3:004.85

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ОСВІТІ

Івашньова С.В.

У статті представлено аналіз сучасних соціальних сервісів та соціальних мереж з огляду можливості їх використання в системі загальної середньої освіти. На підставі проведеного опитування визначено основні чинники, що впливають на рівень їх використання.

Ключові слова: соціальний сервіс, соціальна мережа, загальна середня освіта, інформаційні технології.

В статье представлен анализ социальных сервисов и социальных сетей с точки зрения возможностей их использования в системе общего среднего образования.

Ключевые слова: социальный сервис, социальная сеть, общее среднее образование, информационные технологии.

The article presents the analysis modern social services and social networks from the point of view of their possible use in the system of general secondary education. On the basis of the survey results the main factors that influence the level of their use are determined.

Key words: social service, social network, general secondary education, information technologies.

Вступ. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, що відбувся за останні 15 років, поширення їх у повсякденному житті та професійній діяльності викликали необхідність перегляду підходів до навчання, сприяли поширенню використання можливостей комп'ютерної техніки не лише на уроках інформатики, а й при вивченні інших навчальних предметів.

Базуючись на основних положеннях формування та розвитку постіндустріального суспільства, економіки знань та можливостях сучасних ІКТ, науковці та педагоги-практики активно досліджують питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації (Т.В.Папернова), підготовки педагогічних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій (С.В.Івашньова, О.М.Науменко, Г.Г.Науменко, С.В.Шостя), особливості використання інформаційних технологій у викладанні окремих предметів (Л.А.Карташова, Т.І.Коваль, Н.П.Кочубей), різноманітні аспекти впровадження дистанційної освіти школярів (Ю.М.Богачков, В.Ю.Биков, В.М.Кухаренко, С. Г.Литвинова, О.П.Пінчук, П.С.Ухань). Особливої уваги заслуговують дослідження, спрямовані на вивчення ролі віртуальних співтовариств у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності школярів (А.В.Світлорусова), досвіду інтеграції мережних інформаційно-комунікаційних сервісів і ресурсів до навчального процесу (В.О.Черненко).

Актуальність статті зумовлена посиленням уваги з боку суспільства та наукової спільноти до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність системи загальної середньої освіти та необхідністю об'єктивного аналізу рівня готовності учасників навчального процесу до таких змін; чинників, що на нього впливають; дидактичних можливостей соціальних сервісів та соціальних мереж.

Мета даної статті полягає в уточненні змісту понять "соціальний сервіс" та "соціальна мережа"; аналізі доступних в них функцій з точки зору можливості організації навчання та практичного досвіду використання вказаних ресурсів у системі загальної середньої освіти.

Виникнення соціальних сервісів та соціальних мереж пов'язане із задоволенням потреби користувачів мережі Інтернет у безпосередньому спілкуванні та співпраці. Вивчення доступних джерел, що стосуються функціонування соціальних сервісів та соціальних мереж, свідчить про те, що навколо змісту цих понять точиться дискусія. В межах даного дослідження ми дотримуємось найбільш загального визначення поняття "соціальна мережа" як віртуального майданчика, що забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі й обмін даними між користувачами, який передбачає попереднє створення облікового запису.

Соціальні мережі орієнтовані на різну цільову аудиторію – молоді шкільного та студентського віку (ВКонтакте), користувачів більш старшого віку (Однокласники), університетську аудиторію (Facebook), наукову спільноту (SciWorld, Ukrainian Scientists Worldwait), професіоналів у різних галузях (LinkedIn) тощо. Стандартний набір інструментів соціальної мережі передбачає збереження фото-, відео-, аудіо-матеріалів на персональній сторінці користувача, можливість пошуку користувачів за певними ознаками та додавання їх до окремого пріоритетного списку, надання членам такого списку певних переваг перед іншими користувачами даної мережі, обмеженням спілкування з небажаними відвідувачами особистої сторінки.

Соціальні сервіси мають інше призначення та відзначаються іншим стандартним інструментарієм. У найбільш загальному вигляді *соціальний сервіс – це мережевий засіб для створення, збереження, передачі, спільної роботи над документами різного типу*. До найбільш відомих сервісів, орієнтованих на збереження та передачу документів у різних форматах, спільну роботу над ними, належать такі, як Scribd, Slideboom, Slideshare, Calameo та інші. Перераховані ресурси дозволяють зберігати документи, створені в різних форматах, надавати іншим користувачам можливість скачувати файли (текстові документи, таблиці та презентації), редагувати їх в різних режимах (on-line та off-line; індивідуально чи в групі, синхронно чи асинхронно). Спілкування як таке не є основним завданням в таких сервісах; зворотних зв'язок реалізується через систему взаємооцінювання; формування списків матеріалів та користувачів, чії матеріали викликали зацікавленість, надання диференційованого доступу до документів різним групам користувачів (перегляд, внесення змін в оригінальний документ з подальшим збереженням результатів або без нього, надання дозволу на друк документа та збереження його на особистому ПК користувачів, вбудовування HTML-коду або активного посилання на документ в інші ресурси мережі Інтернет).

В окрему групу варто виділити засоби миттєвого обміну текстовими повідомленнями (ICQ, Quip, MNS, Miranda та інші), голосового спілкування (Skype), обміну короткими повідомленнями серед груп абонентів (Twitter), чати та блоги. Поступовий розвиток та розбудова таких засобів в даний момент привели до формування достатньо багатого інструментарію, доступного користувачам, який дозволяє не лише обмінюватись короткими текстовими чи голосовими повідомленнями (основне призначення ресурсу), а й передавати файли, організувати спілкування між користувачами в групі в режимі конференції. З наведеного вище можна зробити висновки про багаті можливості доступних безкоштовних соціальних сервісів та соціальних мереж, які можуть бути використані з навчальною метою.

З метою визначення рівня використання соціальних сервісів та соціальних мереж у навчальному процесі було проведено опитування, в якому взяли участь як педагогічні працівники, так і учні загальноосвітніх навчальних закладів. За оцінками респондентів-вчителів значна кількість учнів (до 70%) мають вдома доступ до ПК та мережі Інтернет, якими активно користуються у позанавчальний час. Особливо популярними,

на думку вчителів, серед учнів є соціальні мережі, сервіси з обміну миттєвими повідомленнями, голо-совий та відеозв'язок, а також сервіси, призначені для збереження та надання доступу до фото- та відеофайлів. Респонденти-учні підтвердили вказане припущення педагогічних працівників. Отримані дані дозволяють стверджувати, що близько 80% учнів у віці від 13 років мають облікові записи у різноманітних соціальних мережах, а близько 70% даної категорії учасників опитування використовують їх щодня.

Вказані ресурси мають значний потенціал з точки зору організації навчання, який використовується дуже обмежено. Результати проведеного опитування свідчать, що незначна частина педагогічних працівників (до 12% респондентів) має певний досвід використання вказаних інтернет-ресурсів з навчальною метою. Це розміщення завдань для учнівських колективів (груп) на особистій сторінці викладача або в спеціально створеній групі користувачів (6% респондентів), розміщення планів, програм, конспектів лекцій на особистих сторінках та блогах (12%), зберігання створених документів та надання відповідних учням для подальшого ознайомлення та виконання завдань off-line (8%) тощо. Вчителі, що належать до першої групи, більш обізнані з можливостями соціальних сервісів, ширше практикують їх використання. Значна частина респондентів використовує інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо на уроці, при цьому робить це систематично. Це презентації (учительські та учнівські), відеофрагменти, комп'ютерне тестування, сучасні програмовані педагогічні засоби. Частина таких педагогічних працівників серед учасників опитування склала близько 70%, що свідчить про поступове впровадження сучасних ІКТ в практичну діяльність вчителя.

Проведене опитування та порівняльний аналіз можливостей вказаних вище соціальних сервісів та соціальних мереж дає підстави для наступних **висновків**:

- доступні безкоштовні соціальні сервіси здатні задовольнити потреби учасників навчального процесу у збереженні, передачі та спільному використанні різних типів документів;

- переважна більшість учасників навчального процесу (як вчителів, так і учнів) мають досвід використання соціальних сервісів та/або соціальних мереж у повсякденному житті, при цьому педагогічні працівники частіше використовують соціальні сервіси, а учні – соціальні мережі;

- одним із основних чинників, що стримує впровадження використання вказаних ресурсів, залишається рівень готовності системи загальної середньої освіти до використання сучасних засобів навчання (відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій; норм витрати часу та оплати праці педагогічних працівників).

Регулярне використання соціальних сервісів та соціальних мереж з метою організації навчальної діяльності сприятиме формуванню культури спілкування у віртуальному середовищі; розвитку комунікативної компетентності, що в подальшому позитивно впливатиме на адаптацію до навчання у ВНЗ та професійної діяльності. Термінового аналізу та узагальнення потребує вже наявний досвід використання вказаних

ресурсів у системі загальної середньої освіти. В умовах стрімкого оновлення знань необхідним заходом є активізація діяльності творчих груп вчителів, які мають поширити свою присутність у мережесвільнотах, виступати ініціаторами їх створення. З точки зору формування необхідних навичок доцільним є спеціально організоване навчання педагогічних працівників, спрямоване на формування та/або вдоско-

налення інформаційно-технологічної компетентності. Глибокого наукового вивчення потребують організаційно-педагогічні та методичні умови використання соціальних сервісів та соціальних мереж у системі загальної середньої освіти; врахування специфіки змісту окремих навчальних предметів при визначенні доцільності використання того чи іншого засобу, освітніх потреб учнів тощо.

Література

1. Карташова Л. А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес / Л. А. Карташова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kartashova.at.ua/publ/2-1-0-31>. – Назва з екрану.
2. Ковалевська А. П. Використання інформаційних технологій при викладанні математики / А. П. Ковалевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/15_NPN_2009/Pedagogica/46781.doc.htm. – Назва з екрану.
3. Науменко О. М. Передумови впровадження комп'ютерно орієнтованих засобів навчання в навчальний процес педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / О. М. Науменко, Г. Г. Науменко. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/304/1/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D0%B2%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_08.pdf. – Назва з екрану.
4. Светлорусова А. В. Роль віртуальних співтовариств у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників / А. В. Светлорусова // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : матеріали наукової конференції. – Київ : ІІТЗН НАПН України, 2011. – 111 с. – С. 30–32.
5. Черненко В. О. Досвід інтеграції мережних інформаційно-комунікаційних сервісів і ресурсів до навчального процесу на прикладі проектів педагогів-учасників Всесвітнього форуму інноваційної освіти Майкрософт 2010 / В. О. Черненко // Засоби і технології сучасного навчального середовища : матеріали Міжнародної VII (XVII) науково-практичної конференції, м. Кіровоград, 20–21 травня 2011 року / відповід. ред. С. П. Величко. – Кіровоград : ТОВ “Код”, 2011. – С. 152.

УДК 378.18

ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Лісовець О.В.

У статті проаналізовано результати дослідження громадської активності студентської молоді. Вивчені питання ставлення студентів до громадської діяльності та участі в ній, місця студентського самоврядування в житті студентства, пріоритетів та прагнень сучасної студентської молоді.

Ключові слова: студенти, громадська активність, самоврядування.

В статье проанализированы результаты исследования общественной активности студенческой молодежи. Изучены вопросы отношения студентов к общественной деятельности и участия в ней, места студенческого самоуправления в жизни студенчества, приоритетов и устремлений современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенты, общественная деятельность, самоуправление.

The article sets forth analysis of research results on student public activities. Student attitudes towards public activities and participation in them, the role of self-government in student life, priorities and aspirations of modern students are investigated.

Key words: students, public activities, self-government.

Становлення і розвиток громадянського суспільства передбачає формування у підростаючого покоління громадської активності, залучення дітей та молоді до суспільно значущої діяльності, розвиток у них якостей справжнього громадянина своєї держави. Особливо важливо сформувати активну громадську позицію у студентській молоді. Адже саме в студентські роки формується досвід і навички співіснування особи в межах громадянського суспільства. Набутий досвід буде в подальшому впливати на життєву позицію людини та її світогляд. Як засвідчує світовий досвід, здатність і бажання усвідомлювати, артикулювати та відстоювати свої індивідуальні інтереси й інтереси своєї громади з'являється саме в студентські роки. Саме тому студентство як суспільний прошарок є найбільш мобільною групою, від якої завжди залежала доля суспільних трансформацій. Досліджуючи рівень громадської активності сучасної студентської молоді, важливо опиратися на праці науковців, у яких розглядаються психологічні механізми, умови та шляхи формування громадської активності (К.Абульханова-Славська, Г.Андрєєва, А.Гусєва, О.Леонтьєв, Б.Ломов, В.Мухіна, Р.Немов, Л.Рувинський, Д.Фельдштейн та ін.); складові, характеристики, форми прояву громадянської активності (А.Брушлінський, В.Радул, Л.Семенюк, О.Плига, В.Сухомлінський).

Метою даної статті є характеристика та аналіз результатів дослідження громадської активності

студентської молоді міста Ніжин Чернігівської області, проведеного наприкінці 2011 року.

Як свідчать результати останніх соціологічних досліджень, більшість студентів не беруть активної участі у діяльності різних студентських об'єднань: органів студентського самоврядування, об'єднань за інтересами, громадських організацій тощо. У студентів усе більш актуальними стають не суспільні, а особистісні орієнтири. Наукові дослідження показують, що в сучасних студентів поняття "громадська діяльність" тільки формується, що студенти, вирішуючи певні питання або виконуючи доручення, покладаються насамперед на інтуїтивне бачення проблеми [2, с. 302]. За даними соціологічного дослідження "Становище студентської молоді України", близько 77,5% студентської молоді взагалі нічого не знають про громадські організації або дізнаються про їх діяльність із засобів масової інформації. Лише 4,9% студентів є членами громадської організації і беруть активну участь у її діяльності, 2,5% є членами громадських організацій і беруть участь в окремих заходах. Так само низький відсоток залучення студентської молоді до діяльності молодіжних організацій. Тільки 13,5% студентів є членами молодіжних організацій, натомість тих, хто нічого не знає про такі або дізнається про них із засобів масової інформації, 65,5% [4].

Виходячи з таких загальноукраїнських тенденцій, ми поставили за мету з'ясувати рівень громадської

активності студентської молоді міста Ніжин Чернігівської області. У листопаді-грудні 2011 року студентами та викладачами факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя спільно з сектором у справах сім'ї та молоді Ніжинської міської ради було проведено комплексне дослідження з вивчення проблем життя студентської молоді міста Ніжина. У тому числі з'ясувались і питання ставлення студентів до громадської діяльності та участі в ній. Вибірку склали студенти вищих навчальних закладів міста, а саме: Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Ніжинського агротехнічного інституту, Ніжинського міського училища культури і мистецтв імені Марії Заньковецької та Ніжинського медичного коледжу. Загальна кількість опитаних під час дослідження становить 688 осіб (210 – чоловічої та 478 – жіночої статі). Окрім статі, при формуванні вибірки були дотримані співвідношення часток респондентів кожного навчального закладу у загальній кількості студентів міста Ніжина. Саме тому в дослідженні взяло участь 382 студенти НДУ імені Миколи Гоголя, 176 студентів Ніжинського агротехнічного інституту, 72 студенти Ніжинського медичного коледжу та 58 студентів Ніжинського училища культури і мистецтв імені Марії Заньковецької. До вибірки респондентів даного дослідження увійшли студенти усіх курсів навчання, що дало змогу прослідкувати певну вікову динаміку ставлення молоді до тих чи інших питань.

Розробляючи питання анкети щодо прояву громадської активності студентами, ми **орієнтувались на сутність поняття “громадська активність”, яке визначається науковцями як діяльнiсне ставлення людини до життя суспільства, в якому вона виступає як ініціативний носій і провідник норм, принципів та ідеалів або суспільства в цілому, або певного класу, соціальної групи. Громадська активність проявляється в суспільно корисній діяльності, в участі в громадських рухах, у зміні існуючих та створенні нових форм соціального життя [3]. Як якість особистості громадська активність виявляється у її здатності впливати на життя мікросоціуму, задовольняти власні потреби та інтереси, реалізовувати інтереси й цілі колективів і об'єднань, до яких вона належить, вирішувати важливі для них завдання, прагнучи діяти на користь суспільства, поважати і реалізовувати відповідно до морально-етичних принципів та вікових можливостей свої права та обов'язки [5, с. 2].**

Дослідження рівня участі студентської молоді у громадському житті навчального закладу та міста засвідчило, що 76,8% респондентів взагалі не виявляють активності у громадській роботі, з яких 19,8% це не цікаво, а 57% не вистачає часу. З 23,2% респондентів, залучених до громадської роботи, лише близько 2% беруть участь у реалізації громадських ініціатив на рівні міста, тоді як інші 21,2% виконують громадські доручення у навчальному закладі (факультеті, групі). Спектр цих доручень відображений на рис. 1:

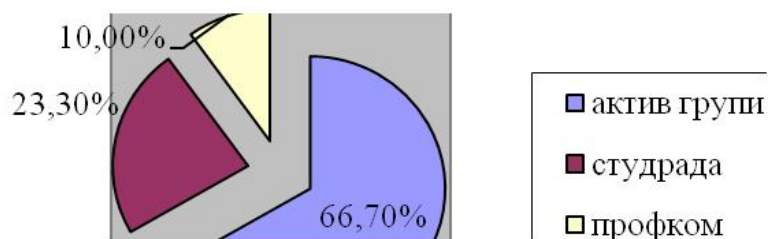


Рис. 1. Спектр громадських доручень студентів у навчальному закладі

При цьому активність дівчат у цьому аспекті утричі більша за активність хлопців, а тенденція до збільшення активності прослідковується з кожним наступним курсом, окрім 5 курсу, на якому рівень

громадської активності суттєво спадає. Відсоток залучених до громадської діяльності респондентів по окремим навчальним закладам відображено на рис. 2:

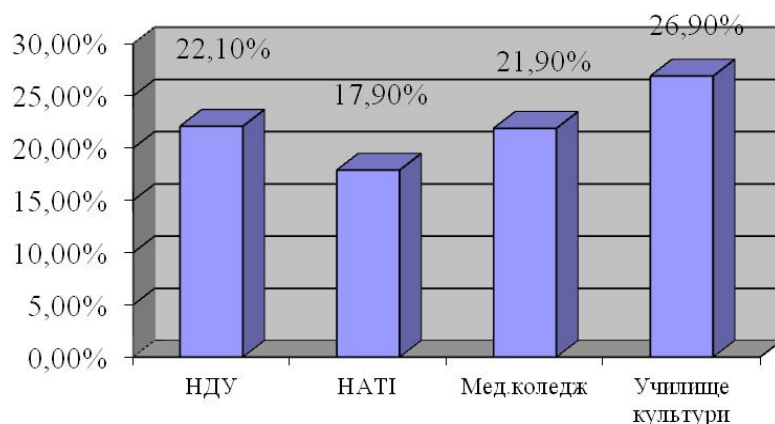


Рис. 2. Рівень залучення студентів до громадської діяльності

Відповіді респондентів на питання “Що особисто для вас означає громадська діяльність?” дозволили

виявити ціннісні орієнтації громадсько активної студентської молоді (рис. 3):



Рис. 3. Ціннісні орієнтації громадсько активної студентської молоді

Одним з найбільш показових аспектів громадської активності молоді є діяльність у навчальному закладі органів студентського самоврядування. 85,2% респондентів відповіли, що знають про діяльність органів студентського самоврядування у своєму навчальному закладі, оцінивши їх діяльність в середньому на 2,8 бали за 5-бальною шкалою. При цьому оцінка по закладам коливається від 2,4 – в медичному коледжі до 3,1 – в училищі культури. Найменш обізнаними

про діяльність органів студентського самоврядування виявилися студенти медичного коледжу (74% знають про діяльність); далі розташувались: училище культури (83,1%), НДУ імені Миколи Гоголя (86,1%), НАТІ (89,1%).

На питання “Чи потрібна, на твою думку, у навчальних закладах діяльність органів студентського самоврядування?” респонденти дали такі відповіді (рис. 4):



Рис. 4. Ставлення студентів щодо необхідності самоврядування

Показовою є оцінка респондентами ступені своєї участі у діяльності органів студентського самоврядування (рис. 5):

Оцінюючи важливість і значення органів студентського самоврядування для студентів, респонденти розподілили свої пріоритети наступним чином (рис. 6):

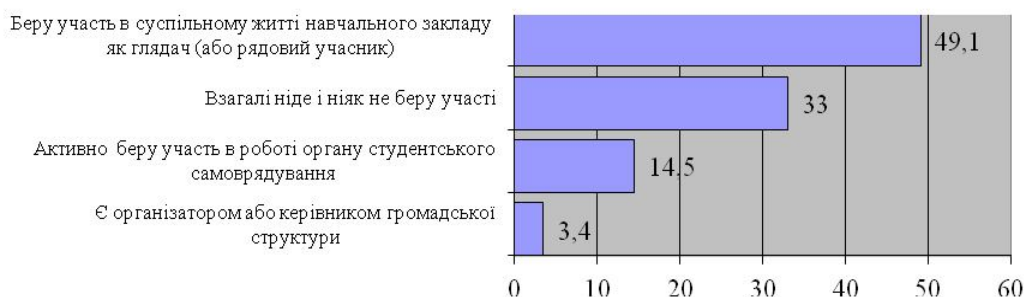


Рис. 5. Оцінка участі студентів у самоврядуванні

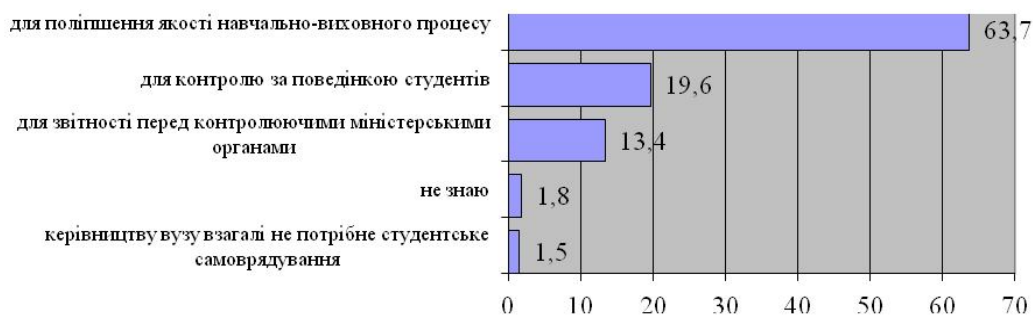


Рис. 6. Оцінка значення самоврядування для студентів

Цікаво, що дівчата віддали пріоритет варіанту “для об’єднання студентів вишу в єдину спільноту”, тоді як хлопці – варіанту “для участі в управлінні вишом і вдосконаленні навчального процесу”.

Відповіді на питання “Навіщо, на твою думку, потрібне студентське самоврядування керівництву вузу?” розподілилися наступним чином (рис. 7).

Такі результати свідчать про правильне усвідомлення та розуміння більшістю студентів ролі та значення органів студентського самоврядування у навчальному закладі.

Водночас достатньо великий відсоток респондентів сумнівається у самостійності та реальності впливу органів студентського самоврядування на повсякденне життя студентів у виші. Зокрема, 26,1% вважають, що такого впливу органи студентського самоврядування не мають, а ще 21,9% – що такий вплив можливий лише з дозволу адміністрації навчального закладу. Лише половина респондентів (52%) вважає, що такий вплив може бути реальним за умови підтримки студентства та наявності необхідних ресурсів.



Рис. 7. Оцінка значення студентського самоврядування для керівництва

Інформативними є результати дослідження щодо обізнаності респондентів про інституції для молоді, які діють у навчальному закладі чи Ніжині. Зокрема, поінформованість студентів про об’єднання, які діють у їхньому навчальному закладі, є такою:

нічого не відомо про діяльність (% студентів):

59,52% – осередків громадських студентських організацій у навчальному закладі,

33,23% – студентської профспілки навчального закладу,

28,14% – студентських клубів, гуртків та об’єднань за інтересами у навчальному закладі,

21,94% – органів студентського самоврядування.

бажають стати учасником чи активістом (% студентів):

5,5% – студентських клубів, гуртків та об’єднань за інтересами у навчальному закладі,

3,8% – студентської профспілки навчального закладу,

3,3% – органів студентського самоврядування,

2,7% – осередків громадських студентських організацій у навчальному закладі.

Показовими є результати щодо поінформованості студентів окремих навчальних закладів (на рис. 8 відображено відсоток респондентів, які не знають про діяльність вказаних інституцій):

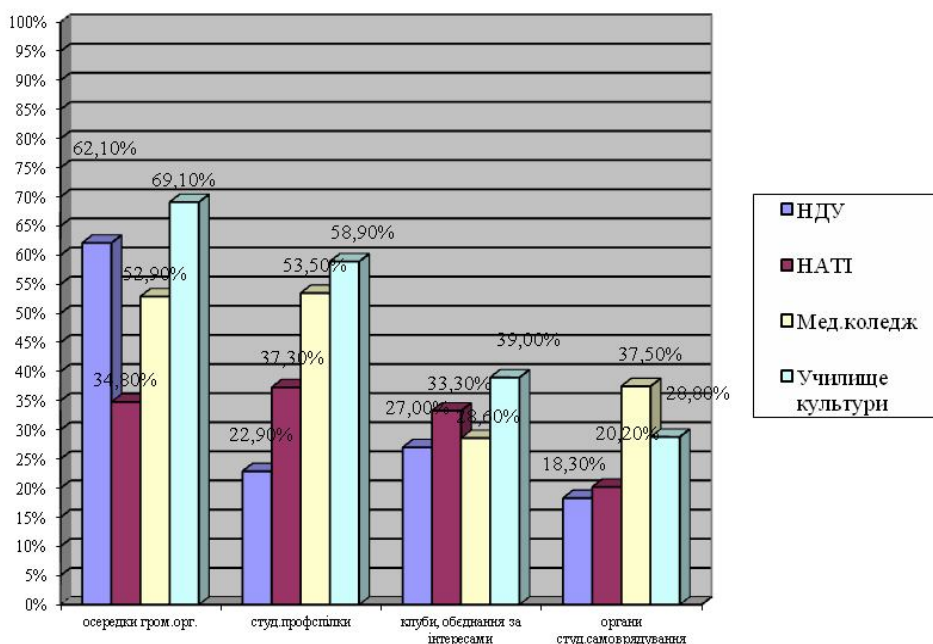


Рис. 8. Поінформованість студентів про студентські об’єднання

На рівні міста Ніжина нічого не відомо про діяльність (% студентів):

74,7% – Молодіжного парламенту Ніжина,
48,6% – молодіжних громадських організацій,
46,8% – Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді,

45,5% – гуртків чи об'єднань за інтересами;
є учасником чи активно допомагають у діяльності (% студентів):

7,1% – гуртків чи об'єднань за інтересами,
4,5% – молодіжних громадських організацій,
2,9% – Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді,

2,2% – Молодіжного парламенту Ніжина;
бажають стати учасником чи активістом (% студентів):

6,1% – гуртків чи об'єднань за інтересами,

3,2% – Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді,

3,1% – молодіжних громадських організацій,

2,4% – Молодіжного парламенту Ніжина.

Перспективи активізації участі студентів у громадському житті міста окреслюються з виявленням пріоритетів, спрямованості, потреб сучасної молоді. За результатами дослідження було з'ясовано, що респонденти, відповідаючи на питання: "Які молодіжні заклади, окрім існуючих, мають бути в м.Ніжині?", зробили свій вибір наступним чином (причому вибір як дівчат так і хлопців виявився майже однаковим) (рис. 9).

Вибір респондентів різних навчальних закладів майже збігається. Суттєво відрізняються лише відповіді студентів медичного коледжу, які на перше місце поставили необхідність збільшення кількості закладів для задоволення інтересів молоді (44,4 %).

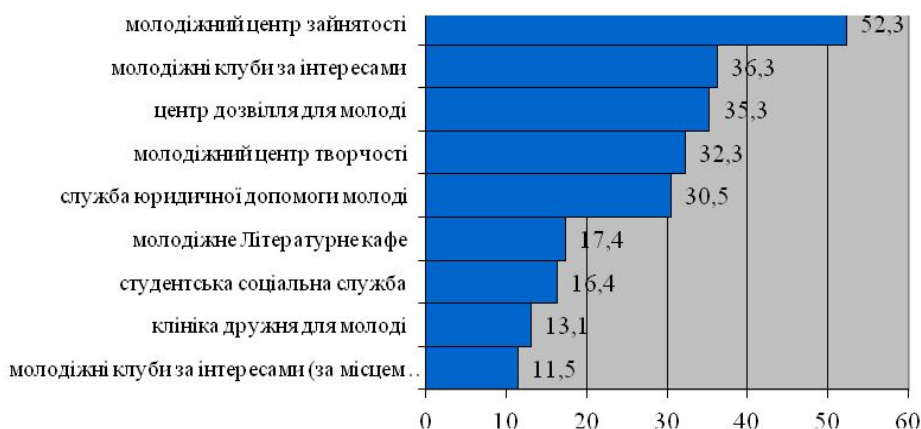


Рис. 9. Потреби студентів у закладах для молоді

Такі результати свідчать, що студентську молодь в першу чергу турбують питання майбутнього працевлаштування, можливості залишитися після навчання без роботи. Не вистачає в місті й інфраструктури закладів та установ для задоволення творчих інтересів, культурних потреб молоді.

У цілому слід констатувати схильність студентської молоді до індивідуальних і нерегулярних форм громадської участі, що ускладнює зростання організованої громадської активності. Це пов'язано як із

слабкою мотивацією студентів, так і з недостатньою поінформованістю про інституалізовані варіанти соціальної активності (наприклад, про громадські організації). Результати дослідження підтверджують в цілому загальноукраїнські тенденції щодо необхідності активізації процесу залучення молоді до громадської діяльності, об'єднання зусиль органів державної влади, місцевого самоврядування, адміністрації навчальних закладів, громадських організацій у цьому напрямку.

Література

1. Гусева А. В. Психологічні чинники готовності особистості до громадської активності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Гусева А. В. – Одеса, 2009. – 20 с.
2. Мамаєва О. А. Роль та значення громадської діяльності у формуванні особистості майбутнього вчителя / О. А. Мамаєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – № 3. – С. 302–305.
3. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
4. Студентська молодь України: сучасний вимір: щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2008 року). – К., 2009.
5. Шамич О. М. Формування громадської активності молодших підлітків у дитячих спортивних об'єднаннях за місцем проживання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Шамич О. М. – Київ, 2011. – 20 с.

УДК 37.035–37.015.4

СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА: СУТНІСТЬ, ТИПОЛОГІЧНІ ТА ВИДОВІ ОЗНАКИ

Лякішева А.В.

Розглядається проблема соціальної поведінки, її сутність, типологічні та видові ознаки; розкрито суть поняття “поведінка”. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття “соціальна поведінка” та деталізовано представлено види соціальної поведінки.

Ключові слова: поведінка, соціальна поведінка, типи соціальної поведінки, види соціальної поведінки.

Рассматривается проблема социального поведения, ее сущность, типологические и видовые признаки; раскрыта суть понятия “поведение”. Проанализированы различные подходы к определению понятия “социальное поведение” и детализировано представлено виды социального поведения.

Ключевые слова: поведение, социальное поведение, типы социального поведения, виды социального поведения.

The article addresses the problem of social behavior, its essence, typological and specific features; the essence of the concept “behavior” is explained. Different approaches to the definition of “social behavior” are analyzed and types of social behavior are described in detail.

Key words: behavior, social behavior, types of social behavior, kinds of social behavior.

Трансформаційні процеси, що мають місце в сучасному українському суспільстві, зумовлюються як негативні (поглиблення духовної кризи, відмова від стійкої системи звичних та усталених цінностей), так і позитивні явища. Серед останніх провідна роль належить зміні в суспільній свідомості поглядів на роль особистості в соціумі: у дихотомії “особистість – суспільство” спостерігається зміщення акцентів – особистість стає головним компонентом, окрема людина більше не розглядається як складова соціального механізму, а постає як найвища соціальна цінність. У цьому контексті підвищується інтерес до проблем соціальної поведінки – визначення її сутності, видів і способів реалізації.

Ці питання привертали увагу дослідників минулого (М.Бобньова, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн); не втрачають вони своєї актуальності й в умовах сучасності (М.Александрова, І.Бех, Т.Кравченко, Л.Орбан-Лембрик, Є.Пеньков та інші).

Мета статті – на основі аналізу літератури розкрити сутність соціальної поведінки, схарактеризувати її типи та видові ознаки.

Основний зміст. Звернення до наукових джерел засвідчує, що, розкриваючи сутність поняття “поведінка”, дослідники часто акцентують на її ціннісному аспекті. Так, С.Анісімов розуміє поведінку як “дії людини, що оцінюються з погляду їхньої значущості” [2, с. 16]. Автори колективної монографії

“Мораль: сознание и поведение” Н.Головко, Л.Буєва, В.Шердаков стверджують, що поведінка визначає ціннісний аспект людської діяльності [5, с. 24]. На думку О.Волченко, індивідуальні здібності і задатки особистості найбільш яскраво проявляються в її поведінці, що стало передумовою виокремлення дослідником категорії морально-звичної поведінки [3, с. 81].

На аксіологічному характері поведінки фокусують увагу Г.Акмамбетов та А.Хамідов, інтерпретуючи її як вид діяльності, що передбачає самостійний вибір лінії поведінки та відповідальності за неї. На думку цих дослідників, моральна позиція особистості адекватно набуває прояву у зовнішніх діях, а сама поведінка здійснюється на основі свідомовольових зусиль і залежить від самого діючого суб’єкта [9, с. 161].

Якщо керуватися інформаційним підходом, поведінка може бути визначена як “сукупність реакцій системи (якою є людський організм) на інформацію, що надходить ззовні”. Реагуючи на зовнішній сигнал, “система певним чином поводить себе і в такий спосіб взаємодіє з навколишнім середовищем, пристосовується до нього. Тому поведінку можна визначити як спосіб адаптації системи до навколишнього середовища. При цьому в процесі поведінкових реакцій відбувається обмін інформації системи із середовищем” [1]. Це визначення є

слухним як щодо найпростіших, так і щодо більш складних систем, до яких належать людина і соціум.

Згідно з поглядами М.Робера та Ф.Тильмана, “поведінка індивіда – це реакція, спрямована на зміну ситуації з метою задоволення своїх потреб” [8, с. 77].

Отже, поведінка людини – це вчинки, які можна спостерігати, дії індивідів, їхня певна послідовність, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, груп, усього суспільства. Людська поведінка набуває соціального змісту, стає особистісною, коли особистість залучена у спілкування з іншими людьми. Йдеться насамперед про свідому поведінку, реалізацію в діях і вчинках таких зв'язків і взаємовідносин, в яких суб'єкт поведінки бере участь як розумна істота, котра свідомо ставиться до своїх дій.

Звідси соціальна поведінка може бути інтерпретована як зовнішній прояв, у якому виявляється конкретна позиція людини, її настановлення. Це форма перетворення діяльності в реальні дії щодо соціально значущих об'єктів.

Аналіз змістовно-сенсового аспекту соціальної поведінки як предмета соціальної філософії здійснено Т.Спіріною, яка робить спробу подати критичне осмислення засад цього феномену, а також пропонує своєрідний проект її регулювання. Дослідниця розглядає соціальну поведінку особистості в логіці категорії буття як процес реалізації індивідом своїх можливостей “бути” в просторі міжособистісних взаємодій. Цей процес, на її думку, має дуалістичний характер, набуває відповідного прояву в діях і вчинках особистості. Дія є цілорациональною, орієнтованою на інструментальний успіх, який відображає причиново-наслідкові зв'язки. Вчинок – це особлива дія, яка “характеризується унікальністю, одиничністю, подієвістю, нетехнічністю (іншими словами можна сказати, що вчинок не є доцільною дією), аксіологічністю”. Підґрунтя дії – необхідність, підґрунтя вчинку – свобода особистості. Діючи, особистість “реалізує свої можливості щодо заданих у суспільстві зразків, норм, правил; учиняючи – відповідно до своєї індивідуальності і неповторності” [6].

У процесі дослідження соціальної поведінки Т.Спіріна виходить з того, що якими б “не були об'єктивні умови і соціальні детермінанти, людина здатна сама вибудувувати лінію своєї долі, поводячись певним чином щодо соціального світу”. Тому важливим моментом під час розгляду соціальної поведінки, на переконання автора, є аналіз того, як у процесі дій конкретна особистість виявляє себе творцем власного буття. Будь-яка людина не народжується суб'єктом, а стає ним мірою виокремлення себе з навколишньої дійсності та протиставлення себе їй як об'єкта впливу. Бути суб'єктом – найважливіша якість людини.

Заслуговує на увагу обґрунтована Т.Спіріною особистісно орієнтована модель управління соціальною поведінкою, що передбачає принципове зміщення суспільних пріоритетів у бік людини, індивіда, особистості. Ця модель відмовляється від трансформації відомих раніше способів регулювання і становить нову форму управлінських відносин. Вона передбачає, по-перше, орієнтир на людину не як на сукупність соціальних ролей, а як на особистість; по-друге, визнає пріоритет індивідуального, знімаючи тим самим відчуження індивіда від суспільства; по-третє, стверджує зміну традиційних принципів управління: “нор-

мативність”, “контроль”, “стабільність” – на “партнерство”, “гуманність”, “згоду”. Основним принципом особистісно орієнтованої моделі регулювання соціальної поведінки визначено комунікативність як механізм актуалізації суб'єктності людини. Ключовим елементом моделі названо цінності, які впорядковують навколишню соціальну дійсність і сприяють гармонійному розвитку соціальних відносин. До таких цінностей Т.Спіріна зараховує зразки соціальної поведінки.

У психології домінує діяльнісний підхід до вивчення соціальної поведінки особистості, представлений дослідниками психологічних шкіл С.Рубінштейна та О.Леонтьєва. Становленню цих шкіл сприяли праці Л.Виготського, його концепція історії культури як розвитку системи знаків, що прислугуються управлінню поведінкою людини. Психологи також акцентують на аналізі потреб (А.Петровський), почуттів, інтересів, ідеалів, світогляду (С.Рубінштейн), настановлень (А.Асмолов) як збудників соціальної поведінки.

Соціологія вивчає соціальну поведінку людини як представника великих соціальних груп, суб'єкта соціальної взаємодії. Соціологічна парадигма сягає корінням традицій американської соціології, яка розвивалася в межах позитивної соціальної орієнтації, що була започаткована в 20-ті рр. ХХ ст. У 1950–1960-х рр. на неї орієнтувалася більшість західних соціологів як у теоретичних, так і в емпіричних дослідженнях. У цьому контексті соціальна поведінка розглядається в логіці соціальної дії, теорія якої розроблена М.Вебером, Ф.Знанецьким, Г.Беккером, В.Парето, Т.Парсонсом, Ю.Хабермасом.

У запропонованій Ч.Анковицом та Дж.Келуджером концепції соціальна поведінка значною мірою регулюється спробами індивіда задовольнити соціальні потреби. При цьому наголошується, що всі індивіди керуються переважно прагненням досягти успіху і визнання, але відрізняються за рівнем і манерами, якими реагують на цю потребу. Залежно від цих факторів поведінка може бути:

- 1) культурно зумовленою, якщо в її підґрунтя покладаються економічні, соціологічні або антропологічні фактори – звичаї, традиції, цінності;
- 2) індивідуально орієнтованою, якщо зумовлюється внутрішніми і генетичними, фізіологічними та психологічними потребами;
- 3) ціннісно орієнтованою, тобто побудованою на системі моралі [10, с. 19].

Згідно з цією типологією дослідники розрізняють три типи поведінки: 1) рефлексивну (успадковані рефлексії); 2) звички (неусвідомлені дії, зумовлені системою настановлень, що склалися); 3) розумну поведінку, яка спирається на логіку [10, с. 25].

В основу типології соціальної поведінки, яка була розроблена К.Левінім, покладена теза про те, що її типи зумовлені, з одного боку, внутрішніми потребами, а з іншого – індивідуальними особливостями реагування на окрему ситуацію. Залежно від цього виокремлюються два основні типи поведінки: польова і вольова. Кожна людина в присутності інших відчуває на собі вплив психологічного поля, однак реагує на нього по-різному. “Якщо людина під час здійснення вчинків підпорядковується своїм намірам, які відповідають валентності речей, то це вольова поведінка. Якщо ж людина підпорядковується валентності ре-

чей, відбувається відмежування поведінки від потреби. Така поведінка називається польовою” [4, с. 47].

Отже, в цій типології провідним фактором характеристики поведінки є воля. Індивід з розвиненими вольовими якостями здатний “встати над полем” і виконувати опосередковані дії, тоді як індивіди зі слабкою волею підкоряються зовнішньому тиску і не спроможні здійснювати самостійні вчинки.

Польовий тип поведінки, описаний К.Левінім, сьогодні прийнято називати конформним.

Розглядаючи походження конформізму, французькі дослідники М.Робер і Ф.Тильман стверджують, що всі люди певною мірою володіють стадним інстинктом, тобто поведінка кожного містить уроджений автоматизм, який спонукає його йти за вожаком. Найбільшою мірою цьому інстинкту підкоряються індивіди з нерозвинутою свідомістю, ті, в кого особистісні якості недостатньо диференційовані. Конформізм є більш цивілізованим явищем, що пов’язане зі свідомим визнанням групових норм та цінностей і передбачає примус [8, с. 111].

Грунтуючись на такому розумінні конформізму, М.Робер і Ф.Тильман виокремлюють три його стадії:

1) стихійний конформізм, який передбачає не-свідомі дії, що є характерним для нерозвинутої свідомості;

2) девіантство – прагнення виділитися, яке виражає протест проти групових норм і цінностей, по суті – антиконформізм;

3) свідомий конформізм – свідоме визнання індивідом групових правил і дотримання їх [8, с. 13].

Відзначається, що людина може внутрішньо не приймати групові норми, але зовнішньо підкорятися їм, виявляючи лише зовнішній конформізм. Повна відмова від власних принципів і прийняття групових норм та цінностей як внутрішньо, так і в зовнішніх діях, названо повним конформізмом. Водночас можна припустити, що людині не доводиться використовувати такий стиль поведінки, якщо норми і цінності групи узгоджуються з її власними.

Заслуговує на увагу теорія, запропонована американськими дослідниками Д.Стоком і Х.Селеною, котрі звертаються до типології форм адаптації індивіда до нового середовища, вирізняючи боротьбу, втечу, пошук пари або підкорення [11, с. 10]. Вибір індивідом тієї або іншої форми адаптації пов’язаний з рівнем розвитку його особистості: лише сильні особистості будуть відкрито протистояти груповим нормам і цінностям. Ці дослідники також вирізняють категорії потенційної і реальної поведінки, наголошуючи, що кожний індивід володіє значною кількістю потенційних можливостей. Те, яка з них буде реалізована, значною мірою залежить від ситуації [11, с. 9]. Щодо реальної поведінки, вона майже завжди залежить від відповідності культури групи внутрішній культурі індивіда [11, с. 33].

У працях російських соціологів В.Афанасьєва, А.Здравомислова, Г.Осипова, Ж.Тощенко, С.Фролова, В.Шепеля, В.Ядова соціальна поведінка розглядається як соціальні дії індивідів або соціальних груп.

Так, В.Ядов розробив диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки індивіда. В її основу покладена теза про те, що людина володіє складною системою різноманітних диспозиційних утворень, які організовані ієрархічно й регулюють її поведінку.

Кожний рівень цієї системи містить три компоненти: потребу, що класифікується з погляду залучення індивіда до різних сфер соціальної діяльності; ситуацію, в якій діє індивід і яка “зустрічається” з певними потребами; диспозиційне утворення, що регулює поведінку і діяльність індивіда.

На першому, нижчому рівні утворюються елементарні фіксовані настановлення. Вони формуються на основі потреб фізичного існування і найпростіших предметних ситуацій. Ці настановлення не мають модальності й не усвідомлюються; вони лише покладаються в основу свідомих процесів.

Другий рівень – соціально фіксовані настановлення або соціальні настановлення. Провідними факторами їхнього формування є соціальні потреби, пов’язані з включенням особистості до первинних груп і відповідні їм соціальні ситуації. Соціальні настановлення утворюються на базі оцінювання окремих соціальних об’єктів (або їхніх властивостей) та окремих соціальних ситуацій.

Третій рівень складає система ціннісних орієнтацій, сформованих на основі вищих соціальних потреб особистості (потреба залучення до соціального середовища) і відповідно до способу життя, в якому можуть бути реалізовані соціальні та індивідуальні цінності особистості. Саме цьому рівню належить провідна роль у саморегуляції поведінки [7].

Найважливіша функція розробленої В.Ядовим диспозиційної системи полягає в регулюванні соціальної поведінки особистості. Сама поведінка становить складну структуру, всередині якої можна виокремити декілька ієрархічно розташованих рівнів.

Перший рівень – поведінкові акти, реакції суб’єкта на актуальну предметну ситуацію. Їхня доцільність детермінована необхідністю встановлення адаптивних відносин між середовищем та індивідом.

Наступний рівень поведінки – звична дія або вчинок, що формується з цілої низки поведінкових актів. Вчинок – це елементарна соціально значуща одиниця поведінки, мета якого полягає у встановленні відповідності між соціальною ситуацією і соціальною потребою.

Цілеспрямована послідовність вчинків утворює поведінку в тій чи іншій сфері діяльності, яка є для людини максимально значущою.

Нарешті, цілісність поведінки в різних сферах життєдіяльності людини й є власне проявом діяльності в усьому її обсязі. Цілепокладання на цьому рівні становить певний “життєвий план”.

Завершуючи характеристику своєї концепції, В.Ядов наголошує, що “диспозиційна регуляція соціальної поведінки є водночас і диспозиційною мотивацією, тобто механізмом, який забезпечує доцільність формування різних станів готовності до поведінки. При цьому регуляція соціальної поведінки має тлумачитися в контексті всієї диспозиційної системи особистості” [7].

Багатоманітність соціальних зв’язків і відносин особистості зумовлює різні види її соціальної поведінки, в основу виокремлення яких покладаються ті чи інші ознаки. Загалом розрізняють види соціальної поведінки:

– відповідно до соціальної структури суспільства: поведінка соціальних прошарків і страт, етнічна поведінка, соціально-професійна, статево-рольова, тендерна, сімейна, репродуктивна та ін.;

– за суб'єктом соціальної поведінки вирізняються: суспільна поведінка, масова, групова, колективна, кооперативна, корпоративна, професійна, індивідуальна, особистісна;

– за параметром активності – пасивності особистості: пасивна, пристосовницька, конформна, адаптаційна, стереотипна, стандартна, активна, споживацька, виробнича, створювальна, інноваційна, просоціальна, прокреативна, поведінка з покладання відповідальності (поведінка атрибуції);

– за способом прояву: вербальна, невербальна, демонстративна, рольова, комунікативна, реальна, очікувана, орієнтована, інстинктивна, розумна, тактовна, контактна;

– за часом здійснення: імпульсивна, варіативна, тривала.

За всієї багатоманітності видів соціальної поведінки особистості можна виокремити їхню спільну, певною мірою системостворюючу ознаку – нормативність. Тобто всі види соціальної поведінки є різновидами нормативної поведінки.

Висновок. Отже, соціальна поведінка може бути визначена як здійснювана на основі свідомих вольових зусиль система зовнішніх дій, що забезпечує адекватну взаємодію особистості та навколишнього середовища і базується на позиції людини, її ціннісних орієнтаціях та настановленнях.

У науковій літературі існують різні підходи до типізації соціальної поведінки. Найбільшого визнання набули ті, в основу яких покладаються способи задоволення соціальних потреб людини й особливості індивідуального реагування на окрему ситуацію, міра прийняття групових норм, рівень адаптації до соціального середовища, система диспозиційних утворень.

Види соціальної поведінки розрізняються відповідно до соціальної структури суспільства, за суб'єктом її реалізації, за параметром активності – пасивності індивіда, за способом прояву, за часом здійснення.

Перспективним уявляється дослідження питань, пов'язаних з регуляцією соціальної поведінки, визначенням механізмів її управління.

Література

1. Александрова М. А. Проблемы социального поведения и самореализации личности : монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samlib.ru/m/marina_a_a/tesis.shtml. – Назва з екрану.
2. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Наука, 1985. – 285 с.
3. Волченко Е. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет / Е. Б. Волченко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 115 с.
4. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 117 с.
5. Мораль: сознание и поведение / Н. А. Головкин, Л. П. Буева, В. Н. Шердаков. – М. : Наука, 1986. – 208 с.
6. Спирина Т. П. Социальное поведение личности как философская проблема : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 / Спирина Татьяна Павловна. – Волгоград, 2001. – 128 с.
7. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 202 с.
8. Робер М. А. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М. : Прогресс, 1986. – 256 с.
9. Я и общество / Г. Г. Акмамбетов, А. А. Хамидов. – Алма-Ата : Казахстан, 1989. – 304 с.
10. Kaluger G. Psychology and sociology: an integrated approach to human behavior / G. Kaluger, Ch. Unkovik. – Saint Luis : Mosby, 1969. – 404 p.
11. Stock D. Emotional dynamics and group culture / D. Stock, H. Thelen. – Washington, 1958. – 213 p.

УДК 37.013.42.+ 37.018.1

ЗНАЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Марій М.М.

У статті розкривається важливість виховання дитини саме в сімейному середовищі, в атмосфері емоційної близькості, турботи та поваги. Акцентується увага на основних функціях сім'ї, умовах ефективності сімейного виховання. Наголошується на необхідності формування та підвищення батьківської компетентності для вдосконалення виховного процесу.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, функції сім'ї, життєві установки, батьківська компетентність.

В статье рассматривается важность воспитания ребёнка именно в семейной среде, в атмосфере эмоциональной близости, заботы и уважения. Акцентируется внимание на основных функциях семьи, на условиях эффективности семейного воспитания. Речь идёт о необходимости формирования и повышения родительской компетентности для усовершенствования воспитательного процесса.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, функции семьи, жизненные установки, родительская компетентность.

The article explains the importance of family environment for child upbringing, its atmosphere of emotional intimacy, care and respect. The main functions of a family and conditions of effective family upbringing are highlighted. The author emphasizes the necessity of formation and development of parental competence for the improvement of educational process.

Key words: family, family upbringing, family functions, life goals, parental competence.

Відомо, що сім'я – природне і найбільш стійке формування людського суспільства, яка акумулює в собі найважливіші його ознаки. Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів.

Родина (сім'я) є різновіковим колективом, структура якого багато в чому залежить від стану родини, звичаїв, культурних і національних традицій, моральних та правових норм. Так, Н.Козак зазначає, що все це є спільним для всіх членів родини, бо родина – природний осередок найглибших людських стосунків: тут народжується і поглиблюється любов до матері та батька, бабусі й дідуса, до роду і народу, пошана до рідної мови, історії, культури [3, с. 4].

Саме тут формується світогляд дитини, ставлення до навколишнього світу. У сім'ї дитина набуває вмінь і навичок з різних сфер суспільного життя.

Актуальність проблеми. Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме сім'ї живе дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її особистості.

Саме в сім'ї дитина засвоює певні моральні норми поведінки (чесність, справедливість, доброту,

щирість, охайність та ін.), під впливом оточення формуються її характер, звички. Якраз до 6–7 років у дитини формуються моральні якості, бо саме з перших кроків свідомого життя в душі дитини повинні створюватися, відкладатися, закріплюватися риси громадянина. За це несуть відповідальність передусім батьки. Сім'я – своєрідний стартовий майданчик людини, вона дає їй стійкі орієнтири та імпульси життєдіяльності. Кожний із нас знає це з особистого досвіду.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення особливостей сімейного виховання для подальшого вдосконалення та підвищення рівня обізнаності батьків, зокрема молодого подружжя.

Коли ми говоримо про виховну функцію сім'ї, то розуміємо, що батьки, інші члени родини діють не ізольовано від суспільства. Тільки оптимальне поєднання внутрішньосімейного і суспільного сприяє створенню умов для гармонійного розвитку людини. Сім'я відіграє дуже важливу роль у нашому житті. Вона є тим осередком, вогнищем, який все життя підтримує та зігріває людину. Характерний для тієї чи іншої родини більш або менш стійкий емоційний настрій прийнято називати психологіч-

ним кліматом. Він є наслідком сімейної комунікації, тобто виникає в результаті спільного настрою членів сім'ї, їхніх душевних переживань і хвилювань, ставлення один до одного, інших людей, до роботи й подій. Психологічний клімат створюють самі члени кожної сім'ї, тому від їхніх зусиль і залежить, яким він буде. Науковці виділяють два типи сімейного психологічного клімату – сприятливий і несприятливий. Якщо в сім'ях присутній сприятливий психологічний клімат, тоді кожний її член ставиться до решти з любов'ю, повагою і довірою, до батьків – ще й з пошаною, а до більш слабких – з готовністю допомогти в будь-яку хвилину. Тут є бажання і вміння зрозуміти іншу людину, кожний висловлює власну думку. При цьому добре розвинута самокритика, добродушна критика на адресу іншого члена сім'ї, взаємна терпимість і коректність у разі розбіжності думок. В такій сім'ї легше долаються життєві негаразди.

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

На думку М.Стельмаховича, "тіло, душа, розум – ось три кити батьківської педагогіки". Тілесне виховання у сім'ї передбачає зміцнення здоров'я, сил та правильний фізичний розвиток дитини. Духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Складність цього завдання в тому, що воно вирішується, як правило, через добре поставлене в духовно-моральному аспекті життя сім'ї, суспільного ладу, вчинки людей, приклад батьків.

Серед домінуючих потреб дитини насамперед варто відзначити потребу в любові й теплоті почуттів, тобто потребу в емоційному контакті. Потреба у батьківській любові – одна з найбільш сильних і тривалих потреб.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя. Брак любові в ранні роки життя тягне за собою емоційний недорозвиток людини. Особистість, сформовану в результаті депривації батьківської любові, характеризує почуття внутрішньої порожнечі. Такі люди особистісно незрілі. Батьківська любов забезпечує наявність почуття безпеки у дитини, підтримує сприятливий стан емоційно-чуттєвого світу, навчає любові, моральної поведінки і в цілому виступає як джерело досвіду, необхідного дитині як потенційному батьку чи матері.

Бути батьками – це велике мистецтво. Виховання дітей в сім'ї не завжди успішне. Негативний вплив на нього мають об'єктивні (неповна сім'я, незадовільні житлові умови, недостатнє матеріальне забезпечення) та суб'єктивні (слабкість педагогічної позиції батьків) чинники [11, с. 49].

Ми погоджуємося з думкою І.В.Гребеннікова, що у родині дитина отримує перші уявлення про обов'язки

кожного її члена. Виховання майбутнього сім'янина залежить від багатьох факторів, головну роль серед яких відіграє спосіб життя і поведінка батьків. Характер взаємин між її членами, атмосфера сім'ї, активна участь обох батьків у вихованні дітей, наявність у батьків і матерів спеціальних знань і педагогічних навичок, правильна організація практичної діяльності дітей і сімейного дозвілля – все це теж має найважливіше значення у вихованні дитини. Саме в батьківському домі син чи дочка спостерігає взаємини між батьком і матір'ю. Ці відносини, засновані на довірі, увазі, відповідальності один за одного, взаємоповазі, умінні уникнути конфлікту, роблять сильний вплив на дитину. Не бесіди і розмови, а саме життя сім'ї, атмосфера, що панує в ній, впливає на виховання дітей. Велике значення має спільна праця батьків і дітей (прибирання квартири, виконання певних доручень і обов'язків по дому та ін.). Безпосередньо беручи участь в праці, школярі набувають практичні вміння [4, с.139–140].

Однак ефективність сімейного виховання, як стверджує І.Д.Бех, навіть за наявності позитивних умов залежить від психолого-педагогічної культури батьків, від уміння визначити основні напрями виховної роботи з дітьми, зосередити увагу на тих сторонах особистісного розвитку дитини, які не можуть бути забезпечені іншими виховними ситуаціями [2, с. 8].

Кожній матері й кожному батьку хочеться, щоб їхня дитина була хорошою, щоб вона виросла щасливою, наділеною всілякими талантами, душевною та фізичною досконалістю. На практиці, на жаль, не завжди так виходить. Проблема полягає в тому, що існує велика різниця між тим, що батьки хочуть від своїх дітей, і тим, що вони дійсно для цього роблять.

Адже саме в сім'ї, завдяки конкретним взаєминам, взаємодії з близькими, рідними людьми у дитини поступово формуються відповідні ціннісні орієнтації, життєві ставлення до всього, до всіх і до себе самої, формується самосвідомість, а відтак – найважливіші системотворчі структури особистості.

Надзвичайно важливе значення для формування життєвих ставлень дитини мають передусім взаємини між самими батьками, оскільки в них віддзеркалюється загальний дух сімейних стосунків, спрямованість життєдіяльності сім'ї, її моральна атмосфера.

У системі внутрішньосімейних відносин і спілкування не менш важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій відіграє ставлення дорослих, передусім батьків, безпосередньо до самих дітей. Це – складний за змістом і практично невичерпний за формами і способами вияву комплекс їх педагогічних впливів на формування ціннісних орієнтацій і на їх основі життєвих позицій дитячої особистості.

Батьки для дитини – найближчі і найдорожчі в усьому світі люди. Вони для неї перший і найголовніший взірець чуйності й турботливості. Тепло і турботу матері, батька та інших членів сім'ї дитина відчуває постійно. Для дітей, особливо маленьких, потреба в цьому з боку дорослих є однією з найважливіших. Її задоволення – неодмінна умова формування у дитини соціально цінних рис особистості. Саме життя свідчить, що без батьківської любові дитина як соціальна істота не може нормально розвиватися. Відсутність любові батьків, місце якої часто займають

надмірні суворість або байдужість до дитини, буває однією з причин того, що у неї формуються такі риси, як замкнутість, нечуйність і навіть жорстокість щодо інших людей, у тому числі й до самих батьків. Ці риси можуть настільки вкоренитися у характері дитини, яка не зазнала батьківського тепла, що їх важко подолати навіть протягом усього наступного життя.

Виникає запитання: яке ж ставлення до дитини є оптимальним, тобто таким, що найефективніше впливає на формування у неї суспільно цінних життєвих ставлень, визначає її сучасне та майбутнє як члена сім'ї, а водночас і як члена суспільства, громадянина? Відповіді на це запитання непрості, особливо тому, хто сподівається отримати відповідь у формі рецепта, на всі випадки життя, на всі суперечливі ситуації сімейного виховання. Сучасним батькам, навіть якщо вони не мають спеціальної педагогічної освіти, добре відомий ряд принципів, яких слід неухильно дотримуватись у вихованні дітей. Хто з батьків не знає, наприклад, що до дітей, хоч скільки б їх було в сім'ї, незалежно від їхнього віку, треба ставитись однаково справедливо. Це, звичайно, важливий принцип виховання, і порушення його завдає часто непоправної шкоди. Не менш важливим і добре відомим є принцип єдності вимог до дитини з боку дорослих: матері, батька, бабусі, дідуся, старших дітей стосовно молодших. Нехтування цього принципу в практиці сімейного виховання, як правило, відразу ж дає очевидний негативний результат.

Необхідно зважати й на такий факт, як прагнення дитини до самостійності й активності. Батьки, котрі розуміють і враховують цю особливість малят, бачать усю недоречність як надмірно суворого, так і надто поблажливого ставлення до них з боку дорослих. Вони передусім дбають про те, щоб дати простір для її самовираження й самоствердження. Саме ця мета зумовлює стиль їхніх взаємин у сім'ї [5, с. 22].

Постійна підтримка ініціативи дітей, поступове залучення їх до активної участі в сімейному спілкуванні сприяють формуванню у них ціннісних орієнтацій, власних поглядів, оцінок, що стосуються найрізноманітніших життєвих явищ родинного і суспільного життя. Завдяки цьому в сім'ї складається тип взаємин, який можна назвати активним співробітництвом. Він може мати місце як у спілкуванні, так і в різних видах предметної діяльності.

Уміння батьків зрозуміти внутрішній світ дитини, виявити увагу до її переживань, інтересів, готовність у разі потреби стати на її точку зору, тобто те, що психологи називають ідентифікацією дорослого з дитиною, – необхідна умова виховання в останньої таких рис, як почуття самоповаги, людської гідності, без чого неможливо сформувати повноцінну особистість. Адже такі риси, як відповідальність, чесність, справедливість властиві людям, у яких добре розвинена самоповага.

Ставлення батьків до дитини виявляється також в оцінках її дій, вчинків, результатів діяльності. Оцінка – ефективний засіб впливу дорослих на формування особистості дитини, виховання у неї моральних якостей, розвитку інтересів, здібностей. Уже дошкільнята відчують глибоке задоволення, радість, сором або смуток, коли дорослі хвалять їх за гарні вчинки, за виявлену доброту, чуйність у ставленні до інших чи дорікають за погані. Батьки знають, що позитивні оцінки дій і вчинків дитини, похвала дають добрі результати. Оцінюючи поведінку дитини, дуже важливо давати їй

зможу якнайчастіше переживати позитивні емоції, радість від зробленої нею корисної справи для навколишніх. Необхідно всіляко заохочувати дитину робити щось добре для інших – рідних, товаришів, знайомих, сторонніх людей.

Саме у сім'ї складаються і поступово змінюються ті або інші життєві установки особистості, котрі й визначають сутність її духовності, її моральне обличчя. Зрозуміло, що існує дуже багато сімей, які можуть надати негативні життєві установки своїй дитині, бути передумовою тих проблем, що можуть виникнути в дорослому житті [7, с.15].

За твердженням психологів, неповна сім'я є одним із найпотужніших джерел психогенних переживань особистості (неврозів, гострих афективних реакцій, ситуативно обумовлених порушень поведінки). Психічно травмує дітей розлучення батьків та їхня боротьба за дитину чи, навпаки, збайдужіння до дитини одного з них. Розлучення породжує проблему дозованого спілкування, задовбрювання дитини як засіб підтвердження любові до неї та інші болісні явища. Часто переживання дитини посилює психічна травма того з батьків, з ким вона залишилася.

Відчуття дитиною неповноцінності сім'ї, в якій вона виховується, може позначитися на її статевій соціалізації, розвитку очікувань стосовно власної майбутньої сім'ї. У дівчинки формується підсвідоме уявлення про те, що без батька її діти можуть обійтись, тобто повноцінна сім'я не стає головною цінністю її життя. Хлопчик за такої ситуації має матір за зразок чоловічої поведінки у сім'ї, оскільки вона перебирає на себе роль захисника, хазяїна, створювача і розпорядника матеріальних благ. За таких умов він виростає малоініціативним, несміливим, йому не вистачає необхідних для дорослого життя чоловічих (маскулінних) якостей, що в майбутньому породжуватиме проблеми формування його дітей.

Зі специфічними труднощами пов'язане виховання дітей у молодих сім'ях, що зумовлене недостатньою моральною, психологічною, соціальною зрілістю членів подружжя. Може бути недосконалим їх розуміння своєї ролі в житті дитини, відповідальності за її виховання. І навіть щирі їхні старання щодо цього наштовхуються на відсутність життєвого досвіду, знань, уміння терпляче, послідовно і наполегливо дорослішати разом із своєю дитиною. Труднощі виховання дітей у молодих сім'ях полягають у:

- нерозумінні батьками самоцінності дошкільного дитинства, його значення для формування особистості дитини;
- несформованості у батьків педагогічної рефлексії – вміння аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини педагогічних помилок, неефективності методів, які вони використовують тощо;
- орієнтації на виховання з дитини "генія", намагання реалізувати в дитині власний невикористаний, як вони вважають, потенціал, упущені ними життєві шанси [12, с.13].

Молоді батьки часто вдаються до авторитарного виховання, вважають покарання найефективнішим виховним засобом, застосовують суперечливі вимоги до поведінки дитини, непослідовно, суб'єктивно оцінюють її дії. Взаємини, тактику виховання дітей у сім'ї можна віднести до одного з таких типів:

– диктат. Такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролю за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицеміряють, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці;

– опіка. Вдаючись до такої тактики, батьки намагаються відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагаються все вирішувати за неї, задовольняти її потреби і примхи. За таких умов дитина позбавлена змоги формувати в собі необхідні для подальшого життя психологічні, вольові якості, об'єктивно оцінювати себе, свої можливості й інших людей, цілеспрямовано працювати над собою. Усе це деформує її внутрішній світ, систему цінностей, різко занижує або завищує її вимоги до оточення, спонукає до девіантних форм задоволення своїх потреб;

– мирне співіснування на засадах невтручання. Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки. Це породжує відчуження дітей і батьків. Діти, не маючи від батьків належної підтримки, будучи позбавленими необхідних для їх становлення зразків соціальної поведінки, часто почуваються складно у ситуаціях, з якими легко справлятимуться їх однолітки, які виростили у сприятливіших педагогічних умовах. У них можливі образи на своїх батьків за байдужість до себе;

– співробітництво. Така тактика взаємин у сім'ї, виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти охоче експериментують, шукають, пробують себе, не боячись помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вміло підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають впевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього розвитку.

Особливо збагачує виховний потенціал сім'ї участь у вихованні дітей представників різних поколінь (бабусь, дідусів), які мають більший життєвий досвід, більше вільного часу, ніж батьки. За правильної поведінки батьків стосунки їхніх дітей з бабусями і дідусями є емоційно близькими. Адже часто дідуся й бабусі ласкавіші у спілкуванні з онуками, ніж батьки, а ті їм платять за це довірою, виявляють невідому турботу, піклуються про них, розвиваючи в собі при цьому такі важливі для особистості людські якості, як доброта, чуйність, щирість.

Щодо цього важливе узгодження виховних впливів на дитину представників різних поколінь. Старше покоління більше орієнтоване на те, щоб онуки повноцінно проживали своє дитинство, батьки здебільшого розглядають дошкільний вік своїх дітей як підготовку до успіхів у дорослому житті, намага-

ючись урізноманітнити її заняттями іноземними мовами, спортом, музикою та ін. Там, де існує гармонія поглядів і впливів на розвиток, становлення дитини, вона має найбільше шансів повноцінно сформуватися як гармонійна особистість [9, с. 228].

На новому етапі суспільного розвитку, коли права дитини визнано складовою прав людини, а виховання урізноманітнюється й ускладнюється, батьки потребують не лише спеціальних знань, але й певних якостей, практичних навичок вирішення чи попередження численних проблем, починаючи з проблеми створення безпечного середовища для життя та розвитку дитини.

Цілоком доречно постає питання щодо батьківської компетентності як доведеної спроможності кваліфіковано здійснювати функції вихователів дитини, забезпечувати їй найкращі з можливих умов для життя та розвитку. Саме компетентність надає можливість подолання різноманітних ситуацій, деякі з яких не можна передбачити.

Ми поділяємо точку зору тих фахівців, котрі вважають, що до структури компетентності входять не лише знання, вміння та навички, але й досвід, система життєвих цінностей, мотивація. Можна виокремити три основні сфери батьківської компетентності, а саме:

- забезпечення захисту дитини;
- задоволення потреб дитини у розвитку;
- зміцнення та розвиток довготривалих батьківсько-дитячих стосунків на основі взаємоповаги і довіри, визнання права дитини бути суб'єктом власного життя.

Варто підкреслити, що створення можливостей виявляти самостійність сприяє не тільки когнітивному розвитку дитини, але й формуванню її орієнтацій, почуттю оптимізму, підвищенню самоповаги та задоволення життям [6, с. 35–36].

Компетентні батьки – не ті, в яких ніколи немає жодних проблем, а ті, котрі вміють аналізувати ситуацію і сприяти змінам на краще, попереджати проблеми, добре усвідомлюючи силу власного прикладу, саморозвитку та самовдосконалення. Для досягнення високого рівня батьківської компетентності необхідно:

- уміти слухати і чути дитину, оточення і самих себе;
- бути готовим “працювати душею”;
- мати сформовану систему моральних цінностей.

На нашу думку, найвищий і високий рівень батьківської компетентності – це рівні усвідомленого й відповідального батьківства. Усвідомлене батьківство передбачає відповідальність, але не обмежується цим і передбачає наявність задоволення, радості від зростання разом із дитиною. Такі батьки знають, для чого вони виховують дітей, як їх виховувати. Батьківство входить до складових їхньої системи цінностей. Інакше кажучи, їм подобається бути матір'ю чи батьком, і вони не чекатимуть подяки від дитини в майбутньому за її виховання, а будуть просто докладати всіх зусиль, щоб їхня дитина була щасливою.

Література

1. Бабенко Н. Сімейне дозвілля як соціально-культурне явище / Н. Бабенко // Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 74–77.

2. Бех І. Д. Особистість народжується у сім'ї / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 8–10.
3. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 4–9.
4. Гребенников И. Г. Основы семейной жизни / И. Г. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
5. Доброер О. Відповідальне батьківство / О. Доброер // Психолог. – 2009. – № 36. – С. 22–24.
6. Лактіонова Г. Програми для батьків як нова складова системи освіти дорослих / Г. Лактіонова // Соціальний педагог. – 2011. – № 10. – С. 34–40.
7. Марченко О. Що означає бути батьком / О. Марченко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 6. – С. 14–16.
8. Острогляд Н. В. Вплив сім'ї на розвиток морально-етичних якостей дитини / Н. В. Острогляд // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2011. – № 10. – С. 2–6.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
10. Рацул А. Педагогічні умови родинно-сімейного виховання дітей / А. Рацул // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 53–56.
11. Родина як соціальна група: бесіда з батьками // Позакласний час. – 2008. – № 12. – С. 49.
12. Семиченко В. А. Педагогічна майстерність – батькам / В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич // Початкова школа. – 1994. – № 7. – С. 11–16.

УДК 378.147:373.31

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Науменко Н.В.

У статті розкрито педагогічну сутність поняття “духовне здоров'я”. Розглянуто зв'язок духовності як філософського поняття з духовним здоров'ям як сучасною педагогічною проблемою. Визначено позиції науковців щодо вирішення проблеми формування духовного здоров'я особистості.

Ключові слова: здоров'я, духовність, духовне здоров'я.

В статье раскрыта педагогическая суть понятия “духовное здоровье”. Рассмотрена связь духовности как философского понятия с духовным здоровьем как современной педагогической проблемой. Определены позиции ученых относительно решения проблемы формирования духовного здоровья личности.

Ключевые слова: здоровье, духовность, духовное здоровье.

The pedagogical essence of the notion “spiritual health” is expounded in the article. The connection between spirituality as a philosophical concept with spiritual health as a modern pedagogical problem is examined. Scientists' views on the ways of solving the problem of forming spiritual health of a personality are set forth.

Key words: health, spirituality, spiritual health.

Актуальність дослідження. Стан соціально-економічного, суспільно-політичного та духовно-культурного розвитку населення сьогодення зумовлює необхідність підвищення рівня освіченості громадян на основі надбавь вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки, передового досвіду, організації виховної роботи серед населення відповідно до сучасних потреб суспільства. Недостатність нормативно-правової бази й соціально-економічні негаразди стали основою трансформації моральних і життєвих цінностей. Останнім часом в Україні розвиваються негативні процеси в духовній сфері, деформуються моральні засади суспільства. Цьому сприяють пропаганда жорстокості, бездуховності, насильства, послаблення виховної роботи з боку закладів освіти і культури, органів виконавчої влади [3, с. 288].

Все це поглиблюється відсутністю належної уваги моральному вихованню дітей та молоді. Сьогодні прогресивне людство розуміє, що освіта є інтегральним фактором національної безпеки. Якщо інтеграція базується на вихованні духовності, навичок здорового способу життя, то освіта дає сучасні, прогресивні знання, розвиває творче мислення, формує духовну і моральну культуру гармонійно розвинутої особистості. Цією проблемою повинні займатися не тільки педагоги, але і спеціалісти з питань суспільної етики, моралі, представники державної влади.

Державна політика у галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових:

фізичній, психічній, соціальній, духовній. Це положення відображається в низці державних нормативних документів (“Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст.”, закон України “Про охорону здоров'я”, “Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства”, “Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді”, “Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників”) та покладено в основу формування здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті.

У сучасних уявленнях про здоров'я людини виділяють чотири його складові, а саме: фізичне, психічне, соціальне та духовне (М.Гончаренко, В.Казначеев, М.Амосов, О.Савченко та ін.). У зв'язку з цим інтегрований шкільний курс “Основи здоров'я” передбачає вивчення здоров'я як цілісного багатовимірного феномена. Його метою є формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, оволодіння життєвими навичками здорового способу життя та безпечної для здоров'я поведінки. У змісті навчальної програми психічна і духовна складові здоров'я вивчаються як окремий та важливий структурний розділ, який передбачає оволодіння учнями навичками та вміннями позитивного спілкування, запобігання конфліктам та зменшення шкідливого для здоров'я впливу надмірних стресогенних

чинників, ознайомлення з принципами психічного розвитку людини, її пізнавальними та психоемоційними особливостями; акцентує увагу на моральному здоров'ї як одній із важливих характеристик людини і суспільства; розкриває вплив духовного життя людини на здоров'я [6, с. 4].

Духовне здоров'я особистості – це прагнення людини до оволодіння загальнолюдськими цінностями: правдою, істиною, добром; здатність відчувати себе часткою навколишнього світу, бажання поліпшувати його та активно сприяти цьому і в зв'язку з цим вміти співчувати, співпереживати, надавати допомогу іншим, будувати свої співвідносини з людьми, відповідально ставитись до себе самого та свого життя. Бездуховну людину не можна визнати здоровою.

Виходячи з цього, постає завдання підготовки майбутнього вчителя до формування духовного здоров'я учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Вирішення проблеми формування духовного здоров'я особистості базується на філософських, психолого-педагогічних та валеологічних дослідженнях, а саме:

- філософське осмислення духовності (М.Кисельов, С.Кримський, В.Кулініченко);
- комплексне вивчення складових здоров'я (М.Амосов, Л.Апанасенко, Ю.Бойчук, І.Брехман, М.Гончаренко, В.Горащук, О.Іонова та інші);
- формування духовного здоров'я людини в освітньому просторі (М.Гончаренко, І.Конельська, В.Новикова, М.Тесленко, Н.Товстоляк, Г.Шевченко);
- діагностика духовного здоров'я особистості (С.Анісімов, О.Касьянова, В.Новикова, Є.Помиткін).

Але, поряд з цим, проблема підготовки майбутнього вчителя до формування духовного здоров'я особистості не віднайшла спеціального вивчення у психолого-педагогічних дослідженнях.

Аналіз теоретичних наробок та практики шкіл дозволили виявити низку *суперечностей* стосовно досліджуваної проблеми, а саме:

- між курсом державної політики, спрямованої на формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства та наявним станом здоров'я підростаючого покоління та невпинним процесом девальвації загальнолюдських цінностей і занепадом духовності.
- між потребою теоретичного обґрунтування процесу духовного оздоровлення особистості на всіх етапах її розвитку та недостатністю осмислення сутності цього процесу стосовно молодших школярів;
- між визначенням провідної ролі вчителів у формуванні духовного здоров'я молодших школярів та відсутністю праці щодо їх підготовки до втілення цих теоретичних наробок.

Метою статті є обґрунтування поняття “духовне здоров'я” та визначення позиції науковців щодо вирішення проблеми формування духовного здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу. Духовний розвиток людини – це найефективніший шлях, який може видалити причини всіх проблем людини. Саме бездуховність та неосвіченість – це головні причини абсолютної всіх негараздів та хвороб людини.

Все більше і більше людей говорять про значення духовних надбань. Духовні уподобання повинні починатися в родині й охоплювати всі галузі прояву

індивіда. Вони повинні дозволяти людям обумовлювати свої рішення, забезпечувати соціальний, економічний і духовний добробут людей. Права людини і загальні етнічні цінності охороняють нас від повторення трагедій минулого й надають нам бачення майбутнього світу, в якому права людини та етнічні норми світової духовної культури стануть неписаними законами і будуть виконуватися природно, як засіб життя.

Тривалий час духовність прирівнювали до релігійності. Особливо це було виражено у радянський період. У той час, коли церква була відокремлена від держави, тема духовності була викреслена з наукових робіт, але сьогодні проблема духовності щільно увійшла в коло сучасних досліджуваних проблем [3, с. 169].

Проблема людини та її здоров'я – одвічна проблема, стрижнем якої є шлях до вільного гармонійного розвитку особистості. Здоров'я – це головний та справжній здобуток людини і найвища соціальна цінність. Здоров'я цікавило людей у різні епохи, у найрізноманітніших соціальних системах, тому досліджувалося з різних позицій: філософської, соціальної тощо.

Пошуки людиною гармонії між тілом і розумом, між розумом і духом як надраціональним началом позначились на історичній еволюції концепції здоров'я. Кожна культура знаходила своє вирішення цієї проблеми, яке відповідало пануючим у даному суспільстві уявленням про світ і місце людини в ньому.

У стародавньому суспільстві відбулося усвідомлення необхідності цілеспрямованого підтримання здоров'я. Існувала спеціальна група людей, які надавали консультації і практичну допомогу тим, хто її потребував.

Хоча у давньогрецькому та давньоримському суспільстві відбувався інтенсивний розвиток духовної культури – мистецтва, філософії, літератури, театру, панівне уявлення про здоров'я людини будувалося на визнанні повної залежності людського духу від тіла. Вже в епоху Відродження відбувається спроба примирити дух з тілом і віднайти більш гармонійний ідеал людського життя і здоров'я. Але невдовзі, в епоху Просвітництва, дух як надраціональне начало і тіло відступили під тиском інтелекту. Утвердився раціональний спосіб мислення, який породив людину, яка втратила гармонійні стосунки як із природою, так і з духом. Природа стала об'єктом нічим не обмеженого експериментування.

В епоху науково-технічної революції розпочався хаос: тіло, замордоване експериментами над ним, уже не може жити без фармакології. Замість загального уявлення про здоров'я з'явилися численні концепції здоров'я, побудовані на різноманітних принципах. Людина стає в ситуацію вибору: яку концепцію здоров'я їй прийняти практично та на яких засадах будувати здоровий спосіб життя? Не церква, не держава і не науковці, а сама людина несе відповідальність за свій вибір, за стан свого здоров'я.

За останні десятиріччя наука про здоров'я інтенсивно розвивалась і дістала практичного спрямування, наблизилася до життя. Багато вчених зробили спроби визначити сучасне поняття здоров'я і дійшли висновку, що здоров'я – це не відсутність хвороби, а фізична, соціальна, психологічна гармонія люди-

ни, доброзичливі, спокійні стосунки з людьми, природою і самим собою.

Духовність, або духовний світ людини, успішніше формується на основі здорового організму. Здоров'я тіла забезпечує людині не лише високу працездатність, творче довголіття, але й помітно впливає на її інтереси, погляди, спосіб мислення. Воно служить джерелом духовної бадьорості, оптимізму, впевненості в собі та своїх творчих можливостях, пробуджує інтерес до нових духовних цінностей, стає важливою умовою культурного розвитку людини. З іншого боку, духовне в людині здійснює зворотний вплив на її фізичний стан і може стати джерелом прагнення до здорового способу життя. Духовні цінності, ідеї та знання нерідко стають тією спонукальною силою, яка докорінно змінює спосіб життя людини. Здоровий спосіб життя органічно входить у сферу прекрасного, набуваючи, крім практичної, естетичну цінність.

Людина, яка піклується лише про здоров'я свого тіла і забуває про "здоров'я духу", ігноруючи прийняті у суспільстві моральні норми і цінності, іде шляхом тваринних інстинктів [1, с. 128].

Отже, можна сказати, що неможливо досягнути духовного здоров'я без підтримання тілесного здоров'я, і навпаки. Порушення людиною гармонії між фізичним і духовним негативно впливає на обидві сфери її життя.

Люди тягнуться до тих, хто випромінює доброту, любов, світло, тепло, позитивну енергію. Лікарі стверджують, що добрі, веселі, енергійні люди довше живуть і менше хворіють. Спокій, урівноваженість, чуйність, доброта, порядність, увічливість характеризують здорову людину. З нею легко жити, приємно спілкуватися. Такі люди вміють жити в гармонії, в злагоді з самим собою, з іншими людьми. Вони веселі і щасливі, успішно розв'язують свої проблеми. Емоційно врівноважені люди сповнені щастя і любові, а головне – духовного здоров'я, яке має таке велике значення для повноцінного життя людини [5, с. 112]. Духовна складова людини є не тільки основою її здоров'я, але й основою благополуччя людей, які її оточують.

У кожній людині свій темп розвитку та своя стадія духовного вдосконалення залежно від рівня розвитку душі та від якості способу життя, індикатором яких є здоров'я людини. Допомогу і підтримку в цьому процесі надає вчитель, який формує особистість учня.

Людські цінності властиві кожному, але для того, щоб їх ствердити, педагогічний процес повинен бути здатним перетворити культурні, духовні надбання на настанову й поведінку, що засновані на моралі, духовності, психологічному єднанні [2, с. 6].

Проблеми формування гармонійного фізичного та психічного розвитку та здоров'я дітей залежать від формування стереотипу здорового способу життя в процесі виховання, навчання, харчування, медичного обслуговування дітей. Погіршення здоров'я дітей шкільного віку є не лише серйозною медичною, а й педагогічною проблемою. Оздоровленням

дітей передусім має займатися освіта. Лише система освіти будь-яких форм навчання може та повинна зберегти майбутнє нації, повернути здоров'я нашим дітям. Тому що першочерговим завданням будь-якого навчального закладу має бути високий рівень здоров'я дитини, а за ним – високий рівень знань. Недоліки освіти в цілому пов'язані з методологією загальної освіти, яка не повинна зводитися лише до розвитку мислення дитини, до набуття нею навичок аналізу, до повідомлення їй відомостей, які доречні тільки на практиці, до суми деяких уявлень про устрій навколишнього світу, вивчення фактів з історії людства, знайомства з літературою та мистецтвом, підготовки до продовження освіти. Загальна освіта повинна також дати елементарні відомості про сутність людського мислення, сутність людського знання та про способи спілкування між людьми, які завжди в тому чи іншому сенсі базуються на деяких догмах або аксіомах [4, с. 137].

Аналізуючи вищесказане, шляхами формування духовного здоров'я особистості є досягнення певного рівня становлення світогляду: формування цілей життя; інтеріоризація загальнолюдських цінностей, формування інтелектуальної сфери шляхом розвитку логіки та інтуїції, які забезпечують культуру мислення на основі набутих знань, формування емоційної вольової сфери, яка забезпечує культуру емоцій, поведінки. При цьому тільки комплексно досягається цілісність фізичного, психічного, духовного розвитку, жодна сторона не виступає як самоціль, вони взаємодіють, взаємозбагачуються, усі разом слугуючи розв'язанню одного загального завдання – усебічного і гармонійного розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. Роблячи підсумок, необхідно зауважити, що духовність є невід'ємною і вагомую частиною духовного здоров'я особистості. Особливості духовного світу окремої людини чи соціальної спільноти виступають важливим чинником, що зумовлює як характер загального ставлення людини до свого здоров'я, так і вибір конкретних методів його збереження, відновлення та розвитку.

Погіршення здоров'я підростаючого покоління є не лише серйозною медичною, а й педагогічною проблемою, тому оздоровленням дітей передусім має займатися освіта.

Подальшого вивчення потребують питання забезпечення позитивної мотивації майбутніх вчителів до формування духовного здоров'я підростаючого покоління за допомогою комплексу засобів: проектування змісту професійно-педагогічної підготовки з урахуванням духовного складника; використання інноваційних форм та методів, що дозволяють розвинути професійні особистісні якості майбутніх вчителів, набуття індивідуально-творчого характеру здійснення професійної діяльності, щодо формування духовного здоров'я школярів.

Література

1. Валеологія : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / В. І. Бобрицька, М. В. Гриньова та ін. ; за ред. В. І. Бобрицької. – Полтава : Скайтек, 2000. Ч. II. – 2000. – 160 с.
2. Васюк М. М. Психічне і духовне ставлення людини як проблема валеології / М. М. Васюк, Б. Т. Кутько // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : III Міжнар. наук.-практ. конф. : матер. конф. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2003. – С. 5–13.

3. Гончаренко М. С. Валеопедагогические аспекты духовности : учеб. пособ. / М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 400 с.
4. Куйдина Т. М. Духовность и образование / Т. М. Куйдина, А. Н. Тимченко // Валеологія: суч. стан, напрямки та перспективи розвитку : VIII Міжнар. наук.-практ. конф. : матер. конф. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. – С. 136–140.
5. Основи здоров'я. 4 клас : авторські уроки. – Х. : Веста ; Ранок, 2007. – 312 с.
6. Програма інтегрованого курсу "Основи здоров'я" для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 42 с.

УДК 37.014.543

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО БЮДЖЕТА И РАСХОДОВ

Рамазашвили С.

У статті розглядаються проблеми формування шкільного бюджету та витрат. Уряд Грузії щорічно виділяє певну кількість коштів на фінансування приватних шкіл, що обумовлює потребу у приватному фінансовому менеджменті. Проект бюджету та оптимальна система витрат пов'язані з певними проблемами. У статті наводиться перелік проблем, їх причин та приклад здійснення об'єднаного фінансового менеджменту.

Ключові слова: шкільний бюджет, фінансовий менеджмент, система витрат, Грузія.

В статье рассматриваются проблемы формирования школьного бюджета и расходов. Правительство Грузии ежегодно выделяет определенные средства на финансирование частных школ, что обуславливает потребность в приватном финансовом менеджменте. Проект бюджета и оптимальная система расходов связаны с определенными проблемами. В статье приводится перечень проблем, их причин, а также пример осуществления объединенного финансового менеджмента.

Ключевые слова: школьный бюджет, финансовый менеджмент, система расходов, Грузия.

The article deals with the problems of school budget formation and expenditure. The Georgian government annually spends certain amount of money on financing private schools which requires private financial management. Budget design and the optimal expenditure system are associated with certain problems. The article gives a list of problems, their causes and an example of implementation of the united financial management.

Key words: school budget, financial management, expenditure system, Georgia.

Начало текущего века ознаменовалось эпохой кардинального изменения идеологического содержания. Этот новый признак в социальном развитии общества повлек за собой неизбежность изменений в школьном образовании. Эти процессы уже начались, и в результате этого в быстром темпе стали основываться негосударственные частные школы, которые содействуют развитию инновационного образовательного движения.

Смыслом такой образовательно-педагогической деятельности является возрождение образовательной жизни, включение новых ресурсов в образовательный процесс и его поднятие на новый уровень частным и общественным усилием. Обессиленная система советских школ семидесятилетнего правления заменяется новой, и изменения сталкиваются с множеством препятствий и проблем, которые вызваны объективными, субъективными факторами или неопытностью.

Пересматривая исторические данные "врата учёности" досоветского периода, можно убедить-

ся, что функционирование отечественных частных школ в Грузии имело большой успех, но этот период долго не продолжался. Частные образовательные учреждения, которые попали в руки Российской империи, а затем советского строя, утратили независимость, а также те индивидуальные традиционные педагогические учебно-воспитательные особенности, которые являлись завоеванием отечественной педагогики.

Развивающиеся сегодня процессы, которые показывают динамику роста числа негосударственных частных школ и их популярность в обществе, дают надежду, что эти школы возродят душевную и образовательную культуру, основанную на национальных традициях. А также из простого анализа ясно видно, что в такие школы будет перенесена европейская многовековая образовательная культура и учреждены международные образовательные стандарты.

Согласно информационным источникам [1], из государственного бюджета Грузии ежегодно для

финансирования школ расходуется более 330 млн лар, что составляет 60% от бюджета Министерства образования.

Кроме государственного бюджета, школа имеет определённый доход, полученный от экономической деятельности. Источником такого дохода может быть:

- платное обучение;
- аренда площадей;
- добровольные взносы и др.

Указанная сумма вместе с бюджетной суммой должны расходоваться целенаправленно. Целенаправленными расходами суммы являются:

- капитальные и текущие расходы;
- ремонтные работы;
- офисные и коммунальные расходы;
- возмещение труда педагогического и административного персонала.

Надо отметить, что как формирование доходов или бюджета школы, так и их расходование связаны с финансовыми рисками, которые содержат опасность нецелесообразного расходования. Такой опасностью являются:

- законность доходов, полученных от экономической деятельности школы;
- законность использования и управления имуществом и запасом школы;
- точность учёта денежных средств;

· организация учебного процесса и соответствие организационной структуры с расходуемой частью; оптимальность расходования на обеспечение доступности школьных средств для школьников и др.

Необходимо также отметить, что для такой малонаселенной страны, как Грузия, трудно осуществить процесс бюджетирования образовательной системы и оптимального расходования, который ассоциируется с рядом проблем.

К ряду этих проблем относится неравномерное распределение школ на территории страны. Большая часть публичных и частных школ Грузии (почти половина) функционирует в таких населённых местах, где не существует другое какое-нибудь образовательное учреждение. Мобильность учеников для большинства родителей, исходя из ограниченных экономических возможностей, очень затрудняется. Очень много поселений, где расположено две или три школы и контингент учеников очень мал. Всё это создаёт как финансовые, так и связанные с мобильностью учителей проблемы. В Грузии, стране с разнообразной национальностью, школы отличаются языком обучения, и друг возле друга функционируют грузиноязычные и негрузиноязычные школы, что с финансовой точки зрения создаёт определённые различия и мешает осуществлению единого системного финансового менеджмента.

Литература

1. http://thecontrolge.blogspot.com/2011/03/blog-post_16.html. – Название с экрана.
2. <http://www.ganatlebisreforma.com>. Образовательная реформа в Грузии. Проблемы выбора школ. – Название с экрана.
3. Алексидзе Н. Г. Менеджмент – мотивационные факторы и научный бизнес / Н. Г. Алексидзе. – Тбилиси, 1992.
4. Бараташвили Е. Основы менеджмента / Е. Бараташвили, Г. Мествиришвили, Г. Джавахадзе. – Тбилиси, 1993.
5. Галдава З. Основы менеджмента (Искусство управления, предпринимательская деятельность) / З. Галдава. – 1991. Т. I. – Тбилиси, 1991.
6. Гоциридзе Б. Г. Менеджмент – основы управления хозяйственной фирмы / Б. Г. Гоциридзе. – Тбилиси, 1992.

УДК 371

ПОРТФОЛІО СТУДЕНТА: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Романенко Ю.А.

Автор пропонує методику використання технології портфоліо на сучасному етапі розвитку вищої освіти України, з'ясовуючи сутність поняття "портфоліо студента", розкриває проблеми, принципи та функції цієї технології.

Ключові слова: портфоліо студента, методика, принципи, функції.

Автор предлагает методику использования технологии портфолио на современном этапе развития образования Украины, выясняя суть понятия "портфолио студента", раскрывает проблемы, принципы и функции этой технологии.

Ключевые слова: портфолио студента, методика, принципы, функции.

The author suggests methods of the portfolio technology at the modern stage of higher education development in Ukraine determining the essence of the concept "student's portfolio" and describes problems, principles and functions of this technology.

Key words: student's portfolio, methods, principles, functions.

Сьогодні як ніколи студент має адекватно оцінити власні досягнення і можливості, робити необхідні висновки щодо власного самоудосконалення. Проблема формування умінь самоспостереження – проблема рефлексії – не нова і розглядалася як вітчизняними, так і зарубіжними психологами (Г.Балл, О.Юдіна, Б.Такман) як безперечно важлива для повного і гармонійного розвитку особистості. Технологія, яка сприяє формуванню необхідних навичок рефлексії, тобто самоспостереження, є Портфоліо. Тому **мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні методологічних основ технології "Портфоліо студента" в навчальному процесі вишу. Шляхом розв'язання **наступних завдань**: уточнити поняття "Портфоліо студента"; сформулювати принципи; визначити функції, освітнє значення, педагогічну ідею, структуру змісту, критерії оцінювання та проблеми впровадження технології портфоліо у педагогічно-виховний процес вишу.

Аналіз наукових джерел у галузі дидактики свідчить, що міжнародна спільнота вважає, що *портфоліо* – це впорядкована збірка матеріалів, підібраних з певною метою [1]. Коли розглядати поняття "Портфоліо" більш ніж комплекс документів чи збірку матеріалів, тоді можна сказати про цей метод як про ефективний засіб об'єктивного оцінювання власних особистісних компетенцій, спроможного конкурування на ринку праці, раціонального просування майбутніх фахівців кар'єрними сходами, перспективного професіонального та творчого зростання особистості.

Ми вважаємо, що *портфоліо студента* – це інструмент самооцінки особистісної пізнавальної праці

студента, рефлексії його особистісної діяльності, самоконтроль та самоперевірка своїх досягнень, аналіз, аргументація та планування подальших дій, рішень і, нарешті, зміна особистісних успіхів (або віра в особистісний успіх).

На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах України роботу із формування портфоліо студента майже не практикують. Хоч основним завданням роботи над створенням портфоліо є осмислення з перших днів вступу до ВНЗ, що ти сам відповідаєш за своє майбутнє, за свою кар'єру. І всі твої дослідження будуть зафіксовані у портфоліо. Все це, на наш погляд, буде стимулювати студента до розвитку мислення, творчих можливостей, до досягнення високих результатів у навчальному процесі, до участі в громадському житті закладу. Інтерес до портфоліо підсилюється ще й тим, що він використовується і під час працевлаштування. Його переваги перед традиційними засобами контролю полягають у тому, що портфоліо потрібно саме студентам, а не викладачам чи керівництву. Він потрібен як дійсний метод самоорганізації, самопізнання, самооцінки, саморозвитку і самопрезентації особистості як у ВНЗ, так і у подальшому в професійному діловому середовищі.

Методика даної технології полягає в тому, що студент за завданням викладача відбирає в своє "досьє" роботи, виконані ним самостійно як на заняттях, так і позааудиторно. Відбір ведеться або з одного предмета, або з декількох протягом одного навчального року (семестру) або впродовж декількох років. Відбір робіт супроводжується поясненням студента, чому він вважає за необхідне

підібрати саме ці роботи. Кожна робота передбачає аргументовану корекцію помилок. Викладач може запропонувати скласти портфоліо окремим студентам або всій групі із своєї дисципліни, з окремого розділу, представивши серію запитань, завдань, структуру портфоліо. Головне в цій роботі – самооцінка студента, причому у вигляді міркувань, аргументації, обґрунтування [2]. По закінченні роботи студент виставляє портфоліо на презентації в групі або на студентській конференції, де він показує своє просування у вибраній галузі знань і доводить, що ним докладено максимум зусиль, і тому його самооцінка збігається (або не збігається) з оцінкою викладача, батьків, групи експертів (із числа студентів). Студент показує, в чому саме ця оцінка збігається, а в чому ні, і робить висновки щодо своєї подальшої пізнавальної і творчої діяльності в цій галузі. Портфоліо може стосуватися не тільки академічних успіхів, але й комунікативних, соціальних, спортивних, культури поведінки тощо.

Принципи технології "портфоліо" формуються науковцями як самооцінка результатів, систематичність і регулярність самомоніторингу, структурованість матеріалів, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень, акуратність і естетика оформлення, цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів, наочність і обґрунтованість презентації портфоліо [3, с. 127].

Ми з ними погоджуємося і визначаємо та формулюємо наступні принципи: *цілеспрямованості та мотивації* (визначення цілей і завдань створення портфоліо, узгодження мети розробки портфоліо й усвідомлення потреби пізнавальної діяльності суб'єктами навчально-виховного процесу); *системності* (завдання портфоліо складають систему об'єктивних оцінювань своїх можливостей та планування дій із подання труднощів та досягнення вищих результатів); *відповідності* (вимагається відповідність цілей та завдань структурі портфоліо; коментарю до портфоліо – змісту портфоліо); *неоднорідності* (формування структури портфоліо, завдання різної форми); *наукової обґрунтованості та об'єктивності оцінювання* (визначення: вибірки для впровадження технології "портфоліо" різного призначення (індивідуальні, вищівські, національні); структурування змісту портфоліо; оцінювання результатів; характеристик якості суб'єкта навчально-виховного процесу (надійність, валідність тощо) за стандартними технологіями; конвертація одержаних балів за шкалою оцінювання; розроблення коментарю з організації діяльності суб'єкта навчально-виховного процесу).

На наш погляд, портфоліо студента є не лише ефективною формою самооцінювання результатів навчальної діяльності студента, але й спонукає *мотивування* до навчальних досягнень, *набуття* досвіду до ділової конкуренції, *обґрунтування* реалізації самоосвіти та розвитку професійних компетентностей, *оцінювання* особистісних здібностей.

Під час дослідження нами було визначено *функції портфоліо студента*: діагностична, прогностична, управлінська, організаційна, інформаційна, аналітична, педагогічна, цілепокладання, мотивування, змістовна, розвивальна, рейтингова та адаптаційна. Які сформульовано нами саме так:

- *діагностична* – фіксує реальний стан, зміни та зріст результатів навчання конкретного студента;

- *прогностична* – виявляє стратегію і тактику розвитку професійних компетентностей студента;

- *управлінська* – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, аналіз та корекцію знань та умінь студента;

- *організаційна* – упорядковує умови створення портфоліо студента;

- *інформаційна* – створює вірогідний масив інформації щодо результатів навчання студента;

- *аналітична* – зумовлює добір і обробку вірогідної інформації з результатів навчання студента;

- *рейтингова* – показує діапазон умінь та навичок студента;

- *педагогічна* – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку студента;

- *цілепокладання* – демонструє результат навчання студента за визначеними цілями;

- *мотивування* – стимулює студентів до досягнення навчальних результатів;

- *змістовна* – показує освоєння фундаментальних понять, принципів і законів, розкриває увесь спектр виконаних студентом робіт;

- *розвивальна* – забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку мислення, комунікаційних можливостей студента;

- *адаптаційна* – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що в комплексі утворює ситуацію розвитку студента й полегшує її адаптацію в суспільстві та набуття навичок ділової конкуренції.

Освітнє значення портфоліо полягає в наступному: а) *планування і самооцінювання* студентом своїх освітніх результатів, досягнень сприяють підтримці і стимулюванню навчальної мотивації, розширенню можливості навчання, формуванню умінь вчитися; б) *демонстрація* освітніх досягнень сприяє індивідуалізації і персоналізації навчання студента; в) *аналіз* помилок і досягнень формують унаочнення понять "компетентності" і "некомпетентності" студентів як майбутніх фахівців.

Педагогічна ідея портфоліо припускає:

1) зсув акценту із недоліків знань та умінь студентів на конкретні досягнення із зазначеної теми, розділу, предмета;

2) інтеграцію кількісної і якісної оцінок;

3) розвиток комунікативних здібностей студента;

4) домінування самооцінки над зовнішнім оцінюванням.

Призначення портфоліо студента полягає в тім, що зібрані матеріали *допоможуть студентові* оцінити навчальні і наукові досягнення, зусилля та прогрес у навчанні, готовність до професійної кар'єри; звернути увагу роботодавця, підкреслити свої конкурентні переваги порівняно з іншими претендентами. *Роботодавцеві дає можливість* легко проаналізувати підготовку та весь спектр умінь і здібностей студента, створити умови для прийняття оптимального кадрового рішення.

Під час дослідження перед нами постало запитання: із чого складається *портфоліо студента*? Воно має фіксувати усі досягнення студента. Його можна використовувати для збереження курсових та дипломних проектів, доповідей на семінарах, науково-практичних конференціях і т.ін. Чим ближче до закінчення ВНЗ – *портфоліо* має бути профільним. Непогано мати ще й електронний варіант.

Портфоліо починається із коментаря, далі йде структурування змісту, який може включати наступний матеріал: а) *титульна сторінка*; б) *зміст портфоліо*: “Погляд у минуле”, “Мій навчальний заклад”, “Моя нова родина”, “Мій куратор”, “Коротка історія наукових досягнень із хімії” або “Мої досягнення”, “Короткі конспекти з вивчених тем”, “Лабораторний практикум”, “Тестування”, “Самостійні та контрольні роботи”, “Творчі завдання”, “Трудова діяльність (практики, стажування, волонтерство)”, “Поради собі”, “Чи готовий я до іспитів”, “Кар’єрний потенціал” або “Я і моя кар’єра”, “Відгуки та побажання”; в) *коментарі та оцінка викладача*; г) *оцінка батьків/рецензента*; г) *анкета для студента*; д) *анкета для батьків*.

Кожне своє досягнення студент має зафіксувати та підтвердити. До підтверджуючих документів відносяться: рецензії, рейтинги, екзаменаційні відомості, сертифікати, посвідчення, свідоцтва, дипломи, відгуки керівників практик (стажувань), публікації, тези виступів, доповідей тощо.

Наступне, на що потрібно звернути увагу, – це *критерії оцінювання* роботи студента над створенням портфоліо. Ми вважаємо їх такими.

Високий рівень. Зміст портфоліо свідчить про те, що було докладено багато зусиль, про наявний прогрес студента щодо розвитку творчого, критичного мислення, уміння розв’язувати задачі, прикладні та комунікаційні уміння, а також про наявність високого рівня самооцінки і творчого ставлення до предмета. У змісті й оформленні “Портфоліо” виявляється оригінальність і винахідливість.

Достатній рівень. Портфоліо даного рівня демонструє солідні знання та уміння студента, але, на відміну від попереднього рівня, в портфоліо можуть бути відсутні деякі елементи з необов’язкових категорій, а також може бути недостатньо виражена оригінальність у змісті і творчий елемент в оформленні.

Середній рівень. У портфоліо основний акцент зроблений на категорії, з яких можна судити про рівень сформованості програмних знань і умінь з дисциплін. Відсутні свідоцтва, що демонструють рівень розвитку творчого, критичного мислення, прикладних умінь, здібності до змістовної комунікації.

Низький рівень. Достатньо неінформоване портфоліо, за яким важко сформулювати загальне уявлення про власні здібності студента. У портфоліо даного рівня представлені уривчасті завдання з різних категорій, окремі аркуші з неповністю виконаними завданнями і вправами, зразки спроб виконання графічних робіт тощо. За таким портфоліо практично неможливо визначити прогрес у навчанні

і рівень сформованості якостей, що відображають основні цілі дисциплін і критерії оцінки.

Практика застосування портфоліо показує, що цю технологію можна використовувати не лише для студентів, але й для викладачів. Портфоліо як одна з форм оцінювання роботи викладача швидко набуває популярності [1]. Вміст такого портфоліо допомагає оцінювати професіоналізм викладача. Викладацьке професійне портфоліо може містити набір кращих конспектів лекцій, дидактичних матеріалів, документів, статей, фотографій, вирізок з популярних та наукових видань різних форм оцінювання студентів, кращих студентських робіт та прикладів (мультимедійних презентацій, публікацій, веб-сайтів), розроблених викладачем для студентів.

Щоб використовувати цю технологію у ВНЗ, необхідні односторонні, які впевнені в успіху концепції освітньої програми, досконало володіють методологією портфоліо, гідні віддати студентові свою першість і лідерство в навчальному процесі.

Впровадження нового завжди викликає труднощі. Дослідження показало, що викладач під час використання технології “портфоліо” має бути готовим для *вирішення наступних проблем*, а саме: а) зміна психологічної атмосфери в групі на дружню з боку викладача; б) пошук, якщо не нових, то інших педагогічних технологій, які б зацікавили студентів; в) відпрацювання індивідуальних та творчих завдань студентів до повного засвоєння та виконання студентами; г) відповідність за успіх навчальної діяльності студенти беруть особисто на себе; г) витрачання більше часу на перевірку, координацію, діагностику, аналіз самостійної роботи студентів; д) реалізування головної мети навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів, моральних цінностей з тим, щоб випускник ВНЗ був здатен до самореалізації, самостійного творчого, критичного мислення, прийняття важливих для себе рішень.

Таким чином, уточнивши поняття, сформулювавши принципи, визначивши функції, зміст, освітнє значення та педагогічну ідею, технологію накопичення і критерії оцінювання, ми обґрунтували дидактичні аспекти технології “Портфоліо студента” і показали, що, використовуючи цю технологію, викладач одержить якісну інформацію про особистісний навчальний процес студента; студент набуває навички до самоаналізу діяльності, батьки у комплексі ознайомляться із роботою своєї дитини і побачать її розвиток. Це лише деякі можливості портфоліо студента. Використовуючи цю технологію, кожний із учасників навчального процесу відкриє для себе ще дуже багато яскравого, цікавого та корисного.

Література

1. Intel. Навчання для майбутнього. – К. : Видавництво “Нора-прінт”, 2005.
2. Романенко Ю. А. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Ю. А. Романенко. – Донецьк : ДІСО, 2010. – 152 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ МЕНЕДЖМЕНТА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Созашвили Н.М.

Предметом дослідження автора є менеджмент навчального процесу з урахуванням конкретного стратегічного напрямку – інноваційної діяльності. Представлена концепція взаємозв'язку стратегічних та тактичних цілей навчального процесу та специфіка інноваційного вектора при їх досягненні. Ключові слова: менеджмент навчального процесу, інновації управління.

Предмет исследования автора – менеджмент учебного процесса с учетом конкретного стратегического направления – инновационной деятельности. Представлена концепция взаимосвязи стратегических и тактических целей учебного процесса и специфика инновационного вектора в их достижении. Ключевые слова: менеджмент учебного процесса, инновации управления.

The subject of the author's research is management of education in view of the specific strategic direction – innovative work. The concept of interconnection of strategic and tactical goals of the educational process and characteristic features of innovations in their achievement are set forth in the article.

Key words: education management, innovations of management.

Анализ процессов, протекающих в образовательной системе, заставляет задуматься, что ориентирование на инновации в деятельности образовательной системы будет наилучшей возможностью с целью реагирования на реформирование образования и осуществления положительных изменений. Для вузов настоящий подход наиболее актуальный, так как он является содействующим фактором современного менеджмента учебного процесса. Для осуществления данного процесса вузы в инновационной сфере должны иметь необходимые компетенции, в частности способность создания новых знаний.

Для того чтобы вузы выполняли свою функцию, и при сегодняшних рыночных экономических условиях остались конкурентоспособными, они должны иметь высокий потенциал адаптации для быстрого развития в условиях изменяемой окружающей среды. В связи с этим формирование системы инновационного управления высших учебных заведений на каждом уровне должно происходить по предусмотрению развития инновационного управления.

Высшее учебное заведение, как система, должна быть представлена в виде модели, в которой выражены подсистемы разных уровней. Фактически, она является многоуровневой системой, которая взаимодействует между подсистемами высшего учебного заведения.

С точки зрения автора О.Г.Ильиной [1], вуз «представляет собой матричную структуру, в которой подразделения соединены линейно-функциональными связями».

Авторы: И.С.Васильев, В.В.Глухов, М.Н.Фёдоров и др. отличают несколько путей и четыре уровня управления формирования системы управления высших учебных заведений [2]:

- концептуальные решения,
- стратегические задачи управления,
- тактические задачи управления,
- оперативное управление.

Очевидно, что указанные уровни не могут быть изолированы друг от друга и они, как правило, пересекаются функциональными областями управления.

В общей системе высшего учебного заведения авторы [3] выделяют две комплексно-целевые системы:

- «управление развитием потенциала», которое направлено на развитие и совершенствование технической базы вуза, социального развития трудового коллектива, совершенствование системы хозяйственных отношений;
- «управление функционированием вуза», в сфере которого входят процессы «создания и реализации товарной продукции всех видов, эффективного использования ресурсов, качества продукции.

О.Г.Ильина организационную структуру системы управления вузом рассматривает с точки зрения стратегического управления [1]. Она включает в нее 11 управляющих подсистем, в основу которых положены стоящие перед ними задачи. К задачам подсистем автор относит «Планирование обучения», «Маркетинг», «Финансирование деятельности вуза»,

“Организацию труда преподавателей”, “Развитие персонала”, “Оплату труда”, “Обеспечение”.

Рассмотренные выше системы управления вузом являются взаимодополняющими системами, однако они не предусматривают инновационной составляющей в качестве одного из элементов, который, на наш взгляд, должен быть выделен в одной из подсистем управления.

С.Д.Резник и В.М.Филиппов рассматривают систему управления высшим учебным заведением как социально-экономическую систему, в которой отражена “взаимосвязь элементов внешней среды, оказывающих воздействие на систему управления высшим учебным заведением и конечные результаты деятельности данной системы” [3]. А это достижимо при эффективном использовании принципов и механизмов, которые осуществляют систему взаимосвязей и отношений между объектом и субъектом управления данной системы”.

К субъектам управления авторы относят органы управления образованием, органы управления вузом, управленческие кадры вуза. Управляемая подсистема включает в себя несколько подсистем управления:

- управление стратегическим развитием;
- управление учебной работой, управление научной работой, управление экономической деятельностью, управление внешними связями;
- управление социальной и воспитательной работой;
- управление административно-хозяйственной деятельностью;
- управление инновационной деятельностью.

С нашей точки зрения, данный подход является наиболее оптимальным и соответствует условиям современной экономики, ориентированной на инновационное развитие. Однако авторы подсистему управления стратегическим развитием выделяют на одном уровне с остальными подсистемами, тогда как направления деятельности последних, обусловлены решениями, принятыми на стратегическом уровне. На основе проведенного анализа мы думаем рассматривать систему управления вузом, в частности, предмет нашего исследования – менеджмент учебного процесса с учетом конкретного

стратегического направления – инновационной деятельности.

Наша концепция отражает взаимосвязь стратегических и тактических целей учебного процесса и специфику мероприятий всех уровней инновационным вектором.

Внешнюю политику вузов представляют органы управления образованием: Министерство образования и наук Грузии, его региональные и районные органы управления. На данном уровне управления разрабатывается государственная политика и нормативно-правовые акты, регулирующие образовательную, научную и инновационную деятельность в сфере образования.

На уровне внешнего управления создается механизм вовлечения вузов научной и инновационной деятельности в республиканские программы, приоритетные национальные проекты и региональные целевые программы.

Стратегический менеджмент вуза должен осуществляться органом по стратегическому развитию, в который входят лица, ответственные за развитие и реализацию стратегии. В контексте развития инновационной деятельности стратегическое управление предполагает анализ инновационного потенциала и активность вуза, разработку инновационной политики и трансформацию выбранных направлений в стратегические цели.

Функциональное управление осуществляют руководители подразделений. На данном уровне должна происходить трансформация стратегических целей в сфере инноваций в тактические цели подразделений или центров ответственности.

К управляемой подсистеме относятся подразделения, которые должны обеспечить инновационные процессы, задачей которых является реализация этапов инновационного процесса: генерирование идеи – оценка и выбор идеи – разработка инновации – внедрение инновации – коммерциализация.

Таким образом, в современной системе управления вузом инновационные системы должны развиваться на стратегическом уровне и находить своё отражение, что в свою очередь обеспечивается соответствующей организационной структурой вуза, соответствующими подразделениями.

Литература

1. Ильина О. Г. Методология статистического исследования менеджмента высшего учебного заведения: дисс. ... канд. эконом. наук : спец. 08.00.11 / Ильина О. Г. – М., 1997.
2. Васильев Ю. С. Экономика и организация управления вузом : учеб. / Ю. С. Васильев, В. В. Глухов, М. П. Федоров ; под ред. канд. эконом. наук В. В. Глухова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб., 2001.
3. Управление высшим учебным заведением : учеб. / под ред. С. Д. Резника, В. М. Филиппова. – 2-е изд., перераб. – М. : ИНФРА – М., 2010.

УДК 37.013.42:379.835

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРА У ЗМІСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ І ВІДПОЧИНКУ З ДЕННИМ ПЕРЕБУВАННЯМ

Солова В.М.

У статті проаналізовано завдання, зміст діяльності дитячого закладу оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням, шляхи соціалізації, реалізації права кожної дитини на повноцінний відпочинок, оздоровлення, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб у літній канікулярний період.

Ключові слова: канікули, соціалізація, дитячо-дорослий колектив, літній табір у місті, організація табору, діагностика, мета, завдання, нормативно-правове забезпечення.

В статье проанализированы задачи, содержание деятельности детского учреждения оздоровления и отдыха с дневным пребыванием, пути социализации, реализации права каждого ребенка на полноценный отдых, оздоровление, обеспечение содержательного отдыха, удовлетворение интересов и духовных запросов, соответствующих индивидуальным потребностям в летнем каникулярном периоде.

Ключевые слова: каникулы, социализация, детско-взрослый коллектив, летний лагерь в городе, организация лагеря, диагностика, цель, задачи, нормативно-правовое обеспечение.

The author of the article analyzes goals and objectives of children's day-care recreation centers, ways of socialization, realization of every child's right for quality recreation, health improvement, development of interests and spiritual needs according to individual preferences during summer vacation.

Key words: vacation, socialization, children-adults group, town summer camp, camp organization, diagnostics, goal, objectives, normative legal regulations.

Постановка проблеми. Права дитини на відпочинок і дозвілля, користування послугами, що надаються закладами охорони здоров'я, визначені Конвенцією ООН про права дитини, що ратифікована Україною в 1991 році.

Поліпшення стану здоров'я, відновлення їх життєвих сил, запобігання бездоглядності, створення умов для продовження виховного процесу та розвитку творчих здібностей забезпечується шляхом організації оздоровлення та відпочинку дітей, зокрема у канікулярний період.

Упродовж останніх років спостерігається тенденція до погіршення стану здоров'я дітей з одночасним збереженням незначного обсягу надання їм послуг з оздоровлення та відпочинку [10].

Відбувається істотне зменшення кількості дитячих закладів оздоровлення та відпочинку. Більшість закладів становлять табори з денним перебуванням дітей, які утворюються на базі навчальних закладів [10]. Рівень організації виховного процесу і

дозвілля в закладах не відповідає сучасним потребам дітей, зокрема не застосовуються повною мірою активні форми відпочинку та оздоровлення.

Аналіз причин виникнення проблем та обґрунтування необхідності її розв'язання викладені в Концепції Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на період до 2015 року.

Так, зокрема, відзначається недостатній рівень фінансування наукових досліджень у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, недосконалість системи підготовки та підбору спеціалістів для роботи в закладах, недосконалістю механізму надання послуг з оздоровлення та відпочинку, зокрема дітям, які потребують особливих умов для оздоровлення, та дітям-інвалідам [10].

Визначена оцінка стосується проблеми підготовки студентів вищих навчальних закладів до роботи в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку, оскільки навчальною програмою передбачена виховна практика в дитячих закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою дослідження діяльності дитячих оздоровчих закладів оздоровлення і відпочинку займалися В.І.Беляєв, О.С.Газман, О.І.Грекова, М.М.Соєв, В.Ф.Матвеев, О.С.Шмаков, С.П.Афанасьєв, С.В.Коморін, А.І.Тимонін, Є.І.Коваленко.

На проблему діяльності дитячих закладів із соціалізації дітей звертають увагу В.В.Рютін, А.Й.Капська, М.Б.Євтух, Ю.В.Таран, Л.М.Малафій, О.В.Єнін, Н.Щуркова.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності діяльності дитячого закладу оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням, побудови всієї системи виховної роботи закладу на основі створення виховних ситуацій соціалізації, у важливості вчити дітей, що відповідають, жити сьогодні в громадянському суспільстві, в неформальному середовищі дитячого закладу, формувати діалогову спільність дітей і дорослих на основі партнерської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Людина відчуває потребу у спілкуванні з іншими людьми, це впливає на особистісний розвиток, набуваються соціальні навички.

Виховний простір, в центрі якого знаходиться дитина, часто виходить за межі одного навчального закладу. Це не лише приміщення школи і навчально-виховні технології, це й зовнішні соціальні та інформаційні системи, люди, суспільні явища. Виховний простір школи діє на учня і тоді, коли він знаходиться поза школою, на канікулах, на відпочинку з батьками чи друзями. Виховна система школи впливає на всі сфери життя підростаючого школяра і головним тут є процес соціалізації.

Дитячі і дитячо-дорослі колективи, що сформовані на базі школи, на період літа зменшують свій вплив, і у дітей з'являється багато вільного часу. В цей час зменшується або зовсім зникає контроль за дітьми з боку дорослих і батьки сподіваються в плані організації літнього відпочинку на шкільний дитячий оздоровчий заклад з денним перебуванням.

Система управління сферою відпочинку та оздоровлення дітей регламентується державною цільовою соціальною програмою оздоровлення та відпочинку дітей на період до 2015 р., Типовим положенням про дитячий оздоровчий заклад оздоровлення та відпочинку, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 28 квітня 2009 р. №422. Зокрема, в Державній програмі стверджується, що права дитини на відпочинок і дозвілля, користування послугами, що надаються закладами охорони здоров'я, визначені Конвенцією ООН про права дитини, що ратифікована Україною в 1991 р.

Наголошується, зокрема, що у канікулярний період шляхом організації оздоровлення та відпочинку дітей забезпечується поліпшення стану здоров'я дітей, відновлення їх життєвих сил, запобігання бездоглядності, створення умов для продовження виховного процесу та розвитку творчих здібностей.

На базі школи створюються дитячі оздоровчі заклади оздоровлення та відпочинку з денним перебуванням дітей, визначається мета діяльності, як реалізація права кожної дитини на повноцінний відпочинок, оздоровлення, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до індивідуальних потреб.

Нормативно-правове забезпечення роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку з денним перебуванням має два напрямки: пов'язане з організацією діяльності та організацією оздоровчових процесу в таборі, а саме:

- Наказ про створення дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.
- Штатний розпис.
- Наказ про розподіл обов'язків між адміністрацією табору.
- Посадові інструкції.
- Правила внутрішнього трудового розпорядку в таборі.
- Документи щодо охорони життя та здоров'я дітей, техніки безпеки.
- Акт прийому і здачі закладу.
- Фінансово-бухгалтерські документи.
- Графік роботи співробітників табору.
- Санітарні книжки працівників табору.
- Накази про вихідні.
- Документи, що регламентують оздоровчо-виховний процес.
- Програма робочого табору.
- План-сітка оздоровчо-виховної роботи закладу на весь період (18–21 день).
- Режим роботи табору.
- Особисті плани роботи вожатих і вихователів.
- Журнал (списки) дітей.

У роботі дитячого закладу оздоровлення та відпочинку з денним перебуванням виділяються такі основні завдання:

1. Виховну та оздоровчу роботу закладу будувати на основі документа спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН "Світ, сприятливий для дітей", (підписаним Кабінетом Міністрів України 10 травня 2001 р.), де визначено чотири пріоритетні напрями діяльності: пропагування здорового способу життя; забезпечення можливості здобувати високоякісну освіту; захист дітей від жорсткого поводження, насильства та експлуатації; розвиток та захист прав інтересів підростаючого покоління.

2. Напрацювання механізму і засобів діяльності, спрямованих на швидку адаптацію та включення дітей у діяльність табірної зміни оздоровчого закладу.

3. Розвиток системи додаткової освіти, спрямованої на формування індивідуальної позиції дітей і засвоєння досвіду спілкування.

4. Реалізація інноваційних проектів у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, зокрема, дітей, які потребують особливих умов для оздоровлення, та дітей-інвалідів.

5. Поліпшити якість послуг з оздоровлення та відпочинку, забезпечити розвиток особистісних здібностей дітей.

6. Створити у закладі оптимальні умови для відновлення та зміцнення здоров'я дітей, зокрема, тих, що потребують особливих умов для оздоровлення.

7. Спільна діяльність педагогів і дітей.

Функції дитячого закладу оздоровлення та відпочинку з денним перебуванням:

- Соціальна – це накопичення досвіду участі у громадському житті, в праці, в колективі.
- Комунікативна – вміння жити в колективі, бути в злагоді з самим з собою.

- Розвивальна – освітня – виховна – це розвиток пізнавальної активності дітей, їх ерудиції, кмітливості.
- Дозвіллєва – це виховання культури вільного часу.

Структура міського дитячого закладу має такі напрями діяльності: організація відпочинку та ігрової діяльності, фізкультура і спорт, екскурсії, знайомства з людьми різних професій, психологічна допомога у визначенні потенціалу творчості, лідерських і комунікативних якостей особистості, фізичних та інтелектуальних здібностей – всі ці напрями потребують системних опрацювань. Головним у діяльності міського закладу – наповнити всю систему виховної роботи прагненням створити виховні ситуації соціалізації, вчити дітей, що відпочивають, жити сьогодні в громадянському суспільстві. Лише у спілкуванні можливо вирішувати виховні завдання із соціалізації особистості школяра.

Міський табір влітку в школі – це можливість у неформальному середовищі сформувати діалогову спільність дітей і дорослих на основі партнерської взаємодії.

Щоб спланувати оздоровчо-виховну діяльність шкільного літнього оздоровчого табору, наповнити життя дітей значущими подіями і цікавим змістом, відібрати засоби і технології, які б впливали на соціалізацію дітей, що відпочивають в умовах нового дитячого колективу – табору, необхідно мати інформацію про сподівання дітей та їх сімей від літнього табору.

Мету літнього міського закладу можна висловити думками В.О.Сухомлинського “Суспільна сутність людини проявляється у його ставленні, зв’язках, взаємовідносинах з іншими людьми”.

Необхідно поєднати бажання дітей, їх батьків і цілі педагогів-вихователів, зробити максимально цікавою і методично наповненою, змістовною роботу, щоб територія табору і вся його діяльність стали для школяра, який залишився на літні канікули у місті, полем розвитку й духовності.

“Сонечко” – саме таку назву закладу обрали в Ніжинській ЗОШ I–III ступенів № 15, зміст виховного процесу в якому визначався завданням соціалізації особистості вихованця. Структура закладу типова: кожен дитячий загін – група різновікова, має свою назву, закличку, емблему, атрибути.

Побудувати модель, у якій корисна діяльність поєднувалась б з ідеєю соціалізації особистості в різновіковому тимчасово організованому колективі стали метою колективу вчителів і вихователів ЗОШ №15 м.Ніжина. Проект організації відпочинку школярів в умовах літнього оздоровчого табору “Сонечко” на базі ЗОШ №15 м.Ніжина був розроблений учителями школи і втілення ідей проекту здійснив колектив літнього табору: вихователі, вчителі фізичної культури, педагог-психолог, соціальний педагог, лікар, медична сестра, вожаті – студенти 3-го курсу Ніжинського університету імені Миколи Гоголя.

Ідея проекту – створення програмно-дидактичного забезпечення роботи з соціалізації особистості школяра в умовах літнього міського оздоровчого закладу на базі школи, мета і завдання – організація культурно-дозвіллєвої діяльності, створення умов соціальної мобільності дітей, формування у них соціально-моральних особистісних якостей. Проект вибудовує

систему управління вихованням у міському таборі, спрямований на розвиток творчих здібностей вихованців, залучення їх у колективну громадсько корисну діяльність, вироблення соціальних навичок, формування установки на здоровий спосіб життя. Проект передбачає формування соціальних умінь і навичок під час перебування в літньому оздоровчому таборі “Сонечко”, а саме: навички мобільності, вміння сказати приємне, вміння відмовити, вміння наполягати на своєму, визнання досягнень, вміння спілкування, вміння звернутись за підтримкою, самовизначення в колективі, вміння виявити свої здібності.

В закладі оздоровлення і відпочинку відбувається формування нової дитячо-дорослої спільності, яка складається із дітей різного віку, співробітників, вихователів, студентів, батьків. Об’єднання зусиль учасників літньої роботи дозволяє створити комфортне виховне середовище, яке сприяє розвитку комунікативних, творчих, інтелектуальних здібностей дітей. Норми життя визначають освітня програма школи, Положення про міський дитячий заклад оздоровлення і відпочинку. Закон України “Про освіту” орієнтує педагогів на організацію продуктивного дозвілля в канікулярний час, конвенція ООН “Про права дитини” визначає права і свободи дітей у галузі освіти, розвитку і культури, права підростаючої дитини на всі види творчої діяльності відповідно до інтересів і здібностями, Декларація принципів толерантності, орієнтує на побудову толерантних діалогових взаємовідносин у дитячих колективах, виховання поваги і розуміння протилежної думки.

Діяльність міського закладу оздоровлення і відпочинку має чітку управлінську структуру. Режим дня, календар подій, план, індивідуальна робота, психолого-педагогічна підтримка – ці організаційні педагогічні заходи допомагають у реалізації завдань виховного впливу на кожну дитину.

Заклад організовує спрямовану інформаційну та аналітичну роботу з залучення до культурних цінностей через доступ до державних бібліотечних, музейних фондів, знайомство з людьми різних професій. Спроби себе в різних галузях творчості, зустрічі з цікавими людьми – все це спрямовано на розвиток соціально-етичної сфери особистості дитини.

У кожній дитини, як і у дорослої людини, є індивідуальні інтелектуальні і творчі потреби. Реалізувати ці потреби допомагають культурно-дозвіллєві заклади, індивідуальна творчість, самоосвіта. Створення у дитячому тимчасовому колективі творчих груп за інтересами необхідні для розвитку здібностей дитини. В таборі “Сонечко” працюють такі об’єднання: клуб “Музика і театр”, гурток юних майстрів, студії хореографії, інтелектуальний клуб “Подорожуємо містом”, гурток “Ігротека”, товариства “Еколог”, вітальня “Чай з друзями”, творчі групи “Еврика”. Проведення спільних творчих свят – це, насправді, і є соціально-виховний вплив.

Організація роботи з соціалізації особистості неможливо без психолого-педагогічного супроводу відповідно до рівня соціалізації дитини, який вона мала до прибуття в міський дитячий заклад, його інтересів і здібностей.

Діагностику рівня соціалізації дітей необхідно проводити в перші дні, але спочатку варто оцінити психологічну готовність педагогів до роботи з но-

вою сформованою різновіковою дитячою групою. Діагностика допоможе визначити соціальні потреби не лише дітей, але і їх батьків за такими аспектами: громадсько-політичний, моральний, естетичний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, творчий і комунікативний.

Відомо, що основні проблеми соціального становлення особистості ідуть із сім'ї, де перш за все формується "Я-концепція" дитини. У міський дитячий заклад, як правило, потрапляють діти із сімей малозабезпечених, неповних, неблагополучних. Ці сім'ї, де дитина спостерігає постійні сварки батьків, де батьки алкоголіки і наркомани. До цього ще існує і проблема безробіття батьків.

Значну частку родин складають неповні сім'ї. Неповна сім'я – це сім'я, в якій дітей або дитину виховує один з батьків. У більшості випадків – це сім'ї одиноких матерів, розлучених жінок і вдівців. Одна з провідних проблем неповної сім'ї – це матеріальні проблеми, які виникають у родині в зв'язку з тим, що в родині один трудовий дохід, який найчастіше не перевищує прожитковий мінімум. Іноді жінка, щоб забезпечити дитину, змушена працювати на двох або навіть трьох роботах. З цього випливає наступна проблема – виховання дитини. Якщо в сім'ї один батько, то весь тягар виховання, а також матеріального забезпечення дітей лежать на ньому. Вдова, розлучена жінка чи незаміжня мати частіше за все намагається надати своїм дітям найбільш благополучні умови життя. Однак для цього вона повинна максимально включитися у трудовий процес, у зв'язку з чим часу на виховання дітей у неї залишається набагато менше, ніж у повній сім'ї. У такому разі дитина більшу частину часу надана сама собі. Недолік любові, турботи, ласки і просто спілкування з батьками може призвести до серйозних наслідків, таких як формування асоціальної поведінки дитини, бродяжництво, знайомство з вуличними дітьми, вживання алкоголю, наркотичних речовин тощо. Формується неправильне уявлення про сім'ю.

Дитячий заклад виступає в цьому разі як один з інститутів соціалізації дитини, який певною мірою формує світогляд дитини, його погляди на сім'ю. У дитини з'являються друзі, розширюється кругозір, з'являється нове коло спілкування.

Ще одна категорія сімей, які отримують підтримку держави, – це сім'ї з дітьми-інвалідами (інвалід – це особа, яка має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності та викликає необхідність соціального захисту, відповідно дитина-інвалід – особа віком до 18 років, визнана у встановленому порядку інвалідом). Дуже часто такі діти обмежені спілкуванням тільки з батьками. У дитячому закладі можна відчувати себе звичайною дитиною, проявити себе, знайти підтримку.

Великої уваги вимагають асоціальні (антисоціальні) сім'ї, які вже перейшли межу неблагополуччя. Такі сім'ї зазвичай перебувають на обліку в інспектора у справах неповнолітніх, і установах соціального захисту. Для роботи з такими категоріями сімей необхідний комплексний підхід. У цьому разі в дитячому закладі з денним перебуванням дитині необхідний соціально-психологічний вплив.

У зв'язку зі змінами соціально-економічних умов життя зростає проблема безпритульності дітей. Багато сімей не тільки не виконують свої функції, але і стали фактором, що деформує соціальний та індивідуальний розвиток дітей. Нехтування інтересами і потребами дітей створюють реальну загрозу їх психофізичному здоров'ю, інтелектуальному та моральному розвитку бездоглядних дітей. Надані самі собі, вони віддають весь час вуличним компаніям, безцільному проведенню часу, набувають досвіду правопорушень.

Таким чином, можна відзначити, що більшість дітей, які відвідують дитячий заклад оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням на базі освітніх закладів, є соціально незахищеними. Саму тому до числа працівників табору входять психолог, соціальний педагог, фахівець з соціальної роботи. Більшість дітей вимагають посиленої уваги з боку школи, сім'ї, соціальних служб. З сім'ями групи ризику, а саме до таких родин можна віднести перераховані вище категорії сімей, необхідно проводити профілактичну, просвітницьку роботу для того, щоб сім'я групи ризику не стала неблагополучною сім'єю. І роль закладу в цьому разі – це профілактика девіантної поведінки, підвищення самооцінки дитини, прищеплення дитині соціально значущих понять, таких як сім'я, краса, батьківщина та ін.

Дітям із таких сімей потрібна підтримка соціального педагога і психологічна допомога педагога-вихователя. За короткий літній період (як свідчать студенти-практиканти літніх оздоровчих таборів) можна змінити позицію батьків у ставленні до дитини, вплинути на її соціальний статус в сім'ї. Індивідуальна робота з батьками ранком при прийомі дитини і ввечері під час бесід і консультування може переорієнтувати батьків і дітей в плані поведінки, а це важливий крок у соціалізації дитини. Впевненість у собі, підтримка батьків і педагога допоможуть дитині краще орієнтуватися в соціумі.

Особливе питання в дитячому колективі літнього табору – соціальна мобільність. Кожна дитина переміщується в соціальному просторі: це сім'я, школа, музична школа, театр, кінозали, вулиця тощо. В міському таборі формується спільність незнайомих або малознайомих, різних за віком та інтересами дітей. Це змінює позицію дитини в суспільстві, змушує її пристосовуватися до нового середовища.

Наприклад, дитині в таборі важко усвідомити зміну власного становища в зв'язку з падінням статусу в колективі: був старостою і відмінником, а в новому колективі не може сам застелити ліжко, спізнюється на режимні моменти, не вміє прийняти протилежну думку. Такі зміни в соціальній позиції дитини можуть впливати на її поведінку, систему стосунків у групі, установки, інтереси. На жаль, не всі діти швидко вирішують проблему адаптації у новому колективі. Соціалізація дитини в дитячому різновіковому колективі – це особливе питання організаційно-педагогічної і психологічної роботи в умовах дитячого закладу як тимчасового об'єднання дітей на невеликий проміжок часу.

Вихователям дитячого закладу слід враховувати, що процес пристосування дитини до нової субкультури буває дуже складним, але він необхідний для соціального становлення особистості. Наприклад, не

всі діти вільно минають перешкоди між соціальними ролями в колективі, а дитина, яка має талант і мотивацію, може легко просуватись на шляху соціального сходження. Мобільність завжди важко переноситься і дітьми, і дорослими, оскільки всім доводиться адаптуватись, налагоджувати нові зв'язки і боротись зі страхом втратити свій новий статус. Разом з тим шлях до нової соціальної ролі, до успіху завжди відкритий, і особливості його проходження можуть стати мотивом спілкування вихователя з дітьми.

Досвід підготовки студентів університету до виховної практики в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку дозволяє вирішувати завдання розвитку вмінь із формування навичок соціальної мобільності у дітей. Ці питання є предметом розгляду на практичних та лабораторних заняттях. Шляхом інтерактивних вправ, застосування технологій ситуативного моделювання розглядаються ситуації прийняття особистості дитячим колективом з певною соціальною роллю і ситуації зміни статусу дитини в колективі. Мета таких занять: навчити студента майбутнього вожатого літнього оздоровчого табору допомогти дитині долати бар'єри при вільному переході з однієї статусної групи в іншу, зрозуміти, що головна перешкода виникає тому, що діти приходять із сімей з різними субкультурами. З'являється спочатку напруга, потім тривожність, яка, якщо не вжити необхідний вплив, може перейти в стрес. Формування навичок толерантної поведінки допомагає знищити тривожність і напругу в новому дитячому оточенні.

В дитячому закладі оздоровлення і відпочинку денного перебування активно використовуються ігрові форми, які позитивно впливають на виховання навичок спілкування в колективі, спрямовані на збагачення світобачення дітей. Ігрове дозвілля розподіляється за змістом і формами: колективні і групові ігри, спортивні і розважальні, пізнавальні і художні, творчі конкурси, вікторини, ігрові програми, ранки.

Дозвіллева самореалізація і соціалізація, як правило, забезпечується багатьма факторами і формами культурно-дозвіллевої діяльності. Народна культура в іграх

(традиції, звичаї, фольклор) з інтересом сприймається більшістю дітей молодшого і середнього віку. Внесення в рольові ігри етнокультурного змісту в більшості випадків вирішує пізнавальний підхід до соціалізації.

Демократичні форми самоврядування в дитячому колективі дозволяють розраховувати на ефективну культурну самореалізацію.

Висновки. Міський дитячий заклад оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням може виконувати завдання осередку культури, організатора культурно-дозвіллевої діяльності, формувати виховний простір у позанавчальний період, тобто систему соціалізації особистості школяра. Сформовані і закладені в особистісну структуру школяра життєві цінності визначають його майбутнє соціальне обличчя.

Педагогічний колектив дитячого оздоровчого закладу оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням у процесі вирішення основних проблем становлення особистості може усунути вплив негативних умов.

У теоретичному спрямуванні здійснюється перехід на ціннісні позиції: "життя", "людина", "суспільство", "природа".

Виховується ставлення до найвищих цінностей, і це є об'єктом постійної педагогічної уваги.

Створюються перші варіанти програми виховання, де визначається необхідний мінімум соціально-психологічних новоутворень школяра за період відпочинку.

Педагоги-вихователі вивчають і практикують інноваційні професійні вміння.

Перспективи подальших досліджень. Досліджувати більш детально проблеми оздоровлення і відпочинку дітей ми плануємо у подальшій нашій роботі. У зв'язку зі змінами у підході до виховної діяльності дитячих оздоровчих закладів існує потреба у створенні інноваційних проектів у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, які потребують особливих умов для оздоровлення, та дітей-інвалідів. Варто вивчити питання про діяльність дитячого оздоровчого закладу на базі центру соціального обслуговування населення, дитячих притулків.

Література

1. Афанасьев С. П. Что делать с детьми в загородном лагере / С. П. Афанасьев, С. В. Коморин, А. И. Тимонин. – М. : Новая школа, – 1994. – 224 с.
2. Байбародова А. В. Виховна робота в дитячому заміському таборі / А. В. Байбародова, М. І. Рожков. – Ярославль : Академія розвитку, 2003. – 256 с.
3. Буданова Г. С. Літня країна дитинства / Г. С. Буданова // Народна освіта. – 2001. – № 3. – С. 26–34.
4. Газман О. С. Педагогика в пионерском лагере / О. С. Газман, В. Ф. Матвеев. – М. : Педагогика, 1982.
5. Досвід роботи вчителів та вихователів під час літніх канікул // Позакласний час. – 2000. – № 4.
6. Енциклопедія батьківства : посібник з сімейного виховання / авт. кол. за заг. ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко. – К. : КНТ, 2008. – 592 с.
7. Єнін О. В. Настільна книга вожатого табору відпочинку / О. В. Єнін. – Вид. група "Основа", 2008. – 138 с.
8. Закон України "Про загальнодержавну програму "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2009. – № 29. – С. 395.
9. Коваль М. Б. Ключ до успіху : посібник для працівників установ літнього відпочинку та оздоровлення дітей / М. Б. Коваль. – М. : НДІ сім'ї, 1998. – 136 с.
10. Концепція Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на період до 2015 р. // Урядовий кур'єр. – 2010. – № 210, 10 листопада.
11. Макаренко И. В. Организация жизни детей в летнем лагере / И. В. Макаренко // Воспитание школьников. – 1996. – № 2–4.
12. Малафій Л. М. Організація діяльності оздоровчого табору з денним перебуванням дітей та підлітків на базі установ соціального обслуговування сім'ї та дітей / Л. М. Малафій, А. В. Зімнухова, А. П. Васєнєва // Беспризорный. – 2007. – № 3.

13. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, А. І. Конончук, І. М. Пінчук, В. М. Солова. – К. : ІЗМН 1997. – 280 с.
14. Організація виховної роботи в оздоровчих закладах : метод. посіб. / упоряд. Н. О. Березіна, Н. І. Косарева, Л. М. Павлов, А. П. Тараканова. – К., 2004. – 220 с.
15. Організація літнього відпочинку дітей з урахуванням стану їх здоров'я на базі міських освітніх установ : метод. реком. / за заг. ред. В. І. Бондаря. – М., 1997. – 1549 с.
16. Подаруйте дітям усі барви літа : навч.-метод. посіб. з питань оздоровлення та відпочинку дітей / за ред. Н. Гиси та О. Жук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. – 64 с.
17. Сисоєва М. Є. Організація літнього відпочинку дітей : навч.-метод. посібник / М. Є. Сисоєва. – М. : Гуманіт. вид. центр "ВЛАДОС", 1999. – 176 с.
18. Сисоєва М. Є. Основи вожатської майстерності / М. Є. Сисоєва, С. С. Хансова. – М. : Центр гуманітарної літератури "ФОН", 2002. – 128 с.
19. Соя М. М. Літо у червоному галстуці : метод. реком. для студентів-практикантів. – Івано-Франківськ, 1990.
20. Таран Ю. В. Соціально-педагогічна діяльність дитячого оздоровчого табору / Ю. В. Таран // Народна освіта. – 2004. – № 3. – С. 89–94.
21. Тимофеев Ю. Формы и методы организации досуга и оздоровления детей в условиях летнего лагеря / Ю. Тимофеев // Воспитание школьников. – 2002. – № 5.
22. Типове положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку // Урядовий кур'єр. – 2009. – № 101, 10 червня.
23. Щуркова Н. Е. Жизнь как базовая ценность системы образования / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2011. – № 3. – С. 3–12.

УДК 371.4: 392.3

СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

Стрельнікова Н.М., Падун Н.О.

У статті розглянуто основні типи сучасних сімей та їх виховний вплив на формування особистості дитини.

Ключові слова: сім'я, батьки, виховання, особистість, формування.

В статье рассмотрены основные типы современных семей и их воспитательное воздействие на формирование личности ребенка.

Ключевые слова: семья, родители, воспитание, личность, формирование.

The main types of modern families and their educational influence on the child personality formation are described in the article.

Key words: family, parents, education, personality, formation.

Сім'я як історично закономірне явище пройшла складний шлях розвитку. Залежно від соціально-економічного рівня суспільства і сформованих у ньому відносин, етнічних та географічних особливостей життя людей існували і сьогодні існують різні шлюбно-сімейні форми.

Для сучасного суспільства проблема сім'ї як першого виховного інституту має першочергове значення, тому що від її стану залежить відтворення населення, збереження, створення і передача духовних цінностей молодшому поколінню.

Метою статті є розкриття основних типів сучасних сімей та їх виховного впливу на дитину.

Первинний виховний вплив сім'ї на дитину дуже стійкий і залишається на все життя. Сім'я має забезпечити дитині розвиток особистісних утворень, а саме – любов до рідного дому, вміння поводитися в соціумі, інтерес до навколишнього середовища. Відомо, що слабкі міжособистісні зв'язки між батьками і дітьми, велика протидія зовнішнього оточення впливу батьків, аморальна ситуація в родині призводять до втечі дітей із рідної домівки.

Сьогодні існує багато визначень сім'ї, які постійно уточнюються і коригуються. Сучасні сім'ї різноманітні за своєю структурою, кількістю членів та їх віковим складом, а також за змістом наповнення виховного впливу на дитину, якими методами, засобами і формами користуються батьки.

Зазвичай, відповідно до функціональних особливостей сім'ю визначають як нормальну, здорову, еталонну, благополучну і проблемну. Благополучна сім'я характеризується тим, що сімейні правила тут відкриті і є орієнтиром для дітей. Це місце прояву близькості, любові, підтримки. Усі члени беруть участь в інтенсивних міжособистісних стосунках, на основі будь-яких людських почуттів.

Здорова сім'я включає в свою систему кілька поколінь. Старше покоління спілкується з молод-

шим, в основі дружні стосунки, взаєморозуміння, взаємопідтримка.

Відмінності здорової сім'ї від проблемної полягають у нездатності коригувати програму життєдіяльності відповідно до вимог ситуації, негативних ознак і проблем.

Дослідження свідчать, що загалом усіх здорових, благополучних сімей близько 40%. Із них близько 15% – сім'ї із сильним виховним потенціалом, в яких вплив на дитину є оптимальним, 25% – це сім'ї із стійким виховним потенціалом. Створені сприятливі умови для виховання дитини, всі труднощі долаються спільними зусиллями батьків і дітей [2, с. 7].

Велику кількість, а саме близько 60%, становлять проблемні сім'ї. Нестійкий виховний потенціал, з неправильною педагогічною позицією батьків (залюблення, авторитаризм, дистанційність, надто мала чи велика опіка, конфлікти, дисгармонія взаємин тощо) – 30%. Майже 15% сімей – із слабким виховним потенціалом, в яких відсутній або втрачений контроль за життям дітей. Причиною такої втрати можуть бути вади здоров'я батьків, перевантаженість на роботі, кар'єрні прагнення, низький інтелектуальний рівень, а у неповних сім'ях – велика зануреність у особисте життя (намагання його "влаштувати"). Останнім часом кількість таких сімей збільшується, спостерігається відсутність авторитету батьків у дітей. Решта – це сім'ї з відсутнім виховним потенціалом, зумовленим конфліктами, агресивністю, змінами співмешканців. До них належать сім'ї з алкогольною, наркотичною, сексуальною деморалізацією, схильні до правопорушень, сімейного насилля тощо.

Науковці проблемні сім'ї додатково характеризують як: зовнішньо спокійна сім'я, вулканічна, сім'я-“санаторій”, сім'я-“театр”, сім'я “з кумиром”, сім'я-“третьої зайвий”, сім'я-“маскарад” [2, с. 9]. Усі

проблеми, пов'язані з розвитком і вихованням власних дітей, сучасні сім'ї часто не спроможні розв'язати самостійно. Батьки, не маючи необхідних знань щодо сімейного виховання, вікових та індивідуальних особливостей дитини, виховують так, як самі вважають за потрібне, тобто часто інтуїтивно, хаотично, розрізнено.

Сучасні сім'ї в Україні дуже відрізняються від сімей початку минулого століття. За цей час зазнали великих змін сімейні цінності та пріоритети. Багато сімей розпадаються. Стало дуже "модним" не реєструвати шлюби, а пожити разом, щоб краще пізнати один одного. Але, як свідчить ця практика, так званий громадянський шлюб не зменшує ступінь переживань і болю від розлучення, а навпаки, збільшує, тому що людей нічого не пов'язує (зійшлись – розійшлись).

Сучасна молодь, втративши українські сімейні традиції, наслідує американський спосіб життя – з його прагматичними зв'язками, повною матеріальною незалежністю.

Вченими інституту проблем виховання (Л.О.Повалій, В.Г.Постовий, О.Л.Хромова) розкриті основні тенденції, які прямо пов'язані зі структурними змінами сучасної сім'ї та зумовлюють характер виховних впливів:

1. Збільшення одностатевих сімей зумовлює концентрацію уваги на дитині. Єдина дитина у таких сім'ях звикає до гіперопіки, підтримки, любові, захисту, і часто діти виростають егоїстами, залежними, не розуміють проблем інших людей. Наукові дослідження (У.Тоумен, Р.Ричардсон, А.Адлер) свідчать, що єдина дитина – найбільш складний варіант сімейного виховання, подружньої гармонії.

2. В Україні розпадається кожна друга сім'я. Причинами розлучень, як правило, є матеріальні проблеми (39%), подружня зрада (33%), пияцтво (32%). У таких сім'ях у дітей формуються руйнівні тенденції, які мотивують деструктивні форми поведінки. Виховання у неповних сім'ях, де присутні співмешканці, часто характеризуються самоусуненням нерідного батька (матері) від відповідальності за розвиток нерідної дитини, ставленням до неї як до такої, що заважає нормально жити. Зрозуміло, що це викликає у дитини почуття дискомфорту, агресії, відчуження і закріплення неправильної моделі сімейного життя.

За узагальненими даними вчених, діти-правопорушники із неповних сімей останнім часом складають близько 47% тих, хто вживає алкоголь, наркотики, психотропні речовини, має проблеми з психіко-статвою ідентифікацією, веде аморальний спосіб життя.

3. Сьогодні зростає кількість незареєстрованих шлюбів, так званих цивільних, які трактуються співмешканцями по-різному: жінки вважають себе заміжними, а чоловіки розглядають його як тренінг і апробацію майбутнього сімейного життя. У даному шлюбі розповсюджена материнська форма виховання і, як правило, відсутнє почуття відповідального батьківства. Дитина ж не сприймає типові сімейні ролі, у неї формується деформоване розуміння сім'ї.

4. Сьогодні близько 10% української молоді працюють за кордоном. Спостерігається тенденція від'їзду за кордон цілими сім'ями, особливо з дітьми до 6 років. Проте більша частина молодих батьків залишає своїх дітей вдома на дідуся та бабусю, близьких родичів, навіть просто знайомих. Від такого життя сім'ї

часто руйнуються і дитина (діти) залишається напризволяще, поза батьківською увагою. Крім того, масовий переїзд молоді на роботу із периферії в розвинені центри зумовлює розпад сімей і поширення безбатьківського виховання дітей. У дорослому віці це потрясіння може проявитися по-різному: або надмірною увагою і любов'ю до власних дітей (оскільки самі не мали цього в дитинстві), або, навпаки, будуть дотримуватися аналогічного ставлення до дітей (я вижив і ти виживеш). У таких сім'ях дитина формується без своєрідної сімейної атмосфери (традицій, свят, спільної праці) і відсутнє виховання гордості за своїх батьків, за свою сім'ю. Аналіз соціального впливу на особистість свідчить, що у 40% людей першочергове значення на вибір майбутнього життя мають батьки, у 30% – засоби масової інформації, у 20% – школа і 10% – вулична субкультура [2, с. 4].

Відповідно до цього шкільним педагогам необхідно обов'язково знати, із якої сім'ї дитина, який стиль сімейного виховання, який зміст виховання вкладають батьки із різних типів сімей у процес виховання дітей.

Відомо, що в сім'ях з різним стилем виховання зміст виховного впливу характеризується певним суб'єктивізмом, бо батьки прагнуть бачити своє дитя таким, як самі це уявляють. Як зазначає великий психолог А.Петровський, в кожній сім'ї обирається свій зміст виховання, який будується на побутових уявленнях про дитину, методах і формах впливу на неї і часто не позбавлений серйозних помилок. Якщо батьки серйозно ставляться до виховання дітей, переймаються їх майбутнім, зміст виховання зазнає аналізу, оцінки, робить його вистражданим, емоційно забарвленим. У свій час видатний педагог Песталоцці відзначав, що сім'я вчить жити за допомогою живої, життєво потрібної, а не придуманої, сурогатної справи, вчить ділом, а не словом.

Дослідники наголошують, що у сучасній сім'ї зменшується педагогічний потенціал, нівелюються моральні цінності, батьки не усвідомлюють відповідальності щодо забезпечення прав і обов'язків стосовно їхньої дитини. Особливо недостатність впливу як батька, так і матері, спостерігається в неповних та неблагополучних сім'ях.

Надмірна зайнятість батьків, нервова напруженість, стомлюваність негативно впливають на емоційний розвиток дитини, формування її соціально-ціннісних потреб та інтересів. Відчуття самотності призводить до підвищення стомлюваності, пасивності або, навпаки, дратівливості, збудженості, до розвитку звички приховувати свої переживання.

Найголовніший показник неблагополучної сім'ї – це недовіра у вихованні дітей. Сімейне неблагополуччя характеризується різними проявами: психічним, коли батьки дитину залякують, придушують ініціативу, нав'язують власний спосіб життя; фізичним, коли дитину б'ють, позбавляють їжі, примушують заробляти гроші різними способами, насилують тощо; соціальним, коли батьки кидають дитину напризволяще, залишають дитину без житла.

Характерною ознакою усіх неблагополучних сімей є той чи інший вид насилля відносно дітей. Дослідники психології щодо насилля стверджують, що пережите в дитинстві насилля впливає на подальше життя, оскільки отриманий досвід формує специфічні сімейні взаємини.

Сьогодні в українському суспільстві склалися певні соціокультурні і психолого-педагогічні фактори, які підсилюють прояви сімейного насилля:

1) відсутність у суспільній свідомості оцінки неприпустимості як психічних, так і фізичних покарань.

2) демонстрування насилля в засобах масової інформації, що сприяє закріпленню в свідомості дитини насилля як цінності та способу засвоєння прийнятної поведінки. Дитина переносить побачену агресію у повсякденне життя без морального коригування.

3) низька правова обізнаність як дорослих, так і дітей, коли дорослі не знають про закони і конвенції, в яких дитина розглядається як повноправна особистість, а кожен дорослий повинен повідомляти у відповідні органи про дітей, які потерпають від насилля з боку батьків.

Науковцями розкриті основні властивості сприятливого батьківського ставлення до дітей, а саме: адекватність, динамічність, оптимістична прогностичність.

Загальна тенденція несприйняття більшою частиною неблагополучних батьків своїх дітей криється у відчутті до власних дітей злості, роздратування, нерозуміння і жорстокого контролю. Вони вимагають абсолютної дисципліни, нав'язують дитині свою волю і своє бачення ситуації. Такі батьки практично не цікавляться справами дітей, не надають необхідної допомоги.

Зарубіжні дослідники зазначають, що жорстоко ставляться до дітей ті батьки, які імпульсивні, несамостійні, вразливі, пригноблені, яким не вистає навичок самостримування, самоконтролю. На думку вчених, багато батьків емоційно не готові до батьківської та материнської відповідальності. Вчені вважають, що часто причиною такого ставлення до дитини є відсутність у батьків елементарних знань про дитячий розвиток та виховання.

Найбільш ефективними методами виховання дітей батьками є метод домінуючого взаємозв'язку суб'єктів сімейного виховання, власного прикладу батьків, наслідування батьківського авторитету, заохочення і покарання.

Закономірно, що найкращі діти зростають у щасливій сім'ї, де щастя не вимірюється лише матеріальними статками. Останнім часом збільшується кількість проблемних сімей із високим матеріальним добробутом, але з постійно невдоволеними, депресивними, роздратованими батьками, що негативно впливає на виховання дітей. І тільки за умови, що батьки життєрадісні, отримують задоволення від

життя, моральне і фізичне самопочуття є справжнім методом сімейного виховання.

Наслідування особистого прикладу батьків у сімейному вихованні є дуже ефективним способом впливу на формування особистості дитини. Якщо ж дитина наслідуватиме постійно невдоволених життям батьків, вона ніколи не зможе організувати власного щасливого життя. Великий негатив у вихованні особистості дитини мають батьки, які постійно наголошують про жертвність свого життя заради майбутнього благополуччя дитини.

Зазвичай батьки прагнуть користуватися авторитетом у своїх дітей, проте авторитет як метод виховання не може слугувати метою, тобто без справжнього батьківського авторитету неможливе правильне виховання. Проте часто батьки, прагнучи бути авторитетом для власних дітей, вдаються до вироблення фальшивого авторитету, різновиди якого добре описав видатний педагог А.С.Макаренко (авторитет придушення, пихатості, педантизму, резонерства, підкупу тощо). Батьки мають бути якомога ближчими до своєї дитини, але має існувати певна дистанція у взаєминах дорослих і дітей, інакше батьки ризикують перетворитися на приятелів і не матимуть авторитету у дітей.

Найбільш поширеними методами виховання дітей у сім'ї є заохочення і покарання. Великий педагог В.О.Сухомлинський стверджував, що дітей треба виховувати добром та ласкою і повністю заперечував покарання. Але А.С.Макаренко вважав, що покарання потрібне, та воно не повинно бути фізичним і не має принижувати особистість дитини. Покарання розглядається як таке, що виражає засудження дій дитини, її поведінки. Дитина має усвідомити свій вчинок, покаятись за свої дії. Якщо ж дитина не визнає своєї провини, не усвідомить своїх помилок, то покарання буде сприйматися як насилля і викличе страх та злість проти батьків. Боячись покарання, дитина буде хитрувати, обманувати, викручуватися. Будь-які фізичні покарання дітей, брутальна лайка, образливі слова травмують психіку дитини, послаблюють волю, викликають негативне ставлення до батьків. Більш дієвим у вихованні є заохочення, але і ним зловживати не потрібно. Діти мають засвоїти правило: заохочення слід заслужити, мобілізувавши всі зусилля, проявивши самостійність.

Отже, кожна сім'я є інтимною соціальною групою, життя в якій має свою специфіку і головне, що відрізняє їх, – це характер взаємовідносин та педагогічна культура батьків. Вона є як могутнім джерелом розвитку та емоційно-психологічної підтримки дитини, так і джерелом психічної травми.

Література

1. Постовий В. Г. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей : посіб. / В. Г. Постовий, О. А. Невмержицький. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 356 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї : навч. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. – К. : ІЗМН, 1997. – 116 с.
3. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї : монографія / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 196 с.
4. Хромова О. Л. Виховання дітей у сім'ях різного типу : метод. реком. / О. Л. Хромова. – К. : Науковий світ, 2009. – 47 с.
5. Повалій Л. В. Зміст, методи і форми виховання дітей у сім'ях різного типу : метод. реком. / Л. В. Повалій, О. Л. Хромова. – К. : Науковий світ, 2010. – 39 с.

УДК 159.9.01:159.922

МЕХАНИЗМЫ И ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ

Черноиваненко В.Д.

У статті запропоновано концептуальну модель конструювання картини світу особистості. Виявлено механізми конструювання картини світу особистості, розглянуто їх змістові та функціональні аспекти. Розкрито принципи конструювання картини світу особистості.

Ключові слова: картина світу, конструювання картини світу особистості.

В статье предложена концептуальная модель конструирования картины мира личности. Выявлены механизмы конструирования картины мира личности, рассмотрены их содержательные и функциональные аспекты. Раскрыты принципы конструирования картины мира личности.

Ключевые слова: картина мира, конструирование картины мира личности.

The article sets forth a conceptual model of a personality's worldview construction. The mechanisms of personal worldview construction are determined; their content and functional aspects are described. The principles of personal worldview construction are expounded.

Key words: worldview, personal worldview construction.

Постановка проблеми. Нынешний человек в полной мере переживает трансформации, обусловленные становлением информационного общества. Изменчивость социокультурного контекста, широта и разнородность информационных потоков, технологичность, стирание пространственных границ приводят к ускорению темпа жизни и возрастанию неопределенности во всех сферах человеческого бытия, что неизбежно оказывает влияние на картину мира современной личности, делая её вариативной и процессуальной. Подобные изменения ставят перед психологической наукой ряд качественно новых задач, необходимость решения которых обуславливает парадигмальный сдвиг и переход к постнеклассическому типу рациональности, для которого характерна ориентация на изучение психических феноменов в динамике их саморазвития.

Говоря о проблеме картины мира личности, необходимо отметить, что, придя в психологию из философии более века тому назад, она прочно вошла в число наиболее разрабатываемых и популярных среди ученых-психологов, что, в первую очередь, обусловлено её непосредственным отношением к предмету психологии и широчайшим исследовательским потенциалом. Можно уверенно констатировать тот факт, что внимание к данной проблеме не ослабевает и по сей день.

Однако, как показал анализ литературы, проблема динамики картины мира личности, которую можно рассматривать, как проблему её конструирования, несмотря на особую остроту, в контексте

современности и нынешнего этапа развития науки, остается недостаточно изученной. Теоретические сведения о феномене конструирования картины мира личности разрозненны и зачастую вступают в конфликт друг с другом, а существующие концепции не дают удовлетворительного ответа на вопрос о сущностных составляющих данного процесса. Таким образом, **актуальность** настоящей статьи обусловлена *неразработанностью психологических представлений о механизмах и принципах конструирования картины мира личности, а также наличием противоречий между существующими концепциями.*

Анализ предыдущих исследований. Как было указано выше, проблема картины мира личности имеет богатую научную историю. Тем или иным образом данной проблемы касались представители большинства психологических подходов, разрабатывая её через различные содержательно близкие понятия. В то же время, очевидно, что в рамках настоящей статьи невозможно описать тот массив исследовательских данных и концептуальных представлений о картине мира личности и её конструировании, который существует в психологии на сегодняшний день. В виду этого, нам представляется целесообразным дать краткий обзор основных тенденций, характерных для различных теоретических и методологических подходов.

Так, в деятельностном подходе (А.Г.Асмолов, С.А.Дружилов, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, В.В.Луцков, В.В.Петухов, С.Д.Смирнов и др.), и в концептуально близких к нему, а именно в психологии

субъективной семантики (Е.Ю.Артемяева, В.П.Серкин) и деятельностно-экзистенциальном подходе (Д.А.Леонтьев, Н.А.Кондратова) проблема картины мира личности рассматривается через призму понятия “образ мира”. Характерным для вышеперечисленных подходов является постулирование того, что формирование образа мира происходит в процессе деятельности и представляет собой отражение объективной реальности, а сам образ мира является более или менее точным слепком, копией внешнего мира.

Изучение картины мира учеными когнитивистской ориентации реализуется через такие понятия, как “модель мира” (Дж.Брунер), “когнитивная карта”, “когнитивная схема” (У.Найссер, Э.Толмен). Здесь картина мира рассматривается как совокупность ментальных, ориентировочных схем, а её становление описывается как непрерывное построение когнитивных гипотез и проверка их на адекватность окружающему миру, а также изменение ментальных схем в случае их несоответствия внешней действительности.

В социальном конструкционизме, который является реализацией философии постмодерна в психологии, картина мира раскрывается как совокупность социальных конструктов, а её созидание выносится за рамки личности в пространство человеческого взаимодействия. Авторы, придерживающиеся данного подхода, делают акцент на абсолютной обусловленности конструирования картины мира личности социокультурным контекстом, а также указывают на ключевую роль языка в этом процессе (П.Бергер, Т.Лукман, Й.Брокмейер, Р.Харре, К.Дж.Джерджен).

Конструктивизм нивелирует необходимость разграничения мира и картины мира, что подчеркивается использованием понятия “мир” по отношению к обозначенной проблеме. Так, в рамках данного направления конструирование картины мира личности понимается как интерпретация, результаты которой и представляют собой картину мира, а постулат о тождественности мира и картины мира личности позволяет рассматривать последнюю как уникальный авторский проект (П.Вацлавик, Э. фон Глазерсфельд, Дж.А.Келли).

Достаточно активно проблема картины мира разрабатывается через понятие “жизненного мира”. К данному понятию, изначально предложенному Э.Гуссерлем в рамках феноменологии, а затем разработавшемуся А.Шюцем, в настоящее время обращаются авторы различных теоретико-методологических ориентаций. На наш взгляд, многие современные концепции жизненного мира представляют собой интегративные теории, что и обуславливает их разнообразие и оригинальность. Так, по нашему мнению, среди концепций жизненного мира особого внимания заслуживают структурно-генетический подход Т.М.Титаренко, ролевой подход П.П.Горностая, онтология жизненных миров Ф.Е.Васильюка.

Также к интегративным можно отнести концепции: метаиндивидуального мира Л.Я.Дорфмана, гипертекстовой картины мира Е.Е.Сапоговой, многомерного мира человека В.Е.Клочко, транскомуникативного мира В.И.Кабрина, а также подход к феномену картины мира В.В.Абраменковой, который разрабатывается ею в контексте социальной психологии детства.

Цель исследования: выявить механизмы и принципы конструирования картины мира лично-

сти и построить концептуальную модель данного процесса.

Изложение основного материала. Итак, прежде чем перейти к описанию результатов проведенного теоретического анализа, необходимо обозначить ряд принципиально важных моментов, связанных с методологией настоящего исследования.

В первую очередь, отметим, что методологическими предпосылками данной работы являются постнеклассическая парадигма в целом и конструктивизм в частности. Для постнеклассики характерен вектор на изучение феноменов как *открытых саморазвивающихся систем* и, как следствие, постулирование того факта, что любая система пребывает в постоянной динамике [4; 7; 9]. Так, В.И.Подшивалкина указывает на то, что “... система должна быть представлена в динамике её действительного существования. При этом динамика проявляется как функционирование и как развитие” [7, с. 90]. Опираясь на данный тезис и вводя термин “конструирование”, мы стремимся подчеркнуть, что картина мира личности не является статичным образованием. Исходя из сказанного, можно дать следующее определение: *конструирование картины мира личности* – это процесс её непрерывного становления, в котором она пребывает в действительности. В то же время, картина мира личности представляет собой временной срез конструирования.

Кроме того, выбор термина “конструирование” свидетельствует о том, что базовыми для данной работы выступают методологические положения конструктивизма, для которого, как и для постнеклассической объяснительной парадигмы в целом, характерны междисциплинарность, полидискурсивность, плюрализм, рекурсивность, дополнительность, нестационарность, ценностная рефлексивность [7; 9]. Очевидно, что в силу этих особенностей конструктивистский подход обладает наибольшими эвристическими ресурсами в плане разработки проблемы конструирования картины мира личности, поскольку позволяет систематизировать противоречивые теоретические сведения о данном феномене, а также восполнить “белые пятна” в его понимании.

Итак, перейдем непосредственно к описанию результатов исследования. Проанализировав современные представления о картине мира личности, можно заключить, что она рассматривается авторами в трех плоскостях, иначе говоря, системах отношений: к себе, Миру и Другим. При этом в различных концепциях на первый план выходит та или иная плоскость рассмотрения картины мира. Из сказанного следует, что конструирование картины мира личности идет в трех направлениях, т.е. содержит три компонента, которые можно понимать, как механизмы конструирования.

Дальнейший анализ и обобщение различных теоретических взглядов позволяет выделить три механизма конструирования картины мира личности и соотнести их с системами отношений “Я – Мир”, “Я – Другие” и “Я – Я”, следующим образом:

- интерпретация – “Я – Мир”;
- конституирование – “Я – Другие”;
- идентификация – “Я – Я” (см. рис. 1.)

Прежде всего, мы полагаем разделение данных механизмов конструирования целесообразным и принципиально значимым, поскольку каждый из них



Рис. 1. *Механизмы конструирования картины мира личности*

обладает собственной функциональной и сущностной спецификой. Кроме того, рассмотрение картины мира как открытой саморазвивающейся системы позволяет раскрыть функции выделенных механизмов на двух уровнях: внутрисистемном – конструирования картины мира личности, и внешнесистемном – организации жизни, что и будет показано нами ниже.

Итак, механизм интерпретации, в контексте проблемы конструирования картины мира личности, рассматривается такими авторами, как П.Бергер, Т.Лукман (1995), Й.Брокмейер, Р.Харре (2000), П.Вацлавик (2001), Э.фон Глазерсфельд (2000), К.Дж.Джерджен (2003), Дж.А.Келли (2000), Е.Е.Сапогова (2004), Т.М.Титаренко (2003) и др. Так, Дж.А.Келли пишет по этому поводу следующее: “Мир реален и совершается все время; он целостен и доступен интерпретации по частям. Разные люди истолковывают его по-разному. Так как мир не обязан хранить верность системе истолкования, принадлежащей какому-то одному человеку, он всегда открыт для иного толкования” [3, с. 60]. Сходный тезис выдвигает Э.фон Глазерсфельд, указывая, что “всякого рода ... точки зрения – всегда конструкции и интерпретации конкретного субъекта” [1, с. 67]. К.Дж.Джерджен, соглашаясь с вышеупомянутыми авторами, также постулирует ключевую роль интерпретации в конструировании картины мира, но, в то же время, делает акцент на роли межличностного взаимодействия в этом процессе, говоря о том, что “... интерпретации неизбежно строятся на конвенционально принятых в сообществе способах понимания” [2, с. 37]. Таким образом, результаты интеграции различных теоретических позиций свидетельствуют о том, что под *интерпретацией* можно понимать индивидуальный или коллективный способ истолкования личностью Мира и его частей, с помощью которого личность объясняет, оценивает и придает смысл происходящему с ней. Функцией интерпретации, на уровне конструирования картины мира, является наполнение её содержаниями (интерпретациями), а на уровне организации жизни личности – прогнозирование и управление в целях эффективного решения жизненных задач [1; 3].

Конституирование представляет собой механизм конструирования картины мира личности в плоскости “Я – Другие”. Как подчеркивалось выше, интерпретации создаются как индивидуально, так и вместе с Другими, во взаимодействии с окружающими. В то же время, под *конституированием* мы понимаем не процесс совместного порождения интерпретаций,

а установление, принятие ряда интерпретаций, обусловленное необходимостью утверждения своего места в мире Других. Иначе говоря, *конституирование* – это проверка и объективация собственных интерпретаций путем сравнения их с интерпретациями Других, а также с принятыми в той или иной социокультурной среде. Так, анализ литературы показал, что данный механизм описывается рядом авторов (П.Бергер, Т.Лукман, 1995; К.Дж.Джерджен, 2003; Дж.А.Келли, 2000; Т.М.Титаренко, 2003 и др.), вместе с тем, он не дифференцирован с механизмом интерпретации. Однако данное разделение принципиально значимо, поскольку оно продиктовано базовыми предпосылками названных механизмов. Так, если интерпретация обусловлена необходимостью понимания, объяснения Мира, то конституирование играет специфическую роль, связанную исключительно с миром людей, с потребностью в межличностном взаимодействии. Так, сказанное можно проиллюстрировать словами Т.М.Титаренко: “Вне человеческого окружения, вне отношений жизненный мир невозможно себе представить” [10, с. 58]. Дж.А.Келли подчеркивает, что, когда “... <человек> описывает других людей, населяющих его личный мир, он по существу определяет координатные оси, относительно которых должен выстраивать линию собственного поведения” [3, с. 172]. Таким образом, функционально конституирование связано, с одной стороны, с легитимизацией и фиксацией содержаний картины мира личности, а с другой, на уровне жизненной организации, с оптимизацией социального взаимодействия и обеспечением социальной включенности.

Выделение механизма идентификации обусловлено особенным значением “Я” в конструировании картины мира личности. Так, согласно В.П.Зинченко, “Эпицентром сознания и самосознания является сознание собственного “Я” [11]. Схожую идею проводит Т.М.Титаренко, задавая вопрос: “Что чаще всего располагается в центре собственной вселенной?”, и отвечая на него: “Ясное дело – единственное и уникальное собственное “Я” [10, с. 80]. Е.Е.Сапогова указывает, что картина мира “... центрирована на “Я” – субъекта, и её основу традиционно составляет индивидуальная история личности, в рамках которой собираются и интерпретируются все другие события и получаемые представления” [8, с. 164]. Опираясь на сказанное, можно охарактеризовать механизм *идентификации* как осознание своего “Я”, своего места в Мире и социуме, самоосмысление и само-

оценивание. Кроме того, установлено, что именно этот механизм позволяет выкристаллизовать опыт прошлого, упорядочить наличные интерпретации, расставить необходимые акценты и задать вектор конструирования картины мира личности. Также нам импонирует мысль О.В.Лукиянова и В.Е.Клочко о том, что "... идентичность есть представленная эффектами трансвременности интегральная оценка состояния процесса саморазвития" [6, с. 336]. Обобщая вышеизложенное, показано, что механизм идентификации призван на уровне конструирования – поддерживать баланс между целостностью и откры-

тостью картины мира как системы, а также давать оценку эффективности её содержаний, в то же время, на уровне организации жизни – поддерживать самоидентичность личности, давать оценку её самореализации. Более того, именно механизм идентификации обуславливает личностную направленность и участвует в процессе постановки жизненных целей и задач.

Результаты анализа функциональных и сущностных аспектов описанных механизмов конструирования картины мира личности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сущностные и функциональные аспекты механизмов конструирования картины мира личности

Система отношений	Механизм конструирования	Сущность механизма	Функция механизма на уровне	
			конструирования картины мира личности	организации жизни личности
"Я – Мир"	Интерпретация	Осознание и осмысление Мира в целом и его частей путем его индивидуального и коллективного толкования	Наполнение картины мира качественным содержанием – интерпретациями	Прогнозирование Управление жизнью Эффективное решение жизненных задач
"Я – Другие"	Конституирование	Объективация содержаний картины мира личности, путем их сопоставления с интерпретациями Других, а также с интерпретациями, установленными в социокультурной среде	Легитимизация и фиксация содержаний картины мира	Оптимизация социального взаимодействия Обеспечение социальной включенности
"Я – Я"	Идентификация	Осознание и осмысление личностью самой себя (самоинтерпретация) Позиционирование по отношению к Миру и Другим	Селекция и структурирование содержаний картины мира <i>Поддержание баланса между целостностью и открытостью картины мира</i> Регуляция направленности конструирования Картины мира Оценка эффективности интерпретаций	Обеспечение самоидентичности и оценка самореализации личности Целеполагание

Далее, необходимо подчеркнуть, что постановка проблемы картины мира личности, как проблемы конструирования, предполагает замену вопроса "что?" на вопрос "как?", иными словами, задает вектор на изучение особенностей самого процесса становления картины мира личности. В связи с этим была поставлена задача *выявить принципы конструирования картины мира личности.*

Прежде всего, с помощью теоретического анализа было установлено, что, по мнению большинства исследователей, конструирование картины мира личности напрямую связано с процессом познания (А.Г.Асмолов, 2002; Г.А.Берулава, М.М.Берулава, 2010; П.Бергер, Т.Лукман, 1995; Дж.Брунер, 1977; С.А.Дружилов, 2009; А.Дж.Келли, 2000; А.Н.Леонтьев, 1983; У.Р.Матурана, Ф.Х.Варела, 2001; У.Найссер 1981; Э.Толмен, 1980; В.В.Петухов, 1984; Г.Рот, 2000 и др.). Однако в остальном, как было отмечено выше, науч-

ные представления о конструировании достаточно противоречивы. В целях осмысления природы данных противоречий нами был проведен анализ эпистемологических оснований различных психологических концепций, результаты которого свидетельствуют о том, что расхождения между теоретическими представлениями о картине мира личности и её конструировании непосредственно связаны с особенностями решения авторами ключевых вопросов эпистемологии. В ходе исследования было показано, что наиболее значимые противоречия в понимании данного феномена связаны с проблемой познаваемости мира, т.е. проблемой надежности знания, с одной стороны, и проблемой принадлежности знания, которую также можно рассматривать как проблему автора, с другой. Очевидно, что первая относится к конструированию картины мира личности в плоскости "Я – Мир", а вторая – к конструированию в плоскости "Я – Другие".

Так, согласно В.А.Лекторскому, существует два оппозиционных подхода к решению проблемы надежности знания: эпистемологический реализм и эпистемологический конструктивизм [5]. Сторонники эпистемологического реализма опираются в своем понимании проблемы картины мира и её конструирования на категорию отражения, что обуславливает понимание ими конструирования картины мира личности как *репрезентации* внешнего мира, построение более или менее объективного, т.е. правильного, истинного, образа окружающей действительности (В.В.Абраменкова, 2000; Е.Ю.Артемьева, 1999; А.Г.Асмолов, 2002; Дж.Брунер, 1977; С.А.Дружилов, 2009; Е.А.Климов, 1995; А.Н.Леонтьев, 1983; Д.А.Леонтьев, 2003; В.В.Лучков, 2003; У.Найссер, 1981; В.В.Петухов, 1984; В.П.Серкин, 2005; С.Д.Смирнов, 1981; Э.Толмен, 1980 и др.). В то время как исследователи, придерживающиеся эпистемологического конструктивизма, используют базовую категорию порождения, в связи с чем конструирование картины мира трактуется как *генерация*, творческая инженерная деятельность по созданию реальности, а сама картина мира предстает как конвенция, продукт индивидуального либо коллективного творчества, проект (П.Бергер, Т.Лукман, 1995; Й.Брокмейер, Р.Харре, 2000; П.Вацлавик, 2001; Ф.Е.Василюк, 1984; Э.фон Глазерсфельд, 2000; П.П.Горностай, 2007; К.Дж.Джерджен, 2003; Л.Я.Дорфман, 1993, 2006; Дж.А.Келли, 2000; В.И.Кабрин, 2002; В.Е.Клочко, 2001; Е.Е.Сапогова, 2004; Т.М.Титаренко, 2003, 2009 и др.).

Различные способы решения проблемы принадлежности знания реализуются в форме социологизаторских и психологизаторских подходов. Так, в рамках социологизаторских подходов проблема картины мира личности и её конструирования рассматривается через призму категорий общее и коллективное, что позволяет понимать конструирование как *инкорпорацию*, присоединение к социуму, овладение его нормами, ролями, приятие социальных конструктов, усвоение общественного опыта (В.В.Абраменкова, 2000; П.Бергер, Т.Лукман, 1995; Й.Брокмейер, Р.Харре, 2000; К.Дж.Джерджен, 2003; Е.А.Климов, 1995; и др.). А с позиций психологизаторских подходов, в которых опорными категориями являются индивидуальное и единичное, конструирование трактуется как *сепарация*, вычленение Я из мира Других, как создание автономной авторской уникальной реальности (П.П.Горностай, 2007; Д.А.Леонтьев, 2003; В.Е.Клочко, 2001; Е.Е.Сапогова, 2004 и др.).

Необходимо отметить, что в отношении проблемы принадлежности знания противоречие не настолько острое и очевидное, как в отношении проблемы надежности знания. Кроме того, существует ряд подходов, в которых успешно интегрируются социологизаторские и психологизаторские тенденции. Так, в качестве примера можно привести концепции: метаиндивидуального мира Л.Я.Дорфмана (1993, 2006), ролевого жизненного мира П.П.Горностая (2007) и типологию жизненных миров личности Т.М.Титаренко (2003). Вместе с тем, проведенный анализ позволяет заключить, что противоречия в решении проблемы принадлежности знания в этом случае присутствуют внутри теорий.

Итак, результаты проведенного анализа позволили выделить две дихотомические пары в понима-

нии исследователями конструирования картины мира личности:

- 1) репрезентация – генерация;
- 2) инкорпорация – сепарация.

Учитывая вышесказанное, данные оппозиционные точки зрения целесообразно рассматривать в качестве различных принципов конструирования картины мира личности, что, в свою очередь, дает возможность интегрировать и систематизировать противоречивые концептуальные взгляды.

Таким образом, соотнеся принципы конструирования и выявленные ранее механизмы конструирования, было установлено, что интерпретация, т.е. конструирование картины мира личности в системе отношений “Я – Мир”, может происходить либо по принципу репрезентации, либо по принципу генерации, а самоконституирование как конструирование картины мира личности в системе отношений “Я – Другие”, либо по принципу сепарации, либо по принципу инкорпорации. Кроме того, показано, что связь идентификации с особенностями интерпретации и самоконституирования характеризуется двухсторонней нелинейной детерминацией (см. табл. 2).

В завершение, необходимо указать на то, что именно особенности интерпретации и самоконституирования выступают типобразующими факторами при построении типологической модели конструирования картины мира личности.

Выводы. Как показал методологический анализ, на постнеклассическом этапе развития психологической науки, для которого ведущей тенденцией является изучение психических феноменов в динамике их становления и функционирования, проблема картины мира личности должна ставиться как проблема её конструирования. Однако в существующих на сегодняшний день исследованиях проблема конструирования картины мира недостаточно разработана, в частности, не выявлены его механизмы и принципы, не существует удовлетворительной концептуальной модели данного феномена. Так, большинство работ посвящены статическим аспектам картины мира личности. Более того, исследования, связанные с данным феноменом, а также его развитием и становлением, зачастую противоречат друг другу.

На основе проведенного теоретико-методологического исследования было установлено, что картина мира личности рассматривается авторами в трех системах отношений, что позволило выделить и охарактеризовать три механизма конструирования картины мира личности, а именно:

- “Я – Мир” – интерпретация;
- “Я – Другие” – конституирование;
- “Я – Я” – идентификация.

Далее, с помощью теоретического анализа нами была раскрыта природа функциональных и сущностных различий между данными механизмами как на уровне конструирования картины мира, так и на уровне организации жизни личности.

Кроме того, анализ эпистемологических оснований психологических концепций позволил выделить две дихотомические пары исследовательских позиций в отношении картины мира личности и её конструирования:

- 1) репрезентация – генерация;
- 2) инкорпорация – сепарация.

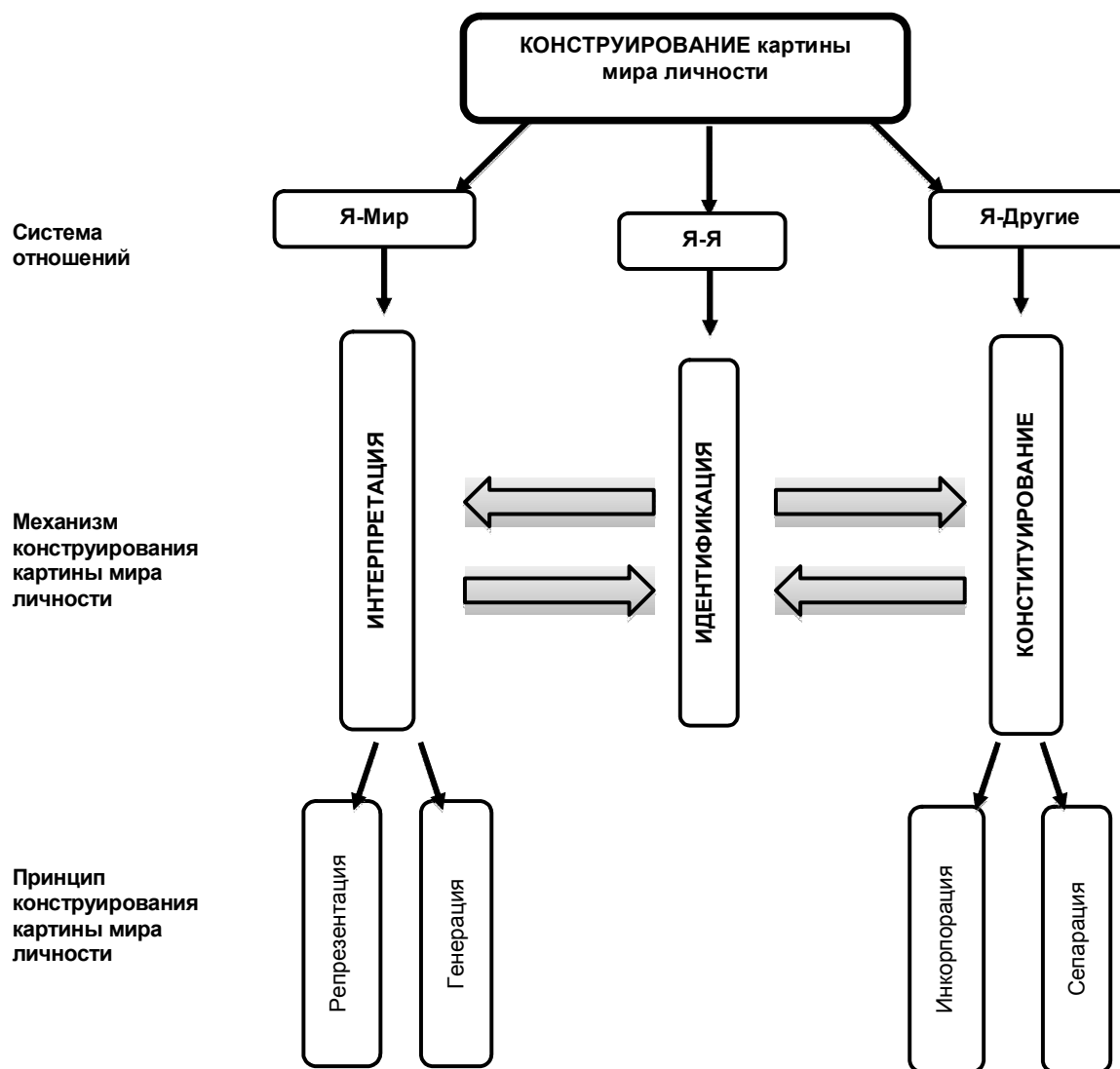


Рис. 2. Концептуальная модель конструирования картины мира личности

Интегрируя противоречивые концептуальные представления, можно рассматривать данные оппозиционные пары в качестве принципов конструирования. Таким образом, было показано, что интерпретация, т.е. конструирование картины мира личности в системе отношений “Я – Мир”, может происходить либо по принципу репрезентации, либо по принципу генерации, а самоконституирование как конструирование картины мира личности в системе отношений “Я – Другие” – либо по принципу сепарации, либо по принципу инкорпорации. При этом установлено, что связь идентификации с особенностями интерпретации и самоконституирования характеризуется двухсторонней нелинейной детерминацией.

Резюмируя сказанное, необходимо подчеркнуть, что построенная концептуальная модель конструирования картины мира личности создает необходимые предпосылки для анализа феномена конструирования картины мира личности в его функциональном аспекте как технологии организации жизни, что и является ориентиром для наших будущих исследовательских разработок.

И, подводя черту, отметим, что, с нашей точки зрения, рассмотрение проблемы картины мира через призму её конструирования дает возможность увидеть существующие научные представления о феномене картины мира личности в качественно ином ракурсе, свидетельствуя о том, что подобный подход является наиболее перспективным в эвристическом отношении.

Литература

1. Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм / Э. фон Глазерсфельд // Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории знания (с переводом оригинальных работ П.Ватцлавика, Э. фон Глазерсфельда, Х. фон Ферстера, У.Матураны, Ф.Варелы, Г.Рота). – Мюнхен : Verlag, 2000. – С. 74–98.
2. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика : сб. статей / пер с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Мн. : БГУ, 2003. – 232 с.

3. Келли Дж. А. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж. А. Келли. – СПб., 2000. – 249 с.
4. Ключко В. Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии / В. Е. Ключко // Методология и история психологии. – М. ; 2008. Т. 3. – Вып. 1. – 2008. – С. 165–178.
5. Лекторский В. А. Дискуссия антиреализма и реализма в современной эпистемологии / В. А. Лекторский // Познание, понимание, конструирование / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 2008. – С. 5–29.
6. Лукьянов О. В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс / О. В. Лукьянов, В. Е. Ключко // Вестник ТГУ. – Томск : 2009. – № 324. – С. 333–336.
7. Подшивалкина В. И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В. И. Подшивалкина. – Кишинев, 1997. – 352 с.
8. Сапогова Е. Е. PSYCHOCADABRA: субъективная “картина мира” как гипертекст / Е. Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия “Психология” / под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула : ТулГУ, 2004. – Вып. 4. – С. 163–179.
9. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. – СПб., 2009. – С. 249–295.
10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
11. Зинченко В. П. Миры и структура сознания [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – № 2. – М., 1991. – С. 15–37. – Режим доступа: http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=208, свободный. – Заголовок з екрану.

УДК 37.012

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ТУРИЗМІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Щука Г.П.

У статті розглядається сучасна педагогічна компаративістика в контексті розвитку її методології. Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень у галузі туристської освіти показав відсутність у них порівняння. Ця проблема виявилася характерною для більшості порівняльно-педагогічних досліджень, що, в ході дослідження, пов'язується з методологічною невизначеністю самої педагогічної компаративістики. Автор пропонує свою модель проведення порівняльно-педагогічного дослідження.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, методологія, туризм.

В статье рассматривается современная педагогическая компаративистика в контексте развития ее методологии. Анализ сравнительно-педагогических исследований в области туристского образования показал отсутствие в них сравнения. Эта проблема оказалась характерной для большинства сравнительно-педагогических исследований, что, в ходе исследования, связывается с методологической неопределенностью самой педагогической компаративистики. Автор предлагает свою модель проведения сравнительно-педагогического исследования.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, методология, туризм.

The article addresses the questions of modern comparative pedagogy in the context of its methodology development. Analysis of comparative pedagogical studies in the field of tourism education showed their lack of comparison. This problem appears to be characteristic for the majority of comparative pedagogical studies, which, in the course of the investigation, is attributed to the methodological indeterminacy of the comparative pedagogy itself. The author offers his own model of a comparative pedagogical study.

Key words: comparative pedagogy, methodology, tourism.

Бажання України позбутися ролі донора на світовому туристському ринку, серед інших актуальних питань розвитку вітчизняного туризму, на перші позиції висуває проблему кадрового забезпечення галузі. Незважаючи на безумовні здобутки в цьому напрямі (відкриття напряму підготовки "Туризм", формування вітчизняної системи професійної туристської освіти, введення нових посад для фахівців сфери туризму в Класифікаторі професій, проведення міжнародних та всеукраїнських конференцій туристської тематики та ін.), залишаються невирішеними такі, з нашої точки зору, фундаментальні, питання, як вимоги до професійних компетенцій майбутніх фахівців сфери туризму (підготовка відбувається за відсутності освітньо-кваліфікаційних характеристик – їх немає на жодному освітньо-кваліфікаційному рівні), прогнозування та проектування розвитку вітчизняного туризму та української системи професійної туристської освіти.

Враховуючи рівень розвитку туристського ринку в країні, відсутність досвіду підготовки фахівців цієї

кваліфікації, звернення до досвіду організації професійної туристської освіти за кордоном є не лише доцільним та логічним, але й необхідним.

Треба відзначити, що вивчення питань теорії та практики підготовки фахівців для сфери туризму – досить популярний напрям наукових досліджень у туризмології. Досвід країн Західної Європи, США та Канади достатньо представлений українськими дослідниками (Л.Кнодель, Л.Чорною, В.Федорченко, Л.Польовою, Т.Сокол та ін.), проте результати цих досліджень не були впроваджені в практику вітчизняної туристської професійної освіти.

Очевидно, що існує багато як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів, які стримують чи, навіть, роблять неможливим використання зарубіжного досвіду. В нашій статті ми проаналізуємо лише один з них, той, який цілком залежить від науковця. Отже, **метою цієї статті** є аналіз методологічного забезпечення порівняльно-педагогічних досліджень у туризмі.

Якщо не вдаватися до глибокого теоретизування, порівняльно-педагогічне дослідження з проблем

професійної туристської освіти традиційно розуміється як наукова робота, в якій вивчається процес підготовки фахівців сфери туризму за кордоном (в одній чи кількох країнах) порівняно з процесом підготовки таких же фахівців в Україні. Мета цієї роботи очевидна – визначення загальних тенденцій розвитку професійної освіти в туризмі та шляхів вдосконалення процесу підготовки фахівців для вітчизняного туристського ринку за рахунок впровадження знайденого передового досвіду.

Проте проведений нами аналіз робіт українських науковців цієї тематики показав, що вони не містять порівняння: це описові роботи, хоча в деяких з них досліджується процес підготовки фахівців сфери туризму в кількох зарубіжних країнах. Подібні результати ми отримали і при аналізі дисертаційних досліджень з проблем розвитку системи професійної туристської освіти наших російських колег.

Пояснюючи собі цю ситуацію відносно новизною професійної освіти в туризмі (що порівнювати, якщо і в Україні, і в Росії вона ще лише формується), ми звернулися до порівняльно-педагогічних досліджень іншої тематики. Виявилось, що, по-перше, ця проблема характерна для більшості вітчизняних, і не тільки, порівняльно-педагогічних досліджень; по-друге, вона перебуває в колі уваги багатьох науковців.

У.Міттер, розглядаючи сучасні публікації компаративного характеру, заявляє про відсутність у них компаративних підходів [13, с. 190]. В.Андрєєв доводить, що в більшості випадків системне порівняння в дослідженнях замінюється на імпліцитне (описується зарубіжна система освіти без її порівняння з власною) чи експліцитне (дослідження іншої системи освіти відбувається на фоні власної) [1, с. 22–23].

Проте ставлення науковців до цієї проблеми різне. З одного боку, провідний радянський та російський учений-компаративіст Б.Вульфсон виділяє два ступені порівняльної педагогіки: 1) вивчення зарубіжної системи освіти, 2) дослідження, які будуються на базі бінарних (парних) порівнянь [4, с. 123], отже, допускає існування досліджень, які не містять порівняння (присвячених одній країні).

Г.Ржевська, апелюючи до дослідження Д.Адамса, хоча і називає три види досліджень: описове (покликане представити стан освіти в певний період часу в одній чи кількох країнах); вивчення розвитку (в центрі уваги – зміни в освіті, які відбулися за певний проміжок часу); аналітичне дослідження відношень та процесів (виявлення функціональних, причинно-наслідкових зв'язків та результатів діяльності для пояснення динаміки змін, які відбуваються в системах освіти різних країн) [13, с. 190], теж допускає існування порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених одній країні.

З іншого боку, ряд науковців ставляться до цього досить критично. Так, Х.Ноя наголошує на недоцільності віднесення досліджень, в яких спираються на дані лише однієї країни, до порівняльних [14, с. 139]. Його точку зору розділяє К.Олівера: “Конкретні тематичні дослідження не відносяться до порівняльної педагогіки. Швидше мова йде про “міжнародну освіту” (як її іноді називають), іншими словами, це інформація про педагогічні ситуації чи проблеми в інших країнах або в інших соціальних групах. Без такої інформації, незалежно від того, чи обмежується вона однією країною, чи

охоплює цілу групу країн, порівняльна педагогіка, природно, обійтися не може, бо це фундамент і необхідний матеріал для її будинку, але ще не власне будівля і менш за все – її архітектурне рішення” [10, с. 23].

Треба відзначити, що таким чином дискутуються практично всі методологічні аспекти порівняльної педагогіки. Ретельне вивчення її предмету, завдань, функцій, методів дослідження і т.ін. показало, що сучасна порівняльна педагогіка відрізняється повною методологічною невизначеністю [16].

Навіть таке, зрозуміле, на наш перший погляд, питання, як мета проведення порівняльно-педагогічних досліджень, також дискутується науковцями:

- усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як корисних для цієї системи; для її вдосконалення (Н.В.Даел [6, с. 20]);

- отримання практично корисного знання як основи для наступного наукового обговорення (осмислення), виявлення позитивних та негативних сторін різних соціальних та педагогічних процесів і тенденцій їх розвитку як передумови для подальшого проведення експериментальної роботи на національному рівні в інтересах розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки (Л.Пісарєва [11, с. 43]);

- аналіз, порівняння та оцінювання освітньої політики, освітніх систем у різних країнах у зв'язку з їх політичним, суспільно-економічним та культурним розвитком; а також методологією та загальною теорією освітніх тенденцій у світі (А.Василюк, К.Корсак і Н.Яковець [3, с. 15]);

- порівняння систем освіти різних країн (або компонентів цих систем) з метою виявлення, аналізу спільностей та розбіжностей між освітніми явищами та процесами, обґрунтування закономірностей та тенденцій їх розвитку, надання об'єктивної оцінки можливості використання зарубіжного досвіду при вирішенні проблем освіти своєї країни (О.Огієнко [9, с. 11]);

- виявлення тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки, виявлення позитивних та негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур (Б.Вульфсон [5, с. 80]);

- більш глибоке розуміння явищ у сфері освіти, залишаючи в стороні відмінності, які впливають з конкретних умов кожного суспільства (К.Олівера [10, с. 28]).

В цьому контексті заслуговує на увагу точка зору на методологію педагогічної компаративістики, виражена сучасним компаративістом Шеєн-Кен Яном та наведена в статті І.Тагунової. Він стверджує, що педагогічна компаративістика сьогодні, як і вчора, лише балансує між платформами, позначеними ще в глибокій старовині Тзі-Тза (Tzi-Tza) і Конфуцієм. Це дві протилежні точки зору на порівняння, висловлені двома великими людьми минулого. Перший стверджував, що головне завдання порівняння – розгледіти відмінності. Другий говорив, що з порівняння можна вивести деякі універсальні закони, які дозволяють передбачати майбутнє соціального та культурного розвитку [14, с. 138].

Немає єдності науковців і в питанні визначення періодів розвитку порівняльної педагогіки. Існуючі періодизації (Дж.Бірдєя, Г.Ноа та М.Екштейн, А.Сбруєвої, Н.Лавриченко, О.Локшиної, В.Мітіної та інших учених) базуються на різних критеріях визначення етапів розвитку цієї галузі педагогіки, тому виділяється різна кількість періодів, характеристики яких не співпадають.

Наприклад, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі, на думку О.Локшиної, характерно:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду;
- розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилення практико-орієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти;
- посилення прогностичної функції, яка априорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, що детермінують напрям розвитку [8, с. 12].

Є.Бражник вважає, що на сучасному етапі характерною рисою методології порівняльних педагогічних досліджень є відкритість, що проявляється в методологічному розмаїтті й у переході від “методології одиничного” (вивчення одної нації) до “методології загального” (вивчення країни-нації в контексті всього світового освітнього простору) [2, с. 44].

З точки зору Х.Ноа, потрібно взагалі відмовлятися від країнознавчого підходу, від аналізу та характеристики одиничного. На думку науковця, щоб дослідження можна було назвати порівняльним, слід дотримуватися двох взаємозалежних умов: дані з проблеми повинні збиратися на узагальненому рівні; аналіз повинен проводитися на системному рівні [14, с. 140].

Можливо, через таку методологічну плутанину ані порівняльна педагогіка, ані педагогічна компаративістика не згадуються в переліку визнаних галузей порівняльних досліджень, як, наприклад, історія, релігія, література.

Більшість науковців першопричиною вважають погано розроблену методологічну базу. М.Екштейн методологічні проблеми педагогічної компаративістики пов'язує з належністю дослідника до іншої культури, що заважає розпізнавати значущі факти, які визначають вирішення певної серйозної проблеми; некоректним процесом виділення системи освіти з її контексту, фону; відсутністю власних методів дослідження [14, с. 138–139].

В.Прокопцев доводить, що існуючі непорозуміння обумовлені недооцінкою фундаментальних принципів порівняльної педагогіки, а не другорядними розбіжностями щодо методів: ряд дослідників не розуміють характерні особливості так званих “порівняльних” дисциплін і плутають використання будь-якої наукою порівняльного методу та специфічний порівняльний підхід [12]. На думку К.Олівєра, порівняльна педагогіка взагалі представляє собою більш високий гносеологічний рівень. Справжню порівняльну науку відрізняє порівняння на вищому рівні абстракції, коли здійснюється “порівняння порівнянь” [10, с. 25].

Незважаючи на те, що, як ми бачимо, методологія порівняльно-педагогічних досліджень знаходиться

на етапі свого формування, є певні напрацювання, які варто взяти до уваги.

К.Олівєра стверджує, що порівняльна педагогіка може охоплювати всі аспекти освіти, але не розглядає кожен з них безпосередньо, оскільки вона цікавиться не однією окремо взятою освітньою ситуацією, а одночасно двома або більше. І щоб оперувати одночасно кількома реальними об'єктами, кожен з них необхідно зробити порівняльним, вдавшись до першого рівня абстракції. Потім, виходячи з множинності абстрактних моделей і використовуючи властивий їй теоретичний і методологічний інструментарій, порівняльна педагогіка продукує власні дані другого рівня і приходять до різних висновків: це можуть бути закони, закономірності, теоретичні припущення, підтвердження або спростування колишніх теорій, нові гіпотези для майбутніх досліджень тощо [10, с. 28].

Російський правознавець О.Тихомиров пропонує наступні вимоги і правила до проведення компаративного аналізу, які в цілому, на нашу думку, можуть бути використані і в туризмології:

- правильний вибір і коректна постановка цілей;
 - правильне визначення ознак порівнюваних явищ;
 - виявлення ступеня подібності і розходжень явищ і процесів;
 - розробка і застосування критеріїв оцінки подібності, відмінностей і непорівняльності явищ;
 - визначення результатів компаративного аналізу і можливостей їхнього використання [15, с. 54].
- Ю.Каганов, крім того, зауважує, що коректність порівнянь, а з ним і науковість дослідження, можна забезпечити, окрім іншого, за умови дотримання схеми Н.Карташова, яка є вихідною для аналізу структури елементарного акту порівняння:
- об'єкт, який піддається порівнянню;
 - об'єкт, з яким порівнюють перший об'єкт;
 - підстава порівняння – властивість, за якою порівнюють об'єкти;
 - висновок з порівняння [7, с. 255].

Використавши все вищевикладене та взявши за основу традиційний поділ процесу організації та проведення наукового дослідження на три фази, ми отримали наступну модель порівняльно-педагогічного дослідження:

1. Проектування дослідження
– Підготовчий етап:
 - реалізація традиційної схеми проектування дослідження: задум – виявлення протиріччя – постановка проблеми – визначення об'єкта та предмета дослідження (за Новіковим);
 - визначення можливості та доцільності порівняння;
 - систематизація та адаптація понять.
- Розробка концептуальної рамки дослідження:
 - визначення підходу (теорії), на основі якого буде проводитися дослідження;
 - визначення основних елементів порівняння; оформлення їх у вигляді структуроутворюючих елементів моделі дослідження;
 - визначення принципів та змісту дослідження.
2. Проведення дослідження:
 - відбір, вивчення й опис інформації;
 - порівняння отриманих даних між собою (за методом дуального порівняння В.Андрєєва);
 - взаємне виключення елементів, які співпадають;

· визначення “третього в порівнянні” на основі виокремлення загального та специфічного в досліджуваному;

· співставлення “третього в порівнянні” – простеження взаємозв’язків у структурі, які його детермінують;

– Інтерпретація.

3. Рефлексія результатів дослідження.

Таким чином, в ході проведеного дослідження ми встановили, що порівняльно-педагогічні дослідження не завжди містять порівняння, і це стосується не лише

досліджень туристської тематики. Головна причина полягає в методологічній невизначеності самої порівняльної педагогіки як науки. До цього часу науковцями дискутується визначення її предмета, мети, завдань, функцій, періодизації розвитку, методів дослідження тощо.

Незважаючи на це, є певні практичні напрацювання, які дозволили нам розробити модель порівняльно-педагогічного дослідження.

Перспективи подальших досліджень полягають в апробації розробленої моделі.

Література

1. Андреев В. И. Развитие систем образования в ФРГ и Республике Беларусь: сравнительно-педагогический анализ (1945–1995 гг.): дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Андреев Владимир Иванович. – Мн., 1998. – 304 с.
2. Бражник Е. И. Особенности методов педагогических сравнительных исследований / Е. И. Бражник // Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры. – СПб, 2005. – С. 47–53.
3. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии / Б. Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 117–131.
5. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
6. Єгоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров, Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
7. Каганов Ю. О. Исторична компаративістика крізь призму філософсько-методологічного погляду / Ю. О. Каганов // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXIX. – С. 250–258
8. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 5–14.
9. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
10. Оливера К. Э. К теории сравнительной педагогики / Карлос Э. Оливера // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 2 (66). – С. 15–30.
11. Писарева Л. И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследований / Л. И. Писарева // Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. / отв. ред. З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон. – М. : АПН СССР, 1991. – С. 38–51.
12. Прокопцов В. И. Наука об образовании [Электронный ресурс] / В. И. Прокопцов. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-382477.html?page=12>. – Заглавие с экрана.
13. Ржевская А. Современные европейские подходы к исследованию в области высшего образования. Компаративное образование / А. Ржевская // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – С. 188–191.
14. Тагунова И. А. Педагогическая компаративістика: вчера, сегодня, завтра / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 132–146.
15. Тихомиров Ю. А. Курс сравнительного правоведения / Ю. А. Тихомиров. – М. : Норма, 1996. – 436 с.
16. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень / Г. П. Щука // Науковий вісник Донбасу [Електронне видання]. – 2012. – № 2. – Режим доступу: http://alma-mater.inpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11sgpddr.pdf. – Назва з екрану.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК [373.51+37.03]–053.6

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ В САМОВДОСКОНАЛЕННІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Білоусова Н.В.

У статті описно хід експерименту, наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів та аналізуються результати дослідження.

Ключові слова: потреба у самовдосконаленні, молодший підліток, позаурочна діяльність, педагогічні умови.

В статье описан ход эксперимента, приводятся данные перед- и после-экспериментального срезов и анализируются результаты эксперимента.

Ключевые слова: потребность в самосовершенствовании, младшие подростки, внеурочная деятельность, педагогические условия.

The article describes the experiment, adduces data of evaluations carried out before and after the experiment and sets forth analysis of the research results.

Key words: need for self-perfection, early adolescence, extracurricular activity, pedagogical conditions.

Формування у молодшого підлітка усвідомленої потреби стати кращою, більш досконалою особистістю є одним із головних завдань виховного процесу сучасної школи. Саме від сформованості такої потреби залежить майбутнє випускника школи: самоствердження серед однолітків, взаємовідносини в колективі, його становлення як розвиненої особистості, можливість обрати "свою" професію, досягти успіху, приносити користь суспільству, створити щасливу сім'ю тощо. Усвідомлення педагогами таких близьких і віддалених потреб їх вихованців спонукає науковців і практиків до пошуків шляхів формування і реалізації означених потреб. Результатом таких пошуків стане підготовка самостійної творчої людини, здатної до самовдосконалення та саморозвитку.

Проблема формування потреб в учнів різних вікових груп розглядається в дисертаційних дослідженнях Г.Авдіянц, В.Лесик, І.Назаренко, Ж.Петрочко, О.Романченко, Г.Шипоти, В.Шульженко та ін.

Методологічні засади позашкільної освіти та виховання, які лежать в основі технологічних процесів формування потреб особистості, представлені в працях українських учених І.Беха, О.Биковської, В.Вербицького, А.Капської, Г.Пустовіта, О.Сухомлинської, Т.Сущенко та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість праць, присвячених вихованню підлітків і формуванню у них різних потреб, поза увагою дослідників залишається проблема формування потреби молод-

ших підлітків у самовдосконаленні, зокрема, в позаурочній діяльності. Саме тому **метою нашої статті** є розкриття експериментальної методики формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності.

Початком нашої роботи стало вимірювання рівня сформованості потреби у самовдосконаленні. Для цього було визначено *критерії та показники* її сформованості: когнітивний критерій (сформованість знань щодо процесу самовдосконалення); мотиваційний критерій (сформованість прагнення до вдосконалення та потреби у досягненнях); афективний критерій (сформованість адекватної самооцінки та рівня домагань); діяльнісний критерій (сформованість саморегуляції та особистісних характеристик, спрямованих на самовдосконалення; ступінь зайнятості учнів у позаурочній діяльності).

Використання результатів психолого-педагогічної діагностики дозволило проаналізувати: а) рівень сформованості потреби у самовдосконаленні учнів молодшого підліткового віку за окресленими вище критеріями та показниками; б) рівень готовності класних керівників до формування в учнів молодшого підліткового віку потреби у самовдосконаленні у позаурочній діяльності; в) рівень готовності батьків до формування потреби в самовдосконаленні у власних дітей; а також окреслити проблеми, які перешкоджають формуванню потреби у самовдосконаленні повною мірою.

Діагностика рівнів сформованості потреби у самовдосконаленні здійснювалася нами за допомогою таких методів: цілеспрямовані спостереження, аналіз шкільної документації та учнівських робіт, метод незалежних характеристик, опитування, тестування, бесіди. При виборі методів урахувалися вікові та індивідуальні особливості молодших підлітків, особливості формування потреби у самовдосконаленні та вплив зовнішніх умов на результат дослідження.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що під час організації навчально-виховного процесу ЗОШ приділяється недостатня увага питанню формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків, зокрема, потребує значного удосконалення науково-теоретичне та методичне забезпечення роботи вчителів з формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків; поінформованість учнів про сутність та способи самовдосконалення є незначною; теоретична та практична підготовка батьків до формування в учнів потреби у самовдосконаленні в позаурочній діяльності вимагає значної конкретизації; відсутня систематична робота школи та сім'ї з формування означеної потреби.

Згідно з отриманими даними, на конструкторній стадії (високий рівень) перебувало 48,3% вихованців КГ та 39,7% вихованців ЕГ, на динамічно-прогресуючій (середній рівень) – 34% вихованців КГ та 34,3% вихованців ЕГ, значна кількість – на початковій стадії (низький рівень) – 25,2% вихованців КГ та 26% вихованців ЕГ.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження дозволили виявити значні недоліки в організації роботи з формування потреби в самовдосконаленні, а також засвідчили, що значний відсоток молодших підлітків має сформовану потребу у самовдосконаленні на низькому рівні (загалом 25,6%). Виявлені негативні тенденції спонукали до розробки *моделі формування потреби в самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності*. Вона включила такі структурні блоки: цільовий, змістовий, процесуальний, контрольний-регулятивний, результативний та блок “Педагогічні умови”, який став визначальним при обґрунтуванні інших блоків. Педагогічними умовами оптимізації процесу формування потреби у самовдосконаленні виступили: розробка та впровадження науково-теоретичного та методичного забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні; створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу; підвищення педагогічної культури батьків у напрямі підтримання потреби дітей у самовдосконаленні.

Із метою підвищення рівня сформованості потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності протягом 2004–2007 рр. нами був проведений формувальний експеримент (ЕГ складала 297 вихованців, КГ – 298 вихованців), під час якого апробовано модель формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності.

Основними завданнями формувального експерименту, що передбачав впровадження моделі, було визначено: сформувати свідоме ставлення до можливості удосконалити себе, досягати максимального успіху; сформувати знання про процес самовдосконалення, ціннісне ставлення до себе та до референт-

ної групи; здатність адекватно оцінювати себе; уміння активізувати власні вольові якості та позитивно розв'язувати конфлікти, виявляти доброзичливість у стосунках “вихователь – вихованці”, “вихованці – вихованці”, “батьки – вихованці”.

Відповідно до створеної нами моделі, формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності здійснювалося в *три етапи*.

Перший етап передбачав створення умов для усвідомлення вихованцями значущості самовдосконалення для теперішнього та майбутнього життя; урахування індивідуальних можливостей та задатків вихованців; прояву бажання досягти успіху в певній сфері діяльності; усвідомлення того, що доля вихованців у їх руках.

На даному етапі: а) вихованці залучалися до тестування з виявлення їх індивідуальних можливостей та задатків, до вільного висловлювання думок щодо значущості самовдосконалення для теперішнього та майбутнього життя; б) велося спостереження за правильним виконанням вправ із розвитку пізнавальних процесів (пам'яті, мислення, уваги); в) створювалися ситуації успіху (зміцнення віри в власні сили); залучення учнів до цікавої діяльності; надання альтернатив для самостійного вибору; спільні роздуми; спонукання до самоаналізу, рефлексії; звернення до досвіду; підбадьорювання; прояв захоплення діями вихованців у вигляді словесних оцінок, жартівливих виразів; навіювання; авансування, презентація улюбленої справи), враховувалися індивідуальні особливості підлітків.

Після уроків проводилися індивідуальні бесіди, консультації, надавалися різноманітні доручення (довготривалі – староста, замісник старости, завідувач господарчої частини, відповідальний за зовнішній вигляд учнів класу, за дотримання робочих місць у належному стані, за чисту дошку, за наявність крейди, квітникар, фотокореспондент, член редколегії; та тимчасові – позайматися з учнями, які не встигають у навчання, відвідати хворих удома та в лікарні, відвідати підшефних пенсіонерів та допомогти їм по господарству, залучити до свого гуртка чи секції учнів класу, виконати певні роботи на пришкольній ділянці, взяти участь у підготовці свят та їх проведенні), які б сприяли формуванню цінностей та вольових якостей особистості.

На цьому етапі було проведено низку бесід з учителями та батьками учнів з метою глибшого розуміння підлітків, налагодження доброзичливих стосунків між вихованцями і батьками та між вихованцями і вчителями. Крім того, було запрошено на класні години представників музичної, хореографічної шкіл, станції “Юних техніків”, спортивних секцій, Будинку школяра, які не лише проводили агітації до відвідування цих закладів, а також влаштували екскурсії до них.

Під час класних годин “Удосконалюйся, хоч волі треба й духу”, “Який слід повинна залишати людина на Землі”, “Талант чи постійна робота над собою” наводилися приклади з життя відомих людей світу, міста, села, що дозволило проілюструвати, як можна досягти успіху та вдосконалити себе.

На *другому етапі* нами було проведено індивідуальну роботу з підлітками з визначення їх ідеалу (бесіди, анкетування, написання твору) та окреслено шляхи його наслідування. Також було створено індивідуальні програми самовдосконалення (перспективні плани самовдосконалення). Формуванню ідеалу сприяли виховні заняття, бесіди, читання та обговорення ре-

феративних повідомлень про життя видатних людей, наведення прикладів із життя, складання пам'яток ("Ідеал, до якого я прагну" тощо), написання творів ("Мій ідеал" та ін.), індивідуальна робота з учнями.

Метою *третього етапу* стала реалізація програми самовдосконалення, тобто дотримання підлітком перспективного плану особистісного зростання. При цьому вихованці залучалися до різних видів діяльності: художньо-естетичної, спортивної, пізнавальної, трудової тощо. Також підлітки виконували громадські доручення та відвідували ансамблі танцю, хорів, літературні та музичні студії, займалися в різноманітних гуртках та секціях ("Естрадний спів", "Вокальний спів", "Фантазія", "Винахідники", "Фітодизайн", "Прикладні мистецтва", "Розмовляємо англійською", "Орієнтир", "Оригами", "Плетіння", "Флористика", "Технічне моделювання", "Картинг", "Ракетомоделювання", "Шашкишахи", "Карате", "Дзюдо", "Волейбол", "Футбол", "Гімнастика", клуб "Що? Де? Коли? ") тощо.

Оптимізація процесу формування потреби у самовдосконаленні забезпечувалася дотриманням гіпотетично спрогнозованих педагогічних умов.

Перша умова – *розробка і впровадження науково-теоретичного та методичного забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків* – сприяла формуванню у вихованців знань про сутність, прийоми та методи самовдосконалення.

Передбачалася розробка науково-теоретичного забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні у вигляді: а) *принципів* (акмеологічний, активності та позитивного спрямування, поєднання демократичного керівництва з розвитком ініціативи, системності, наступності, єдності, послідовності виховних впливів; урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших підлітків; формування активної життєвої позиції вихованця); б) *форм роботи* – 1) диспути з етичних тем – "Вольове "потрібно" чи безвільне "хочеться?" та ін.; 2) вечори запитань та відповідей – "Звідки береться талант?", "Як загартовувати організм?" та ін.; 3) огляди науково-практичної літератури із самовдосконалення; 4) акції милосердя – "Подаруємо радість дітям" та ін.; 5) інтелектуальні ігри – "Найрозумніший", "Моя майбутня професія" та ін.; 6) конкурси ерудитів; 7) турніри знавців етикету; 8) літературно-музичні вечори; 9) конкурси винахідників та фантазерів; 10) вправи з розвитку пізнавальних процесів, які допомагають удосконалювати себе; 11) тренінги з відпрацювання навичок самовдосконалення; 12) позаурочні заняття з удосконалення себе – "Я стаю кращим"; 13) випуск стінгазети – "Наші досягнення"; 14) бесіди про гігієну, здоров'я та їх роль під час вдосконалення себе; 15) прогулянки на природу; 16) малі олімпійські ігри; 17) походи з метою виявлення таких якостей особистості, як сила волі, наполегливість, кмітливість, вміння довести справу до кінця, ініціативність, доброта, уважність, активність; 18) практична діяльність на пришкольній ділянці, у теплиці; 19) читання книг, статей у журналах і газетах про життя видатних людей; 20) зустрічі з видатними людьми рідного краю: поетами, лікарями, співаками, трактористами, вченими, спортсменами тощо; 21) екскурсії до музеїв, з метою отримання відомостей про життя видатних людей міста чи села; 22) гуртки, секції; 23) індивідуальні та групові консультації); в) *методів* – бесіда, лекція, пояснення, створення

виховних ситуацій, привчання, вимога, приклад, дискусія; методи самопізнання: самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання; методи саморегуляції: самопереконування, самокритика, самопримус, самонаказ, самонавіювання; методи стимулювання: самопідбадьорювання, самозаохочення, самопокарання.

Виховна робота з підлітками проводилася за розробленим нами соціально-виховним проектом "Вдосконаленню людини немає меж" (для учнів 5–7-х класів), який містив курс за вибором "Як удосконалювати себе" та організаційні форми виховної роботи. Зміст курсу включає теми, які розкривали сутність процесу самовдосконалення, пізнання та самовиховання особистості, методичні рекомендації з використання вільного часу, а також передбачав ведення щоденника спостережень, створення плану вдосконалення. Крім того, робота з класними керівниками проводилася за розробленим нами методичним семінаром, який розкривав сутність понять "самовдосконалення", "самовиховання" особистості, а також передбачав оволодіння методами та прийомами самовдосконалення, методиками складання схем використання вільного часу. На семінарі розглядалися питання, які входили до циклу лекційних і практичних занять, завдяки чому у вчителів поступово формувалися вміння та навички роботи з учнями з формування потреби у самовдосконаленні. У разі потреби з ними проводились індивідуальні консультації щодо впровадження курсу "Як удосконалювати себе".

Друга умова – *створення емоційно-творчого морально-психологічного клімату класу* – передбачала: 1) сприйняття вихованцями настанов на заняття самовдосконаленням; 2) створення ситуацій успіху; 3) вироблення і дотримання власного плану самовдосконалення; 4) розробку масових заходів для учнів та їх батьків; 5) залучення вихованців до різних видів діяльності, зокрема, відвідування гуртків та секцій, участі в екскурсіях, походах, волонтерській роботі; 6) організацію виставок учнівських робіт; 7) виконання громадських доручень вихованцями; 8) формування позитивних якостей особистості та викорінення негативних завдяки використанню різних форм та методів. Серед них найбільш ефективними можна назвати бесіди ("Навіщо вміти оцінювати себе?", "Як удосконалювати себе?", "Твоє здоров'я в твоїх руках"), розповіді, пояснення, вправи, ілюстрації, дискусії ("Талант чи постійна праця над собою?"), реферування ("Великі люди "свого" часу"), складання плану, роботу під керівництвом учителя, самостійну роботу, створення ситуацій емоційно-моральних переживань, переконання, заохочення, пізнавальні ігри, розв'язання педагогічних ситуацій тощо.

Створення ситуацій успіху вплинуло на появу в підлітків інтересу до самовдосконалення, підвищення самооцінки, виникнення позитивних емоцій, на підвищення віри у власні можливості, зростання прагнення ще раз досягти успіху.

Реалізація третьої педагогічної умови – *підвищення педагогічної культури батьків у напрямі підтримання потреби дітей у самовдосконаленні* – відбувалася шляхом упровадження таких форм та методів роботи: 1) написання листів батькам; 2) тестування батьків; 3) розв'язування педагогічних ситуацій; 4) лекторій для батьків "Школярі-підлітки в школі та вдома. Стосунки

підлітків і дорослих у сім'ї, спрямовані на самовдосконалення"; 5) проведення бесід з батьками з метою допомоги їм зрозуміти власну дитину, агітація за здоровий спосіб життя як дітей, так і батьків; 6) проведення індивідуальних консультацій для батьків; 7) організація батьківських зборів з тем: "Здібності та самовдосконалення, їх взаємозв'язок", "Роль книги у формуванні інтелектуальних та особистісних якостей дитини", "Відпочинок усією сім'єю теж сприяє самовдосконаленню", "Фізичний розвиток дитини та шляхи його вдосконалення" тощо; 8) проведення спільних виховних справ для дітей та їх батьків, зокрема, "Олімпійські ігри", "Родинне свято"; 9) організація виставок спільних домашніх робіт батьків та дітей ("Домашня випічка", "Фото моєї родини", "Улюблений букет", "Рушник своїми руками") тощо.

Батьки залучалися до проведення спостережень за дитиною вдома, до організації позаурочної діяльності власних дітей, до допомоги своїм дітям у дотриманні орієнтовного плану із самовдосконалення, режиму дня, рекомендацій і порад з вироблення позитивних та усунення негативних особистісних якостей власних дітей тощо. Також батькам надава-

лися психолого-педагогічні поради з проблем виховання дітей.

Узагальнення показників згідно зі стадіями сформованості потреби у самовдосконаленні молодших підлітків дозволило констатувати значні розбіжності у респондентів контрольної та експериментальної груп. Достовірність отриманих даних перевірено на основі обчислення Φ^* критерію Фішера.

Динаміку сформованості потреби в самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності на початку та в кінці дослідження представлено у таблиці 1. Отримані дані свідчать, що за результатами проведеного формуального експерименту на кінець дослідження на конструктивну стадію розвитку перемістилося у КГ – 2,5% респондентів, а у ЕГ – 13,3% респондентів, що у 5,3 рази більше в порівнянні з КГ. На динамічно-прогресуючій стадії на кінець дослідження у КГ кількість респондентів збільшилася на 3,3%, а у ЕГ – на 8%. Крім того, кількість вихованців, які на початку дослідження знаходилися на початковій стадії розвитку потреби у самовдосконаленні, у КГ зменшилась на 4,8%, а у ЕГ – на 21,3%, що у 4,4 рази більше порівняно з даними констатувального експерименту.

Таблиця 1

Динаміка розвитку потреби в самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності

Стадії	Початок дослідження				Кінець дослідження			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	%	а.п.	%	а.п.	%	а.п.	%	а.п.
Конструктивна	48,3	143	39,7	118	42,3	126	53	157
Динамічно-прогресуюча	34,1	100	34,3	102	37,3	111	42,3	126
Початкова	25,2	75	26	77	20,4	60	4,7	14

Отже, отримані результати підтверджують результативність використання запропонованої моделі формування потреби у самовдосконаленні молодших підлітків у позаурочній діяльності та вплив обґрунтованих педагогічних умов на оптимізацію цього процесу.

Проте дане дослідження не вичерпує повністю проблему. Подальшого розвитку потребує проблема підготовки навчально-методичного забезпечення процесу формування потреби у самовдосконаленні.

Література

1. Бабак О. М. Духовні потреби дітей України / О. М. Бабак, О. В. Безпалько, О. В. Биковська та ін. ; Ж. В. Петрочко. – К. : Видавничий дім "Калита", 2005. – 108 с. – (Грант Президента України для обдарованої молоді для проведення дослідження "Духовні потреби дітей України").
2. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006.
Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 2006. – 344 с.
3. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / В. М. Басова, В. А. Караковский и др. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Дем'янюк Т. Д. Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід : навч.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, І. Д. Бех, М. Г. Байрамова, Л. С. Мельничук. – К. : Волинські береги, 2007. – 316 с.

УДК 378.14

WAYS TO GET STARTED IN TEACHING WRITING AUTONOMY

Bluashvili N.

У статті розглядаються питання розвитку навичок письмової мови в самостійній, автономній роботі студентів. Наводяться дані експериментального дослідження, проведеного автором у Телавському державному університеті, Грузія.

Ключові слова: навчання іноземної мови, письмова мова, автономність, експериментальне дослідження.

В статье рассматриваются вопросы развития навыков письменной речи при самостоятельной, автономной работе студентов. Приводятся данные экспериментального исследования, проведенного автором в Телавском государственном университете, Грузия.

Ключевые слова: письменная речь, автономность, экспериментальное исследование.

The article addresses the questions of writing skills development in students' independent, autonomous work. Results of the experimental research conducted by the author at Telavi State University are discussed in the article.

Key words: writing, autonomy, experimental research.

The main focus of the article will be on language didactics and in particular autonomy approaches in teaching writing. It will be argued that conditions of discursive dissonance rise above all when there is a conflict between 'official' or 'academic' approaches to learning and teaching, and local pedagogical traditions, which are often unacknowledged or out-of-consciousness. Learners and teachers alike are caught in a tug-of-war with one relatively explicit set of beliefs, instructions and values backed up by institutional authority. It is argued that the idea of language learner autonomy and of a new pedagogy for language learning that involves reassessment of the language learning-teaching relation is taking hold and expanding. We have a choice between the road which gives priority to individual personal autonomy and the road which gives priority to critical thinking and social learning.

Writing is a productive skill that is usually harder than reading, which is a receptive skill. If teachers do not stress grammar structures, but help students realize that writing is something you might say, only instead of oral presentation, it is in written form, we will have fewer problems with writing. Writing is a very important skill because it is a way to communicate clearly, with time to think. Often when we speak, we blurt out words that may hurt someone, or they may be poorly structured. In written communication, we have time to think, to look a word up in a dictionary, or to re-write something we don't like. Writing becomes less difficult for students when there is an example to learn by, a set format and when writing is closely connected to reading. Writing

includes many things: message, spelling, structure, grammar, punctuation, smoothness, vocabulary usage, word order, clarity, style, organization within a story, creativity. If students learn to write by spelling words, transcribing phonics lessons and making summaries of lessons, writing will come naturally to them. Daily journal writing is a great help in teaching students writing skills.

Unfortunately, many people have been "turned off" on writing because busy teachers made them copy long pages of notes, or copy questions to a text, instead of asking students to write correct answers to those questions. These are, frankly, time wasters. Writing includes ideas, style, vocabulary, grammar, sentence structure...all of which have been previously mentioned. Equally important, however, is the penmanship, the formation of letters. Whether printed or in cursive isn't important. What IS important is that they be legible. Many writing activities can be tied into reading experiences. Students should use their skills and energy in writing (a mental exercise), not in sheer copying of texts or questions form a book. Note-taking is a good skill to develop, but the teacher needs to make sure that he/she explains to students what is important to note and what is superfluous material, perhaps interesting, but not necessary to know.

The term autonomy appears to be used in at least five ways:

- Situations in which learners study entirely on their own;
- A set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;

- An inborn capacity which is suppressed by institutional education;
- The exercise of student responsibility for their learning;
- The right of learners to determine the direction of their own learning.

In the past, the Grammar Translation Method was dominant in language teaching and learning. Under the influence of this method, teachers had a lot of responsibilities in language teaching. They had the main roles in classrooms and learners were obedient to their authority. They did whatever teachers asked them to do. Teachers were providers of knowledge and learners were recipients. Learners had passive roles, were completely dependent on their teachers in the process of language learning and lacked initiative. Lessons were product-oriented and teacher-centered. Learning was really boring in such classrooms. At the present time, with the language teaching being more and more communication oriented, the traditional classroom teaching is questioned and is being substituted by the learner-centered approach. The learner-centered approach in EFL has generated the concept of learner autonomy. One of the earliest supporters of autonomy in language teaching described it as the “ability to take care of one’s learning”. Although different scholars express dissimilar understanding of the expression, the common agreement on its importance appears to be extensively admitted. The common argument for justifying learner autonomy both in general education and language learning is that autonomous learners become highly motivated and the autonomy leads to better and more effective work. That is, an extremely motivated learner is more initiative and creative in learning; consequently, they will make the classroom instruction more useful. It is obvious that for learners writing is a means of recording, reformulating knowledge and developing ideas. Suitable written assignments can stimulate students and enhance active learning. Writing, especially the process approach, is, by nature, a self-critical one. It lends itself to the kind of introspection that would prompt students to reflect on their understanding, to communicate their feelings about what they know, what they do, what they struggle with, and how they experience learning. Teaching to write in EFL and other foreign languages coincides, not astonishingly, with those other skills.

The discussion of autonomous language-learning activities seems to focus mostly on providing self-access resources or counseling services. The concept of “activity for motivating autonomous learning” may be limiting, making it difficult for both researchers and practitioners to see possibilities.

Georgian students of English were exposed to teacher-centered and rote memorization oriented types of teaching. Even successful students were often considered to be with reactive autonomy. It is crucial for them to be exposed to a learner-centered approach and have a learner-centered experience with opportunities to express themselves in English, to communicate with others in English in a way that is both meaningful to them and not threatening/less anxiety-provoking. All EFL teachers have to explore their own autonomy as they experiment with introducing more autonomous learning strategies into their classrooms. There are a number of questions to be considered, such as: recipients in comparison with participants, what an autonomous teacher is, how such teachers operate, through what stages they go to become autonomous. In

addition to individualized writing, journal writing and self-assessment activities, the course participants are involved in various analytical and creative group tasks that encourage them to investigate the meaning of autonomy, as well as help raise their awareness of the significant link between autonomy and cooperative learning.

Notwithstanding broad discussions and ample theoretical research on English as a foreign language (EFL) education, to date there has been little research on student autonomy in the foreign language classroom in Georgia. The goal of this article is to explore Telavi State University students’ autonomy and autonomy in foreign language learning from the perspective of the Georgian students. Qualitative research methods were used in this study. The success of independent language learning at Telavi State University is attributable to the fact that students become increasingly more self-motivated in English learning, which leads to a noticeable improvement of their writing skills. Learner autonomy plays a central role in this achievement. While quality classroom learning is highly-valued at Telavi State University, classroom teaching hours have been reduced more than by half – with no change in student credit requirements for English courses – because students are able and willing to receive a large portion of their instruction in the self-access language laboratory, the library computer center, and dormitories where there is access to the Internet. The tendency to foster autonomy in language learning sets new challenges for language teachers. The learning process and role relationships of participants in traditional instruction differ significantly from the more learner-centered models.

Writing plays an important role in our personal and professional lives; thus, it has become one of the essential components at Telavi State University. In this article, we will concentrate on the communication, fluency and learning, since we consider writing as a tool for the creation of ideas and the consolidation of the linguistic system by using it for communicative objectives in an interactive way. Writing implies successful transmission of ideas from an addresser to an addressee via texts, and this exchange of information becomes a powerful means to motivate and sustain the development of language skills. The following activities were carried out during the experimental research on the autonomy of writing:

- Write words from the vocabulary that is given in the reading selection of the week. Ten words per week is a fair number for any age group because the difference is in the difficulty level of the words, not the number of words. Look for quality, not quantity. Have students put the words down in a special section of their notebooks.
- Use these words to write a story or a list of sentences every week. They can combine several words in a sentence, not necessarily write ten sentences for each of the 10 words.
- Give students a “writing aid” by showing a picture (cut from a magazine or a coloring book). Discuss the picture briefly; write on the board the words that children used to describe the picture. Ask students if any words from this week’s vocabulary to the reading text apply to the picture. When you have had a 5-minute discussion, ask students to write a story using (optionally) the words on the board.
- Students always ask teachers, “How long does my story have to be?” If the teacher sets word or page limits, students tend to write superficially, without depth or interest.

So get in the habit of telling students that word or page number is NOT as important as writing something interesting. So advise students to think up a plot (beginning, middle, end), then, and only then, to begin writing.

- Set a small kitchen timer (clock) for 15 or 20 minutes. Then tell students that they have to keep writing until the bell rings. Explain that even if the story isn't completed, it's OK. The goal is to write well. If students finish before the bell rings, they need to learn to review what they have written, edit it, rewrite words or clauses that are vague or with errors, so that they continue to work until the bell rings. Without the bell, students rush to hand in their work without revising it, and do less than their best. Using a timer gets better results.

- Teach students to proofread their work. Allow them to share papers with friends, so that they can exchange critical comments and share ways to make a story better. Students working in pairs can help each other, the goal being high quality work from everyone.

- Never give a task to write a story and collect it the same day for a grade. Mediocrity is supported in this way. Students get the idea, "Good! I finished that paper." Give a writing assignment on Monday and explain the requirements during the lesson. On Tuesday students write a story using the guidelines from the previous lesson. Collect it. After classes, using a highlighter mark mistakes: punctuation, grammar, vocabulary, misspellings, etc. On Wednesday in class, students correct themselves in the highlighted areas.

- Students in small groups decide on the order in which they will write, and then everyone writes one sentence to continue the story, a short story with a plot and an ending. When all students have had a chance to write their sentence, one of the team reads aloud their version to the entire class. One by one each team reads their final version. The objective is writing, but reading and listening are also parts of this activity, which shows students that with the same beginning, they can construct a great, unique story within each group. It helps students develop creative, expressive writing and vocabulary.

The research was carried out using both qualitative and quantitative methods. The purpose of this study was to investigate how Georgian University students

became more autonomous during the 4-year long English writing course. Students developed autonomy in the following ways: used many websites designed for EFL students; exchanged email messages with EFL teachers whenever needed. The data were collected in four ways: a journal was kept on what they did to learn English in and out of class for four years; EFL teachers interviewed a couple of students; EFL teachers wrote observation reports weekly; the email messages were stored and analyzed. Students' English learning goals became more practical; they also used more English-learning methods in the final stages. There is often a gap between what learners look to be capable of doing from the autonomy theorists' views, and what students really do.

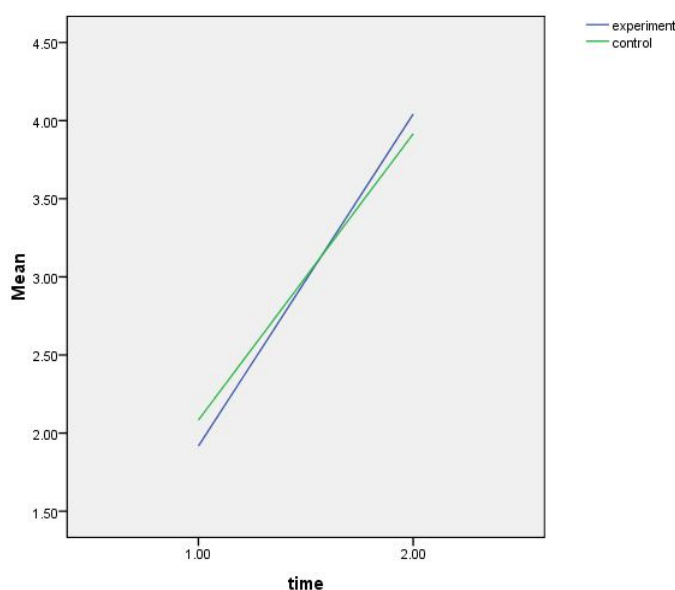
The purpose of the experiment was to test the hypothesis that was set forth at the beginning of the study. In particular, we wanted to find out, how great the role of autonomy in teaching writing skills was.

The research was carried out in stages:

First, a mini experiment (5 weeks) was conducted to find out difficulties students may encounter in the writing process, and also to determine the necessity of a long-term experiment.

Then the long-term experiment (one year) was carried out to verify the hypotheses.

The mini experiment was held at Telavi State University in October 2008. The duration of the experiment was five weeks. 24 first-year students from the faculty of humanities, English language specialty, took part in the experiment. They were divided into two groups: 12 students in the experimental and 12 in the control group. They were divided according to the test results, which included linguistic and cultural aspects. We formed as homogenous groups as possible according to age, gender, socio-economic and ethnic characteristics. The same teaching materials were used in both the groups. In the experimental group, as mentioned earlier, additional materials were used. The learning time was the same in both the groups. Both the groups had to write tests: a test before the experiment, in the middle of the experiment and the final one at the end. The mini experiment proved the advisability of further study.

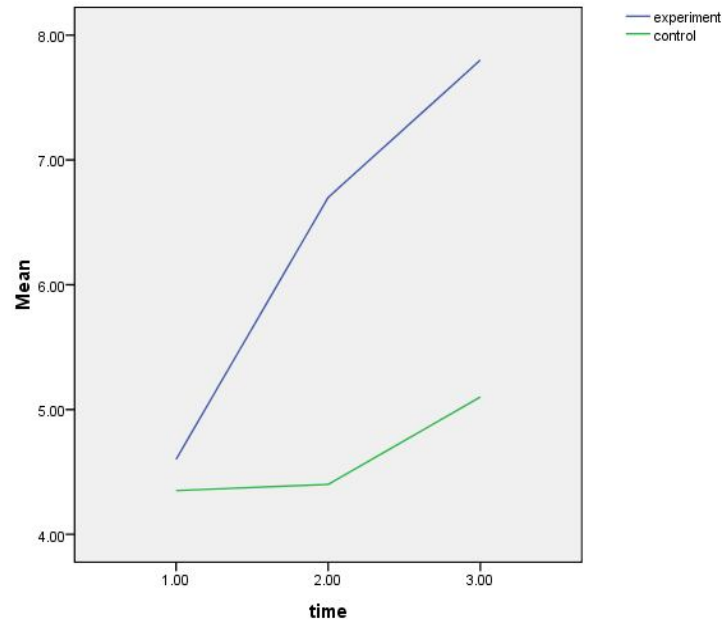


Graph 1. Comparison of the experimental and control groups

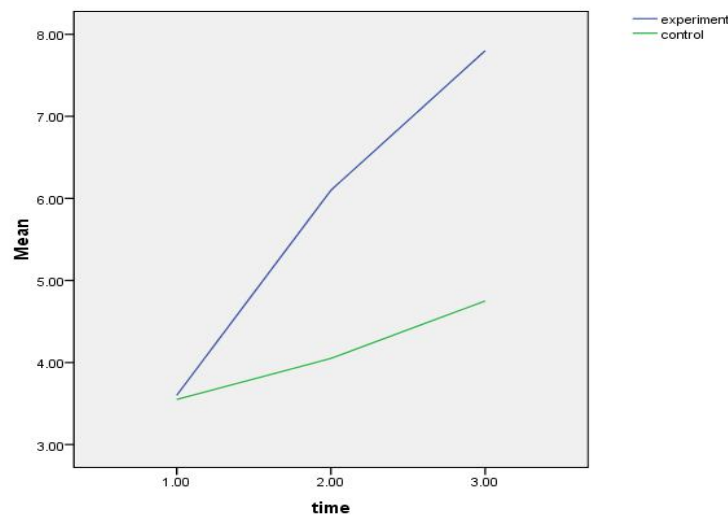
In addition, opinions and beliefs of students and teachers were investigated by means of a questionnaire. The survey results were used in the preliminary design phase of the long-term experiment; they helped establish the importance of various aspects and set a priority.

The long-term experiment was held at Telavi State University. 80 first-year students were divided into four homogenous groups according to their language proficiency level: two experimental and two control groups (20–20 students in each group). The groups were formed

on the basis of test results. The duration of the experiment was one academic year (2010–2011). Assessment tests were administered three times: before, in the middle of and after the experiment. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) was used for data processing. The same textbook was used in all the groups. Additional materials were taken from various sources according to student interests. The learning time was the same in both the groups. The results are presented in the following graphs:



Graph 2. Comparison of the first experimental and control groups



Graph 3. Comparison of the second experimental and control groups

As shown on the graphs, the level of writing skills is remarkably higher in the experimental groups. As for control groups, there is some growth, but much less than in the experimental group.

The test results of the first and second experimental groups show, that it is possible to significantly improve writing skills of students, if the foreign language teaching process is sufficiently autonomous. The results of experiment proved the hypotheses that autonomous

writing can be purposefully simplified for the students, if teaching English is enriched by introduction of the specific techniques. In teaching a foreign language we cannot ignore the teacher's attitudes towards students and ways s/he tries to reduce psychological stress. Moreover, professional development of teachers, acquisition of new skills and adoption of new technologies enable them to help students become autonomous learners.

References

1. Boughy C. (1997) "Learning to write by writing to learn: a group-work approach".
2. Flowerdew J. (1993) "An educational or process approach to the teaching of professional genres".
3. Hamp-Lyons L. and B. Heasley (1992) *Study Writing. A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*. C.U.P.
4. Hedge T. (1988) *Writing*. O.U.P.
5. Martin J.R. (1989) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. O.U.P.
6. Nunan D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. C.U.P.
7. Raimes A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. O.U.P.
8. White R. and V. Arndt (1991) *Process Writing*. Longman.
9. Willis J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
10. Hewitt G. (1995) *A Portfolio Primer. Teaching, collecting and assessing student writing*. Heinemann.
11. Muehleisen V. (1997) "Projects using the Internet in College English Classes". In *The Internet TESL Journal*.
<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj>
12. Warschauer M. (1995) *E-Mail for English Teaching*. TESOL Inc.

УДК 378.147+371.322+547

ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ “ОРГАНІЧНА ХІМІЯ” НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОДУЛЯ №1

Боднарчук О.В.

У статті представлено досвід викладання органічної хімії в студентів, які навчаються за спеціальністю “фармація”. Основна увага приділена оцінюванню знань. Розглянуто оцінювання діяльності студента на практичному занятті. Значна увага приділяється контролю, зокрема, завданням, що використовуються на ньому. Використання завдань різних рівнів складності дозволяє оцінити не тільки теоретичні знання студента, а й вміння їх застосовувати. Запропонована схема оцінювання підвищує зацікавленість студента, сприяє більш якісному вивченню дисципліни.

Ключові слова: органічна хімія, усне опитування, тестовий контроль, ситуаційна задача, система оцінювання.

В статье представлен опыт преподавания органической химии в студентов, обучающихся по специальности “фармация”. Основное внимание уделено оценке знаний. Рассмотрены оценки деятельности студента на практическом занятии. Значительное внимание уделяется контролю, в частности, задачам, которые используются на нем. Использование заданий различных уровней сложности позволяет оценить не только теоретические знания студента, но и умение их применять. Предложенная схема оценки повышает заинтересованность студента, способствует более качественному изучению дисциплины.

Ключевые слова: органическая химия, усный опрос, тестовый контроль, ситуационная задача, система оценивания.

The article sets forth the experience of teaching organic chemistry to Pharmacy students with the emphasis on knowledge evaluation. Evaluation of students' performance during practical training is described with special attention on the control, in particular, on the tasks used in it. Using tasks of various difficulty levels allows of evaluating not only students' theoretical knowledge, but also their skills to apply it. The suggested scheme of evaluation increases students' interest and promotes deeper study of the discipline.

Key words: organic chemistry, recitation, test control, situational task, system of evaluation.

Органічна хімія – важлива фундаментальна дисципліна, яка є рушійною силою фармацевтичної науки в підготовці студента-провізора. Вона закладає основи знань, необхідні для вивчення біологічної хімії, нормальної фізіології, патології, фармакології, а також спеціальних дисциплін – фармакогнозії, фармацевтичної хімії, токсикологічної хімії, клінічної фармації та технології ліків. Метою даної публікації є спроба поділитись досвідом викладання органічної хімії в умовах Болонської системи під час вивчення і оцінювання модуля №1 [1].

Важливим у вивченні будь-якої дисципліни є контроль знань. Згідно з принципами Болонської

системи, поточний контроль знань здійснюється на кожному практичному занятті, відповідно до конкретних цілей теми [2].

Для об'єктивності оцінки рівня знань студентів на кожному занятті виставляються бали за кожен вид діяльності, що дозволяє студенту бачити, на якому етапі він повинен покращити свою працю.

Поточний контроль засвоєння теми проводиться на практичних заняттях відповідно до конкретних цілей та під час індивідуальної роботи викладача зі студентами. Поточний контроль передбачає написання тестових завдань, письмових та усних опитувань тощо.

Підсумковий контроль засвоєння модуля здійснюється на останньому занятті та передбачає письмове опитування, написання студентом теоретичних та тестових завдань, а також контроль практичних навичок.

Тестові завдання складені за питаннями ліцензійного іспиту "Крок-1. Фармація" і з урахуванням контрольних питань, які наведені в методичних розробках до кожної теми. Контрольні питання включають відповідні розділи програми з органічної хімії для студентів фармацевтичного факультету [3].

Самостійна робота студентів контролюється під час кожного практичного заняття або підсумкового модульного контролю та передбачає тестове й усне опитування.

Успішність кожного студента з органічної хімії оцінюється за 200-бальною рейтинговою шкалою. Максимальна кількість балів, що виставляється студенту за кожний опанований модуль, – 200, в тому числі за поточну навчальну діяльність – 120 балів, за результатами модульного підсумкового контролю – 80 балів.

Оцінка з дисципліни за шкалою ECTS, підсумковий контроль засвоєння модуля здійснюється додатково за графіком, затвердженим у навчальному закладі.

Поточна навчальна діяльність оцінюється на практичних заняттях відповідно до конкретних цілей, під час індивідуальної роботи викладача зі студентами та під час поточного контролю змістових модулів, який включає оцінювання навчальної діяльності тем лабораторних занять і самостійної роботи. За поточну навчальну діяльність в межах змістових модулів студент може отримати 120 балів. Одержані бали додаються до суми балів, набраних студентом за поточну навчальну діяльність.

Максимальна кількість балів в сумі за модуль №1 складає 120 балів (16 занять $4 \cdot 7 = 112$, індивідуальна самостійна робота студента – 8). Індивідуальна самостійна робота передбачає підготовку та захист реферату на запропоновану викладачем тему, участь у студентському науковому гуртку, виступ на студентській конференції тощо [4].

Мінімальна кількість балів для допуску до підсумкового модульного контролю модуля №1 – 64 бали (16 занять $4 \cdot 4 = 64$).

Оцінювання за поточним модулем 1:

- тестовий контроль різного рівня – 3 бали;
- індивідуальне усне опитування – 2 бали;
- практичні навички – 2 бали.

Сумарна оцінка з кожної теми – 7 балів.

Допуск до підсумкового модулю №1 (сума балів за поточну навчальну діяльність) – 64 бали.

Оцінювання знань студентів за практичне заняття з кожної теми.

Тестовий контроль різного рівня:

- 55% правильних відповідей – 1 бал;
- 80% правильних відповідей – 2 бали;
- 100% правильних відповідей – 3 бали.

Індивідуальне опитування при захисті протоколу:
- студент не відтворює значну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення – 0 балів;

- студент виявляє знання й розуміння навчального матеріалу, але з помилками та неточностями дає визначення основним поняттям теми – 1 бал;

- студент має системні, міцні знання в межах вимог навчальної програми, усвідомлено використовує їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал – 2 бали.

Правильність виконання практичних навичок:

- студент не відтворює значну частину практичної роботи, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, не має необхідних для виконання практичної роботи нормативно-правових документів – 0 балів;

- студент виконує основні положення та завдання практичної роботи, допускає неточності при виконанні завдань, працює з допомогою викладача з необхідними для виконання практичної роботи нормативно-правовими документами – 1 бал;

- студент самостійно правильно виконує завдання практичної роботи, самостійно користується джерелами інформації та нормативно-правовими документами – 2 бали.

Критерії оцінювання знань студентів за модулем №1:

- виставляється за безпомилкове, чітке виконання практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення певних завдань діяльності, а також за повну ґрунтовну відповідь на теоретичні контрольні та додаткові запитання – 7 балів;

- виставляється за повне виконання практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення певних завдань діяльності, а також за неповну відповідь на контрольні запитання – 6 балів;

- виставляється за несуттєві неточності виконання практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення певних завдань діяльності, а також за неповну і неточну відповідь на контрольні запитання – 5 балів;

- виставляється за орієнтування в поняттях та визначеннях з предмета та виконанні практичної роботи – 4 бали;

- виставляється за орієнтування в поняттях та визначеннях з предмета та неповному виконанні практичної роботи – 3 бали;

- виставляється за орієнтування в поняттях та визначеннях з предмета, але не може сформулювати власної думки при виконанні типових завдань діяльності – 2 бали;

- виставляється за несуттєві неточності при визначенні понять з предмета – 1 бал;

- виставляється за відсутність вхідних та вихідних знань – 0 балів.

Критерії оцінювання індивідуальної самостійної роботи студентів:

- підготовка наукової статті з теми науково-дослідної роботи, яка виконується на кафедрі, – 8 балів;

- підготовка тез доповідей з теми науково-дослідної роботи, яка виконується на кафедрі, і виступ на конференції – 7 балів;

- підготовка тез доповідей з теми науково-дослідної роботи, яка виконується на кафедрі, – 6 балів;

- розробка та виготовлення наочних засобів (стендів) для забезпечення навчального процесу – 5 балів;

- розробка та виготовлення наочних засобів (таблиць) для забезпечення навчального процесу – 4 бали;

- розробка та виготовлення наочних засобів (презентацій) для забезпечення навчального процесу – 3 бали;

- підготовка реферату та захист його на практичному занятті – 2 бали;
- підготовка реферату – 1 бал.

Модульний підсумковий контроль здійснюється після завершення модуля. Оцінка успішності студента з дисципліни є рейтинговою і виставляється за 200-бальною шкалою з урахуванням оцінок за засвоєння окремих модулів. Форма підсумкового контролю стандартизована і включає контроль теоретичної та практичної підготовки. Максимальна кількість балів, яку студент може набрати під час складання підсумкового модульного контролю, складає 80 балів.

Засоби контролю з кожного підсумкового модульного контролю:

- тестовий контроль – 0–40 балів;
- розв'язування ситуаційних задач – 0–10 балів;
- виконання практичного завдання – 0–10 балів;
- індивідуальне опитування – 0–20 балів. Разом – 0–80 балів.

За практичну підготовку студент може максимально отримати 10 балів:

- виконано правильно – 10 балів,
- виконано з недоліком, виправленим студентом самостійно – 8 балів,
- виправлено студентом після зауваження викладача – 5 балів,
- не виконано – 0 балів.

За теоретичну підготовку студент може максимально отримати 60 балів, яка включає:

- теоретичні завдання – 20 балів (2 теоретичні питання по 10 балів);
- тестовий контроль – 40 балів (кожний тест – 1 бал).

За розв'язування ситуаційних задач студент може максимально отримати 10 балів:

- задача розв'язана правильно і отримана правильна відповідь – 10 балів;

- задача розв'язана правильно, але при цьому не вказано умови проходження реакції – 9 балів;

- задача розв'язана правильно, але не розставлено коефіцієнти в рівняннях реакцій – 8 балів;

- задача розв'язана правильно, але допущені незначні помилки в рівняннях реакцій – 7 балів;

- при розв'язуванні ситуаційної задачі вказано назви деяких вихідних речовин та продуктів реакцій – 6 балів;

- задача розв'язана частково, неповністю описаний хід синтезу чи аналізу органічних сполук – 5 балів;

- задача розв'язана частково, не описаний хід синтезу чи аналізу органічних сполук – 4 бали;

- задача розв'язана з грубими помилками у записі хімічних формул – 3 бали;

- задача розв'язано неправильно, але є 2–3 правильні фрагменти розв'язання – 2 бали;

- задача розв'язано неправильно, але є 1 правильний фрагмент розв'язання (рівняння реакції) – 1 бал;

- рішення відсутнє або принципово неправильно – 0 балів.

Підсумковий модульний контроль зараховується студенту, якщо він демонструє володіння практичними навичками та набрав при виконанні завдань модуля не менше 50 балів.

Представлена система оцінювання знань сприяє більш якісному вивченню матеріалу дисципліни, розвитку творчих здібностей студентів, їх самостійності. Вона підвищує зацікавленість студента, і, як наслідок, ефективність засвоєння матеріалу, робить процес оцінки знань та вмінь прозорим та доступним, дає можливість викладачеві більш глибоко з'ясувати рівень підготовки студента, кінцевий рівень засвоєння ним знань і вмінь. На нашу думку, запропонована система оцінювання знань є найбільш об'єктивною і найкраще відповідає вимогам Болонської системи.

Література

1. Вища медична освіта і Болонський процес : навч.-метод. матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників. – К. : Міністерство охорони здоров'я, Нац. мед. ун-т імені О. О. Богомольця, 2005. – 112 с.
2. Підаєв А. В. Болонський процес в Європі / А. В. Підаєв, В. Г. Передерій. – Одеса : Одес. держ. мед. ун-т, 2004. – 190 с.
3. Положення про рейтингову систему оцінки діяльності студента. – К. : Міністерство охорони здоров'я України, Нац. мед. ун-т імені О. О. Богомольця, 2004. – 12 с.
4. Методичні рекомендації з підготовки та проведення ліцензійних іспитів “Крок” як стандартизованої системи оцінювання якості освіти студента відповідно до вимог Болонського процесу. – К. : Міністерство охорони здоров'я України, Нац. мед. ун-т імені О. О. Богомольця, 2005. – 16 с.
5. Модульна технологія навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів та студ. вищ. навч. закл. / Л. Г. Кайдалова, З. М. Мнушко. – Х. : Видавництво НФАУ ; Золоті сторінки, 2002. – 86 с.

УДК 378.147:811.111-057.87

AGE PECULIARITIES OF THE I-II YEAR STUDENTS AND TEACHING SPEAKING TO ESP STUDENTS

Gigauri A.

У статті розглядаються психологічні характеристики студентів 1-го та 2-го курсів, а також наводяться результати опитування, проведеного у 2010–2011 навчальному році. Мета опитування – з'ясувати фактори, завдяки яким студенти юридичної спеціальності говорять англійською мовою більш впевнено та правильно.

Ключові слова: англійська мова для професійних цілей, студенти юридичної спеціальності, впевненість у собі.

В статье рассматриваются психологические характеристики студентов 1-го и 2-го курса. Тут же представлены результаты опроса, проведенного в 2010–2011 учебном году. Цель опроса – выяснить факторы, благодаря которым студенты юридической специальности беседуют на английском языке более уверенно и правильно.

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, студенты юридической специальности, уверенность в себе.

The article is a discussion of age peculiarities of the first and second year students. It presents the results of a survey conducted in the 2010–2011 academic year. The purpose of the survey was to understand the factors that help law students to speak accurately and with self-confidence.

Key words: ESP, law students, self-confidence.

The whole way of human development consists of different sections. Each section is characterized by definite peculiarities. Internal as well as external factors affect age peculiarities. The change of existing connections between these factors causes transfer to the following age group and new characteristic features are acquired (Gogichaishvili, 2005 : 59; Nepomniashchaia, 1977 : 41–42). While teaching it is necessary to take into consideration students' age peculiarities, together with their language proficiency level and sociocultural, political or institutional contexts of teaching (Brown, 2007 : 100–101).

Nowadays, in Georgia any person can become a student at the age of 18. English for Specific Purposes (ESP) is taught to the first and second year students. For this reason, it is very important to pay attention to the psychological peculiarities of 18 and above year old students.

Various scientists distinguish different age groups. Harmer (2007) differentiates the following groups of learners: children, young learners, adolescents, young adults and adults. Adolescence is characterized by physical and emotional changes. This age group is comprised of students whose ages range from 12 to 17, whereas young adults are considered to be from 16 to 20 (Harmer, 2007). Brown (2007) distinguishes three main groups of learners: children, young adults

or teens and adults. Young adults or teens are thought to be from 12 to 18 or so. The following age group is mentioned as adults. The author defines adults as "persons beyond the age of puberty" (Brown, 2007: 101–106). According to Brown's (2007) age groups, the first and second year students belong to "young adults" and "adults" age groups. Hence, it is essential to take both sets of age group characteristics into consideration.

Brown (2007) describes young adults (12–18 year-old learners) as "terrible teens" and defines this age as the age of "transition, confusion, self-consciousness, growth, and changing bodies and minds" (p. 106). Learners of this age worry about their appearance, being accepted or even about a weekend party. Learners of this age begin to use abstract operational thinking. They can solve problems with the help of logical thinking. The success of their performance is a factor of the attention that learners pay to the task. Young adults' attention spans increase, though their attention can easily be diverted because of different factors existing in their lives. Young learners are ultrasensitive, therefore teachers should:

- avoid embarrassment of students at all costs,
- appreciate each person's talents and strengths,
- allow mistakes, errors to be accepted,

- de-emphasize competition between classmates, and
- encourage small-group work where risks can be taken more easily by a teen (Brown, 2007 : 106).

Persons whose ages range from 18 to 20 are mentioned as adolescents by Asatiani (2008). According to Asatiani (2008), there is a vital difference between the first and the final year students. The author claims that beginner students are more enthusiastic than final year students. First year students are already aware of their learning goals. Their consciousness increases when they gain knowledge of their most wanted profession and choose subjects (Asatiani, 2008 : 319).

Adults are mentally developed persons. Their cognitive ability achieves its highest level. They use deductive processes with ease. They are capable of performing abstract thinking. Adult learners are able to focus their attention on the material that serves their future objectives (Brown, 2007: 101–105).

Adult learners are not always obedient. Sometimes they act impulsively. Besides, students have a sense of freedom. This may lead to several problems and hamper the learning process (Asatiani, 2008 : 316-319). Teachers have to be aware of how to avoid this type of problems or respond to them appropriately. Brown (2007) presents several “do’s” and “don’ts” that adults’ teacher should follow:

- Though adults cannot express complex thinking in the new language, they are nevertheless intelligent grown-ups with mature cognition and fully developed emotions. Show respect for the deeper thoughts and feelings;
- Don’t treat adults in your class like children;
- Give your students as many opportunities as possible to make choices about what they will do in and out of the classroom;
- Don’t discipline adults in the same way you would children (p. 105).

Adults may also have strong views. In this case teachers have to take them into consideration (Harmer, 2007 : 15).

Adult learners have high self-confidence, though we should remember that they are still shy. Their level of

shyness can be equal to or greater than that of children (Brown, 2007 : 104). Sometimes students’ negative learning experience that happened in the past may hamper their learning progress (Harmer, 2007 : 15). From my point of view, these two factors, shyness and negative experiences, significantly hinder students in speaking the foreign language.

In the academic year of 2010–2011 we conducted a survey. The purpose of the survey was to understand the factors that help students of the Law Faculty to speak accurately and with self-confidence. We asked the first and second year students learning English for Law to fill in a questionnaire. In total, 42 students from two Georgian state universities completed the questionnaire. The results showed that:

- Law Faculty students speak accurately and with self-confidence when they have short-term period or group work before public speaking (56% of respondents);
- 35% of law students mentioned other factors, including regular practice in speaking and speaking with native speakers.
- 4% of law students usually speak accurately and confidently in public.

The final figure might be caused by the high language proficiency level.

In conclusion, the first and second year students are intelligent and mentally developed grown-ups. They have longer attention spans and can focus on material that does not hold immediate rewards. First and second year students are highly motivated enthusiasts. Students of this age have clear academic goals and definite views on learning. The first and second year students are self-confident and have a sense of freedom. However, they are quite shy. Consequently, teachers have to be aware of the age peculiarities and take them into consideration as much as possible. To avoid factors that hamper speaking English, teachers should encourage teacher-student, as well as student-student interaction, use small – group work and design speaking activities on the basis of familiar and controversial events. Thus, teachers will be able to avoid student shyness and actively involve them in speaking activities.

Bibliography

1. Asatiani A. *უმადლე სკოლის პედაგოგია (Higher education pedagogy)* / A. Asatiani. – Tbilisi : Georgian Technical University, 2008.
2. Gogichaishvili T. *განვითარების ფსიქოლოგია (Developmental psychology)* / T. Gogichaishvili ; (G. Mchedlishvili). – Tbilisi : Universali, 2005.
3. Nepomniashchaia N. *საკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია (Developmental and educational psychology)* / N. I. Nepomniashchaia ; A. V. Petrovski. – Tbilisi : Ganatleba, 1977.
4. Brown H. D. *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy* / H. D. Brown. – 3rd ed. – USA : Longman, 2007.
5. Harmer J. *How to teach English* / J. Harmer. – England : Longman, 2007.

УДК 378.147:811.111

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (АНГЛІЙСЬКА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА МОВА) ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Грицай А.М., Колесник І.В.

У статті розглядається питання важливості використання відео на заняттях з практики усного та писемного мовлення як засобу мотивації до вивчення іноземних мов. Пропонуються вправи для роботи над матеріалами відеофільмів на всіх етапах.

Ключові слова: комунікативна компетенція, автентичні матеріали, мотивація, емоційний вплив, пізнавальна діяльність, психологічні особливості.

В статье рассматривается вопрос о важности использования видео на занятиях по практике устной и письменной речи как средство мотивации к изучению иностранных языков. Предлагаются упражнения для работы над материалами видеополфильмов на всех этапах.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, мотивация, эмоциональное влияние, познавательная деятельность, психологические особенности.

The importance of using video in foreign language lessons as a means of motivation for studying foreign languages is under consideration in this article. Exercises for work with video materials at all stages are suggested.

Key words: communicative competence, authentic materials, motivation, emotional influence, cognitive activity, psychological peculiarities.

Серед проблем, які теоретично й експериментально вирішуються методикою викладання іноземних мов, комунікативна компетенція і способи її досягнення є однією з найбільш актуальних.

Оволодіти комунікативною компетенцією англійської мови, не знаходячись у країні, мова якої вивчається, справа дуже важка. Тому важливим завданням викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови, використовуючи для цього різні методи і прийоми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти).

Для вирішення цих завдань використовуються автентичні матеріали (тексти, звукозаписи, відеофільми). Ознайомлення з життям англійських країн відбувається, в основному, через текст та ілюстрації до нього.

Відео є дуже ефективним засобом у формуванні комунікативної культури студентів, оскільки відеоматеріали не тільки демонструють їм живе мовлення носіїв мови, але і занурюють їх у ситуацію, у якій вони ознайомлюються з мовою жестів, міміки, стилем взаємовідносин та реаліями країни, мова якої вивчається. Відео на занятті демонструє мовлення у живому контексті, пов'язує заняття з реальним світом. Крім того, відео може допомогти подолати культурний бар'єр у вивченні мови.

Використання відеопідтримки на заняттях сприяє підвищенню якості знань, оскільки дозволяє використовувати такі види комунікативної діяльності, як аудіювання, мовлення, читання та письмо; розвитку різних аспектів психічної діяльності студентів, і перш за все, уваги і пам'яті. Під час перегляду у групі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний студент стає уважним. Для того щоб зрозуміти зміст фільму, необхідно вчитися докладати певні зусилля. Так мимовільна увага переходить у довільну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне, сприйняття) позитивно впливає на міцність запам'ятовування країнознавчого і мовного матеріалу.

Таким чином, психологічні особливості впливу навчальних відеофільмів на студентів (здатність керувати увагою кожного студента і групи загалом, впливати на обсяг довготривалої пам'яті, покращення запам'ятовування і підвищення мотивації навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для самостійної роботи та формування комунікативної (мовної і соціокультурної) компетенції студентів.

Застосування відеозаписів на уроках сприяє індивідуалізації навчання і розвитку вмотивованості мовної та мовленнєвої діяльності студентів. При використанні відеофільмів на уроках іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли фільм цікавий сам по собі, і мотивація, яка досягається тим, що студент переконується, що він може зрозуміти мову, яку вивчає. Це приносить задоволення і додає віри у свої сили та бажання до подальшого вдосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб студенти отримували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий сюжет.

Ще однією перевагою відеофільму є сила враження та емоційний вплив на студентів. Тому головна увага повинна бути спрямована на формування у студентів особливого ставлення до побаченого. Успішне досягнення такої мети можливе лише, по-перше, при систематичному показі відеофільмів, по-друге, при методично правильно організованій демонстрації.

Сучасна методика висуває такі вимоги до використання відеофільмів у навчальному процесі:

- а) демонстраційний матеріал повинен узгоджуватись із навчальним матеріалом, відповідати темі уроку;
- б) зміст відеоматеріалів має відповідати реальному рівню загального та мовного розвитку студентів;
- в) тривалість відеофрагменту не повинна перевищувати реальної можливості уроку;
- г) ситуації відеосюжету повинні надавати цікаві можливості для розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції студентів;
- ґ) пояснення, котрі пропонуються під час перегляду відеофільму, повинні бути детально продумані;
- д) контекст повинен мати певний ступінь новизни та несподіваності;
- е) зображення та звук повинні бути чіткими та якісними;
- є) необхідна наявність сцен з використанням жестів, реакцій слухачів у різноманітних ситуаціях;
- ж) повинен відслідковуватись чіткий зв'язок між сюжетом і змістом діалогів у сценах;
- з) мова повинна бути достатньо чіткою і не дуже швидкою;
- и) мова повинна бути сучасною та відповідати вимогам і нормам літературної мови;
- і) текст не повинен бути перевантажений новими словами та новими виразами.

У роботі з будь-яким текстом у методиці навчання іноземних мов методисти виділяють три основні етапи: установчий етап (pre-viewing), супровідний етап (while viewing), післятекстовий етап ((post) after-viewing).

I. Установчий етап

Мета: мотивувати студентів, налаштувати їх на виконання завдання, зробивши їх активними учасниками процесу навчання; зняти можливі труднощі сприйняття тексту і підготувати їх до успішного виконання завдань.

Типи завдань:

1. Передбачення змісту відеосюжету:
 - а) прочитайте заголовок відеофільму і спрогнозуйте сюжет відеофільму;
 - б) ознайомтесь з питаннями до тексту і визначте його зміст і тематику;
 - в) прочитайте твердження та спробуйте визначити правильні та хибні;

г) ознайомтесь із заголовком відеофільму/питаннями/твердженнями і запишіть:

- що ви вже знаєте з даної теми;
- що б ви хотіли дізнатися;

г) визначте тематику відеофільму, переглянувши список нових слів, які можуть зустрітись у даному сюжеті;

д) знайдіть певну інформацію, пов'язану з сюжетом відеофільму.

2. Короткий виклад викладачем основного змісту тексту

Викладач може стисло передати основний сюжет відеофрагменту, пояснивши таким чином, що належить побачити. Якщо сюжет становить інтерес для студентів, то цей вступ покликаний зацікавити слухачів, а це означає, що перша мета етапу може вважатися досягнутою. У своїй вступній бесіді викладач може передати основну ідею тексту простими і зрозумілими словами, а може і зберегти ряд важких для розуміння виразів. Головним у цьому разі є передбачення можливих труднощів мовного, мовленнєвого і соціокультурного характеру та їх зняття за допомогою різних прийомів, включаючи пояснення, тлумачення, переклад, співвідношення з раніше вивченим матеріалом, ряд запитань, націлених на пошук інформації.

II. Супровідний етап

Мета: забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування.

Типи завдань:

1. Пошук мовної інформації. Даний тип вправ і завдань орієнтований на пошук, виділення, трансформацію певного мовного матеріалу: лексики, граматики. Завдання можуть бути такого типу:

- а) підберіть англійські еквіваленти до таких українських слів і виразів;
- б) підберіть українські еквіваленти до таких англійських слів і виразів;
- в) заповніть пропуски потрібними словами і виразами;
- г) запишіть дієслова з поданого нижче списку в тій граматичній формі, в якій вони були вжиті в тексті;

2. Виділення змістової і смислової інформації. На даному етапі роботи традиційними вправами є:

- а) пошук правильних відповідей на питання (питання пропонуються до перегляду);
- б) визначення правильних/хибних тверджень;
- в) співвідношення речень зі смисловими частинами тексту (план тексту і заголовки кожної частини пропонуються);
- г) побудова частин тексту в логічній послідовності;
- ґ) встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

3. Розвиток мовленнєвих умінь:

- а) перевірка передбачень, прогнозів щодо сюжету відеофільму;
- б) опис зовнішності героїв, предметів, місця подій, характеру взаємин між персонажами при відсутності зображення та при збереженні звуку;
- в) прогнозування щодо подальшого розвитку подій з використання кнопки "ПАУЗА";
- г) відтворення побаченого у формі розповіді, повідомлення, діалогу;
- ґ) виправлення навмисно неправдивої інформації;

д) опис фрагменту фільму, де була представлена нова інформація.

4. Розвиток соціокультурних умінь

Завданням для викладача у плані формування соціокультурної компетенції є навчити студентів:

а) інтерпретувати різні ситуації мовного і немовного характеру з точки зору культурних особливостей конкретної країни;

б) порівнювати різні культури світу, помічати в них культурно-специфічні особливості і знаходити загальнокультурні закономірності;

в) співставляти культурні реалії та особливості поведінки людей у різних ситуаціях міжкультурного спілкування за умови, якщо відібрані відеотексти дають необхідну основу для такого порівняння.

III. Післятекстовий етап

Мета: використовувати відеотекст як основу і опору для розвитку продуктивних умінь в усному та писемному мовленні.

На даному етапі пропонуються такі завдання:

а) проектна робота, пов'язана з підготовкою аналогічних відеосюжетів самостійно;

б) рольові ігри, в основу яких покладено сюжет або ситуації відеофільму;

в) творча робота, де студентам пропонують написати короткий переказ, роздуми на тему переглянутого відеосюжету, доповнити біографію відомої особи, скласти діалог, інсценувати відеофрагмент.

Слід пам'ятати і про те, що важкий в мовному відношенні відеотекст може бути компенсований достатньо легким завданням, наприклад, визначити основну ідею тексту, вибравши з ряду запропонованих варіантів найбільш прийнятний, або співвіднести відеотекст з пропозиціями, що виражають основну ідею окремих його частин, і викласти їх у потрібній послідовності. Це дає реальну можливість використовувати складні тексти у групах з достатньо низьким рівнем мовної підготовки. Легкий у мовному відношенні текст може стати основою для набагато складнішого завдання, якщо початковий матеріал слугує лише відправною точкою для подальшого міркування, встановлення асоціативних зв'язків з урахуванням реальних можливостей як загальнокультурного, так і суто лінгвістичного розвитку студентів.

Підводячи підсумок викладеного, можна стверджувати, що навчальні відеокурси відкривають широкі можливості для активної роботи в процесі формування мовленнєвих навичок і умінь студентів та роблять процес оволодіння іноземною мовою привабливим на всіх етапах навчання.

Авторами пропонуються методичні рекомендації до відеосюжетів для студентів факультету іноземних мов, які вивчають англійську мову як другу іноземну мову (другий і третій роки навчання).

SHAKESPEARE (другий рік навчання)

1. PRE-VIEWING

1. Who is the most famous playwright in your country? What plays did he write? Do you know the name of any play by Shakespeare?

1.1. Complete the sentences using the following words:

playwright	stage	plays
translated	actors	actresses
audience	theatres	clapped

a. Shakespeare is the most famous British ... in history.
b. "Romeo and Juliet" and "Hamlet" are ... by Shakespeare.

c. In the sixteenth century, groups of travelling ... put on plays in schools, churches and pubs.

d. Shakespeare built one of London's first ... called "The Globe".

e. The ... at Shakespeare's plays were both the rich and the poor.

f. When Hamlet says "To be or not to be – that is the question" he is alone on the

i. Shakespeare's plays are ... into many different languages.

2. WHILE VIEWING

2. Watch the whole video and match the dates to the sentences.

1564 Shakespeare wrote his first play.

1582 Shakespeare came back to Stratford. He was rich.

1592 Shakespeare died on his birthday.

1603 Shakespeare was born in Stratford-upon-Avon.

1610 Shakespeare got married.

1616 Shakespeare wrote "Hamlet".

3. (Up to Michael: "William probably went to see them after school.")

Are these sentences true or false?

a. Shakespeare had seven brothers and sisters.

b. Shakespeare's parents were poor.

c. Shakespeare's father bought and sold leather and wool.

d. William studied Latin and Greek at school.

e. After school he probably went to see plays.

4. (Up to Michael: "... and he made a lot of money.")

Complete the sentences using the verbs. Remember to put them in the past tense.

fall be go get married
leave meet live be born

When Shakespeare ... school, he ... to work for his father. But soon after, he ... and ... in love with Ann Hathaway, the daughter of a farmer who ... here, in this cottage. They ... in December 1582, and just five months later, their first daughter, Susanna, William ... 18, Ann ... 25.

4.1. We don't know much about Shakespeare's life between 1583 and 1592. What do we know? What don't we know? Make correct sentences.

We know ... We don't know ...

- when or why he became an actor and playwright.

- why he moved to London.

- that he left Stratford.

- that his plays became popular and he made a lot of money.

- why he gave up a good job.

- that in 1592 he wrote his first play.

5. Shakespeare's Globe Theatre in London.

Tick the correct answers, then watch and check.

a. The Globe could hold (3 000; 2 000) people.

b. The people in the audience (were never noisy; often clapped and cheered.)

c. There were (many; no) actresses.

6. How much did the five people know about Shakespeare? Did they give incorrect information?

7. Match the types of plays with the definitions.

- a comedy * a play with a sad ending, often a story of murder and revenge
- a tragedy * a patriotic play, often about kings of England
- a historical play * a play with a happy ending

3. AFTER-VIEWING

8. Review. Tick the correct answer.

1. Which play do the words "To be or not to be" come from?
 - a) "Hamlet" b) "Macbeth" c) "A Midsummer Night's Dream"
2. Shakespeare was born in
 - a) London b) Stratford-upon-Avon
3. How old was Shakespeare when he got married?
 - a) eighteen b) twenty-eight c) nineteen
4. Where did Shakespeare build the Globe Theatre?
 - a) in Stratford b) in London c) in Rome
5. How many years did Shakespeare spend in London?
 - a) twenty-five b) fifteen c) thirty
6. Where is Shakespeare buried?
 - a) in Holy Trinity Church, Stratford b) in Holy Trinity Church, London
7. How old was Shakespeare when he died?
 - a) fifty-two b) fifty-one c) fifty-three

8.1. Here are some quotations from Shakespeare's plays. Match them with the definitions.

Quotations

1. "To be or not to be - that is the question... ."
2. "All the world's a stage, and all men and women merely players."
3. "Neither a lender nor a borrower be."
4. "Friends, Romans, countrymen, lend me your ears."

Definitions

- a) Do I want to live any longer?
- b) Listen to me, everyone.
- c) Life is like a play.
- d) It is not a good idea to lend money or to be in debt.

8.2. Draw your family tree.

8.3. Write a biography of one of your ancestors.

THE SEVEN WONDERS OF GREAT BRITAIN

(третій рік навчання)

KEY WORDS: to blow up, to bowl, to bat, herb.

1. Before watching:

- 1.1. Match the following facts to different phenomena of the British life:

THE DOUBLE-DECKER BUS
 PARLIAMENT
 THE MILKMAN
 CRICKET
 THE ENGLISH COUNTRY GARDEN
 THE WEATHER
 STONEHENGE

STONEHENGE

- a) There are seven different types, and they can carry as many as 89 passengers.
- b) If you are good at making things grow, then you are said to have green fingers.
- c) These stones weigh nearly 4 tonnes.
- d) People are always complaining about it.
- e) The winning team is the one that scores the most runs.
- f) Sometimes the debates last for many hours, and they can become extremely heated.
- g) Having treated the milk to kill bacteria, it was very important that it was protected.

2. While watching:

2.1. Account for the dates and figures mentioned in the video:

- 4500 95% 651
- 1787 1925 1851
- 1605 1744

2.2. Match the three sections of the following sentences:

The failure of the Gunpowder Plot	to give shelter to delicate plants	all the way from South Wales.
Walls were built	probably dragged some of these stones	is celebrated every year on November 5th.
The people who built Stonehenge	as it's known	and gardens became more ornamental.

The failure of the Gunpowder Plot to give shelter to delicate plants all the way from South Wales.

Walls were built probably dragged some of these stones is celebrated every year on November 5th.

The people who built Stonehenge as it's known and gardens became more ornamental.

2.3. Include into the context the following word-combinations:

- a fully-covered bus
- an unsuccessful attempt
- to deliver milk
- to hit the wicket

2.4. Write some questions about what you have seen in the sequence, then work in pairs and exchange the questions.

3. After watching:

3.1. Prepare and act out a sequence which is similar in content to the video but in which something goes wrong. The group are to put down all the deviations from the content.

3.2. Prepare a script about some wonders of Ukraine.

Література

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 3.
2. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку / Ю. И. Верисокин // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 5.
3. Вайсбурд М. Л. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроке иностранного языка в школе / М. Л. Вайсбурд, Л. Н. Пустосмехова // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 6.
4. Грицай А. М. English through Video : метод. реком. до відеоматеріалів з англійської мови для студентів факультету іноземних мов (друга іноземна мова, другий рік навчання) / А. М. Грицай. – Ніжин, 2002.

5. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9.
6. Колесник І. В. Методичні рекомендації до відеоматеріалів з англійської мови для студентів факультету іноземних мов (друга іноземна мова, третій рік навчання) / І. В. Колесник. – Ніжин, 2002.
7. Солобова Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Солобова // ELT NTWS & VIEWS. – 2003. – № 1.
8. Essberger Josef. Notes on Using Video in the Language Classroom – 2000 [Електронний ресурс] / Josef Essberger. – Режим доступу:
<http://www.tefl.net/esl-articles/video.htm>. – Назва з екрану.
9. Mejia Elizabeth. Video in Language Education: Making News Broadcasts Work for You - 2005. [Електронний ресурс] / Elizabeth Mejia. – Режим доступу:
<http://lookingahead.heinle.com/cnn/mejia.htm>. – Назва з екрану.
10. Tatsuki Donna Hurst. Video in the Language Lab: Teaching Vocabulary / Donna Hurst Tatsuki. The Internet TESL Journal. – 2005. – Режим доступу:
<http://iteslj.org/Lessons/Tatsuki-VideoinLL.html>. – Назва з екрану.

УДК 378.046.4

ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Десятов Д.Л.

У статті визначено структурні складові хронологічної компетентності учнів, виявлено основні шляхи її формування в процесі навчання історії.

Ключові слова: хронологічна компетентність, методика навчання історії.

В статье определены структурные составляющие хронологической компетентности учащихся, определены основные пути ее формирования в процессе обучения истории.

Ключевые слова: хронологическая компетентность, методика обучения истории.

Structural components of students' chronological competence are described and the main ways of its formations in the process of teaching history are specified in the article.

Key words: chronological competence, methods of teaching history.

Постановка проблеми. Історія неможлива поза часом: лише встановивши час подій та їх послідовність, історики здатні не тільки з'ясувати зв'язок з попередніми та наступними подіями, визначити причини й наслідки, виявити закономірності, а й відтворити істинний перебіг подій, реконструювати минуле. Хронологічна компетентність відноситься до загальнонавчальної і стабільної групи предметних компетентностей, які набуває учень у процесі навчання історії. Хронологічна компетентність присутня в кожній історико-методичній класифікації предметних компетентностей учнів, що вказує на важливість її формування в процесі навчання історії.

Аналіз останніх досліджень. У радянські часи була розроблена цілісна система прийомів і засобів викладу хронологічного матеріалу, різноманітних варіантів пояснення школярам таких складних тем, як "Лічба років в історії", "Співвіднесення року зі століттям та тисячоліттям", "Розв'язання хронологічних задач" тощо, а також розкрита методика формування вміння учнів локалізувати історичні факти у часі. Ці вміння зводилися до наступного переліку: встановлювати протяжність і тривалість історичних подій, їх синхронність; визначати етапи й періодизацію історичних явищ і процесів; співвідносити події з певним історичним періодом [5].

Подібної думки продовжують дотримуватися сьогоденні російські методисти Є.В'яземський й О.Стрелова. Доповнивши перелік, вони визначають наступні хронологічні вміння учнів: вміння встановлювати послідовність і протяжність історичних подій, співвідносити дати національної історії з певними явищами й процесами європейської та світо-

вої історії, групувати історичні події навколо певних дат, встановлювати хронологічні межі історичних періодів, співвідносити окремі факти з певними періодами історії. При цьому, на думку Є.В'яземського й О.Стрелової, всі дати варто поділяти на опорні, які вимагають обов'язкового запам'ятовування, й другорядні [3, с. 26; 4, с. 261].

Український науковець О.Пометун під хронологічною компетентністю розуміє вміння учнів орієнтуватися в історичному часі. Структуру хронологічної компетентності, згідно з її підходом, складають наступні вміння: розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу [6, с. 5].

Виходячи зі структури історичної свідомості, провідний український вчений К.Баханов до хронологічних вмінь учнів, які складають основу хронологічної компетентності, відносить наступні вміння: створювати часові асоціації; виділяти точку відліку часу; виділяти етапи історичних подій та процесів; порівнювати події за часом, коли вони відбувалися, та їхньої тривалістю; визначати наступність подій у часі; відносити дати та події до відповідних історичних періодів та епох; тлумачити хронологічні поняття; виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів [1, с.114].

Отже, дискусії, які продовжують точитися серед науковців, вказують на відсутність у сьогоденньому педагогічному просторі чіткого розуміння суті й структури хронологічної компетентності учнів. Адже

більшість науковців не пояснюють, на якій основі вони вибудовують структуру хронологічної компетентності учнів. Це, в свою чергу, веде до невизначеності основних шляхів її формування під час навчання історії в школі.

У статті **ставимо за мету** визначити структурні складові просторової компетентності учнів та виявити основні шляхи її формування в процесі навчання історії.

Виклад основного матеріалу. Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчаль-

ного процесу на набуття учнями необхідного комплексу знань, вмінь, досвіду й ціннісних орієнтацій, що дозволяють учням здійснювати пізнавальну діяльність. Це вимагає зробити результати освітнього процесу передбачуваними та чітко вимірюваними. Тому в структурі хронологічної компетентності ми пропонуємо впорядкувати хронологічні вміння за когнітивними процесами, які виступають основою для їх здійснення. Зазначений підхід дозволяє нам запропонувати наступну структуру хронологічної компетентності учнів (див. табл.).

Таблиця

Структура хронологічної компетентності

Знання	Понять: відлік часу, хронологія, дата, століття, тисячоліття, літочислення, ера
Когнітивні процеси	Хронологічні вміння
Пам'ятати – відтворювати правильну інформацію по пам'яті	Називати найважливіші дати
Розуміти – засвоювати навчальний матеріал чи досвід	Визначати дати та хронологічні межі подій; тлумачити хронологічні поняття; відносити дати та події до відповідних історичних періодів та епох; співвідносити різні системи літочислення; пояснювати, які ключові фактори пов'язують події між собою
Застосовувати – діяти згідно з правилами	Позначати на лінії часу запропоновані вчителем дати подій; співвідносити рік зі століттям; визначати послідовність та тривалість подій, їх віддаленість від сьогодення; визначати наступність подій у часі; складати хронологічні та синхроністичні таблиці
Аналізувати – розділити щось на частини, які не мають ознак цього цілого, та описати, як ці частини відносяться до цілого	Виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів; порівнювати події за часом, коли вони відбувалися, та їхню тривалість; виділяти етапи історичних подій та процесів; виділяти сутнісні ознаки історичного періоду чи етапу; знаходити місце події в загальному хронологічному контексті
Оцінювати – робити судження, засновані на критеріях та стандартах	Оцінювати аргументованість й обґрунтованість періодизацій історичних процесів
Створити, синтезувати – зібрати нове ціле з частин чи розпізнати компоненти нової структури	Створювати часові асоціації; складати власну періодизацію історичного процесу
Досвід	Створення власних періодизацій історичного процесу чи періоду
Цінності	Час як фундаментальна структура всесвіту, основа людського буття

Формування хронологічної компетентності учнів має бути органічним елементом у загальній системі навчання історії; його слід планувати на всіх етапах навчального процесу – від початкового (ознайомлювального) вивчення матеріалу до його закріплення, повторення, узагальнення й оперування ним.

Найважливішим елементом у методиці розвитку хронологічних вмінь учнів на першому етапі виступають хронологічні задачі, серед яких можна виділити два підвиди: стандартні й нестандартні. Якщо стандартні дозволяють розвивати найпростіші хронологічні вміння учнів, такі як вміння співвідносити рік зі століттям, підраховувати час, який пройшов від однієї події до іншої, нестандартні розраховані на формування таких складних вмінь учнів, як співвідносити різні системи літочислення, працювати з неадаптованими історичними джерелами, зміст яких складає хронологічний матеріал.

Наведемо приклади стандартних хронологічних задач:

1. Задачі на встановлення віддаленості події від сьогодення: "Скільки років тому відбулася подія, якщо відома її дата?"
2. Задачі на встановлення віддаленості однієї події від іншої: "Скільки минуло років від однієї події до

іншої?" або "На скільки років одна подія відбулася раніше за іншу?"

3. Задачі на встановлення дати події за її віддаленістю від сьогодення: "В якому році відбулася подія, якщо відомо, що від неї минуло ... років?"

4. Задачі на встановлення дати події за її віддаленістю від іншої події: "В якому році відбулася подія, якщо відомо, що це сталося після вказаної події через певну кількість років?"

5. Задачі на встановлення віддаленості події від зазначеної дати (з переходом через еру): "Під час захоплення Ніневії 612 р. до н.е. згорів палац Ашшурбаніпала. Скільки років пролежали недоторканими книжки з бібліотеки царя, якщо залишки палацу було розкопано 1854 р.?"

6. Задачі на встановлення дати події в н.е. за віддаленістю її до іншої події (з переходом через еру): "В якому році греки святкуватимуть 2500-річчя перемоги в Саламінській битві?"

7. Задачі на встановлення дати події, що відбулася до н.е. за віддаленістю її від сьогодення (або від певної дати): "В якому році відбулася Марафонська битва – перша перемога греків над персами, якщо відомо, що 2011 р. святкувалася її 2500 річниця?"

8. Задачі на встановлення подій за датами або дат за подіями: “В якому році вперше в документальних джерелах вжито назву “Україна”?” або “Яка подія відбулася 972 р. біля Дніпрових порогів?”

9. Задачі на встановлення та групування дат на основі наведених подій, явищ, процесів; на співвіднесення дат з явищем або процесом: “За датами встановіть події з історії Галицько-Волинської держави: 1199 р., 1238 р., 1223 р., 1241 р., 1253 р., 1340 р., 1349 р.” або “Розмістіть на хронологічних сходинах імена найвідоміших князів Київської Русі доби роздробленості”.

10. Задачі на встановлення синхронності фактів, подій, історичних періодів: “Сучасником яких відомих вам історичних діячів був князь Данило Романович (Галицький)?”

11. Задачі на встановлення хронологічної послідовності подій: уривків з джерел, історичних малюнків (картин) тощо: “Назвіть події історії Київської Русі за перших князів, про які розповідає літопис. Розташуйте їх у хронологічній послідовності” або “Розташуйте портрети князів у хронологічній послідовності” [2, с.15–24].

На основі стандартних хронологічних задач побудовано й різноманітні дидактичні ігри з використанням хронологічного матеріалу. В цьому разі вчителю прислужиться один з багатьох різновидів гри “Хронологічне лото”: ведучий називає століття й демонструє заздалегідь підготовлені дати (записані на дошці), а учні відповідають, чи належать дати відповідному століттю. Гра може бути продовжена в зворотному порядку: ведучий називає дати, гравці відповідають, до якого століття вони належать. Під час гри можна влаштовувати змагання між рядами.

Інша гра “Точність – ввічливість королів” побудована, як змагання між рядами учнів. Учні записують на дошці дати, що трапляються в тексті підручника, починаючи від першого параграфа. Ведучий до кожної дати пропонує запитання, відповіді на які мають бути лаконічними й точними (для ряду зарховуються блискавичні, точні відповіді; відповідає представник ряду, який першим підняв руку).

Гра “Порушена послідовність” помітно похваляє інтерес учнів до виконання хронологічних завдань. Учні пропонується відновити послідовність подій, дати яких в довільному порядку вони бачать перед очима.

Наведені вище стандартні задачі й дидактичні ігри розраховані на формування базових хронологічних умінь і навичок, які мають прикладний характер, розвиток яких повинен здійснюватися під час перших років вивчення учнями історії в школі.

Прикладом нестандартних хронологічних задач можуть бути наступні задачі:

1) співвідносити різні системи літочислення: “Відомо, що мусульмани ведуть своє літочислення від року переселення Мухаммеда із Мекки в Медину. Встановіть, який зараз рік за мусульманським літочисленням?”;

2) працювати з неадаптованими історичними джерелами, зміст яких складає хронологічний матеріал: “Прочитайте уривок із Повісті минулих літ і дайте відповіді на запитання. “У рік 6454 Ольга з сином Святославом збрала воїв багатьох, і пішла на Древлянську землю. І вийшли древляни насупротив. І коли

зійшлися обидва війська докупи, кинув списом Святослав на деревлян, а спис пролетів між ушима коня і ударив під ноги коневі, бо був [Святослав] зовсім малим. І сказав [воевода] Свенельд і [кормилець] Асмуд: “Князь уже почав. Ударимо, дружино, вслід за князем”. В якому році відбулася ця подія за нашим літочисленням? Як ви це визначили? Від якої події рахували час слов’яни? Чи можете ви встановити, в якому році за слов’янським літочисленням відбулося хрещення Русі?”

Важливу роль у розвитку хронологічних вмінь учнів слід відвести роботі з різноманітними типами таблиць. Найпростішим типом є загальна хронологічна таблиця, яка відіграє роль довідника з хронології. В таких таблицях дві колонки: дата й подія. Тематичну хронологічну таблицю учням можна запропонувати вести під час вивчення окремої навчальної теми. Для встановлення міжкурсових зв’язків найкраще підходить синхроністична таблиця, що дозволить зафіксувати й порівняти учням події, що відбулися в різних країнах в один і той самий історичний період.

Своєрідними типами таблиць виступають історичні календарі й хронотопи. Якщо перші відображають динаміку історичних подій в деталях, то в других головна увага приділяється часу й місцю, де відбувалися події.

Складання хронологічних таблиць не повинно бути самоціллю, оскільки зміст кожної хронологічної таблиці повинен стати матеріалом для осмислення певних тенденцій в розвитку історичних процесів і служити встановленню причинно-наслідкових зв’язків. Стейкий інтерес до складання і заповнення хронологічних таблиць буде лише у тому разі, якщо вчитель урізноманітнить форму завдань із їх створення. Значний ефект мають хронологічні завдання, що привчають учнів поєднувати історичний простір з історичним часом. Історичний процес – це свого роду просторово-часовий континуум, і тому будь-яка дата повинна бути прив’язаною до певного місяця. Наприклад, під час вивчення теми, пов’язаної з історією Османської імперії, учням можна запропонувати заповнити хронологічну таблицю “Завоювання османів в XVI ст.”, використовуючи при цьому історичну карту в атласі. Результатом роботи учнів над таким завданням буде таблиця, зміст якої не тільки не повторюватиме матеріал підручника, а й створюватиме образне уявлення про хід та наслідки завоювань османів.

У наведеному вище прикладі вчитель може запропонувати учням після заповнення таблиці виконати завдання, суть якого полягатиме у визначенні певних етапів у ході османських завоювань, згідно з обраним ними самостійно критерієм. Роботу над таблицею можна завершити обговоренням проблемного питання: “Чому більшість завоювань османів здійснили в 1-й половині XVI ст. і зовсім мало в наступний період?”

Заслужує на увагу метод складання хронологічних таблиць, побудований на принципі зворотної хронології подій, оскільки дозволяє більш чітко визначити причинно-наслідкові зв’язки між подіями і руйнує шаблонність сприйняття історичного процесу. Подія, з якої вчитель може запропонувати побудувати зворотній хронологічний ланцюжок причинно-на-

слідкових зв'язків, може бути як державного, так і історично-особистого масштабу. В останньому випадку хронологічний ланцюжок не обов'язково буде довгим, але завдання викликати зацікавленість учнів. Наприклад, "Які події передували відмові П.Дорошенка від гетьманства?"

Якщо в попередньому випадку учні встановлювали причинно-наслідкові зв'язки між подіями, що відбулися під час правління однієї особи, то, пропонує учням завдання встановити: "Які події передували ліквідації гетьманства в 1764 році?", перед школярами постає завдання дослідити і осмислити вже певний історичний період, в даному разі – процес поступового знищення української державності у складі Російської імперії.

Специфічну роль у викладі й формуванні хронологічних вмінь учнів відіграють різноманітні схеми. Наприклад, схема-драбина дозволяє відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки між різними історичними подіями. Кругові схеми фіксують часові межі історичних подій, періодизація яких викликає дискусію.

Творче використання та застосування хронологічних знань та вмінь повинно обов'язково спиратися на глибоке осмислення такої складної категорії, як історичний час. Час як категорія визначає логічну послідовність, тривалість і синхронність подій та явищ історичного процесу. Р.Страдлінг вказує на те, що більшість викладів національних історій виглядають як окремі лінійні розповіді існуючих самих по собі процесів [7]. Цей вертикальний принцип, суть якого складає зосередження уваги на причинно-наслідкових зв'язках, потрібно доповнити горизонтальним принципом, а саме розглядом історичних явищ та певних тенденцій у масштабі загальноєвропейському чи навіть всесвітньо-історичному. Тому на рівні застосування хронологічних вмінь, які здійснюються на основі таких когнітивних процесів, як аналіз, синтез й оцінювання інформації, пов'язаної з історичним часом, учням слід пропонувати наступні пізнавальні завдання:

1. Виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів: "В епосі середньовіччя істориками прийнято виділяти три етапи. Як ви думаєте, чи співпадають хронологічні межі цих етапів для різних країн? Чому?"

2. Порівнювати події за часом, коли вони відбувалися, та їхньою тривалістю: "Порівняйте процес створення єдиної централізованої держави в Англії й Франції. Чи співпадають хронологічні межі процесу зміцнення центральної влади в цих двох країнах? Спробуйте пояснити отримані в результаті порівняння висновки".

3. Виділяти етапи історичних подій та процесів на основі визначення їх сутнісних ознак: "Які етапи в історії Столітньої війни ви могли б виділити? На основі якого критерію ви будете здійснювати поділ історії Столітньої війни на окремі етапи?"

4. Знаходити місце події в загальному хронологічному контексті: "Подумайте, чому історики вважають 476 р. умовною датою падіння Західної Римської імперії. Як ви вважаєте, чи можна точно визначити, які події стали точкою відліку історії середньовіччя?"

5. Оцінювати аргументованість й обґрунтованість періодизації історичних процесів: "Історики різних шкіл різко розходяться в періодизації Нового часу. Як правило, в радянській історіографії, в межах формациїної теорії, його початок пов'язували з англійською революцією середини XVII століття, що почалася в 1640 році. Серед інших подій, які приймаються як вихідний рубіж Нового часу, називають події, пов'язані з Реформацією (1517), відкриття іспанцями в 1492 році Нового Світу, падіння Константинополя (1453) або навіть початок Великої Французької революції (1789). Думка якої групи істориків видається вам найбільш обґрунтованою? Чому?"

6. Створювати часові асоціації: "Відомо, що на середньовічних годинниках не існувало стрілки, яка відраховувала хвилини. Подумайте, як це впливало на сприйняття часу середньовічною людиною? З якими асоціаціями пов'язане сприйняття часу сьогодні? Яку відмінність у сприйнятті часу в різні історичні періоди можна помітити?"

Методичні прийоми, які буде використовувати вчитель для розвитку хронологічних вмінь учнів, залежать від особливостей етапу уроку. Наприклад, на етапі вивчення нового матеріалу найбільше підходить заповнення різноманітних видів таблиць і складання певного хронологічного комплексу, який супроводжує вивчення навчального матеріалу, на етапі систематизації й повторення раніше вивченого матеріалу – різноманітні хронологічні задачі й дидактичні ігри, на етапі осмислення вивченого матеріалу – проблемні питання, евристична бесіда або ж дискусія.

Крім того, методисти пропонують застосовувати ряд методичних прийомів, що допоможуть організувати повноцінну роботу учнів з хронологічним матеріалом. Наприклад, наочно-образне позначення часу. Суть цього методичного прийому полягає в тому, що важлива подія описується якомога яскравіше з використанням цитат. Або ж вчитель може запропонувати учням самим проілюструвати дату створенням малюнком чи спробувати створити власні часові асоціації, пов'язані із значною історичною подією.

Допомогти вчителю з'ясувати, чи вдалося сформувати в учнів певні ціннісні орієнтації, пов'язані з розумінням часу як фундаментальної структури всесвіту, основи людського буття, мають запитання заключної частини уроку. Нам видається важливим, якщо вчитель у процесі рефлексії буде підводити учнів не тільки до відповідей на поставлені питання, скільки намагатиметься стимулювати постановку подібних питань самими учнями.

Висновки. Отже, сучасний компетентнісний підхід до процесу організації навчання потребує злам певних стереотипів і стандартних підходів до використання хронологічного матеріалу на уроках історії. Запропоновані в статті підходи до формування хронологічної компетентності учнів у процесі навчання історії, безумовно, потребують подальшого осмислення і поступового впровадження в практику навчання.

Література

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2005. – 384 с.

2. Власов В. Час і течія річки не чекають людини (Перевірка хронологічних умінь у процесі тематичного контролю з історії в основній школі) / В. Власов // Історія в школах України. – 2007. – № 1. – С. 15–24.

3. Вяземский Е. Е. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
4. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
5. Методика преподавания истории в средней школе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2108 "История" / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–13.
7. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посіб. для вчителя / Р. Страдлінг. – Видавництво Ради Європи, 2009.

УДК 378.147+371.322

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНОМУ ЗАНЯТТІ З ФІЗИЧНОЇ ТА КОЛОЇДНОЇ ХІМІЇ

Дмитрів А.М.

У статті розглянуто основні етапи і методичні особливості ведення практичного заняття з фізичної та колоїдної хімії в умовах кредитно-модульної системи організації навчання.

Ключові слова: практичне заняття, кредитно-модульна система навчання, модуль, позааудиторна робота, форми контролю.

В статье рассмотрены основные этапы и методические особенности ведения практического занятия по физической и коллоидной химии в условиях кредитно-модульной системы организации обучения.

Ключевые слова: практическое занятие, кредитно-модульная система обучения, модуль, внеаудиторная работа, формы контроля.

The article describes the main steps and methodological peculiarities of conducting practical classes in physical and colloid chemistry in the credit-modular education system.

Key words: practical classes, credit-modular system, module, extracurricular work, forms of control.

Використання кредитно-модульної технології навчання з 2010 р. на всіх факультетах у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах III–IV рівнів акредитації вимагає нових підходів до викладання дисциплін з урахуванням особливостей цієї системи навчання.

Основною сутністю Болонського процесу є створення єдиного європейського наукового і освітнього простору, який містить процеси структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи та змін освітніх програм у вищих навчальних закладах Європи [1, с. 20].

Фізична та колоїдна хімія як фундаментальна дисципліна в системі вищої фармацевтичної освіти є теоретичною базою спеціальних дисциплін: фармацевтичної, біологічної, токсикологічної хімії, технології фармацевтичних препаратів, технології парфумерно-косметичних засобів, клінічної фармації, біотехнології [2, с. 4].

Колоїдна хімія – наука про поверхневі явища і фізико-хімічні властивості дисперсних систем, відіграє важливу роль у фармації та медицині, оскільки рослини та тваринні організми містять складні дисперсні системи (кров, лімфу, плазму, слизи тощо), а життєві процеси значною мірою мають колоїдно-хімічний характер. Більшість лікарських засобів відносяться до одного з класів дисперсних систем: порошків, золів, суспензій, емульсій, аерозолів. Питання стійкості і умов зберігання фармацевтичних препаратів є першорядними для фармацевтичної практики.

Вивчення дисперсних систем необхідне для розвитку теоретичних основ технології ліків. Так, деякі

технологічні процеси в фармацевтичній промисловості належать до колоїдно-хімічних процесів. Наприклад, приготування емульсій, суспензій, кремів, мазей зводиться до диспергування речовин у відповідних середовищах.

Метою цієї статті є поділитися досвідом проведення практичного заняття з фізичної та колоїдної хімії для студентів фармацевтичного факультету на тему “Характеристика дисперсних систем. Методи їх одержання та очистки” в умовах кредитно-модульної системи навчання.

При модульній технології навчання змінюються підходи щодо форм, засобів та методики викладання дисципліни [3, с. 9]. На даному етапі навчання важливим є забезпечення студентів навчальною літературою та методичними матеріалами. Для виконання цієї вимоги викладачами кафедри впроваджено в навчання електронний і текстовий навчально-методичний посібник, який розроблений відповідно до кредитно-модульної системи навчання. Посібник містить теоретичний огляд матеріалу та приклади розв’язування типових задач до кожної теми, методичні рекомендації до практичних занять відповідно до тематичного плану за модулями, завдання для аудиторної і позааудиторної роботи, алгоритми виконання лабораторних робіт. Враховуючи, що практичні заняття за змістом є лабораторно-практичними, для цілісного засвоєння знань та успішного володіння відповідними вміннями й навичками, заняття пропонуємо проводити як чотиригодинні.

Організація практичного заняття проходить наступним чином. На підготовчому етапі 4 год. заняття

викладач називає тему заняття, актуальність і мету. Студент отримує варіант тестових завдань вхідного рівня знань, на розв'язання яких витрачається до 20 хв. Обговорення питань за темою практичного заняття займає 20–25 хв. Демонстрація виконання практичної навички викладачем – 10–15 хв. Самостійне опрацювання практичних навичок (виконання лабораторної роботи) студентами – 75–80 хв. Всього на основний етап заняття виділяється до 105 хв. На заключний етап заняття студент отримує варіант тестових завдань вихідного

рівня знань та ситуаційну задачу або дає відповіді на поставлені запитання викладачем. Контроль кінцевого рівня знань та оцінювання успішності студентів займає 30–45 хв. Форми оцінювання поточної навчальної діяльності мають бути стандартизованими і включати контроль теоретичної та практичної підготовки. Поточний контроль знань здійснюється на кожному практичному занятті, відповідно до конкретних цілей теми.

Організаційна структура практичного заняття наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Планта організаційна структура заняття

№ з/п	Основні етапи заняття, їх функції та зміст	Навчальні цілі в рівнях засвоєння	Методи контролю і навчання	Матеріали методичного забезпечення	Розподіл часу (у хв.)
1	Підготовчий етап Організаційні заходи Постановка навчальних цілей та мотивація Контроль вхідного рівня знань, навичок, умінь за питаннями теми або тестами	II	Індивідуальна теоретична співбесіда Тестовий контроль Розв'язування типових задач	“Навчальні цілі” “Актуальність теми” Питання Тести ($\alpha = II$) Задачі ($\alpha = II$)	3 хв.
2					5 хв.
3					37 хв.
4	Основний етап Формування професійних вмінь і навичок: 1. Оволодіти навичками і методикою проведення експерименту при одержанні колоїдних розчинів 2. Провести виконання лабораторної роботи 3. Скласти міцели утворених золей і порівняти їхні властивості, виходячи із заряду гранули 4. Оформити протокол лабораторної роботи і зробити висновки	III	Метод формування навичок: практичний тренінг	Професійний алгоритм (інструкція) щодо формування практичних навичок та практичних вмінь	60 хв.
		III	Лабораторна робота	Хімічний посуд, реактиви, електрична плитка	45 хв.
		III	Метод формування вмінь у розв'язанні нетипових ситуацій		
		III	Розв'язування нетипових задач		
5	Заключний етап Контроль та корекція рівня професійних вмінь та навичок	III	Розв'язування нетипових задач Тестовий контроль	Задачі ($\alpha = III$) Тести ($\alpha = III$)	30 хв.
6	Підведення підсумків заняття (теоретичного, практичного, організаційного)			Орієнтовна карта для організації самостійної роботи студента	
7	Домашнє завдання (основна і додаткова література з теми)				

Для перевірки результатів навчання використовують тести успішності засвоєння знань та володіння вміннями й навичками. Вони класифікуються за рівнями залежно від складності [2, с. 43]. До даної теми застосовуємо тести II і III рівня. Розглянемо приклад тестових завдань II рівня:

- Підвищення біодоступності деяких лікарських препаратів унаслідок попереднього одержання евктичних сумішей може бути зумовлено збільшенням
 - *Дисперсності.
 - Температур кипіння.
 - Температур плавлення.
 - Числа компонентів.
 - Агрегації частинок.
- Гідрозоль холестерину отримують, додаючи невеликими порціями його спиртовий розчин у воду. Цей метод отримання дисперсних систем отримав назву:
 - *Заміна розчинника.
 - Конденсація із пари.
 - Пептизація.
 - Диспергація.
 - Хімічна конденсація.

3. У фармацевтичній практиці широко використовують виготовлення ліків у вигляді колоїдно-дисперсних систем. Який метод одержання золів відноситься до фізичної конденсації?

- *Заміна розчинника.
 - Відновлення.
 - Окислення.
 - Гідролізу.
 - Подвійного обміну.
4. Структурною одиницею колоїдного розчину лікарської речовини є:
- *Міцела.
 - Іон.
 - Атом.
 - Кристал.
 - Гранула.
5. До колоїдно-дисперсних відносяться системи, розмір частинок яких знаходиться у межах:
- * 10^{-9} – 10^{-7} м.
 - 10^{-7} – 10^{-4} м.
 - 10^{-4} м.
 - 10^{-9} м.

Е. 10^{-9} – 10^{-4} м

6. Золь $\text{Al}(\text{OH})_3$ одержали обробкою свіжовиготовленого осаду $\text{Al}(\text{OH})_3$ невеликою кількістю HCl . Яким способом одержали золь?

- А. *Хімічною пептизацією.
- В. Хімічною конденсацією.
- С. Промиванням розчинником.
- Д. Механічним диспергуванням.
- Е. Фізичною конденсацією.

Позначення * – правильна відповідь.

Також для контролю знань використовують тести з множинним вибором (α – II):

1. Які Ви знаєте методи очищення зольей?

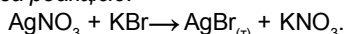
- А. Діаліз.
- В. Електрофорез.
- С. Електроосмос.
- Д. Центрифугування.
- Е. Фільтрування.
- Ф. Електродіаліз.
- Г. Ультрафільтрація
- Н. Випаровування
- І. Електроультрафільтрація

Еталон відповіді: А, F, G, I.

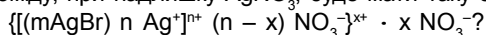
Типові задачі (α – II):

1. Золь аргентуму броміду добуто змішуванням однакових об'ємів 0,008 Н розчину калій броміду і 0,0096 Н розчину аргентуму нітрату. Визначити знак заряду частинок золю і написати формулу міцели золю.

Еталон відповіді. Золь аргентуму броміду утворюється за реакцією:



За умовою задачі у надлишку є AgNO_3 , тому що $S_{(\text{AgNO}_3)} > S_{(\text{KBr})}$. Тоді формула міцели золю аргентуму броміду, при надлишку AgNO_3 , буде мати таку будову:



Отже, гранула буде мати позитивний заряд.

2. Як зміниться інтенсивність розсіяного світла золем, якщо довжина хвилі падаючого світла збільшується від $100 \cdot 10^{-9}$ м до $200 \cdot 10^{-9}$ м?

Еталон відповіді.

Дано: $\lambda_1 = 100 \cdot 10^{-9}$ м;

$\lambda_2 = 200 \cdot 10^{-9}$ м;

Знайти: $\frac{I_1}{I_2}$.

1) Підставляємо числові значення довжини хвилі у рівняння Релея:

$$I_1 = K \frac{I_0 v V^2}{(100 \cdot 10^{-9})^4}; \quad I_2 = K \frac{I_0 v V^2}{(200 \cdot 10^{-9})^4};$$

2) Визначаємо відношення:

$$1) \frac{I_1}{I_2};$$

$$\frac{I_1}{I_2} = \frac{K \cdot I_0 v V^2 \cdot (200 \cdot 10^{-9})^4}{K I_0 v V^2 (100 \cdot 10^{-9})^4} = 16.$$

Тоді визначаємо I_2 :

Відповідь: інтенсивність розсіяного світла зменшиться у 16 разів.

На заключному етапі заняття студентам пропонуються нетипові задачі або класифікаційний тест ($\alpha = \text{III}$) (наводяться в навчально-методичному посібнику).

Необхідно відмітити, що в умовах кредитно-модульної системи навчання значно активізується самостійна робота студента. На самостійну позааудиторну роботу виносяться теоретичні і практичні завдання, які студент виконує самостійно при підготовці до практичного заняття. Відповідь на поставлені завдання студент дає індивідуально у письмовій формі. Для полегшення виконання практичних завдань у методичних рекомендаціях наводиться алгоритм розв'язування типових задач. За правильно виконані завдання студент одержує додаткові бали на занятті, що стимулює його до виконання такої роботи.

Важливим у вивченні будь-якої дисципліни є діагностування й оцінювання рівня знань, умінь та навичок студентів. Згідно з принципами Болонської системи проводять такі форми контролю: поточний, періодичний, підсумковий контроль. Поточний контроль знань здійснюється на кожному практичному занятті, відповідно до конкретних цілей теми.

Вага кожної теми практичного заняття в межах одного модуля має бути однаковою, але може бути різною для різних модулів однієї дисципліни і визначається кількістю тем практичних занять у модулі. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за поточну діяльність при вивченні модуля, становить 120 балів (9 занять по 13 балів, 3 бали студент може набрати за виконання індивідуальної роботи).

Максимальна кількість балів підсумкового контролю дорівнює 80 балів. Підсумковий модульний контроль вважається зарахованим, якщо студент набрав не менш ніж 50 балів. Загальний рейтинг з дисципліни не повинен перевищувати 200 балів.

На нашу думку, широкий діапазон оцінювання знань за кредитно-модульною системою допомагає викладачу об'єктивно контролювати навчальний процес, діагностувати та оцінювати рівень якості підготовки студентів на певному етапі навчання.

У контексті Болонського процесу значно активізується порівняно із традиційною системою навчання самостійна позааудиторна робота студентів (до 50 %). Це, в свою чергу, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення ставлення студентів до навчання. Всі ці зміни вимагають від викладачів ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності.

Подальша робота викладача повинна бути спрямована на вдосконалення існуючої методики навчання з використання більш сучасних технологій навчання.

Література

1. Підаєв А. В. Болонський процес в Європі / А. В. Підаєв, В. Г. Передерій. – Одеса : Одес. держ. мед. ун-т, 2004. – 190 с.
2. Кабачний В. І. Фізична та колоїдна хімія / В. І. Кабачний, Л. К. Осіпенко, Л. Д. Грицан та ін. – Харків : Прапор, 1999. – 368 с.
3. Кайдалова Л. Г. Модульна технологія навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів та студ. вищ. навч. закл. / Л. Г. Кайдалова, З. М. Мнушко. – Х. : Вид-во НФАУ ; Золоті сторінки, 2002. – 86 с.

УДК 811.(075.3)

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Долматова М.П., Долматова К.Г.

Статтю присвячено проблемі навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх творів. Зокрема, в ній обґрунтовано принципи відбору текстового матеріалу для навчання читання студентів вищої мовної школи. Ключові слова: вчитель іноземних мов, художній текст, принципи відбору текстового матеріалу.

Статья посвящается проблеме обучения будущих учителей иностранных языков чтению художественных текстов. В частности, в ней обосновано принципы отбора текстового материала для обучения студентов высшей языковой школы.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, художественный текст, принципы отбора текстового материала.

The article addresses the problem of teaching future teachers of foreign languages to read belles-lettres. In particular, the principles of text selection for teaching reading to students of higher linguistic educational institutions are substantiated. Key words: teacher of foreign languages, belles-lettres texts, principles of text material selection.

На сучасному етапі розвитку української державності, в зв'язку з важливими економічними зрушеннями в розбудові України як високоцивілізованої країни з належним європейським рівнем економіки, права, культури, постала нагальна проблема – створення нової молодшої генерації особистостей, інтелектуальних, самостійно мислячих, духовно збагачених, з високим рівнем професійної підготовки, які були б спроможні виконувати соціальні замовлення суспільства та забезпечувати державні потреби в молодих висококваліфікованих спеціалістах.

Виходячи з вищезазначеного, актуальним завданням вищої мовної школи як важливої ланки в системі освіти та підготовки нових кадрів є істотне поліпшення якості навчання іноземної мови. Зміна характеру вишівського навчання, що базується на принципі гуманізації, вимагає пошуку нових резервів підвищення ефективності навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, а також реорганізації самого процесу навчання.

Вагомий потенціал оволодіння студентами іноземною мовою та розвитку їхніх творчих задатків становить читання і переклад художніх текстів, які здійснюють могутній вплив на розвиток гуманітарних здібностей людини. Багатоаспектний і багаторівневий характер художнього тексту зумовлює його поліфункціональність і можливість викорис-

тання в усіх компонентах методичної підготовки вчителя іноземної мови, що сприяє реалізації освітньої, виховної, розвивальної та практичної цілей навчання.

Однією з головних проблем навчання читання художніх текстів у вищій мовній школі є відбір текстового матеріалу та організація роботи з ним. Аналіз літератури щодо відбору текстів для читання, досвід практичної роботи та спостереження за процесом читання в ході експериментального навчання студентів виявили, що розуміння художнього твору залежить від того, на якому текстовому матеріалі здійснюється навчання читання. Отже, необхідність цілеспрямованого підходу до відбору текстового матеріалу для читання зумовлюється практичними потребами.

Проблемі відбору текстів для читання присвячено ряд досліджень, у яких в основу відбору покладено як лексико-граматичні труднощі, обсяг, тематичну віднесеність текстів (Л.Зильберман, Т.Левіна, І.Фостер, М.Вест), так і структурно-сміслові особливості тексту (В.Важенина, Н.Керн, Г.Рогова), а саме: ідейно-виховну, пізнавальну цінність, відповідність змісту текстів інтересам та віковим особливостям читачів (С.Ніколаєва, Н.Саланович, С.Фоломкина); новизну та актуальність інформації, репрезентативність тематичного корпусу, послідовне збільшення обсягу текстового матеріалу (С.Китаєва); пізнавальну цінність твору,

соціально-психологічні, національні особливості читачів, їх інтереси, ступінь підготовленості до сприйняття художнього твору (С.Журавльова), визначаються загальні дидактичні вимоги до іншомовних текстів (Е.Оніщенко) тощо.

Перевірка рівня сформованості читацької компетенції студентів дозволила виявити найбільш типові недоліки діяльності читання, результатом яких є неадекватне розуміння студентами естетичного та соціокультурного потенціалів художніх текстів, подолання яких слугує цілеспрямований відбір та організація роботи з ними.

У нашому дослідженні ми ґрунтуємось на концепції відбору художнього текстового матеріалу для навчання читання студентів вищої мовної школи, запропонованою Л.Смеляковою [3]. Основу цієї концепції становить система "регулятивів відбору", розроблена Б.Лапідусом щодо іншомовного мовленнєвого та мовного матеріалу [2]. Згідно з цією концепцією, відбір художніх текстів для навчання читання передбачає проведення комплексного багатоаспектного аналізу мотиваційних, змістових, мовностилістичних потенцій літературного твору у наступній послідовності:

1) мотиваційний аспект читання художнього тексту, що корелює з прагматиконом іншомовних студентів-читачів;

2) когнітивний (змістовий) аспект читання твору художньої літератури, або інокультурна дійсність, відображена у ньому, що корелює з тезаурусом студентів-читачів;

3) художній текст як матеріальна першооснова художнього твору, його мовне, мовленнєве та стилістичне оформлення, що корелює з лексиконом студентів-читачів.

Модифікуючи основні положення концепції відбору художніх творів для навчання читання студентів вищої мовної школи відповідно до мети нашого дослідження, ми визначили наступні принципи відбору художніх текстів: а) за ступенем естетичного впливу на читача-студента; б) за соціокультурним потенціалом; в) за поступовим збільшенням текстового матеріалу.

На найвищому рівні ієрархії принципів відбору художніх текстів для навчання читання студентів є принцип відбору оригінальних іншомовних художніх творів – *за ступенем (потенціалом) естетичного впливу на читача*. Як зауважує М.Чаковська, основна функція твору художньої літератури – емоційний і вольовий вплив на почуття реципієнта шляхом створення особливих ефектів, вражень та передача різноманітних емоціонально-експресивно оціночних конотацій, що накладаються на власне інформацію і мають на меті естетичний вплив на читача [4]. Ступінь естетичного впливу художнього тексту на читача корелює з його естетичною цінністю.

Естетична цінність – це здатність будь-якого явища, насамперед творів мистецтва, викликати естетичне почуття, давати людині духовно-інтелектуальну насолоду (втіху), збагачувати її внутрішній світ. Естетична цінність художнього твору як цілісної структури відчувається читачами по-різному, але при цьому є один індикатор – естетичне почуття чи бодай естетичне зворушення, які виникають у кожного читача під впливом сприйнятого твору. Це зумовлюється,

з одного боку, родо-жанровою, змістово-стильовою своєрідністю твору, а з іншого – досвідом та наставленням читача як реципієнта. Естетична цінність визначається чуттєво-духовним сприйняттям, орієнтованим на пізнання та оцінку змістової форми, структури.

Згідно з принципом відбору художніх творів за ступенем естетичного впливу на читача, першочерговому відбору підлягають твори з великим естетичним потенціалом, який складається з певних якостей естетично значущих образних і змістових компонентів художнього тексту, що розглядаються літературознавцями, критиками, спеціалістами з питань сприймання, розуміння, інтерпретації художніх текстів, які ми визначаємо як елементи естетичного потенціалу плану вираження та елементи естетичного потенціалу плану змісту. Чим більше у художньому творі естетичних елементів, тим ширше буде протиріччя (контраст) між комунікантами, тим вища естетична насолода, яку відчуває читач-студент. Таке протиріччя також викликається непередбачуваністю розвитку сюжету, невмотивованими діями персонажів, тобто естетичними елементами плану змісту художнього тексту (заголовок, гострий сюжет, цікава фабула, наявність у сюжеті цікавих елементів, динамічність оповіді, композиційна завершеність, антропоцентричність твору, образи та психологічна глибина розкриття їх суті, самобутність характерів, притаманних національній літературі, експансивність та емоційність впливу дійових осіб на читача, виклик емпатії до створених персонажів, ефект співпереживання тощо).

Дотримання принципу відбору художніх творів за ступенем естетичного впливу на читача забезпечує естетико-орієнтований відбір творів – включення в навчальний процес художніх текстів з достатньо великим потенціалом естетичного впливу на студентів-читачів у співвіднесенні з найвищим рівнем його мовної особистості – прагматиконом (системою діяльнісно-комунікативних потреб) [3, с. 26]. Отже, дотримання принципу відбору творів художньої літератури за ступенем естетичного впливу на читача сприяє розвитку комунікативної складової читацької компетенції студентів.

Навчання читання художніх текстів тісно пов'язано з лінгвокраїнознавчим аспектом вивчення іноземної мови, оскільки в процесі читання студенти ознайомлюються з соціокультурним фоном художнього твору, що сприяє проникненню майбутніх учителів англійської мови в іншомовну культуру.

Іншомовна культура – це частина загальної культури людства, якою студент може оволодіти в процесі іншомовної освіти в культурологічному аспекті (факти культури країни як невід'ємний компонент цієї культури в її діалозі з рідною культурою), психічному аспекті (здатність здійснювати спілкування), педагогічному аспекті (інтернаціоналізм, гуманізм тощо), соціальному аспекті (уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності).

Переважна більшість методистів дотримується думки, що іноземна мова повинна вивчатись як феномен національної культури, як "мовна модель" світосприйняття даного народу та даної культури, що зумовлює свідоме оволодіння соціокультурними знаннями про країну, мова якої вивчається, оскільки навчити іноземної мови неможливо без навчання культури народу, який спілкується цією мовою (Е.Ве-

рецагін, Е.Пассов, В.Сафонова, П.Сисоев, D.Buttjes, С.Kramtsch, С.Mantley-Bromley, G.Robinson). Ці положення актуалізуються у принципі відбору художніх текстів для навчання читання студентів – за *соціокультурним потенціалом літературних творів*, оскільки художня література – це цінне джерело країнознавчої інформації: країнознавчу цінність повинен мати як окремий художній текст, так і вся система запропонованих для читання творів.

Принцип відбору художніх творів за соціокультурним потенціалом пов'язаний з когнітивним (змістовим) аспектом читання, що корелює з тезаурусом студентів-читачів та зумовлює розвиток когнітивної складової читацької компетенції.

Відбір художніх текстів за соціокультурним потенціалом для навчання читання варто проводити з урахуванням: факторного аналізу текстів (за кількістю антропонімів, хрононімів, топонімів та алюзій); внеску соціокультурної інформації художнього твору у розвиток лінгвокраїнознавчої компетенції студентів; способу презентації соціокультурної інформації у творі (“самокоментування”, наявність коментарю соціокультурної інформації); смислового та стилістичного навантаження соціокультурної інформації у тексті, тобто її ролі у розумінні смислового змісту художнього твору [1].

Необхідність комплексного підходу до визначення соціокультурного потенціалу твору зумовлюється тим, що кількісні показники соціокультурної інформації є недостатніми для висновку щодо його соціокультурних потенцій.

Необхідність дотримання *принципу поступового збільшення обсягу текстового матеріалу* зумовлюється наступними факторами:

1) за даними психолого-педагогічних досліджень, розуміння іншомовного тексту значно полегшується, якщо він читається не малими порціями, розділеними в часі та просторі на окремі навчальні завдання, а прочитується одразу та повністю, оскільки механізм повтору включається на повну силу: слова, які викликали спочатку деякі труднощі, при повторному вживанні включаються в прогнозируючу здогадку, полегшують розуміння тексту;

2) якщо на молодшому ступені навчання вищої мовної школи здійснюється формування у студентів загальнотекстових та окремих специфічних умінь читання, то завданням старшого ступеня навчання є досягнення студентами рівня сформованості загальнотекстових та специфічних умінь читання, що забезпечується за умови комплексного застосування вмінь, сформованих на попередніх ступенях навчання. Це говорить про необхідність організації значної

практики в читанні художніх творів. Формування вмінь іншомовного читання залежить не лише від загального обсягу та кількості прочитаних текстів, але й від одноразових доз запропонованого для читання текстового матеріалу. Дотримання принципу поступового збільшення обсягу текстового матеріалу унаочнює динаміку розвитку читацької компетенції студентів, що здійснює позитивний психологічний вплив – сприяє підвищенню зацікавленості кожного студента в процесі навчання читання.

Практична реалізація принципу поступового збільшення обсягу текстового матеріалу для навчання читання зумовлює необхідність встановлення одиниці виміру текстового матеріалу. Такою одиницею виміру є сторінка.

Крім того, художні твори, які пропонуються студентам для навчання читання на заняттях з іноземної мови у вищій школі, мають вмещувати нову та відому інформацію, бути не надто абстрактними або специфічними, збуджувати уяву, стимулювати прогнозування, стимулювати бажання студентів дізнатись якомога більше про іншопольовий світ.

Успішність реалізації відбору художніх текстів для навчання читання визначається певними передумовами: 1) лінгво-психологічними: врахуванням складності мовного, мовленнєвого, стилістичного оформлення творів, складності предметного та смислового змісту, прогнозуванням на основі цього їх складності/доступності для студентів та 2) методичними, які забезпечують умови розвитку читацької компетенції студентів завдяки використанню в процесі навчання читання художніх текстів різноманітних організаційних форм роботи.

Отже, художні твори розкривають певні можливості для сприйняття іншопольового світу та стимулюють розумові процеси порівняння, ідентифікації та естетичного задоволення. Завдяки ефективному відбору художніх текстів студенти мають змогу ознайомитись з різноманітними аспектами літературного спадку країни, мова якої вивчається, удосконалити себе як партнера по комунікації. Це ще раз підтверджує методичну доцільність визначення принципів відбору художніх текстів для читання студентів, які функціонально відповідають завданню формування читацької компетенції: забезпеченню тісного зв'язку між практичним оволодінням мовою та засвоєнням іншомовної культури, важливою складовою якої є оригінальна художня література – головна сфера розвитку та вдосконалення національної літературної мови, концентроване відображення життя народу – носія мови, сплав раціонального та емоційного, що одночасно впливає на інтелект, емоції та духовну сферу студентів.

Література

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет ; Вдовіна Т. О. – К., 2003. – 282 с.
2. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : учеб. пособ. / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с.
3. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбора) : монография / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
4. Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие / М. С. Чаковская. – М. : Высшая школа, 1986. – 128 с.

УДК 378.147:63

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Журавська Н.С.

*У статті розглянуто особливості методики навчання спеціальних дисциплін, узагальнено методичні особливості лекцій, практичних занять, семінару, самостійної роботи на прикладі спеціальної дисципліни “Кормовиробництво”.
Ключові слова: методика, методика навчання, часткова методика, технологія, педагогічна техніка.*

В статье рассмотрены особенности методики обучения специальных дисциплин. Обобщены методические особенности лекций, практических занятий, семинара, самостоятельной работы на примере специальной дисциплины “Кормопроизводство”.

Ключевые слова: методика, методика обучения, частичная методика, технология, педагогическая техника.

Peculiar features of teaching methods used for instruction in special disciplines are investigated in the article. Generalized methodological peculiarities of lectures, practical classes, seminars and independent work are exemplified by the special discipline “Feed Preparation”.

Key words: methods, teaching methods, special methods, technology, pedagogical technique.

Постановка проблеми. Стратегічні методологічні положення і принципи знаходять своє тактичне втілення в методах дослідження.

Метод (гр. *methodos*) – спосіб пізнання, дослідження явищ природи і суспільного життя. Це також сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вивченню конкретного завдання. Різниця між методом та теорією має функціональний характер: формулюючись як теоретичний результат попереднього дослідження, метод виступає як вихідний пункт та умова майбутніх досліджень. У найбільш загальному розумінні метод – це шлях, спосіб досягнення поставленої мети і завдань дослідження. Він відповідає на запитання: як пізнавати.

Методика (гр. *methodike*) – сукупність методів, прийомів проведення будь-якої роботи. Методика дослідження – це система правил використання методів, прийомів та операцій.

Технологія (грецьким) – ті види виробничої діяльності, завдяки яким люди успішно досягали поставленої мети із задоволення своїх потреб. Педагогічна технологія – це категорія, що дозволяє вирішити проблеми на високому методичному рівні. В основі технології лежить педагогічна система, яка включає в себе чітко визначені цілі навчання, засоби для їх досягнення, правила та механізми застосування даних засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Т.Назарова відмічає, і ми з нею погоджуємось, що поняття “педагогічні технології” розвивалось разом з розвитком педагогічної науки та трансформувалось у нові поняття (які мають деякі відмінності): “освітні технології”, “навчальні технології”, “технології навчання”.

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні закони, освітні системи. Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій шляхом упровадження моделей навчально-виховного процесу. Кожний освітній заклад можна розглядати як модель у підсистемі освіти, що відповідає певній освітній концепції. “Технологія навчання” відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмету, розділу, теми.

Словник іноземних слів так тлумачить термін “методика”:

1) сукупність способів доцільного проведення якої-небудь роботи;

2) частина педагогіки, що встановлює правила, методи викладання. У словнику російської мови зазначається, що методика – це сукупність методів навчання чогось певного, практичного виконання чого-небудь. Тлумачний словник української мови

термін “методика” визначає так: сукупність методів опрацювання, виконання та дослідження чого-небудь; розділ педагогіки, що займається методами навчання якого-небудь предмета. Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує таке визначення цьому терміну: сукупність взаємопов’язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета.

С.Гончаренко зазначає, що в сучасній українській мові термін “методика” означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання та походить від давньогрецького слова “methodike”, що означає в перекладі сукупність методів. Проте, продовжує вчений, зміст слова “методика” не вичерпується цим значенням. Він подвійний: з одного боку, це сукупність методів, а з іншого – наука про методи навчання. Вживання одного й того самого терміна в різних значеннях створює незручність: іноді методику плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій учителів.

Невирішені частини проблеми. Отже, технологія навчання включає зміст, форми, методи навчання. По-друге, воно адекватне поняттю “методика навчання”. Педагогічна техніка характеризує рівень майстерності викладача.

За діалектичними законами педагогічні поняття постійно розвиваються, відображаючи соціальні, економічні, суспільно-політичні норми, досягнення педагогічної і суміжних наук. З’являється об’єктивна потреба в оновленні освітнього процесу, тобто у впровадженні інновацій. Інновації (з італ. – новина) – у вітчизняній та зарубіжній літературі цей термін розглядають як нові форми організації праці та управління, які охоплюють різні сфери.

Метою статті є визначення особливостей методики навчання спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під новою технологією треба розуміти систему навчально-виховних, організаційно-методичних, матеріально-технічних складових, які створюють умови максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом удосконалення мотивації навчання, його індивідуалізації, використання творчих методів, систематичного контролю підготовки. Вона здійснюється шляхом створення для кожної спеціальної дисципліни комплексу дидактичних заходів навчання, методичних посібників, загальноприйнятних та оригінальних способів використання ТЗН та комп’ютерних програм, психолого-педагогічних методів діагностики навчальної практики та результатів навчання [7; 8].

На підставі аналізу наведених визначень ми можемо зробити висновок, що термін “методика” в педагогіці означає:

1. Сукупність методів навчання певної дисципліни.
2. Науку про методи навчання, які застосовуються при вивченні певної дисципліни.

Наведемо визначення терміна “методика навчання”, що містять наукові джерела, для того, щоб порівняти за змістом та глибиною коло понять, які визначають терміни “методика” та “методика навчання”. Слід зазначити, що у методичній літературі вони частіше вживаються з певним уконкретненням. Так, у педагогічному словнику розглядається термін “методика навчання навчального предмета”, який

пропонує таке визначення цього терміна – це галузь педагогічної науки, що є частковою теорією навчання або частковою дидактикою [6].

Завдання цієї галузі науки полягають у тому, щоб: 1) на підставі вивчення явищ навчання даного навчального предмета розкривати між ними закономірні зв’язки і 2) на підставі пізнаних закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності вчителя (викладання) та пізнавальної діяльності учнів (учіння) [4].

До змісту методики як часткової дидактики входять: 1) встановлення пізнавального та ідейно-виховного значення даного навчального предмета та його місця в системі шкільної освіти; 2) визначення задач навчання даного предмета та його змісту; 3) вироблення методів, методичних засобів та організаційних форм, які відповідають завданням та змісту навчання, маючи на увазі роботу вчителя (викладання) та роботу учнів (учіння). У зв’язку з цим дослідження в галузі методики навчання навчального предмета спрямовується на з’ясування того, як залежно від тієї чи іншої діяльності вчителя відбувається освітня діяльність учня та який її результат. Аналогічне визначення терміна “методика навчання навчального предмета” містить і психолого-педагогічний словник [3].

Педагогічна енциклопедія наводить визначення терміна “методика навчального предмета”. Методика навчального предмета – це педагогічна наука, яка досліджує закономірності навчання певного предмета. Оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою, методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику.

Предметом методики є процес навчання основ тієї чи іншої науки або мистецтва. В навчанні розрізняють три нерозривно пов’язані між собою сторони: 1) навчальний предмет, або зміст навчання; 2) діяльність вчителя – викладання; 3) діяльність учнів – учіння.

Завдання методики як науки – дослідити закономірні зв’язки між цими трьома сторонами навчання та на підставі пізнаних закономірностей розробляти вимоги до навчального предмета, викладання та учіння. До змісту методики входять: 1) вивчення історії методики; 2) виявлення пізнавального та ідейно-виховного значення і завдань навчального предмета, його місця в системі освіти; 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм, підручників; 4) вироблення методів та організаційних форм навчання, що відповідають його цілям та змісту; 5) розробка навчального обладнання за предметом; 6) визначення вимог до підготовки вчителів з даного предмета [2].

Український педагогічний словник пропонує таке визначення терміна “методика навчального предмета” – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики як часткової дидактики входять:

- 1) встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти;
- 2) визначення завдань вивчення даного предмета і його змісту;

3) вироблення відповідного до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання.

Словник “Професійна освіта” так тлумачить термін “методика навчального предмета” – часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета. Розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета [1].

Завдання методики навчального предмета полягає в тому, щоб:

- 1) на підставі вивчення предмета розкрити закономірні зв'язки між явищами;
- 2) на підставі виявлених закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності педагога (викладання) і пізнавальної діяльності учня (учіння).

До змісту методики як окремої дидактики входять:

- 1) встановлення пізнавального і виховного значення конкретного навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти;
- 2) визначення завдань навчання предмета і його змісту;
- 3) розробка методів, методичних засобів і організаційних форм, що відповідають завданням і змістові навчання.

С.Гончаренко методикою конкретного навчального предмета називає галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни. Інакше кажучи, вказує вчений, предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання [2].

Використовуючи мультимедійні технології навчання, викладач демонструє назву теми, план та ключові поняття лекції (які він сам чи за допомогою студентів, залежно від методики навчання, буде розкривати під час лекції).

Викладач актуалізує тему, звертаючи увагу студентів на те, що польове кормовиробництво є основним джерелом надходження кормів і забезпечує більшу їх кількість за рахунок кормових культур та побічної продукції товарних основних культур. Відповідно до домінуючих методів і принципів навчання, викладач ставить перед студентами запитання проблемного характеру (містить протиріччя), яке охоплює всю тему заняття. Можливий і інший варіант: викладач ставить запитання проблемного характеру до кожного пункту плану. Під час лекції викладач акцентує увагу студентів на шляхи вирішення проблемного запитання, а саме: “Чому у польовому кормовиробництві однорічні трави вважають надійними страховими культурами багаторічних трав, хоча відсоток білків, важливий у раціоні тварин, у багаторічних культур порівняно більший?” [4; 5].

Активізація знань студентів передбачає налагодження викладачем внутрішньо- та міжпредметних зв'язків і може бути проведена у вигляді тестування або бесіди (відповідно до заявлених домінуючих методів і принципів навчання). Наприклад, викладач проводить евристичну бесіду – студенти разом із викладачем шукають шляхи вирішення проблеми, що допоможе активізувати знання студентів, здобуті ними з інших дисциплін і які потрібні для оптимальної

роботи на даній лекції. Приклади запитань проблемного характеру для створення евристичної бесіди: “Чому важливо розвивати польове кормовиробництво, хоча корми природних пасовищ дешевші?”, “Чому захист однорічних трав від хвороб, шкідників, бур'янів передбачає в Україні застосування пестицидів, хоча недоліки хімічного методу добре відомі фахівцям?” тощо [5].

Викладач пропонує навчання другого пункту плану “Однорічні кормові культури” провести у формі практичного заняття. Викладач актуалізує тему, а саме: з бобових однорічних трав найпоширеніші вика яра й озима, кормовий люпин, кормовий горох, однорічний буркун, серадела.

Викладач проводить вступний інструктаж:

- звертає увагу студентів на інструкційну карту, яка лежить біля кожного студента (вказано: тема, мета, засоби навчання, завдання, методичні вказівки до завдань – хід виконання роботи, знати та вміти, запитання для самоконтролю); активізує знання студентів за допомогою тестів (або фронтального опитування), результати яких показують теоретичні знання студентів – так званий допуск студентів до виконання практичної роботи.

Поточний інструктаж, самостійна робота студентів повинні проходити теж у взаємозв'язку “викладач – студент”: викладач спостерігає за роботою студентів, відмічаючи у “Бланку оцінювання” самостійність виконання роботи кожним студентом, відповідно до запланованих умінь (застосовується рейтинговий контроль). Чим краще викладачем проведений вступний інструктаж, тим менше допомоги-консультації з виконання роботи потрібно студентам [5].

Завдання до практичної роботи рекомендується подавати у вигляді виробничих ситуацій, які взяті викладачем безпосередньо з освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, а саме: 1. Ознайомлення з морфологічними ознаками однорічних трав (“Ви як дипломований фахівець дайте консультацію практикантам щодо морфологічних ознак однорічних трав”). 2. Ознайомлення з технологією вирощування однорічних кормових трав (“Ви як фахівець із кормовиробництва визначте особливості технології вирощування однорічних бобових і злакових кормових трав”). Викладач розглядає найпоширеніші у Лісостеповій зоні однорічні кормові трави.

Доцільно підкреслити, що навчання питання плану “Однорічні мальви” викладач пропонує провести у вигляді позааудиторної та аудиторної самостійної роботи.

На самостійну роботу студентам пропонується навчальний матеріал, з яким вони знайомі: з попереднього практичного досвіду, дисциплін, які вивчались та легкі для сприйняття теми [3].

Завдання на позааудиторну самостійну роботу видаються студентам на вступному занятті. Там же викладач висуває перед студентами вимоги щодо самостійної роботи: оформлення конспектів, тез доповідей, курсової та дипломної робіт, а також озвучує критерії оцінювання. Методичні рекомендації щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу з дисципліни викладачі оформляють заздалегідь у посібники: курс лекцій, список рекомендованої літератури, алгоритм відповідей на запитання для самоконтролю. Контроль позааудиторної самостійної

роботи проходить на семінарах: тестування, евристична бесіда, реферативні повідомлення. Перед семінаром проходять консультації з позааудиторної самостійної роботи: відповіді на запитання студентів.

Аудиторна самостійна робота під керівництвом викладача проходить у магістрантів: методична особливість – інструктажі; виробничі завдання; здача робіт: тестування, евристична бесіда [5].

Викладач пропонує студентам завдання: 1. Ознайомлення з морфологічними ознаками однорічних мальв (“Ви як дипломований фахівець дайте консультацію практикантам щодо морфологічних ознак однорічних мальв”). 2. Ознайомлення з технологією вирощування однорічних мальв (“Ви, як фахівець з кормовиробництва визначте особливості технології вирощування однорічних мальв”).

Звертається увага, що види родини мальвових давно відомі як технічні, кормові, лікарські, харчові і декоративні рослини. Однорічні дрібноквіткові мальви – це високопродуктивні, холодостійкі, пластичні культури.

Методичні особливості навчання теми: “Польове кормовиробництво: однорічні кормові культури”. Велика кількість цифрового матеріалу сприяє використанню опорно-інформаційних схем і табличного алгоритму. Викладач акцентує увагу студентів на відповіді на запитання проблемного характеру, поставлене перед початком лекції, під час актуалізації теми. Інструктажі: вступний, поточний, заключний; самостійна робота студентів над виробничими завданнями та індивідуальний підхід; одночасна здача студентами робіт – тестування; рейтингова оцінка: тести до та після роботи, оформлення роботи, “бланк оцінювання”. Легкий для сприйняття матеріал; інструктажі; активізація діяльності студентів під час самостійної роботи – запитання проблемного характеру, виробничі ситуації; консультації; вимоги до самостійної роботи; методичні рекомендації для самостійної робо-

ти; індивідуалізація навчання – диференціація завдань та алгоритми відповіді.

Викладач нагадує студентам запитання проблемного характеру та підкреслює, що шляхи його вирішення були знайдені разом під час лекції. Викладач узагальнює і систематизує відповіді студентів на запитання проблемного характеру та робить висновок [5].

Проаналізувавши наведені визначення термінів “методика навчання навчального предмета” та “методика навчального предмета”, ми зробили такі **ВИСНОВКИ**:

1. Терміни “методика навчання навчального предмета” та “методика навчального предмета” є адекватними, оскільки однаково розкривають завдання та зміст галузі педагогічної науки, що займається вивченням змісту та організацією навчання певного навчального предмета, дисципліни. Надалі замість двох з наведених термінів ми будемо використовувати термін “методика навчання”.

2. Поняття “методика навчання”, на відміну від поняття “методика”, найбільш повно розкриває специфіку предмета дослідження і специфіку завдань, які розв’язує галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета.

3. На нашу думку, поняття “методика навчання” – це галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання певного навчального предмета та розкриває закономірні зв’язки між трьома невід’ємно пов’язаними між собою структурними елементами навчання – навчальним предметом (об’єкт пізнання), викладанням (діяльність викладача) та учінням (діяльність учнів, студентів) для того, щоб на підставі виявлених закономірностей розробити вимоги до змісту навчального предмета, викладання та учіння.

Перспективи подальших досліджень. До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння.

Література

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш – К. : Вища школа, 2007. – 372 с.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2000. – 156 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”): заходи до її реалізації. – К. : Освіта, 1993. – № 44–46. – С. 224.
4. Журавська Н. С. Методологія і методика НОП / Н. С. Журавська. – Ніжин : М.М.Лисенко, 2012. – С. 98–110.
5. Журавська Н. С. Методика навчання дисципліни “Кормовиробництво” / Н. С. Журавська. – Ніжин : М.М.Лисенко, 2012. – С. 83–92.
6. Журавська Н. С. Теорія і методика професійного навчання / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – С. 74–85.
7. Журавська Н. С. Теорія і практика підготовки викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : монографія / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – 320 с.
8. Журавська Н. С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) : монографія / Н. С. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. – 345 с.

УДК 811.353.1'25

ENGLISH PROVERBS AND THEIR TRANSLATABILITY INTO THE GEORGIAN LANGUAGE

Katsiashvili E.

У статті розглядаються методи перекладу прислів'їв грузинською мовою та дається повноцінне визначення прислів'я. Під час дослідження автор розподіляє прислів'я на три категорії відповідно до шляхів їх перекладу: 1) повністю перекладні прислів'я; 2) частково перекладні прислів'я; 3) неперекладні прислів'я. Слід зазначити той факт, що більшість прислів'їв належать до неперекладних, а категорію повністю перекладних становить найменша кількість.
Ключові слова: англійські прислів'я, грузинська мова, методи перекладу.

В статье рассматриваются методы перевода пословиц на грузинский язык, а также дается полноценное определение пословицы. Во время исследования автор распределяет пословицы на три категории в зависимости от способов их перевода: 1) полностью переводимые пословицы; 2) частично переводимые пословицы; 3) непереводимые пословицы. Следует отметить тот факт, что большинство пословиц относится к категории непереводимых, а к категории полностью переводимых принадлежит наименьшее число.
Ключевые слова: английские пословицы, грузинский язык, методы перевода.

The author of the article investigates methods of translation of proverbs into the Georgian language and sets forth a comprehensive definition of a proverb. In the course of the study proverbs are divided into three categories according to their translatability: 1) totally translatable proverbs; 2) partially translatable proverbs; 3) non-translatable proverbs. It is worth mentioning that most proverbs belong to the category of non-translatable proverbs, while totally translatable proverbs constitute the smallest category.
Key words: English proverbs, the Georgian language, methods of translation.

It is well known that proverbs are very important in every language. In the form of short, easily memorable phrases, proverbs contain a great treasure of folk wisdom. It's often easier to express an idea better and more convincingly, than with a long speech.

It will be a wrong idea to say that this or that proverb belongs to one layer of society or one certain nation. Proverbs are broadly spread throughout different societies and nations. They have been transmitted from one society to another for centuries. The proverbs and sayings are not only used in all layers of society but many scientists and linguists have devoted numerous works to the analyses of proverbs and sayings according to their semantic constructions. Not only scientists and linguists, but translators are also involved in this complex research. Generally, translation is difficult, and the translation of proverbs is even more difficult. With the help of translators proverbs and sayings are translated into different languages.

Our research deals with the ways and analyses of the proverbs translation into the Georgian language. It

was proved that there are only several proverbs that are **totally translatable** into Georgian.

Definition of a proverb. Proverbs come from the Latin word "Proverbium". It is a word that has a lot of metaphoric meanings. If a proverb is distinct from others with good phrasing, it can be termed as an *aphorism*. It is a succinct and pithy saying that is in general use and expresses commonly held ideas and beliefs. Proverbs are part of every spoken language and folk literature, originating in oral tradition. Often a proverb is found with variations in many different parts of the world. Proverbs were generally derived from different cultures and human experience that came from seniors in the society who knew how things should be dealt with.

Translation and translational transformation. Tonoyan [3, p. 71] says that translation is a process of communication between linguistics and cultures as a result of which a new text is created that substitutes the source-language text in another linguistic and cultural sphere by means of the equivalent-language text. From the definition he comes to a conclusion that the process of translation consists of 3 stages:

1. Giving a semantic and stylistic meaning to the source-language.

2. Translation of a source-language text as a result of which a definite translational strategy is chosen.

3. Reproduction of the source –language text in the equivalent target-language text in the ways that correspond to its literal standards.

Our research deals with the ways and analyses of the proverbs translation into the Georgian language. It was proved that there exist only several proverbs that are **totally translated** into Georgian. During the research, we divided proverbs into three groups according to the ways of their translation.

I. Proverbs that are **“totally translatable”**, which means that every word in the proverb might be translated into Georgian.

II. **“Partially translatable proverbs”**, i.e. the proverb in which only several parts are translated and

the rest of the words are introduced by some other words conveying the main idea of the proverb.

III. **“Non-translatable proverbs”** is a figurative name of this group of proverbs, into which we put the proverbs that are totally translated by other words while the meaning of the translated version completely corresponds to the original version.

There are some proverbs in the following table which belong to the first group, **“Totally translatable”**.

Thus, our analysis was based on the ways and methods of translating English proverbs into Georgian. Accordingly, three groups of proverbs were differentiated: 1) **“Totally translatable proverbs”**; 2) **“Partially translatable proverbs”**; 3) **“Non-translatable proverbs”**. It is worth mentioning, that the category of **“Non-translatable proverbs”** comprises the highest number, and **“Totally translatable proverbs”** – the lowest number.

Table 1

English proverb	Meaning	Translated in Georgian
A cat may look at a king	Anyone has the right to look at or speak to anyone else without having to worry about status, position, upbringing etc.	Kkatak Sexedavs mefeso
A new broom sweeps clean	A newly-appointed person makes changes energetically	axali cocxi kargad gvisho
A rolling stone gathers no moss	If a person keeps moving from place to place, they gain neither friends nor possessions. Another interpretation is that, by moving often, one avoids being tied down!	agorebul qvas xavsi ar moekidebao.

Table 2

English proverb	Meaning	Translated in Georgian
A drowning man will clutch at a straw	A desperate person will do anything to save himself	wyalwaRebuli xavssi eWidebodao
A good beginning makes a good end	If a task is carefully planned, there's a better chance that it will be done well	Kkargi dasawyisi kargi dasasrulis sawindaria
Better to die with honor than live with shame	It is more honorable to do the right thing even if you will be punished or have to die for it than to live as a coward or a liar	sjobs sicocxlesa nazraxsa sikvdili saxelovani

Table 3

“Non-translatable proverbs”

English proverb	Meaning	Translated in Georgia
A bird in hand is worth two in a bush	It's better to keep what you have than to risk losing it by searching for something better	dRevandeli kvercx'i sjobia xvalindel qaTams
A wise man changes his mind sometimes, a fool never	It is wise to reconsider your plans, ideas, actions in the light of new information rather than to blindly stick to an earlier decision	Wkuas moxmareba undao
All things are difficult before they are easy	With practice things become easier	swavlis Ziri mware aris kenweroSi gatkbildebis.

Used Literature

1. Internet online. retrieved from <http://www.oneproverb.net/bwfolder/welcome3.html> in May 2009.
2. Proverb definition Dictionary. Retrieved from <http://dictionary.reference.com/browse/proverb> in December 2010.99.
3. Tonoyan, H. (2010). Comparing proverbs and Their Translatability. Scientific Conference of the University of Russe. Proceedings. Volume 49, book 6.3. Linguistics and Theory of Literature. – P. 70–73.

УДК 371.011+379.8:002

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЗМІ

Киричок І.І., Кузьмич К.Б.

Предмет дослідження автора – проблема цінностей та процес їх формування засобами масової інформації. Велику увагу в статті зосереджено на результатах експериментального дослідження впливу засобів масової інформації на виховання моральної культури старшокласників.

Ключові слова: виховання, ціннісні орієнтації, ЗМІ, особистість, старшокласник, свідомість.

Предметом исследования автора является проблема ценностей и процесс их формирования средствами массовой информации. Большое внимание в статье сосредоточено на результатах экспериментального исследования влияния СМИ на воспитание моральной культуры старшеклассников.

Ключевые слова: воспитание, ценностные ориентации, СМИ, личность, старшеклассник, сознание.

The subject of the study is the problem of values and the process of their formation by means of mass media. Results of the experimental research on the influence of mass media on moral upbringing of senior schoolchildren are expounded in the article.

Key words: upbringing, value orientation, mass media, personality, senior pupil, consciousness.

Актуальність проблеми впливу засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій особистості пов'язана з вирішенням завдань щодо формування особистості як носія цінностей у сучасній освіті. Ефективне навчання і виховання сучасного школяра нерозривно пов'язане з використанням нових комп'ютерних телекомунікацій та їх впливом на формування ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісні орієнтації позначені суб'єктивним досвідом і є сумою настанов, які формують засоби досягнення мети, набуваючи функцій важливих регуляторів соціального розвитку людини. Відображаючи зміни в суспільстві, ціннісні орієнтації охоплюють широкий спектр проблем. Вони свідчать про реальний потенціал особистості, її стосунки з оточенням, у групі, до якої вона належить, про здатність керувати принципами й нормами моральності, гуманізму, свободи та відповідальності. Тому питання цінностей, ціннісних ставлень та орієнтацій на них людини вже близько п'яти десятиріч є найактуальнішими у галузях психології та педагогіки [8, с. 13]. При соціально-психологічному підході загальнометодологічною основою аналізу ціннісних орієнтацій є розуміння сутності особистості як похідної від суспільних відносин. Цей напрямок розробляється в дослідженнях багатьох психологів (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова,

Б.С.Круглов, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, К.В.Шорохова та ін.).

С.Л.Рубінштейн зазначав, що цінності – похідні від співвідношення світу і людини. Б.С.Круглов розглядає ціннісні орієнтації як психологічний механізм, за допомогою якого формуються особливості та характер ціннісного ставлення.

Аналіз останніх публікацій з проблеми. Проблеми ціннісних орієнтацій присвячені роботи багатьох зарубіжних дослідників. Важливе значення категорія “ціннісні орієнтації” має в системі Г.Парсонса. Автор диференціює у своїй “теорії дії” основні поняття: “ситуація”, “діяч” та “орієнтації”. Ціннісні орієнтації в теорії Г.Парсонса виконують інтегративну функцію, поєднують у єдине ціле всі процеси, що відповідають за досягнення мети як ідеалу в соціальній системі. На сьогодні у дослідженні ціннісних орієнтацій у закордонній соціальній психології та соціології спостерігаються дві основні тенденції: 1) спроби побудови узагальнених теорій структури та функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості; 2) дослідження ціннісних орієнтацій набуло прикладного характеру у тому сенсі, що блок ціннісних орієнтацій став майже обов'язковим компонентом кожного соціально-психологічного й соціологічного дослідження. Особливо чітко це виявляється в дослідженнях проблем молоді та освіти [1, с. 16].

Мета нашого дослідження є аналіз впливу ЗМІ на формування ціннісних орієнтацій старшокласників.

Виклад матеріалу. Цінності набувають соціального сенсу, реалізуються і мають вплив на свідомість і поведінку особистості лише в тому разі, якщо вони глибоко усвідомлюються і сприймаються особистістю як ціннісні орієнтації в світі людських потреб і, передусім, моральних. Доречним є висловлювання С.Л.Рубінштейна з цього приводу: “Те, що як предмет, котрий стає потому метою діяльності, спонукає людину до дії, має бути значуще для неї: саме здійснюване в дії ставлення до того, що значуще для суб’єкта (і що через це стає для нього переживанням), є джерелом, яке породжує дію, – його мотивом і тим, що надає йому сенсу для суб’єкта. При цьому особистісна значущість тієї чи іншої можливої мети для людини, як суспільної, зумовлена й опосередкована її суспільною значущістю”. Саме в цьому разі цінності виступають своєрідним “локатором”, спрямованим у певному ракурсі для знаходження ціннісного сенсу в моральному виборі. Таким чином, ціннісну орієнтацію можна уявити як “здатність моральної свідомості постійно в найрізноманітніших ситуаціях спрямовувати помисли й дії людини на досягнення тієї чи іншої моральної цінності”, де цінність виступає важливою характеристикою психологічної структури особистості і визначає:

- спрямованість суб’єкта на реалізацію певних відношень, які відповідають певній цінності, спрямованість на певну діяльність;
- зміст уявлення про своє “Я”, що відповідає спрямованості;
- виділення у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідної ролі у формуванні самосвідомості особистості.

Отже, цінності, будучи продуктом життєдіяльності суспільства і соціальних груп, займають особливе місце в структурі особистості кожного конкретного суб’єкта. Виступаючи автономними по щодо потреб (за психологічним законом, формуванню і феноменології) джерелами смислотворення, вони “підключають” індивідуальну життєдіяльність до життєдіяльності соціуму, “висвітлюють життєвий сенс об’єктів і явищ дійсності під кутом зору стійких інтересів розвитку соціального цілого, заломлених і осмислених суб’єктом як ціннісних орієнтирів його життя, формулюються як ідеали, моделі належного, що задають спектр інваріантних граничних параметрів багатих перетворень дійсності” [5, с. 182].

Ціннісний аспект в особистісній сфері молоді – одна з важливих характеристик інформаційної взаємодії як соціального феномена. За останні роки вже зроблені спроби в межах семантичного й прагматичного підходів дати визначення якісних характеристик інформації [2, с. 192]. Адже розвиток громадянського суспільства, соціалізація його членів багато в чому залежить від преси, телебачення, радіомовлення, інших засобів масової комунікації. А в самих ЗМК центральною ланкою, безперечно, є зміст інформації, бо саме він несе повідомлення від комунікатора до аудиторії. Саме тому важливо розглянути прийоми аналізу змісту інформації. Особливістю масової комунікації є насамперед її соціальна зумовленість, що дає підставу розглядати її в системі соціальних стосунків. Під масовою комунікацією ми розуміємо процес поширення соціальної інформації за допомогою

технічних засобів на велику, розташовану в різних місцях, аудиторію. До цього часу в науковому світі точаться суперечки щодо природи інформації. Існують два підходи до цього феномена – атрибутивний і функціональний [7, с. 57–68]. Прихильники першого розглядають інформацію як об’єктивну властивість усіх матеріальних об’єктів, бо ж вона є атрибутом матерії. Прихильники другого стверджують, що інформація є умовою та результатом спрямованої активності й тому вона виникла на соціально усвідомленому рівні [8, с. 47].

Отже, інформація – це загальнонаукове поняття, яке включає обмін відомостями між людьми, між людиною і автоматичним пристроєм, між автоматичними пристроями, обмін сигналами в тваринному і рослинному світі.

Розглядаючи проблему взаємодії та взаємовпливу між інформацією та тим, хто її викликає, слід наголосити на функціональній природі інформації. В основу класифікації соціально-психологічних функцій масової комунікації доцільно буде покласти систему ставлення людини до суспільства, групи і самої себе. Умовно виділяються наступні функції масової комунікації: соціальної зорієнтованості (індивід – суспільство); афіліації (індивід – група); контакту з іншими особами (індивід – інша людина); самоутвердження (індивід – він сам) та функція емоційного розвантаження.

Зазначені функції розглянемо детальніше:

1. Функція соціальної зорієнтованості ґрунтується на потребі в інформації для ціннісного орієнтування в соціумі. Інформація про соціальні явища, її вона отримується із масових інформаційних процесів, активізує соціальний розвиток засвоєння молоддю людиною соціального досвіду суспільства і перетворення цього досвіду на особистісні цінності.

2. Функція афіліації (від англ. affiliation – зв’язок, поєднання) має в основі потребу людини відчувати себе членом певних груп, часто референтних. Вхідження до них підвищує впевненість людини, її захищеність.

3. Функція контакту зумовлена потребою особи в зв’язках з іншими людьми, що дає можливість виявити й утвердити себе, персоналізуватися.

4. Функція самоутвердження виявляється в отриманні людиною інформації, яка підтверджує її погляди, ідеї, ціннісні орієнтації.

5. Функція емоційного розвантаження реалізується через відволікання від повсякденного життя за допомогою розважальних програм та повідомлень [3, с.195].

Аналізуючи дослідження сучасних науковців, нами встановлено, що цінність – це властивість предмета, ідеї, речі тощо задовольняти потреби індивіда або соціальної групи. Таку ж функціональну природу має й інформація, оскільки серед соціальних потреб одне з важливих місць займає саме потреба в інформованості. У цьому розумінні цінність може розглядатися як прикладна функція-цінність засобів масової комунікації і як властивість самої інформації. Опираючись на проблему нашого дослідження, зазначаємо, що категорія інформативності є надзвичайно важливою в процесі навчання і виховання старшокласників, адже використання в навчальному процесі інформаційно насичених матеріалів, цікавих

завдань і вправ, складених з урахуванням мотиваційного, змістового та процесуального компонентів впливає не лише на поглиблення програмових знань, а й на розширення світоглядних орієнтирів, формування ціннісних орієнтацій. Враховуючи, що різні сфери масової інформації у вихованні особистості тією чи іншою мірою виконують досить широкий обсяг як загальних, так і специфічних функцій, доречно подати умовну класифікацію функцій цінностей. У виховному аспекті можна виокремити наступні функції-цінності засобів масової інформації: 1) евристично-пізнавальна, 2) ідейно-формульвальна, 3) світоглядно-розвивальна, 4) соціально-орієнтаційна, 5) контактано-комунікативна, 6) культурно-просвітницька, 7) аналітично-оціночна, 8) емоційно-гедоністична тощо. Серед зазначених функцій-цінностей найширшою за своїм змістом є виховна, бо головним є «виховання ставлень людини до світу в живій єдності раціональної та емоційної, ідеологічної та психологічної сторін цього відношення» [4, с. 359]. Невід'ємно з виховною функцією мас-медіа існує проблема споживацького ставлення аудиторії до засобів масової інформації, яке формується в умовах інформаційного ринку. Сприйняття аудиторією інформації безпосередньо залежить від здатності до активного творчого освоєння змісту ЗМІ, його логічного опрацювання. Споживання медійного змісту, позбавлене активного інтелектуально-творчого підґрунтя, суттєво звужує пізнавальні можливості аудиторії, збіднює її сприйняття. Тому наступною у цьому ланцюгу є проблема добору інформації. Потреба в інформації визначається соціальною роллю людини, її способом життя. В основі потреб формуються інформаційні інтереси – прагнення одержати саме ті відомості, які потрібні для виконання соціальних ролей. Наступною важливою проблемою, пов'язаною з першою, є проблема корисності інформації, яка пов'язана із селективним доббором інформації. Це поняття розкривається як вибір основи для знання. Маючи певний запас інформації, з якої він здатний «зачерпнути» необхідні в даний момент відомості, об'єкт взаємодії піддає інформацію селекції. Він відкидає ту її частину, яка сама собою, можливо, є суттєвою й важливою, але не є цінністю в даній ситуації. Звідси випливає, що цінність інформації як властивість, котра об'єктивно існує, виявляється з різних сторін залежно від конкретної ситуації. Здебільшого споживач чітко усвідомлює, що йому потрібно для досягнення тієї чи іншої мети, і свій пошук веде з орієнтацією на певні результати. Вибір здійснюється з урахуванням достовірності, змістовності й повноти повідомлень, авторитетності джерела, цікавості форми повідомлень [8, с. 41].

Кожна із фрагментів навколишнього світу характеризується наявністю інформаційних властивостей, тобто сукупністю таких рис, що стимулюють введення повідомлення і відомості за даний базовий факт у канал. Ці риси і властивості в кожному випадку можуть визначатися по-різному, мати різний ступінь значущості [8, с. 47]. Кожна із властивостей якогось факту є потенційною інформацією, яка безпосередньо впливає на реципієнта, здійснює так званий масовий вплив. Під масовим впливом слід розуміти таку дію, яку певна особа, найчастіше фахівець у галузі масової комунікації, виявляє стосовно інших осіб, викликаючи в них однакові настрої та формую-

чи однакові думки, й на основі сформованої масової свідомості об'єднує тих осіб у масу, в якій кожна людина здатна виявляти передбачувані або й не передбачувані фахівцем однакові емоційно-вольові, інтелектуальні або фізичні реакції [6, с. 143–144]. Усі інститути масової комунікації, які створюють або руйнують маси, апелюють до особистості. Вони то пробуджують в ній масове, заховане глибоко в психіці, то навпаки – стимулюють особистісне на протигагу масовому. Протистояти «пробудженню» масового можна, тільки критично налаштувавшись до комуніканта та піддаючи сказане чи написане ним ретельному аналізу [6, с. 144]. Тож доречно говорити про двоякий вплив ЗМІ: по-перше, мас-медіа вагомо впливає на засвоєння молоддю широкого спектру соціальних норм та формування ціннісної орієнтації, по-друге, засоби масової інформації фактично є системою неформальної освіти. У зв'язку з цим виникає так звана медіаосвіта – опанування учнями закономірностей масової комунікації. Її завдання – навчити декодувати повідомлення, критично оцінювати якість інформації. Саме це завдання повинно передувати процесу засвоєння інформації і якісно прогнозувати результати її впливу.

Не менш важливого значення для сучасної молоді набуває комунікативна функція техносфери. Як засвідчує педагогічна практика, більша частина школярів використовує телебачення, прослуховування музичних творів, соціальні інтернет-мережі як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісного спілкування.

Сучасна техносфера формує свою аудиторію – пасивного споживача (слухача, глядача). Чи стане молода людина як споживач продукції масової комунікації активним творцем цінностей культури, залежить від багатьох чинників, у тому числі від: 1) особистого життєвого й культурного досвіду молодої людини; 2) ціннісних орієнтацій школярів у сфері матеріальної та духовної культури; 3) якості інформації; 4) умов, за яких молодь сприймає і користується ЗМІ. Але за своєю мозаїчною природою людина протягом свого життя інтенсивно накопичує інформацію, навіть не завжди їй корисну. У зв'язку з цим вчені виділяють «захворювання» сучасної молоді – інформоманія. Це нестримне нагромадження інформації, що сприймається як «товарна цінність», а за своєю суттю замінює культуру. Інформомани живуть тим, що нестримно «споживають» факти. Потоки інформації проходять крізь їх свідомість як водяний струмінь крізь черепашку донного молюска. Вони проходять і зникають майже безслідно, залишаючи буквально мікрони нової речовини. Інформоманія і навіть освіченість самі по собі людину не змінюють і не розвивають. І тому інформоман знає про все на світі, але структурність його мислення дуже обмежена [8, с. 62].

Отже, масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового розповсюдження моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення і суспільний настрій. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості, інформаційної культури.

З метою аналізу впливу засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій учнів-стар-

шокласників нами проведено експериментальне дослідження на базі Ніжинської середньої школи №3 у 10–А та 10–Б класах та 10 класу Ніжинської школи №9. Обробка даних становила 64 респонденти. На початку та в кінці дослідження нами використовувалася методика М.Рокіча, базована на прямому ранжуванні списку цінностей двох класів (цінності-цілі та цінності-засоби). За результатами дослідження ми провели ранжування середніх значень цінностей у досліджуваних групах учнів з метою побудови інтегральних узагальнених рангових структур термінальних та інструментальних цінностей. Ми виявили найбільш значущі цінності для більшості досліджуваних учнів. Вони віддали перевагу таким термінальним цінностям, як “здоров’я”, “любов”, “матеріально забезпечене життя”, “наявність гарних і вірних друзів”, “щасливе сімейне життя”, і таким інструментальним цінностям, як “вихованість”, “акуратність”, “життєрадісність”, “освіченість”, “чесність”. Для досягнення цих термінальних цінностей учні обирають наступні інструментальні цінності: 1) акуратність, 2) вихованість, 3) освіченість, 4) незалежність, 5) тверда воля. Водночас малозначущими виявилися для учнів деякі загальнолюдські цінності: “пізнання”, “розвиток”, “продуктивне життя”, “щастя інших”. Не надто цінують учні й такі традиційні цінності як “краса душі”, “життєва мудрість”, “суспільне визнання”, “непримиренність до недоліків у собі й інших”. Для проведення експерименту нами була укладена підбірка телевізійних каналів, тематичних програм і видань, які формують наступні прикладні цінності: евристично-пізнавальні, світоглядно-розвивальні, аналітико-оціночні, контакт-но-комунікативні, культурно-просвітницькі, емоційно-гедоністичні. Протягом визначеного часу експериментальна група учнів отримувала інформацію із запропонованих нами засобів масової інформації. Контрольна ж група продовжувала сприймати інформаційний потік довільно. Після завершення експерименту було проведено анкетування, в якому визначалася пріоритетність джерел інформації. В результаті найпріоритетнішим джерелом старшокласники визнали мережу Інтернет (74%), на другому місці знаходиться телебачення – (16%), на третьому – преса (7%) і на четвертому – радіо (3%). Це свідчить не тільки про усвідомлення ними множинності каналів інформування, а й про свідоме виділення їх пріоритетності.

Однак проведений експеримент доводить, що дегуманізація інформації дезорганізує юнацьку свідомість, викликає в молодих людей почуття невизначеності

в життєвих реаліях. У такому разі надзвичайно гостро постає проблема інформаційно-психологічної безпеки, в тому числі й у сфері освіти і виховання молоді. Бажання розширити обсяг відомостей про навколишнє життя, з одного боку, приємно провести час, з іншого, є головними мотивами спілкування школярів із сучасними засобами масової інформації. Так, школярі звертаються до масових інформаційних процесів, щоб отримати підтвердження або заперечення їх позицій, як суспільно значущих, придатних для порівняння із суспільними зразками [8, с. 76]. На фоні такого зв'язку учня і засобу масової комунікації під час дослідження була виявлена нова проблема – проблема залежності свідомості учнів від новітніх технічних засобів комунікації. У людини, яка знаходиться в комп'ютерній віртуальній реальності, формується відчуття, що вона безпосередньо живе у власноруч створеному світі, де має змогу пережити реальні емоційні відчуття. Це створює абсолютно нові можливості для самореалізації і самоствердження учня-старшокласника.

Висновки. Запропоновані й обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють вихованню ціннісних орієнтацій старшокласників, дали змогу окреслити коло проблем, що виникають під час впливу засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій в учнів. Це такі, як формування інформаційної культури, боротьба з “інформоманією” учнів, що передбачає не тільки збагачення, але й систематизацію їх інформаційного потоку. Адже “розпредмечення” інформації здійснюється через діяльність особи в інформаційній сфері на ґрунті нагромадження запасу емпіричних, художніх і наукових знань, що забезпечує результативність цього складного процесу [8, с. 77].

Акцентуючи увагу на соціальних засадах розв'язання зазначених проблем нашого дослідження, вони покликані допомогти старшокласникам у визначенні свого статусу як особистості, зростання авторитету, самоствердження, виконання різних соціальних ролей.

Перспективи дослідження. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, залишаючи простір для подальших наукових розвідок, зокрема, аналізу системи ціннісних орієнтацій у сфері ЗМІ учнів різних вікових груп; наступності початкової, основної та старшої школи, середніх і вищих закладів освіти в розвитку ціннісних орієнтацій підростаючого покоління; особливостей впливу сучасних засобів масової інформації на формування інформаційної культури учнівської та студентської молоді.

Література

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Антонова Н. О. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 16 с.
2. Воробьев Г. Г. Молодежь в информационном обществе / Г. Г. Воробьев. – М. : Мол. гвардия, 1990. – 255 с.
3. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 / Дряпіка В. І. – К., 1997. – 35 с.
4. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Леонтьев О. М. Діяльність, свідомість, особистість / О. М. Леонтьев. – М., 1978. – 98 с.
6. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. галузі 0303 “Журналістика та інформація” / В. В. Різун. – К. : Видавничий центр “Просвіта”, 2008. – 260 с.
7. Урсул А. Д. Информация : методологические аспекты / А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1971. – 295 с.
8. Шандрук С. І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Шандрук С. І. – Кіровоград, 2001. – 233 с.

УДК 372.874(477)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Мокрогуз О.П.

У статті розглядаються можливості педагогічного дизайну у підготовці презентації засобами програми PowerPoint. Аналізується термінологія та принципи педагогічного дизайну.

Ключові слова: педагогічний дизайн, принципи педагогічного дизайну, дидактична одиниця.

В статье рассматриваются возможности педагогического дизайна в подготовке презентации средствами программы PowerPoint. Анализируется терминология и принципы педагогического дизайна.

Ключевые слова: педагогический дизайн, принципы педагогического дизайна, дидактическая единица.

The article describes possibilities of the pedagogical design in preparation of a presentation by means of PowerPoint. The terminology and principles of the pedagogical design are analyzed.

Key words: pedagogical design, principles of pedagogical design, didactic unit.

Створення і застосування мультимедійної презентації потребує перегляду підходів до підготовки до уроку. При незмінній структурі уроку вибір прийомів, засобів, дидактичних матеріалів буде визначатися функціональними особливостями мультимедійної презентації як електронного засобу навчального характеру (засобу навчання, що зберігається на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюється на електронному обладнанні (операційні системи, прикладні програми, автоматизовані системи управління, бази даних тощо)).

Урок із застосуванням мультимедійної презентації в силу певної специфіки потребує ретельної підготовки.

Тому при застосуванні мультимедійної презентації на уроці історії мова повинна йти не стільки про навчально-методичні комплекти, а про вибудовування дійового, активного “навчального середовища”. Використання презентації на уроці історії дозволяє сьогодні говорити про побудову навчального процесу на уроці з “відкритою навчальною архітектурою” [7].

Багато дослідників для характеристики цього процесу запроваджують термін “педагогічний дизайн” [1; 2; 6; 7; 8; 9].

Термін “педагогічний дизайн” – збірне поняття для позначення напрямку педагогічної науки і практики, що вивчає питання розробки навчальних матеріалів, формування навчального середовища і побудови ефективного навчального процесу. На Заході цей термін поділяють на структурні частини: наприклад, instructional design (розробка навчальних матеріалів), learning design (розробка навчального процесу),

learning environment design (розробка навчального середовища). У нашому контексті поняття “педагогічний дизайн” містить у собі всі перелічені компоненти.

Таким чином, педагогічний дизайн об’єднує в собі розробку засобів навчання, що характеризуються кінцевою педагогічною ефективністю, методичною доцільністю, адекватністю технічної реалізації цілям навчання.

Педагогічний дизайн (за визначенням О.Ю.Уварова) – це зведене в систему використання знань (принципів) про ефективну навчальну роботу (учіння і навчання) в процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів.

Найбільш розповсюдженим визначенням терміна “педагогічний дизайн” є наступне: “галузь, у межах якої пропонуються конкретні педагогічні дії для досягнення бажаних педагогічних результатів; процес прийняття рішень про найкращі педагогічні методи для здійснення бажаних змін у знаннях і навичках з урахуванням конкретного змісту курсу і цільової аудиторії” [8, с. 9].

Педагогічний дизайн – “це цілісний процес аналізу потреб і цілей навчання і розробка системи способів передачі знань для задоволення цих потреб” [2]. Інакше кажучи, педагогічний дизайн – це педагогічний інструмент, завдяки якому навчання і навчальні матеріали стають більш привабливими, ефективними, результативними. Він пов’язаний з питаннями інтеграції мультимедіа-ресурсів в освітню діяльність.

Педагогічний дизайн програмних засобів навчання не обмежується тільки врахуванням психо-

лого-педагогічних принципів навчання (як традиційно прийнято в методиці викладання), а передбачає визначення і реалізацію наступних аспектів застосування презентації: функціональні; педагогічні; методичні; психологічні; технічні; естетичні.

Педагогічний дизайн засобів навчання на основі використання інформаційних технологій, як ми вже зазначали, базується на традиційному визначенні мети, очікуваних результатів навчання, структури уроку (загального дизайну), з урахуванням часових меж, технічної реалізації.

Водночас, саме від грамотності виконаного планування або дизайну презентації (тобто безпосередньо педагогічного дизайну) залежать ефективність, результативність і можливість її застосування.

Таким чином, сутність педагогічного дизайну полягає в тому, що за визначеними заздалегідь цілями і бажаними результатами педагогічний дизайнер, на якого перетворюється вчитель, розробляє найбільш ефективні засоби і форми навчання.

У цілому, педагогічний дизайн можна представити як процес, що складається із сукупності визначених процедур, що у підсумку забезпечують педагогічну ефективність навчальних матеріалів. Основною метою педагогічного дизайну є підвищення ефективності і результативності представлених навчальних матеріалів, розширення когнітивних можливостей учнів, сприяння збільшенню обсягу і якості засвоєної учнями інформації.

Можна стверджувати, що використання педагогічного дизайну при підготовці будь-яких навчальних ресурсів дозволяє спланувати навчання таким чином, щоб воно було максимально ефективним і результативним і системно спроектованим. Прийнято виділяти в процесі педагогічного дизайну п'ять послідовних стадій:

- 1) аналіз потреби у навчанні, постановка цілей і задач і визначення бажаних результатів;
- 2) планування стилю оформлення;
- 3) безпосереднє створення на основі дизайнерських проектів;
- 4) реалізація створених навчальних матеріалів у процесі навчання;
- 5) оцінка ефективності матеріалів, які піддаються перевірці і за потреби коректуються.

Педагогічний дизайн як діяльність зі створення ефективних і результативних освітніх ресурсів і навчальних матеріалів ґрунтується на певних принципах. Найбільш загальними й основними є наступні принципи педагогічного дизайну.

Принцип індивідуалізації. Особливе місце при розробці презентації займає проблема технологічної реалізації врахування психофізіологічних особливостей учня. Обсяг інформації, засвоєний учнем за визначений проміжок часу, значно варіюється залежності від їхніх індивідуальних особливостей. Доза інформації, що сприймається організмом за певний проміжок часу, створює інформаційне навантаження. Досягти високої ефективності процесу навчання можна тільки в тому разі, коли не виникає інформаційного перевантаження.

Ніколи не можна забувати про ту аудиторію, для якої призначена презентація. Безсумнівно, що оформлення презентації для учнів середньої і старшої школи повинно істотно відрізнятися від оформлення навчаль-

ного посібника, призначеного для молодших школярів. Крім цього, принцип індивідуалізації наголошує на обліку психологічних особливостей сприйняття в дітей. Наприклад, при підготовці презентації з історії акцент у дизайні повинен робитися на асоціативному і логічному сприйнятті матеріалу, унаочнення повинно досягатися за рахунок використання схем, графіків і діаграм, документів, при цьому текст повинен бути структурованим. Але ще раз наголосимо – мова йде саме про акцент, пріоритет того або іншого стилю оформлення, але аж ніяк не про беззастережне застосування зазначених способів представлення інформації.

Принцип мультимедійного представлення інформації. Використання мультимедіа дозволяє максимально врахувати індивідуальні особливості сприйняття інформації, особливо це важливо при опосередкованій комп'ютером передачі навчальної інформації від вчителя учню. У даній ситуації знаходиться висвітлення дидактичний принцип індивідуалізації. Сприйняття інформації учнями, як зазначалось, відрізняється підвищеною сприйнятливістю до полісенсорної інформації. Отже, оскільки однією з найважливіших задач педагогічного дизайнера є збільшення обсягу і поліпшення якості засвоєної учнями інформації, то логічно припустити, що педагогічний дизайнер повинен прагнути максимально забезпечити наочність презентації. Вона повинна стати дійсно ефективним освітнім і навчальним ресурсом, при її створенні необхідно сполучити описовий і наочний спосіб представлення інформації. Варто уникати використання матеріалу і відволікаючих візуальних об'єктів через те, що увага учня переключається з одного об'єкта на інший, а для ефективного засвоєння матеріалу необхідно саме допомогти дитині якийсь час зосередити увагу на якомусь визначеному об'єкті.

Принцип системності. Відомо, що наукове знання відрізняється від повсякденного і квазінаукового саме системністю викладу. Будь-яка наука – це не просто інформація щодо якого-небудь предмета, а система знань, що має чітку структуру. Таким чином, текст повинен бути гранично структурований, також доцільно включати в презентацію гіпертекстовий план; усі дефініції, використовувані в тексті, повинні бути виділені однаково певним чином тощо.

Принцип мінімізації. Ще Ернст Мах, відомий представник позитивістської філософії, проголосив "принцип економічності мислення" [10], відповідно до якого істинно науковим і ціннісним вважається те знання, на продукування якого витрачена мінімально можлива кількість пізнавальних ресурсів і для сприйняття якого також необхідні мінімально можливі розумові зусилля. Застосовуючи дане положення до проектування презентацій, можна вивести принцип мінімізації, що сплучає у собі дві основні вимоги. По-перше, вимога лаконічності і простоти (доступності) інформації, що представляється, – необхідно раціонально скоротити обсяг інформації, залишивши лише найбільш істотне. По-друге, вимога поміркованого оформлення. Педагогічний дизайнер в оформленні завжди повинний дотримувати "золотої середини", обравши гармонічний і не дратуючий стиль оформлення.

Принцип естетичності. Весь стиль оформлення презентації повинен відповідати визначеним вимогам естетики. Можна навіть сказати, що презентація повинна виглядати композиційно грамотно, колірною

гама (тло і текст) повинна бути грамотно підібрана. Важливо розуміти, що у дітей гостро розвинуте почуття прекрасного, тому вони легше засвоюють матеріал, представлений у гармонічній формі; якщо учень буде одержувати від процесу навчання естетичну насолоду, то сам процес навчання стане набагато ефективнішим.

Принцип інтерактивності. Цей принцип дозволяє учню стати активним учасником навчального процесу, оскільки пред'явлення інформації відбувається у відповідь на відповідні його дії. Будь-яка презентація може мати систему навігації. Учень повинен мати можливість з будь-якої сторінки легко потрапити на головну сторінку, повернутися до змісту навчального матеріалу, перейти на наступну і попередню сторінки. Також принцип інтерактивності допускає, щоб для кожного терміна, що зустрічається в тексті, існувало гіперпосилання на глосарій з дефініцією даного терміна. Ефективність роботи збільшується, якщо при наведенні курсора миші на який-небудь об'єкт з'являється впливаюча підказка.

Принцип ергономічності. Певні психофізіологічні дослідження щодо сприйняття інформації на екрані монітора комп'ютера засвідчують певні закономірності, без врахування яких ефективність презентації знижується. Це стосується вимог до графічних засобів (шрифти, символи, формули), кольорних характеристик, організації інформації всередині одного слайда, організації аудіо- та відеоінформації.

Важливо також те, що, незважаючи на інтенсивний розвиток інформаційних технологій, базові положення педагогічного дизайну залишаються практично незмінними і завжди актуальними.

Звичайно, знання технології проектування задає тільки формальну схему розробки презентації, цього

явно недостатньо для створення методично грамотних електронних навчальних матеріалів, потрібен творчий підхід і особистий педагогічний досвід застосування сучасних дидактичних засобів у навчальному процесі.

Певна сукупність усної, наочної, текстової інформації перетворює слайд на навчальний епізод. Вчитель повинен прагнути перетворити кожний з епізодів на самостійну дидактичну одиницю. Георгій Аствацатуров визначає дидактичну одиницю як логічно самостійну частину навчального матеріалу, що за своїм обсягом і структурою відповідає таким компонентам змісту, як поняття, теорія, закон, явище, факт, об'єкт тощо [1]. Водночас, дидактична одиниця визначається як навчальний елемент, що являє собою мінімальну дозу навчальної інформації і зберігає властивості навчального об'єкта [5].

Дидактична одиниця, на думку деяких дослідників, може вплинути на підвищення якості навчання, адже представлення знань має ряд переваг для навчання: структурованість, компактність і логічний взаємозв'язок між частинами, що сприяє якості засвоєння; можливість бути вбудованою в будь-яке навчальне середовище, наприклад, мультимедійне [3]. Готуючи навчальний матеріал (епізод) і розглядаючи його як дидактичну одиницю, вчитель повинен чітко уявляти, які навчальні завдання він прагне реалізувати даним епізодом, якими засобами він досягне їхньої реалізації.

Таким чином, роль педагогічного дизайну в процесі створення сучасних електронних освітніх програм неможливо переоцінити. Саме застосування основ і принципів педагогічного дизайну дозволяє зробити презентацію по-справжньому ефективною, спрямованою на досягнення найкращих результатів.

Література

1. Аствацатуров Г. О. Педагогический дизайн мультимедийного урока [Електронний ресурс] / Г. О. Аствацатуров. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_45/cd_site/Articles/art_1_2. – Назва з екрану.
2. Бодина О. Г. Дизайн мультимедийного сопровождения учебных занятий [Електронний ресурс] / О. Г. Бодина // Материалы Интернет-конференции “Основы педагогического дизайна и опыт его использования для проведения занятий в очной и заочной формах на курсах по повышению икт-компетентности”. – Режим доступу: http://ito-center.ifmo.ru/download/05_.pdf с. 119–124. – Назва з екрану.
3. Крюкова О. П. Эффективная коммуникация между учителем и учащимся в учебной среде, опосредованной компьютером: проблемы и решения (на материале обучения английскому языку) [Електронний ресурс] / О. П. Крюкова // Сборник научных трудов “Теория и практика коммуникации”. Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общей редакцией И. Н. Розинной. – Ростов/н-Д : ИУБиП, 2004. – Вып. 2 – 244 с. – С. 85–93. – Режим доступу: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/k/krukova03.doc. – Назва з екрану.
4. Сапогова Е. Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 5–14.
5. Словник законодавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16287.0>. – Назва з екрану.
6. Срібняк О. Педагогічний дизайн мультимедійного уроку / О. Срібняк, О. Худобець // Історія України. – 2008. – № 37. – С. 10–12; № 38. – С. 11–13; № 39. – С. 9–11.
7. Уваров А. Ю. Создание учебных материалов с учетом принципов эффективного учения [Електронний ресурс] / А. Ю. Уваров. – Режим доступу: vio.fio.ru/vio_10/cd_site/articles/art_1_19_1_3.htm. – Назва з екрану.
8. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн / А. Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 2–31.
9. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн за рубежом: основные понятия и определения [Електронний ресурс] / А. Ю. Уваров. – Режим доступу: http://sputnik.master-telecom.ru/Docs_24/Ped.jurnal/Vio/Vio_13/cd_site/Articles/art_1_13_1.htm. – Назва з екрану.
10. Энциклопедия современной эзотерики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ariom.ru/wiki/JernstMax>. – Назва з екрану.

УДК 378.091.12-051:78.071.2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Павленко О.М.

У статті висвітлено результати дисертаційного дослідження, присвяченого проблемі формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Розкрито компонентну структуру вмінь джазової імпровізації. Визначено критерії, показники та рівні сформованості вмінь джазової імпровізації студентів мистецьких факультетів. Висвітлено основні етапи експериментальної методики.

Ключові слова: джазова імпровізація, методика музичного навчання, майбутній вчитель музики, інструментально-виконавська підготовка, вміння джазової імпровізації.

В статье отражены результаты диссертационного исследования, посвященного проблеме формирования умений джазовой импровизации будущего учителя музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Раскрыта компонентная структура умений джазовой импровизации. Определены критерии, показатели и уровни сформированности умений джазовой импровизации студентов музыкально-педагогических факультетов. Освещены основные этапы экспериментальной методики.

Ключевые слова: джазовая импровизация, методика музыкального обучения, будущий учитель музыки, инструментально-исполнительская подготовка, умения джазовой импровизации.

The article presents dissertation outcomes on the problem of forming jazz improvisation skills of future music teachers in the process of instrumental performance training. The components of the structure of jazz improvisation skills are described. The criteria, indicators and levels of student jazz improvisation skills at Faculties of Arts are determined. The main steps of the experimental method are highlighted.

Key words: jazz improvisation, methods of teaching music, future teacher of music, instrumental performance training, jazz improvisation skills.

У сучасному вітчизняному освітньому просторі відбуваються трансформаційні процеси, спрямовані на формування нової генерації педагогічних кадрів, здатних реалізувати свій потенціал в умовах майбутньої педагогічної діяльності. Модернізація сучасної освітньої системи зумовлює необхідність упровадження ефективних навчальних технологій, зорієнтованих на формування творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь та навичок.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає спрямування різних видів музичної діяльності на розвиток креативних здібностей шкільної молоді. У системі музичної освіти ідеї творчого розвитку фахівця найповнішого втілення отримали у сфері інструментального навчання. Гармонічно поєднуючи аналітичні, креативні та

практичні аспекти навчання, інструментально-виконавська діяльність виступає потужним розвивальним засобом. Важливим чинником творчого розвитку студента в інструментальному класі є формування вмінь джазової імпровізації. Залучення майбутнього вчителя музики до джазової імпровізації забезпечить реалізацію власних творчих можливостей, сприятиме розвитку художнього мислення, розширенню мистецького кругозору, вдосконаленню інструментально-виконавської майстерності. Формування у майбутнього вчителя музики вмінь джазової імпровізації сприятиме опануванню ефективних методів та прийомів організації навчального процесу, зорієнтованих на становлення у школярів інтересу до джазового мистецтва, розвитку музичних здібностей та творчої активності.

Інструментально-виконавська підготовка у професійному становленні майбутнього вчителя музики, його музично-педагогічній та художньо-творчій діяльності посідає одне з ключових місць. Питання інструментально-виконавської підготовки стали предметом численних педагогічних досліджень у сфері спеціальної музичної освіти (О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Г.Коган, Е.Ліберман, А.Малинківська, К.Мартинсен, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, С.Савшинський, С.Фейнберг та ін.), у галузі музично-педагогічної освіти (Л.Арчажникова, Н.Гуральник, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Ципін, О.Щербініна, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

У сучасній науковій літературі набули широкого висвітлення питання виникнення й становлення джазу (К.Берендт, Д.Коллієр, В.Конен, А.Медведєв, Є.Овчинников, Ю.Панасєє, В.Переверзєв, У.Сарджент, М.Уільямс, В.Феєртаг та ін.), з історії джазових стилів та їх еволюції (В.Єрохін, В.Дряпіка, Ю.Чугунов та ін.), джазового виконавства та імпровізації (Є.Барбан, О.Баташов, Б.Гнилов, Ю.Кінус, В.Конен, Д.Лівшиць, А.Одер, С.Фінкельстайн, Л.Фезер, Г.Шуллер та ін.). Останнім часом набули широкого висвітлення проблеми навчання джазу та джазової імпровізації (Д.Бейкер, І.Бриль, Дж.Мехіган, Дж.Кокер, Ю.Козирєв, Д.Крамер, Ю.Маркін, В.Молотков, Дж.Рассел, О.Степурко, О.Хромушин та ін.).

Мета цієї статті – висвітлити результати проведеного дисертаційного дослідження з проблеми формування вміння джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Джазове мистецтво у процесі свого становлення сформувалося як складна система з різноманітними стилями, напрямками, течіями, комплексом оригінальних виразних засобів. Народившись із надр фольклору, джаз трансформувався у високохудожнє, професійне мистецтво. Ретроспективний аналіз джазового мистецтва показав, що архаїчному та новоорлеанському джазу властива колективна орнаментальна імпровізація, чиказькому – сольна, варіаційна імпровізація, стилу свінг – аранжована імпровізація, бі-бопу – імпровізація на акордову структуру, модальному джазу – імпровізація на лад, фрі-джазу – довільна імпровізація.

Дослідження специфіки джазового мистецтва дало можливість з'ясувати, що цей вид музичного мистецтва вирізняється імпровізаційним началом художньої системи, оригінальною ритмічною організацією музичного матеріалу, специфічністю мелодики, гармонії та форми, характерними виконавськими прийомками. Визначено, що джаз – це відкрита динамічна художня система, яка характеризується широким діапазоном стилів і жанрів, оригінальним комплексом виразних засобів, імпровізаційною природою та активною взаємодією із різноманітними музичними пластами.

З'ясовано, що джазова імпровізація є базисним елементом джазової музики. Виразальні засоби імпровізаційної техніки у джазі надзвичайно різноманітні, це зумовлено особливостями різних джазових стилів, індивідуальною виконавською манерою музикантів, специфікою характерних для цього виду мистецтва музичних форм і жанрів. Виявлено, що спонтанність як головна якість імпровізації зовсім не

передбачає невпорядкованого набору звуків. Джазовий імпровізаційний процес має свою логіку і послідовність будови. Будь-який тип імпровізації передбачає застосування підготовлених музичних фраз, цитат, цифрових чи буквених позначень тощо. Джазові музиканти, створюючи свої композиції, певною мірою планують майбутню імпровізацію, хоча результат завжди непередбачуваний. Визначено, що джазова імпровізація – вид художньо-креативної діяльності, під час якої творчий продукт створюється оригінальними музично-виразальними засобами художньої системи джазового мистецтва.

Імпровізаційні вміння є важливою складовою загальномузичних вмінь. Встановлено, що вміння джазової імпровізації є складовою творчих умінь. Вміння джазової імпровізації формуються у процесі активної художньо-творчої діяльності та цілеспрямованого педагогічно керованого впливу. Ми визначили *вміння джазової імпровізації як здатність майбутнього вчителя музики до джазового музикування на основі засвоєних спеціальних знань і навичок, творчо-пошукових, аналітико-прогностичних, перетворювальних дій у виконавській діяльності, внаслідок якої створюється творчий продукт.*

Розроблено структуру вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, яка охоплює такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний.

Мотиваційно-емоційний компонент характеризується мотиваційною спрямованістю до активного творчого музикування, спонуканням до музично-творчої діяльності, емоційно-вольовою готовністю до створення продуктів творчості під час джазового музикування, мобілізації вольових зусиль, емоційним захопленням творчістю, емоційним переживанням внаслідок втілення власного творчого задуму у процесі створення джазової імпровізації.

Когнітивно-пізнавальний компонент зорієнтований на розширення мистецького тезаурусу, набуття знань в галузі джазового мистецтва та імпровізації в джазі, усвідомлення специфіки створення джазової імпровізації. Ці знання у подальшому становитимуть теоретичну основу формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

Аналітико-прогностичний компонент характеризується здатністю здійснювати аналіз джазового музичного матеріалу (слуховий, музично-теоретичний), естетично оцінювати джазові твори, здібністю планувати імпровізацію та коригувати її перебіг під час творчого музикування, рефлексивно аналізувати творчі дії.

Творчо-діяльнісний компонент характеризується здатністю до музичної продуктивно-творчої виконавської діяльності, розкриття творчих можливостей, якостей особистості у процесі активного джазового музикування, творчого застосування теоретичних знань, творчого спілкування, встановлення міжособистісних контактів під час створення джазового імпровізаційного продукту.

Аналіз змісту навчальних програм з дисциплін інструментального циклу дав змогу з'ясувати, що навчання джазової імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки як важливого елементу музично-творчого розвитку майбутнього вчителя

музики, його професійного становлення та готовності до реалізації власних творчих можливостей у музично-педагогічній діяльності не надається особливого значення.

Розроблено та теоретично обґрунтовано методику формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, у якій розкрито послідовність здійснення навчального процесу, його зміст, форми і методи. Визначено її мету і завдання, конкретизовано зміст її етапів (репродуктивний, продуктивний, креативний). *Перший етап (репродуктивний)* спрямований на забезпечення майбутніх вчителів музики комплексом знань з історії становлення та розвитку джазової імпровізації, основних теоретичних аспектів джазової імпровізації, особливостей музикування у джазі, позитивного ставлення до творчого музикування. *Другий етап (продуктивний)* передбачає поглиблення знань про прийоми та способи створення джазової імпровізації, планування джазового соло, акомпанементу, практичне застосування творчих ідей під час джазового музикування, збагачення слухового та виконавського досвіду за допомогою прослуховування та виконання відомих джазових соло. *Третій етап (креативний)* передбачає реалізацію набутих знань про джазове мистецтво та імпровізацію, вмінь джазової імпровізації у формах педагогічної практики (розповідь, бесіда, лекції-концерти, концерти тощо), творче самовираження під час виконання джазових творів.

Реалізації методики формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки запропоновано за допомогою таких методів: словесних; наочних; пошукових; проблемних; джазового мелодико-фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонічного варіювання; створення джазового акомпанементу; аналізу джазових імпровізацій; планування джазової імпровізації; групового джазового музикування; творчих завдань; практичних джазових вправ; художньо-психологічної підтримки.

У дослідженні наголошується, що застосування методу *джазового мелодико-фігураційного варіювання* під час навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики сприятиме опануванню прийомами видозміни музичного матеріалу до створення джазової імпровізаційної мелодичної лінії. Метод *джазового ритмічного варіювання* сприятиме опануванню основними прийомами джазової ритміки, характерними ритмічними моделями та вмінням оперувати ними в процесі створення імпровізаційної горизонталі та вертикалі. Застосування *методу джазового варіювання мотивів* сприятиме опануванню різноманітними прийомами модифікації мотиву. Метод *створення джазового акомпанементу* дозволить майбутньому вчителю музики оволодіти прийомами створення супроводу на основі найбільш уживаних моделей традиційного джазу. Метод *планування джазової імпровізації* сприятиме формуванню у студентів вмінь попередньо готуватися до створення імпровізаційного продукту. Застосування методу *групового джазового музикування* спрямоване на формування у майбутнього вчителя музики вмінь імпровізувати в різноманітних за складом естрадно-джазових ансамблях, типових формах джазу (блюз, АА та ААВА) на основі популярних джазових стандартів, використовуючи

прийоми мелодико-фігураційного, ритмічного, мотивного, гармонічного варіювання.

Для ефективного впровадження розробленої експериментальної методики визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів, а саме: *забезпечення позитивної мотивації до застосування джазової імпровізації в інструментально-виконавській підготовці; діалогова співтворчість викладача і студента в процесі навчальної діяльності, урахування індивідуальних можливостей майбутнього вчителя музики під час навчання джазової імпровізації.*

Забезпечення позитивної мотивації до застосування джазової імпровізації в інструментально-виконавській підготовці як перша педагогічна умова формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки сприяє адекватному ставленню до джазового імпровізаційного мистецтва, стійкому інтересу до формування вмінь джазової імпровізації, готовності до успішної практичної діяльності. *Діалогова співтворчість викладача й студента в процесі навчальної діяльності* як друга педагогічна умова сприяє партнерству, міжсуб'єктній взаємодії у віднайденні нового у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Урахування індивідуальних можливостей майбутнього вчителя музики під час навчання джазової імпровізації* як третя педагогічна умова сприяє виявленню у студента рівня загального художнього розвитку, сформованості художньо-образного мислення, музичних здібностей, виконавських можливостей студента, дозволить викладачу обирати необхідний рівень складності завдань, доцільні методи та прийоми для розвитку його художньо-творчих потенцій.

Дослідно-експериментальна робота тривала впродовж 2008–2011 рр. Педагогічний експеримент було здійснено на базі Ніжинського державного університету імені Гоголя, Київського університету Бориса Грінченка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Рівненського державного гуманітарного університету. У дослідженні взяли участь 235 студентів IV–V курсів музично-педагогічних факультетів вищих закладів педагогічної освіти та 27 викладачів з дисциплін інструментально-виконавської підготовки.

Визначено критерії та їх показники, які дозволяють визначити рівень сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики: *мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний.*

Мотиваційно-емоційний критерій характеризує рівень сформованості мотивації до музично-творчої діяльності, емоційно-вольової установки до творчості, сприяє усвідомленню майбутнім вчителем музики значення джазової імпровізації для подальшої музично-педагогічної діяльності. *Показники* цього критерію такі: готовність до творчого музикування, установка на навчання джазової імпровізації, потреба у самовдосконаленні за допомогою джазового мистецтва.

Когнітивно-пізнавальний критерій спрямований на з'ясування рівня музично-мистецької ерудиції, обсягу знань з джазового мистецтва та імпровізації в джазі. *Показниками* критерію визначено: знання історичних аспектів становлення та розвитку джазової імпровізації; знання типології джазової імпровізації;

поінформованість про категорії та структуру джазової імпровізації; знання з мелодичного, гармонічного, ритмічного джазового варіювання, типової акордики.

Аналітико-прогностичний критерій відображає здатність здійснювати аналітичні дії, передбачати наслідки творчої діяльності. *Показники* цього критерію такі: вміння визначати на слух джазову гармонічну послідовність, мелодичну лінію, ритмічний рисунок та здатність відтворювати почуте на музичному інструменті з мінімальною витратою часу; здатність транспонувати запропонований матеріал із зміною структури та з її збереженням; спроможність планувати імпровізацію; оперування музично-слуховими, слухоруховими, зоро-слуховими уявленнями; сформованість слухо-зоро-рухового взаємозв'язку; розвиненість творчої уяви, фантазії та музичного мислення.

Творчо-діяльнісний критерій виявляє здатність створювати джазову імпровізацію у процесі творчого музикування. *Показниками* критерію визначено: вміння видозмінювати тему джазового стандарту і створювати імпровізаційну джазову мелодичну лінію; здатність оперувати ритмічними варіюванням; вміння збагачувати та видозмінювати гармонічну сітку джазового стандарту; здатність оперувати різним за типом джазовим акомпанементом; вміння імпровізувати у формі блюзу; вміння імпровізувати у типових джазових формах (простій двочастинній та тричастинній формах); здатність яскраво, емоційно передавати художній образ у процесі джазового музикування.

Розроблені критерії дали можливість діагностувати рівні сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики: *високий, середній, низький*.

Високий рівень сформованості вмінь джазової імпровізації визначається ґрунтовною теоретичною підготовленістю студентів та вміннями оперувати мистецькими знаннями. Студенти виявляють високий інтерес до музично-творчої діяльності, усвідомлюють значення набуття вмінь джазової імпровізації для самореалізації у майбутній професійній діяльності; ґрунтовно володіють прийомами видозмінювання музичного матеріалу, можливістю продукувати музичні ідеї; у них добре розвинена творча уява, фантазія та музичне мислення, вони здатні створювати джазову імпровізацію під час музикування.

Середній рівень сформованості вмінь джазової імпровізації притаманний студентам, які виявляють певний інтерес до вивчення основ джазової імпровізації, недостатньо розуміють важливість знань з джазової імпровізації для особистісного творчого розвитку. У створенні імпровізації користуються загальними положеннями чи вказівками викладача, вибірковими прийомами у створенні імпровізаційної лінії, мало виражають своє особистісне ставлення до творчого процесу.

Низький рівень сформованості вмінь джазової імпровізації характеризується слабкою зацікавленістю студентів вивченням сутності джазового музикування, мало виявляють інтерес і до музично-творчої діяльності. Набуті знання з джазового мистецтва та імпровізації обмежені; під час створення джазової імпровізації вони постійно потребують спрямування та допомоги викладача; процес вивчення прийомів імпровізації має затяжний характер; нерозвинені творча фантазія, уява та музичне мислення.

Для виявлення рівнів сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики було проведено констатувальний експеримент. Мета констатувального експерименту – діагностувати стан сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Він передбачав такі завдання: з'ясувати інтерес до навчання джазової імпровізації; виявити стан сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики; ставлення викладачів до навчання мистецтва джазової імпровізації. Валідність результатів констатувального експерименту забезпечено адекватною метою методикою педагогічного діагностування, яка включала: педагогічне спостереження, бесіду, анкетування, тестування, творчі завдання.

Аналіз результатів констатувального дослідження виявив переважно низький (55,2% респондентів) та середній (37,4% респондентів) рівні сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики. Лише 7,4% досліджуваних продемонстрували високий рівень сформованості вмінь джазової імпровізації.

Вирішенню цієї проблеми сприяло практичне впровадження методики формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

У формуальному експерименті взяли участь 64 студенти, розподілені на дві рівноцінні групи – експериментальну і контрольну (по 32 особи в кожній). Студенти експериментальної групи навчалися відповідно до методики, обґрунтованої у дослідженні. Студенти контрольної групи – згідно з навчальним планом.

На першому (*репродуктивному*) етапі формуального експерименту здійснювалося формування у майбутніх учителів музики теоретико-методичних основ мистецтва імпровізації в джазі. Для досягнення цієї мети було розроблено та впроваджено авторський спецкурс "Основи джазової імпровізації" за кредитно-модульною системою. Мета та завдання спецкурсу – розкрити історію розвитку імпровізації в джазовому мистецтві, її стильову своєрідність на кожному з історичних етапів, забезпечення студентів теоретичними знаннями з основ створення джазової імпровізації та формуванням вмінь джазової імпровізації. На цьому етапі переважали такі методи: словесні (бесіда, лекція, семінарське заняття, розповідь, пояснення), наочні, проблемні завдання, аналіз джазових імпровізацій. Це сприяло позитивному ставленню та стійкому інтересу до навчання мистецтва джазової імпровізації, мотивації студентів до опрацювання науково-методичних джерел з метою збагачення мистецького тезаурусу, здатність розуміти знакову природу джазового мистецтва.

На другому етапі (*продуктивному*) формуального експерименту здійснювалося розширення та поглиблення знань про різноманітні способи творення джазової імпровізації, формування здатності виявляти ціннісне ставлення до джазових творів, аналіз продуктів власної творчої діяльності, під час проведення індивідуальних та індивідуально-групових форм роботи. Основними *методами* розвитку вмінь джазової імпровізації на другому етапі визначено: аналіз, джазове мелодико-фігураційне, ритмічне, мотивне, гармонічне варіювання; створення джазового аком-

панементу; планування джазової імпровізації; практичних джазових вправ, виконання творчих завдань, художньо-психологічної підтримки.

На третьому етапі (*креативному*) студенти експериментальної групи реалізували набуті знання, вміння та навички під час педагогічної практики. Майбутні фахівці набували практичного педагогічного досвіду здійснювати музичне виховання школярів засобами джазового мистецтва. Під час педагогічної практики студенти експериментальної групи мали змогу у реальному педагогічному процесі практично перевірити здобуті знання з мистецтва джазу, вміння джазової імпровізації, усвідомити недоліки, розкрити творчий потенціал. Це сприяло формуванню

джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики. На цьому етапі застосовувалися такі методи: педагогічних бесід, практичного показу, творчих завдань, групового джазового музикування, оцінювання, самоаналіз творчої діяльності.

Ефективність впровадженої методики формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики визначено шляхом порівняльного аналізу рівнів сформованості досліджуваної ознаки у студентів контрольної та експериментальної груп. Динаміку рівнів формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки

Рівні сформованості вмінь джазової імпровізації	Групи студентів							
	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький	17	53,1	16	50	10	31,2	6	18,7
Середній	13	40,6	14	43,7	17	53,1	12	37,5
Високий	2	6,3	2	6,3	5	15,7	14	43,8

Отримані результати виявили істотні позитивні зміни в рівнях сформованості вмінь джазової імпровізації студентів експериментальної групи. У студентів контрольної групи значних змін не зафіксовано. Так, кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем умінь джазової імпровізації зменшилася на 31,3%, із середнім зросла до 6,2%, з високим – збільшилася на 37,5%. Рівень вмінь майбутніх вчителів музики контрольної групи суттєво не змінився: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 21,9%, із середнім зросла на 12,5%, з високим – збільшилася на 9,4%.

Суттєві зміни у рівнях сформованості вмінь джазової імпровізації студентів експериментальної групи засвідчують дієвість і ефективність експериментальної методики. Це свідчить про доцільність її впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів для успішного формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Отже, актуальність проблеми дослідження формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики визначається сучасними вимогами до інструментально-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів мистецької освіти, важливістю розуміння підвищення рівня професійного і творчого розвитку, реалізації креативних здібностей під час джазового імпровізаційного музикування, оптимального використання набутого творчо-виконавського досвіду у педагогічній діяльності. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав відсутність цілісної методики формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Теоретичне осмислення проблеми дослідження надало можливість визначити вміння джазової імпровізації як здатність майбутнього вчителя музики до

джазового музикування на основі засвоєних спеціальних знань і навичок, творчо-пошукових, аналітико-прогностичних, перетворювальних дій у процесі інструментально-виконавської діяльності, у результаті якої створюється творчий продукт. Визначено структуру вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, яка містить такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний.

Визначено критерії сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний. Визначено рівні сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики: високий, середній, низький. Аналіз результатів констатувального дослідження виявив переважно низький та середній рівень сформованості вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

Обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Сутність експериментальної методики полягає в поетапному формуванні вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Формувальний експеримент охоплював три етапи. *На першому етапі (репродуктивному)* впроваджено авторський спецкурс, акцентувалась увага майбутніх вчителів музики на усвідомленні значення вмінь джазової імпровізації в інструментально-виконавській підготовці, на формуванні стійкого інтересу та позитивного ставлення до джазового музикування, оволодінні комплексом знань про мистецтво джазу та джазової імпровізації. *На другому етапі (продуктивному)* формувального експерименту здійснювалося розширення та поглиблення

знань про різноманітні способи творення джазової імпровізації, формування здатності виявляти ціннісне ставлення до джазових творів, аналізу продуктів власної творчої діяльності, під час проведення індивідуальних та індивідуально-групових форм роботи. *На третьому етапі (креативному)* студенти експериментальної групи реалізовували набуті знання, вміння та навички під час педагогічної практики.

Ефективному формуванню вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки сприяло комплексне дотримання таких педагогічних умов: забезпечення позитивної мотивації до застосування джазової імпровізації в інструментально-виконавській підготовці; діалогова співтворчість викладача і студента в процесі навчальної діяльності, урахування індивідуальних можливостей майбутнього

вчителя музики під час навчання джазової імпровізації.

Дослідно-експериментальна робота довела ефективність та дієвість запропонованої експериментальної методики. Здійснені обчислення, шляхом математичної обробки даних, підтверджують вірогідність отриманих результатів. Позитивна динаміка у рівнях сформованості вмінь джазової імпровізації студентів експериментальної групи засвідчила ефективність запропонованої методики.

Проведене експериментальне дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми. Перспективними напрямками дослідження, на наш погляд, є: формування вмінь джазової імпровізації у закладах позашкільної освіти, дослідження вікових та психологічних аспектів процесу формування вмінь джазової імпровізації на різних вікових етапах.

Література

1. Дряпіка В. І. Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства / В. І. Дряпіка // Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя. – 2002. – № 1. – С. 12–14.
2. Лившиц Д. Р. Феномен імпровізації в джазе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 / Д. Р. Лившиц. – Н. Новгород, 2003. – 26 с.
3. Никитина Г. В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г. В. Никитина, В. Н. Романенко. – СПб. : Изд. С.-Петербургского университета, 1992. – 168 с.
4. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

УДК 371.32:811.111

TEACHING CULTURE IN BUSINESS ENGLISH CLASSES

Razmadze M.

У статті розглядаються питання навчання ділової англійської у сучасному світі, а також інтеркультурні стосунки та їх роль при вивченні ділової англійської мови.

Ключові слова: ділова англійська мова, культурні відмінності, інтеркультурні відношення, Грузія.

В статье рассматриваются вопросы обучения деловому английскому в современном мире, а также интеркультурные отношения и их роль в изучении делового английского.

Ключевые слова: деловой английский, культурные различия, интеркультурные отношения, Грузия.

The article addresses the questions of teaching business English in the present-day world, as well as intercultural relations and their role in learning business English.
Key words: business English, cultural differences, intercultural relations, Georgia.

“Culture is what remains after one has forgotten everything” (Eduard Herriot)

English is regarded to be the most influential language in the XXI century. Popularity of English language emerged 40–50 years ago. After the Second World War the age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity began. It created the world dominated by two forces – technology and commerce, and English became accepted as the international language for business (Hutchinson & Waters, 1987).

Moreover, this development was sustained by the Oil Crises that occurred in 1970 and led to the flow of funds and close communication between America and oil-rich countries. According to Hutchinson and Waters (1998), “English suddenly became big business and commercial pressures began to exert an influence” (p. 7).

A new global wave arose. Gradually, the demand for English grew, bringing out the necessity of English for specific purposes. Since the 1960s Business English has been the most popular branch of ESP as a result of rapid globalization and rapid changes in the world (Master, 1985).

In teaching business English the main emphasis is put on traditions and values of people from different countries, ways of negotiation, conflict solutions and cooperation. To say it briefly, along with the specificity and terminology, it is an art of communication within a specific context. Therefore, it means that cultural awareness plays a big role in teaching business English.

Culture as the fifth skill in learning business English. Foreign language teaching/learning is a complex phenomenon comprised of different components, including grammatical, communicative,

writing competences, as well as general attitude towards one's own and foreign culture. Obviously, it is difficult to teach all the elements of culture. However, the teacher should succeed in helping learners to develop understanding of cultural meanings of words and phrases of the target language, to understand how people behave in common situations and to recognize cultural images and symbols.

In order to raise student awareness of cultural differences, a curriculum should contain interesting, culture specific elements, especially for business English, such as: negotiation strategies and communication styles in different countries, organizational culture, body language, delivering a presentation, reaching a decision, etc.

There are different opinions about the role of intercultural communication in the business English classroom. Some think that business English teachers are only language specialists, but others argue that the two cannot be separated and they are two sides of the same coin (Frendo, 2008).

It is widely known that culture consists of many categories, such as: products, ideas and behaviors. Products include traditional objects, ideas, beliefs, values; and behavior refers to customs, habits, body language, dress, food. Teachers should pay equal attention to all these categories in teaching business English.

Moreover, integrating teaching about culture in language classes provides students with opportunities to learn not only the foreign language, but also cultural differences. Intercultural communication helps people to interact successfully with people from different countries. It includes teaching appropriate language that is used in different contexts. These cultural aspects should

be a part of business English curriculum in order to minimize the chances of cultural shock and misunderstanding. It is more than just communication with foreigners. It involves the factors that can influence the proceedings.

There are a lot of activities, including role plays, debates and discussions, oral presentations that promote student speaking and communication skills in business English.

In order to increase student cultural awareness one of the course modules was based on American negotiation styles to help students to learn how American people hold business negotiations and understand the different cultural meanings, messages and gestures in their behaviors and responses. With regard to student speaking competence, it is widely acknowledged that group discussions, role plays and presentations should be used during classes. Role playing activities give students an opportunity to be physically and emotionally involved in cross-cultural learning.

The sample given below is a good example of observation that was used for assessment of business English students at Telavi State University. It turned out to be an effective way to evaluate students' achievements.

Observation goal – students will develop cultural awareness and improve English speaking skills.

Course objectives – knowledge of relevant vocabulary and specific materials on American negotiation styles, their behavior, attitudes, manners to avoid barriers and achieve success.

Students profile – the course was designed for pre-intermediate business English students. The classes took place three times a week. The total number of students was 30. The observation lasted 2 weeks.

Materials and equipments – PowerPoint presentations (phrases and vocabulary) and short videos about Americans conducting business negotiations (expressions, attitudes, body language typical for the American style of negotiations); handouts with instructions for role plays.

During the first week students were given handouts with vocabulary and sentences used by Americans in negotiating. Then the teacher explained some particular elements that should be taken into account to negotiate a business deal with Americans, due to the fact that they are generally considered hard to understand because of the racial and cultural diversity. For instance: when does “no” mean “no” in negotiations in the USA? It may be a difficult question for a foreigner. There are situations, when American negotiators say “no” or “we can’t do it”, but it

means that they suggest another alternative or urge to reach an agreement. Moreover, it is also noticeable that during negotiations non-verbal communication is paid full attention; contains important information and underlying messages. American negotiators observed non-verbal signals and gestures carefully and spent significant time on finding out the real goals, especially of non-US partners.

The handouts distributed among the students covered the information on business negotiation topics and gave relevant phrases/sentences. Then the students were asked to split into groups, chose one topic and practise role playing in a particular situation, such as: selling company shares, finding business partner abroad, establishing sales agencies in different countries, etc. Each group consisted of two American and three non-American partners. Then the groups performed their role-plays in front of the class. After that the teacher showed them short videos on how U.S. and non-US businessmen conducted negotiations on the same topics.

Evaluation – in order to find out whether the students achieved the goals, the teacher carried out observations in the classroom.

It is commonly acknowledged that group work and discussions promote student achievement, enhance interaction and develop practical skills in decision making, problem solving, communication and negotiation (which are highly important skills for running a business). While a group is working, the teacher can observe each student's contribution into the work process and evaluate their performance.

Eventually, at the end of the second week on the basis of the teacher's detailed observations students were evaluated according to the special grading rubric worked out by the teacher in advance (see below).

Using the appropriate vocabulary	Perfect	Good	Satisfactory
Understanding different phrases and cultural meanings	Perfect	Good	Satisfactory
Speaking skills (fluency/accuracy)	Perfect	Good	Satisfactory
Communication skills	Perfect	Good	Satisfactory

Thus, in view of the aforesaid, cultural aspects should be highlighted in teaching business English. In addition to mastering the language students should study the art of communication in doing business on an international level. Teachers can raise student intercultural awareness by using different methods and types of activities that facilitate understanding not only cultural differences, but also one's own culture.

References

1. Frendo, E. (2008). *How to teach business English*. – England : Pearson Education Limited.
2. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. – Cambridge : Cambridge University Press.
3. Master, P. (1985). Responses to English for specific purpose. *California Teachers of English to Speakers of Other Languages (CATESOL) News*, USA. P.7–9
4. Tsitsishvili, R., Nizharadze, N., Darchia, M., Tevzaia, M., Tkavashvili, E. (2008). *Theory and practice of teaching English in Georgia*. – British Council : Neker. Tbilisi

სტატია იწყება თანამედროვე ეპოქაში ბიზნეს ინგლისურის აქტუალობის მოკლე აღწერით. სტატიაში ასევე განხილულია ინტერკულტურული ურთიერთობები და მისი როლი ბიზნეს ინგლისურის სწავლებისას. სტატიაში მოცემულია დაკვირვების ნიმუში და მისი შედეგები, თუ რამდენად აძლევს სტუდენტთა მოტივაციას და ინტერესს კულტურულ ელემენტების გათვალისწინებით ავთენტური მასალის შეთავაზება.

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Шевчук М.О., Єршов В.

У статті розглядаються питання, що стосуються організації самостійної роботи студентів у педагогічному процесі вищих закладів освіти. Автори наголошують на актуальності самостійної діяльності студентів у навчанні за кредитно-модульною системою та визначають умови ефективності самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: самостійна робота, професійне вдосконалення, кредитно-модульна система, самоорганізація.

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов высших образовательных учебных заведений. Авторы акцентируют актуальность самостоятельной деятельности студентов в учебе по кредитно-модульной системе и определяют условия эффективности этой работы в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональное совершенствование, кредитно-модульная система, самоорганизация.

The article addresses the questions of organization of student independent work in the educational process at higher educational institutions. The authors emphasize the importance of student independent study in the credit-modular system and determine conditions for the effectiveness of this work in professional training of future professionals.

Key words: independent work, professional development, credit-modular system, self-organization.

Сучасний ринок праці сьогодні вимагає підготовки творчих, активних кваліфікованих робітників, здатних самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях, визначати перспективи індивідуальних освітніх маршрутів, розширювати сферу професійних знань, удосконалювати необхідні вміння. В умовах переходу до інформаційно-технологічного суспільства відбувається швидке оновлення змісту знань. У зв'язку з цим головним завданням вищої школи у підготовці випускників стає оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей конкретного фаху.

Особливо актуальною ця проблема виявилася у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки з'явився новий попит суспільної педагогічної практики на фахівця, здатного до професійного самовдосконалення, педагогічного керівництва самостійною роботою учнів. Серед факторів, які визначають і активно впливають на координацію зусиль у розв'язанні цієї проблеми, є процес європейської інтеграції освіти відповідно до умов Болонської конвенції. Учителю, який має досвід успішної

організації власної самостійної роботи, здатний виховати самостійність у дітей, спроможність до ефективної життєдіяльності, що перебуває в динамічному розвитку.

Впровадження кредитно-модульної системи в практику роботи вищих навчальних закладів також виявило, що значні ресурси оптимізації процесу підготовки фахівців різних галузей знаходяться у розширенні та розвитку системи самостійної діяльності студентів. Організація педагогічного процесу за вимогами кредитно-модульної системи дала імпульс розвитку самостійної роботи студентів як важливого виду пізнавально-практичної діяльності із засвоєння знань, формування умінь та навичок. Дослідження показали, що знання, що отримуються самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, значно міцніші, ніж ті, що сприймаються у пасивному запам'ятовуванні.

Таким чином, сьогодні проблема професійного спрямування системи самостійної роботи студентів вишів, посилення професійного саморозвитку та поліпшення педагогічного керівництва самостійною роботою студентів набуває важливості та значущості.

Отже, на сучасному етапі вища школа поступово переорієнтовується з передачі інформації від викладача студенту на керівництво навчально-пізнавальною самостійною діяльністю студента із засвоєння знань, умінь і навичок.

Тенденція до скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи іншої дисципліни та компенсація їх за рахунок позааудиторної, самостійної роботи студентів характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи в навчальному процесі, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу [4, с. 4–6]. Збільшення обсягу годин на самостійне опрацювання матеріалу вимагає від студента високої самоорганізації, володіння способами і методами здобуття знань.

Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У наукових роботах В.Буряка, Б.Єсипової, А.Івасишина, В.Луценко, П.Підкасистого, Н.Шишкіної досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методи планування та контролю самостійної роботи.

Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондар, І.Лернер, О.Мороз, Н.Сагіна, П.Сікорський, М.Скаткін, М.Гарунов, О.Євдокимов, С.Заскалета, І.Шайдур. У роботах К.Бабенко, О.Мороза, В.Тесленка відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л.Клименко, В.Шпак та інші. Навчання студентів вміння планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А.Лошак, О.Козак, М.Красницький. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г.Гнищецької, Л.Заякіної та інших.

На необхідність модернізації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів з метою поліпшення їхньої професійної підготовки вказували педагоги-дослідники: В.Козаков, Б.Коротяєв, В.Паламарчук, О.Пехота, О.Савченко, А.Усова, Т.Шамова, І.Шапошнікова.

З посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. На думку В.Корнешук, невміння самостійно опрацювати матеріал, неспроможність спланувати і організувати власне навчання є певними труднощами студентів першого курсу вишів [3, с. 72].

Метою нашої статті є визначення педагогічних умов ефективності самостійної роботи студентів вищих закладів освіти у навчанні за кредитно-модульною системою.

Згідно з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальним планом. Співвідношення аудиторних занять і самостійної роботи визначається з урахуванням специфічних особливостей конкретної дисципліни і становить не менш 1/3 та не більш 2/3 загального обсягу навчального

часу студента, відведеного на вивчення дисципліни. Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами та вказівками викладача і забезпечується системою навчально-методичних засобів: підручники, посібники, практикуми, наукова та фахова література тощо [6].

Деякі дослідники формування умінь та навичок самостійної роботи на свідомому рівні пов'язують з цілепокладанням, формулюванням завдань, вибором форм, методів та засобів діяльності, контролем результатів. Наприклад, В.Петрук вважає, що самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність та здійснювати її [5, с. 23].

Інші дослідники самостійну навчальну діяльність розглядають як особисту творчу працю студента, що має приносити плоди від певних розумових та психічних дій. Так, Т.Картель відмічає, що уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також успішного навчання [2, с. 78].

Отже, можна стверджувати, що успішність навчання в умовах кредитно-модульної системи значною мірою залежить від вміння студента організувати і здійснювати різноманітні види самостійної роботи.

Спробуємо визначити, за яких педагогічних умов самостійна діяльність студента дасть йому змогу покращити результати навчання.

Перш за все необхідно наголосити на тому, що зміна обсягу і важливості самостійної роботи пов'язана із зміною у взаємовідносинах між викладачем і студентом. Рівноправно-партнерські стосунки коригують всі психолого-педагогічні та організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи, яка лише тоді буде результативною, коли ґрунтуватиметься на внутрішній потребі студента та чіткої її організації з боку викладача. Успішність справжньої самостійності роботи залежить від спільних дій педагогів і студентів, усвідомлення ними особливостей цієї роботи як специфічної форми діяльності, що відповідає особливим вимогам і приносить інтелектуальне задоволення.

Розуміння необхідності формування умінь та навичок самостійної роботи на свідомому рівні забезпечується відповідно побудованим навчальним планом з конкретної дисципліни. Чітке визначення обсягів позааудиторної роботи, розробка нормативів, доступність завдань і наявність інструктажу щодо виконання створює високий рівень мотивації опанування певним матеріалом. А продумана викладачем організація календарного планування ходу і контролю виконання самостійної роботи студентом надає їй систематичний і послідовний характер.

Сьогодні для реалізації завдань організації самостійної діяльності використовується широкий арсенал різноманітних видів робіт: тренінгові вправи, задачі, графічно-розрахункові роботи, опрацювання першоджерел, написання конспектів, тез, планів, бібліографій, анотацій, рецензій, підготовка письмових повідомлень, доповідей, рефератів, статей, дайджестів, виявлення структурно-логічних схем лекцій, розв'язання ситуацій, виконання творчих завдань. При цьому у розробці завдань викладач повинен прагнути

максимально стимулювати активність студента, зацікавити його, заохотити творчу ініціативність, оскільки це є запорукою успішного оволодіння професією.

Активізації навчально-пізнавальної діяльності студента сприяє й система організації постійного контролю та корекції. Розробка диференційованих навчальних тестів, варіативних завдань, використання контрольних запитань та вправ з "ключами" для самоперевірки, вікторин, диспутів, проведення індивідуальних консультувань викладачами, під час яких студент має можливість уточнити, з'ясувати проблемні питання для більш глибокого занурення у теоретичні основи, дозволяють побудувати мобільну систему своєчасного контролю та корекції діяльності студента і здійснити цілеспрямоване управління його самостійною роботою. Це спрямовує студента до обрання правильного напрямку самопідготовки і формування стійкого інтересу до опанування навчальних дисциплін.

Велике значення в самостійній навчальній діяльності студента відіграє вільний вибір тем, форми та часу виконання роботи. Тому в системі самостійного навчання важливе місце займають творчі завдання: доповіді, огляди тощо. Ці завдання спонукають студента досліджувати, оскільки охоплюють широкий діапазон матеріалів від огляду літератури до власних роздумів з приводу досліджуваної теми [7, с. 58].

Допомога і контроль з боку викладача не мають пригнічувати ініціативи студента, а заохочуватимуть власноруч вирішувати питання організації, планування, контролю за власною діяльністю, виховуючи самостійність як особистісну рису.

Самостійна робота забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення даного предмета: підручниками, навчальними та методичними посібниками, методичними рекомендаціями, ілюстративним матеріалом [6].

Умовою ефективності самостійної роботи студента є можливість користування бібліотечним та кабінетним фондами, навчально-лабораторним обладнанням, комп'ютерною та електронно-обчислювальною технікою, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін.

Організація самостійної роботи студентів за вимогами кредитно-модульної системи потребує інноваційних підходів, теоретичним підґрунтям яких має бути особистісно орієнтована освіта. Важливою умовою результативності самостійної роботи студента є забезпечення проблемності, професійної спрямованості та індивідуалізації навчання. В процесі діяльності у студентів поступово складається власний стиль самостійної роботи, що характеризується системою прийомів досягнення певних результатів.

В. Корнечук стверджує, що успішність самостійної роботи залежить від усвідомлення необхідності професійного зростання. Високий рівень мотивації щодо отримання фахових знань, формування вмінь та навичок сприяє самостійній пізнавальній активності, бажанню досягати успіхів в оволодінні обраною професією [3, с. 73]. Самостійної роботи при зацікавленому ставленні студентів до неї переростає у їх самоосвітню діяльність. Це відбувається тоді, коли вони

усвідомили цілі самостійної роботи і за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти [9, с. 99].

Але успішність самостійної роботи визначається не лише раціональною її організацією, а й готовністю студента до її виконання. Розвиненість мислення, володіння технічними прийомами здобуття та опрацювання інформації, рівень самодисципліни, цілеспрямованість та рішучість, мовленнєва культура, творча активність, уважність та спостережливість дають змогу працювати продуктивно, досягати успіхів у навчанні, самовдосконалюватись в обраній професії.

Таким чином, можна стверджувати, що підготовка висококваліфікованих фахівців в умовах Болонської системи, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання творчої активності. При цьому ефективність та успішність самостійної роботи студентів у навчанні за кредитно-модульною системою залежить від певних умов:

1. Визначення ступеня підготовки студента до самостійної роботи, рівня самодисципліни.
2. Розробка нормативів з визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи для студента.
3. Здійснення календарного планування ходу і контролю виконання самостійної роботи.
4. Наявність спеціальної навчально-методичної літератури, причому поряд з конспектами лекцій, збірниками задач і інших традиційних матеріалів, їх електронних версій (тим паче, що багато студентів сьогодні мають домашні комп'ютери).
5. Чітка організація роботи з боку викладача.
6. Систематичність і послідовність діяльності.
7. Доступність завдань і наявність інструктажу щодо виконання.
8. Необхідність створення нових тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, що дозволяють б студенту в зручний час і в звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, уміння, навички.
9. Висока забезпеченість комп'ютерною технікою, доступною для викладачів і студентів.
10. Постійний педагогічний контроль і корекція.
11. Високий рівень мотивації виконання роботи.
12. Чітке визначення зв'язку даної роботи із майбутньою практичною діяльністю.
13. Організація системи індивідуальних консультацій.

Отже, самостійна робота студентів в сучасних умовах розвитку освіти є головним резервом підвищення ефективності підготовки спеціалістів. Це багатогранна праця, яка потребує спільних зусиль викладача й студентів, збалансування всіх елементів єдиного процесу для ефективного входження студента у професійне середовище. Самостійність сьогодні стає професійною якістю фахівця, займає вагомe місце у системі навчання вищих закладів освіти та передбачає оволодіння прийомами самостійного набуття знань і їх наступного творчого використання.

Література

1. Євдокимов В. І. Самостійна робота студентів : навч. посіб. / В. І. Євдокимов ; за заг. ред. В. І. Євдокимова ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Вид-во ХДГУ, 2004. – 140 с.
2. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т. М. Картель // Наукові праці. Серія "Педагогічні науки". – Миколаїв, 2006. Т. 50. – Вип. 37. – 2006. – С. 76–81.
3. Корнещук В. Самостійна робота студентів як важливий фактор неперервної професійної підготовки фахівців / В. Корнещук // Збірник наукових праць / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – № 48, ч. 2 (2). – С. 71–73.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / ред. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 2 червня 1993 р.
7. Шевчук М. О. Шлях до скарбу знань : навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти / М. О. Шевчук, Т. В. Андрущенко ; за заг. ред. М.О.Шевчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 95 с.
8. Черчата Л. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду / Л. Черчата // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 26–33.
9. Яковець Н. І. Вступ до спеціальності : навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей / Н. І. Яковець, О. В. Аніщенко, Л. О. Дубровська ; за ред. Н. І. Яковець. 2-ге вид., випр. і доповн. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 167 с.

УДК [378.147:50]—054.6

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Шмоніна Т.А.

У статті розглядається технологія впровадження педагогічних умов природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах. Представлено результати педагогічного експерименту і доведено, що ефективність природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах забезпечується реалізацією науково обґрунтованих педагогічних умов, а саме: розробка індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням національних особливостей, базової освіти та рівня мовної підготовки іноземних студентів; використання адаптованих навчально-методичних комплексів з міжпредметною координацією змісту природничих дисциплін.

Ключові слова: педагогічні умови, природничо-наукова підготовка, іноземні студенти, підготовчі факультети.

В статье рассматривается технология внедрения педагогических условий естественнонаучной подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах. Представлены результаты педагогического эксперимента и доказано, что эффективность естественнонаучной подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах обеспечивается реализацией научно обоснованных педагогических условий, а именно: разработка индивидуальных траекторий обучения с учетом национальных особенностей, базового образования и уровня языковой подготовки иностранных студентов; использование адаптированных учебно-методических комплексов с межпредметной координацией содержания естественных наук.

Ключевые слова: педагогические условия, естественнонаучная подготовка, иностранные студенты, подготовительные факультеты.

The article describes the technology of setting pedagogical conditions for natural-scientific education of foreign students at preparatory faculties. Results of the pedagogical experiment are presented. It was proved that effectiveness of natural-scientific training of foreign students at preparatory faculties is ensured by adherence to the scientifically based pedagogical conditions that include development of individual trajectories of education taking into consideration national peculiarities, basic education and language proficiency levels of foreign students, as well as using adapted educational complexes with interdisciplinary coordination of the subject matter of natural sciences.

Key words: pedagogical conditions, natural-scientific education, foreign students, preparatory faculties.

Актуальність та постановка проблеми. На підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України іноземні студенти з різних країн мають свої пріоритети у виборі спеціальностей, але найбільший інтерес для них становлять медико-біологічного та інженерно-технічного спрямування. У зв'язку з цим для забезпечення високого рівня

підготовки фахівців особливого значення набуває рівень їхньої природничо-наукової підготовки, яка починається на підготовчому факультеті. Становлення світоглядної позиції студентів засобами навчальних предметів природничого циклу (хімія, біологія, фізика), оволодінням фундаментальними знаннями про наукову картину світу

складають природничо-наукову підготовку майбутніх фахівців, яка є теоретичною основою медицини, фармації, тваринництва, агрономії, інженерних спеціальностей та всіх галузей виробництва, що пов'язані з природоперетворювальною діяльністю.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика якісної природничо-наукової підготовки студентів є предметом дослідження багатьох учених-педагогів (С.Гончаренко, М.Гриньова, І.Зверев, О.Іонова, О.Микитюк, О.Плахотнік, А.Степанюк, О.Ярошенко та інші).

Аналіз теоретичних напрацювань і практичного досвіду свідчить, що у сфері навчання іноземних студентів дослідження зосереджені переважно в таких основних напрямках: обґрунтування мовної підготовки іноземних студентів (О.Гейченко, Т.Демет'єва, Є.Іонкіна, Т.Капітонова, В.Костомаров, О.Лазарева, О.Митрофанова, К.Мотіна, Т.Снегурова, О.Суригін та інші); забезпечення психологічної адаптації іноземних студентів до незвичних для них соціально-культурних та кліматичних умов (М.Агаджанян, О.Зінковський, М.Іванова, О.Ізотова, Н.Тіткова, Т.Тузова та інші); дослідження проблем підготовки іноземних громадян до навчання в технічних університетах (П.Баришовець, Н.Булгакова, Е.Лузик та інші).

Незважаючи на важливість цих досліджень, питання психолого-педагогічного забезпечення природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів залишаються недостатньо вивченими.

Мета роботи – виявлення впливу теоретично обґрунтованих педагогічних умов на підвищення ефективності природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення шляхів підвищення природничо-наукової підготовки було проведено пілотажне дослідження. За допомогою опитувань викладачів підготовчих факультетів для іноземних студентів, анкетувань студентів медичних і технічних вищих навчальних закладів, методів психолого-педагогічної діагностики зафіксовано, що до найбільш значущих складових елементів підвищення ефективності навчального процесу респонденти віднесли такі: індивідуалізація процесу навчання (30% викладачів і 65% студентів); урахування базової підготовки студентів з природничих дисциплін і їхніх мовних можливостей (55% викладачів і 35% студентів); наявність міжпредметної координації змісту природничих дисциплін на всіх етапах навчання (75% викладачів і 25% студентів).

Результати пілотажного дослідження стали основою виділення й обґрунтування педагогічних умов, які могли б сприяти ефективності природничо-наукової підготовки іноземців, а саме:

- розробка індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням національно-культурних особливостей, базової освіти та рівня мовної підготовки іноземних студентів;
- використання адаптованих навчально-методичних комплексів із міжпредметною координацією змісту природничих дисциплін.

Реалізація означених педагогічних умов та експериментальна перевірка їх впливу на підвищення ефективності природничо-наукової підготовки іноземних студентів проводилися впродовж 2004–2011 рр. на

базі підготовчого факультету Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. Експериментом було охоплено 286 студентів і 17 викладачів підготовчого факультету.

Експеримент відбувався поетапно, включаючи підготовчий, констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

Згідно з програмою експерименту було утворено експериментальну групу Е (211 випадкових осіб), в якій реалізовувалися означені педагогічні умови, та контрольну групу К (75 осіб), де навчальна діяльність здійснювалася традиційно.

З опорою на існуючі в педагогіці уявлення до трактування загального поняття професійної підготовки (О.Абдуліна, І.Зязюн, В.Євдокимов, В.Лозова, І.Прокopenко та інші) виділено складові компоненти природничо-наукової підготовки іноземних студентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-аналітичний.

Для аналізу одержаних результатів в експериментальній групі було визначено відповідні критерії й показники природничо-наукової підготовки.

Критеріями природничо-наукової підготовки у проведеному дослідженні були ознаки, на підставі яких здійснювалася оцінка ефективності означених педагогічних умов: сформованість стійкої мотивації до навчання; сформованість природничо-наукових знань, умінь і навичок; сформованість уміння здійснювати рефлексію власної діяльності.

Для оцінки рівня природничо-наукової підготовки іноземних студентів було визначено її показники: характер пізнавального інтересу студентів до природничих дисциплін (стійкий, ситуативний, індиферентне ставлення); ступінь мотивації до навчання (високий, середній і низький ступені); наявність сформованості базових знань, умінь і навичок з природничих дисциплін (достатній рівень, елементарний рівень, відсутність знань); сформованість уміння здійснювати рефлексію власного процесу навчання; наявність прагнення до самоосвіти й самовдосконалення.

Спираючись на наукові положення й враховуючи особистий досвід роботи, на основі виділених критеріїв і показників, було виділено такі рівні природничо-наукової підготовки іноземних студентів: високий, достатній і низький.

Статистичний аналіз експериментальних даних проведено непараметричними методами. Різницю між залежними вибірковими долями (констатувальний і формувальний етапи експерименту) оцінювали за допомогою критерію Ж-перетворення Фішера. Силу впливу означених педагогічних умов на сформованість компонентів природничо-наукової підготовки іноземних студентів в обох групах оцінювали за допомогою критерію χ^2 [1; 3; 4].

Реалізація першої педагогічної умови в експериментальній групі Е – створення індивідуальних освітніх траєкторій – переважно сприяла формуванню мотиваційно-ціннісного компонента природничо-наукової підготовки іноземних студентів. Цей процес відбувався з урахуванням національно-культурних особливостей студентів, їхніх вікових характеристик, мовних здібностей та загальних здібностей до навчання, працездатності студентів тощо.

На формування мотиваційно-ціннісного компонента природничо-наукової підготовки в групі Е спрямо-

увалися заходи, що викликали зацікавленість, привертати увагу студентів, підвищували інтерес, тобто створювали емоційний заряд, що формував у студентів позитивний емоційний стан, який в свою чергу спонукав до пізнавальної діяльності, сприяв формуванню стійкого пізнавального інтересу й позитивної мотивації до навчання.

З цією метою з урахуванням складу експериментальної групи Е використовували цікаві розповіді з життєвими прикладами й фактами; історичні факти з життя всесвітньовідомих науковців Стародавнього Сходу; зустрічі зі співвітчизниками студентів, які отримали вищу освіту в Україні й повернулися на батьківщину та досягли там неабияких успіхів на професійному, соціальному й політичному теренах; навчальні та профорієнтаційні екскурсії; контакти з батьками й родинами іноземних студентів; демонстрації навчальних наукових фільмів, цікавих презентацій; роботу з інтерактивною дошкою, віртуальні лабораторні роботи; проведення позааудиторних заходів; здійснення контролю успішності студентів завдяки модульо-рейтинговій системі.

Реалізація другої педагогічної умови в групі Е – використання адаптованих навчально-методичних комплексів з міжпредметною координацією змісту природничих дисциплін – переважно сприяла формуванню когнітивно-процесуального й рефлексивно-аналітичного компонентів природничо-наукової підготовки іноземних студентів.

У процесі формування *когнітивно-процесуального компонента* природничо-наукової підготовки намагалися максимально у різноманітні методи, форми й засоби навчання, які були спрямовані, перш за все, на розвиток активності, самостійності, творчості студентів, розкриття індивідуальності кожного студента.

З метою забезпечення засвоєння змісту навчальної дисципліни “Біологія” було розроблено авторський навчально-методичний комплекс, який містить: робочу навчальну програму з біології, навчальний посібник “Біологія”, методичні вказівки до виконання лабораторних робіт, методичні вказівки до вступу до дисципліни, набір мультимедійних засобів навчання (контролююча комп’ютерна програма, навчальні презентації, навчальний фільм “Тіло людини”, тренувальні комп’ютерні тестові завдання, презентації для роботи з інтерактивною дошкою, дистанційний курс до “Вступу до дисципліни”).

З метою формування *рефлексивно-аналітичного компонента* природничо-наукової підготовки застосовували методи, що дозволяли здійснювати аналіз і самоаналіз навчальної діяльності студентів, їх самоконтроль, саморегуляцію й осмислення власної діяльності.

Створення рефлексивного середовища забезпечувалося організацією рефлексивних ситуацій у діяльності, мисленні, спілкуванні. Індивідуальну форму рефлексії здійснювали в процесі виконання студентами творчих домашніх завдань, самостійних робіт, розв’язання кросвордів, комп’ютерного тестування тощо.

Результати дослідження виявлялися через показники досягнутого рівня складових компонентів природничо-наукової підготовки в експериментальній групі Е та знайшли своє відображення в

детальному аналізі рівня кожного компонента для загальної оцінки ефективності запропонованих педагогічних умов.

Для визначення сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* іноземних студентів ми визначали ступінь розвитку пізнавального інтересу до природничих дисциплін і формування позитивних мотивів до навчання іноземних студентів.

Після підрахування кількості студентів, у яких було виявлено відповідний характер пізнавального інтересу, у відсотковому відношенні від загальної кількості студентів групи проводилося зіставлення результатів, отриманих на констатувальному й формувальному етапах експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Визначаючи сформованість позитивних мотивів до навчання, ми відмітили, що зросла кількість студентів, які прагнули набути глибокі та міцні знання, стати висококваліфікованими спеціалістами, бути постійно готовим до занять, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності. Кількісне відображення дослідження рівня сформованості позитивних навчальних мотивів проходило за методикою Є.Ільїна [2].

Встановили, що в експериментальній групі Е спостерігається значно більший приріст кількості студентів з високим ступенем та зменшення кількості студентів з низьким ступенем позитивної навчальної мотивації порівняно з контрольною групою К. Контакти з батьками й родинами студентів, застосування рейтингової системи здійснення контролю успішності студентів, заохочення їх до участі в різноманітних навчально-виховних заходах сприяли підвищенню мотивації до навчання.

Узагальнюючи результати експериментальної роботи в напрямку формування мотиваційно-ціннісного компонента природничо-наукової підготовки іноземних студентів, можна констатувати більші позитивні зрушення у сформованості пізнавального інтересу й навчальних мотивів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Ці результати демонструють ефективність запропонованих педагогічних умов, зокрема навчання за індивідуальними траєкторіями.

Створення умов, за яких студенти мали можливість навчатися за індивідуальними траєкторіями, мало позитивний вплив на всі компоненти природничо-наукової підготовки, проте найбільшою мірою це вплинуло на формування її мотиваційно-ціннісного компонента. Саме індивідуальний підхід до особистості студента й до навчання підвищив інтерес до природничих дисциплін, сприяв заохоченню й підвищенню позитивної мотивації до навчання, а також зрушив ставлення до освіти й самореалізації іноземних студентів.

Сформованість *когнітивно-процесуального компонента* природничо-наукової підготовки іноземних студентів характеризується наявністю базових знань (повнота, глибина, міцність), умінь і навичок з природничих дисциплін. Повнота визначається кількістю знань з природничих дисциплін і допускає ізолюваність знань. Глибина – це сукупність усвідомлених студентом істотних зв’язків між знаннями про об’єкти вивчення природничих дисциплін, явищ тощо. Міцність полягає в сталій фіксації в пам’яті студента системи істотних знань і способів їх застосування

або в готовності відновити необхідні знання, спираючись на інші опорні знання.

Когнітивно-процесуальний компонент включає знання основних понять, явищ і законів з природничих дисциплін; уміння оперувати науковими термінами, виокремлювати головну думку, робити висновки, систематизувати наукову інформацію, аргументувати відповіді, будувати логічний ланцюжок, використовувати знання з інших природничих дисциплін, розв'язувати завдання з природничих дисциплін; навички вести спостереження, аналізувати природні явища, висувати гіпотезу, розробляти й проводити експеримент, обробляти й узагальнювати результати експерименту.

На основі знань формуються уміння й навички. Для виявлення рівня сформованості умінь і навичок з природничих дисциплін було використано завдання різного ступеня складності.

За результатами різнорівневих тестових завдань, що мали диференційований підхід до оцінювання виконаних завдань, ми отримали дані щодо рівня умінь і навичок. Максимально можлива кількість правильних відповідей при різних контролях з різних природничих дисциплін була різною. Для зведення результатів до однакової вимірювальної шкали застосовували так звані відсоткові оцінки [4].

Особистісно орієнтований підхід до навчання й застосування адаптованих навчально-методичних комплексів в експериментальній групі дали змогу студентам повніше засвоїти навчальний матеріал порівняно зі студентами контрольної групи.

Педагогічний ефект в експериментальній групі суттєво відрізняється від такого в контрольній групі. Порівняно з контрольною групою студенти групи Е підвищили свої показники з повноти, глибини й міцності знань з природничих дисциплін.

Навчання іноземних студентів за індивідуальними траєкторіями, застосування інформаційно-комунікативних технологій було спрямовано саме на підвищення цих показників природничих дисциплін. В ході експерименту запропоновані педагогічні умови було спрямовано на виконання пропедевтичної функції підготовчого факультету, тому саме група Е мала більш яскраві показники.

Необхідно також дати якісний аналіз сформованості когнітивно-процесуального компонента природничо-наукової підготовки. Відповіді студентів стали більш ґрунтовними, розгорнутими. Вони вільно оперували основними поняттями, термінами, законами, аргументуючи відповідь. Студенти стали більш уважними в процесі занять.

Для визначення сформованості *рефлексивно-аналітичного компонента* іноземних студентів ми спостерігали динаміку в здатності здійснювати рефлексивні дії та зміни в прагненні до самовдосконалення іноземних студентів.

Проведене опитування на початку експерименту дозволило констатувати, що 64% студентів не мали чіткого уявлення про стан свого розвитку й саморозвитку в процесі вивчення природничих дисциплін; лише 36% студентів були в змозі оцінити рівень своєї природничо-наукової підготовки.

В процесі експериментальної роботи ми відстежували аналіз і самоаналіз результатів виконання

завдань. З цією метою надавали можливість відстоювати свій варіант розв'язання завдань. Встановлено, що найбільш продуктивними для розвитку рефлексивної діяльності були такі прийоми: постановка питань, які мають декілька варіантів відповідей або шляхів вирішення; подання інформації в формі сумісного зі студентами пошуку істини; елементи дискусії; пошук помилок студентами у текстах, відповідях інших студентів, мультиплекційних фільмах.

Для розвитку навичок самовдосконалення використовували творчі завдання, що потребували додаткової інформації, залучали студентів до участі в наукових конференціях і різноманітних конкурсах.

Для отримання кількісних даних про рівень сформованості рефлексивно-аналітичного компонента використовували метод експертних оцінок.

Позитивні зміни в здатності здійснювати рефлексивні дії спостерігалися в обох групах. Аналізуючи показники прагнення до самовдосконалення, бачимо, що в контрольній групі статистично значущих змін не відбулося, проте в групі Е спостерігалися позитивні зміни щодо стійкого прагнення до самоосвіти й самовдосконалення.

Необхідно зазначити, що означені педагогічні умови є взаємопов'язаними й реалізація їх обох одночасно в експериментальній групі Е забезпечила сформованість усіх компонентів природничо-наукової підготовки іноземних студентів, що в кінцевому підсумку суттєво підвищило її ефективність.

Узагальнені результати експериментальної роботи щодо мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального й рефлексивно-аналітичного компонентів природничо-наукової підготовки іноземних студентів представлені в табл. 1.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, ми простежили зміни у рівнях природничо-наукової підготовки іноземних студентів експериментальної та контрольної груп. Для цього, аналізуючи кожний компонент природничо-наукової підготовки, було підраховано кількість студентів, що відповідали високому, достатньому й низькому рівням природничо-наукової підготовки до й після експерименту. Сумарну кількість студентів виразили у відсотках і результати порівняли. Порівняльні характеристики рівнів природничо-наукової підготовки на формульованому етапі експерименту в експериментальній і контрольній групах представлено на рис. 1.

З рис. 1 бачимо, що після проведеної експериментальної роботи значно підвищилась кількість студентів з високим рівнем природничо-наукової підготовки, зросла кількість з достатнім рівнем, а також суттєво зменшилась кількість студентів з низьким рівнем. Зміни статистично значущі при $p < 0,001$.

Для перевірки статистичного впливу означених педагогічних умов на якість природничо-наукової підготовки було сформульовано нульову гіпотезу, яка стверджує, що якість природничо-наукової підготовки іноземних студентів не залежить від запропонованих педагогічних умов, і зміни між експериментальною і контрольною групами є випадковими.

**Результати перевірки статистичної значущості
впливу означених педагогічних умов**

Компоненти природничо-наукової підготовки	Показники	Критерії	Приріст		χ ²
			Експ. група (211 осіб)	Контр. група (75 осіб)	
Мотиваційно-ціннісний	Пізнавальний інтерес до природничих дисциплін, %	стійкий	23,70	16,00	3,70
		ситуативний	11,37	10,67	0,05
		відсутність	-35,07	-26,67	2,65
	Мотивація до навчання, %	високий ступінь	22,75	9,33	19,28
		середній ступінь	3,32	2,67	0,16
		низький ступінь	-26,07	-12,00	16,49
Когнітивно-процесуальний	Сформованість знань, умінь і навичок з природничих дисциплін, %	достатній рівень	36,97	25,33	5,34
		елементарний рівень	3,79	8,00	2,21
		відсутність знань	-40,76	-33,33	1,65
Рефлексивно-аналітичний	Рефлексивні дії	здійснюють	25,59	17,33	3,94
		частково здійснюють	-19,91	-10,67	8,00
		не здійснюють	-5,69	-6,67	0,14
	Прагнення до самовдосконалення	стійке	15,17	5,33	18,13
		часткове	-6,64	-4,00	1,74
		відсутність	-8,53	-1,33	38,85
Сума					122,34

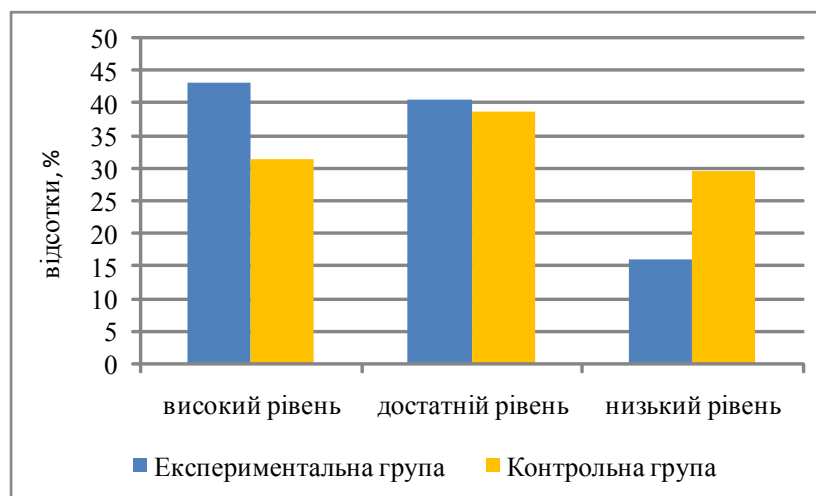


Рис. 1. Динаміка рівнів природничо-наукової підготовки іноземних студентів

Альтернативна гіпотеза полягала в тому, що створені педагогічні умови сприяли підвищенню якості природничо-наукової підготовки іноземних студентів шляхом позитивного впливу на формування її компонентів, і різниця цих показників в експериментальній і контрольній групах є статистично значущою.

Перевірку гіпотези провели методом визначення вірогідності різниць між рядами показників, що вимірювалися між експериментальною й контрольною групами (метод Z^2). Результати наведені в табл. 1.

З табл. 1 бачимо, що $Z^2_{\text{факт}} > Z^2_{\text{табл}}$. Нульову гіпотезу про відсутність різниць між експериментальними й контрольною групами відхилено на рівні значущості $p < 0,001$.

Отже, отримані дані підтвердили правильність альтернативної гіпотези.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті показано шляхи реалізації означених педагогічних умов і підтверджено ефективність їх впровадження у навчально-виховний процес, що дозволило забезпечити ефективність природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах і статистично значуще підвищили її рівень в експериментальній групі Е порівняно з контрольною групою К.

Подальшу перспективу розв'язання зазначених проблем вбачаємо в пошуку шляхів розробки адекватної педагогічної технології природничо-на-

укової підготовки іноземних студентів з урахуванням сучасних освітніх реформ та в гармонізації процесів адаптації іноземних студентів до навчання в Україні.

Література

1. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК [378.147:504]:613

ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Дрожик Л.В.

У статті розглядається інтелектуальний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя як сукупність еколого-валеологічних та психолого-педагогічних знань майбутнього вчителя, що включає загальнокультурні, загальнонаукові й спеціальні знання, а також знання з педагогіки, психології і методики викладання. Підкреслюється, що еколого-валеологічні знання сприяють формуванню еколого-валеологічної свідомості, мислення та переконань.

Ключові слова: еколого-валеологічна компетентність, еколого-валеологічні знання, майбутній вчитель.

В статье рассматривается интеллектуальный компонент эколого-валеологической компетентности будущего учителя как совокупность эколого-валеологических и психолого-педагогических знаний будущего учителя, включающих общекультурные, общенаучные и специальные знания, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Подчеркивается, что эколого-валеологические знания способствуют формированию эколого-валеологического сознания, мышления и убеждений.

Ключевые слова: эколого-валеологическая компетентность, эколого-валеологические знания, будущий учитель.

The article describes the intellectual component of future teachers' eco-valeological competence as a body of eco-valeological and psycho-pedagogical knowledge that embraces general culture, general scientific and specialized knowledge, including pedagogy, psychology and methods of teaching. It is emphasized that eco-valeological knowledge promotes the formation of eco-valeological awareness, thought and beliefs.

Key words: eco-valeological competence, eco-valeological knowledge, future teacher.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної системи освіти визначається інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу, а саме формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності, важливим складником якої є еколого-валеологічна компетентність. Перед сучасним вчителем стоїть завдання сформуванню у підростаючого покоління еколого-валеологічні знання та практичні навички, які допоможуть в збереженні здоров'я людини в сучасних кризових екологічних та соціально-економічних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Еколого-валеологічна компетентність майбутнього вчителя нами розглядається як інтегрована характеристика

професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь та практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів [1, с. 143].

Еколого-валеологічна компетентність має складну структуру до якої входять мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, рефлексивний компоненти. У цій статті зроблена спроба схарактеризувати когнітивний компонент еколого-валеологічної ком-

петентності, який включає систему психолого-педагогічних та еколого-валеологічних знань, опанування якими необхідне для здійснення еколого-валеологічної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій.

В Українському педагогічному словнику С.Гончаренко визначає поняття “знання” як “особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності” [3, с. 137]. Із цього випливає, що знання має декілька визначень. Воно визначається як частина пізнання, спосіб відтворення у свідомості суб'єкта пізнання суті об'єкта, що вивчається; що це спосіб існування сутності предмета поза цим предметом; це єдність об'єктивного і суб'єктивного, чуттєвого і раціонального.

Наукове знання – це систематизовані узагальнені розділи знань, формування яких засновано не тільки на досліджуваних, емпіричних, але й на теоретичних формах відображення світу та закономірностях

його розвитку. Статус наукових знання набувають тоді, коли вони включені в складну опосередковану систему обґрунтувань.

Ефективність професійної праці вчителя і еколого-валеологічної діяльності як її складника забезпечується, передусім, рівнем засвоєння професійних знань. Це дає можливість педагогу орієнтуватися у соціально-педагогічних ситуаціях, що постійно змінюються, допомагає швидко та правильно розв'язувати педагогічні завдання.

Обґрунтуванням складу професійних, психолого-педагогічних знань учителя займаються багато учених (Ю.Бабанський, В.Гінецинський, І.Журавльов, Л.Зоріна, Т.Ільїна, Н.Кузьміна, В.Паламарчук, Г.Сухобська та ін.), узагальнені вимоги до цих знань зафіксовано також у навчальних програмах і освітньо-кваліфікаційних характеристиках.

У В.Гриньової розроблена наступна система видів знань майбутнього вчителя, яка показана в табл. 1 [4, с. 115].

Таблиця 1

Види знань майбутнього вчителя

Теоретичні знання	Знання, які необхідні для здійснення будь-якої діяльності	Терміни, поняття, правила, закони, наслідки законів, наукові факти, принципи, постулати, аксіоми, гіпотези, наукові теорії, ідеї науки
Знання-засоби	сприяють формуванню умінь, виконанню певних дій, операцій	прикладні операції мислення, експериментальні знання методів і процедур
Знання-цінності	визначають ставлення педагога до навколишньої дійсності, формують різнобічну особистість	методологічні знання, історичні знання, оцінні знання, наукові теорії, ідеї науки, принципи, факти, закони

Мета статті – обґрунтувати еколого-валеологічні знання, які визначають високий рівень сформованості еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Еколого-валеологічні знання здобуваються в процесі еколого-валеологічної освіти, яка сприяє розвитку характеру особистості, її здібностей та вмінь, які необхідні для адаптації людини в умовах загострення екологічної ситуації. Еколого-валеологічна освіта є провідним чинником формування у майбутніх вчителів еколого-валеологічної компетентності. Це процес оволодіння вчителем соціальним еколого-валеологічним досвідом.

При формуванні системи знань про грамотну, екологобезпечну, здоров'язбережувальну взаємодію людини з навколишнім середовищем виникають питання, які науки будуть джерелом для цих навчальних знань.

Звичайно, це повинні бути такі науки, як екологія та валеологія. Виникає потреба розглядати питання екологічної та валеологічної науки в нерозривному зв'язку та єдності, що орієнтовані на формування гармонічних стосунків у системі “людина – природа – суспільство”, де інтегрованим показником є здоров'я людини.

Екологія людини є наукою про закономірності взаємодії людей з довкіллям, яка установлює зв'язки популяції людини із зовнішнім середовищем, на основі інтегрованих оцінок, критеріїв і прогнозів цілеспрямованого впливу на навколишнє середо-

вище, розвиток і корекцію систем життєзабезпечення [2, с. 11].

Формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів повинне здійснюватися з урахуванням сучасних наукових знань про екологію людини, її взаємозв'язків із біосферою і Всесвітом, ролі екології людини у формуванні культури особистості як основи подолання екологічної кризи, забезпечення індивідуального і популяційного здоров'я людини та стабілізації екологічної рівноваги біосфери як живої системи.

Валеологія – це сучасна інтегральна наука про фундаментальні закони духовного та фізичного здоров'я як окремої особи, так і всього людського суспільства на новому етапі духовно-творчої еволюції [5, с. 53].

Валеологічні знання є важливим складником інтелектуального компоненту еколого-валеологічної компетентності. Валеологія – наука, в основу якої покладено перевірену досвідом багатьох століть ідею про те, що завдяки правильній світоорієнтації та відповідній поведінці людина спроможна забезпечити собі довге, радісне й активне творче життя.

Її специфіка полягає в тому, що вона синтезує знання про здоров'я людини й особливості її взаємодії з природою та соціумом, які накопичені в таких галузях знань, як філософія, соціологія, психологія, біологія, анатомія і фізіологія людини, екологія, екологія людини та інших суміжних галузей. У практично-прикладному аспекті вона становить собою цілісний комплекс профілактично-оздоровчих знань про

структуру і функціонування людського організму та його природних захисних механізмів.

Стає зрозумілим, що, екологія людини та валеологія є джерелом наукових знань, за допомогою яких людство одержує можливість вирішення двох нагальних завдань: формування нового ненасильницького, екологічного і духовно-творчого мислення як у масштабах окремої країни, так і в масштабах усієї світової спільноти, тобто формування філософсько-гуманітарного аспекту світобудови XXI століття як передумови подолання глобальної екологічної катастрофи та формування практично здорової та активної людини, здатної упродовж усього життя самостійно підтримувати своє здоров'я на належному рівні.

Здійснення еколого-валеологічної діяльності, безперечно, вимагає засвоєння системи узагальнених еколого-валеологічних знань, які є центральним ядром творчої основи діяльності педагога.

До системи цих знань входять загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні і еколого-валеологічні знання.

Загальнонаукові знання охоплюють значні галузі знання, але ми під ними розуміємо, в контексті нашого дослідження, саме природничо-наукові знання, які дають уявлення про біосферу, місце в ній людини та її екологічні зв'язки, поняття про здоров'я людини. Без цих знань неможливе формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх вчителів.

Загальнокультурні знання – це знання у галузі суспільних наук, філософії, культурології, літератури, музики, мистецтва і літератури, права і політики, економіки, релігії, етики й естетики, деонтології тощо. Вони забезпечують загальнонаукову, загальнокультурну і гуманітарну підготовку майбутніх учителів, усвідомлення значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб та інтересів у сучасному світі. Низький рівень сформованості цих знань веде до односторонності особистості та обмежує можливості формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх педагогів. Ці знання забезпечують сформованість мотиваційно-ціннісного компонента, вироблення у кожного студента свого власного еколого-валеологічного світогляду.

Психолого-педагогічні знання включають знання вікових особливостей учнів, їхньої мотиваційної сфери, механізмів мислення та діяльності, основ педагогічної майстерності, організаційних форм та методик проведення навчально-виховної діяльності, розуміння важливості використання у своїй роботі репродуктивного, продуктивного та творчого підходів до засвоєння знань.

Еколого-валеологічні знання – це знання про екологобезпечну та здоров'язбережувальну взаємодію людини з навколишнім середовищем. Їх особливістю є те, що вони поєднують у собі екологічні, валеологічні, біологічні, медичні, філософські, географічні, економічні, соціологічні, юридичні, демографічні та інші знання, мають інтегрований характер.

Ці знання становлять специфічну форму єдності наук, що вивчають складні, взаємодіючі людини з навколишнім середовищем, а саме екології та валеології. Основою формування цих знань є інтегративні процеси, які відбуваються у сучасній науці: узагальнення,

ущільнення та уніфікації різних знань, зростання їх інформаційної ємності. Для еколого-валеологічних знань характерні взаємовідношення між знаннями, що їх утворюють: взаємодія, взаємовплив, взаємозв'язки, взаємопроникнення, взаємозбагачення.

В цілому інтеграція наукових знань у процесі формування професійних умінь і якостей сприяє розвитку особистості, її саморозвитку та становленню як професіонала [4].

Еколого-валеологічні знання є цілісними знаннями про екологобезпечну та здоров'язбережувальну взаємодію людини з навколишнім середовищем, які дозволяють майбутньому вчителю успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я та охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про особливу роль у підготовці майбутнього вчителя інтеграції психолого-педагогічних і предметних знань, що надає можливість педагогу цілісного бачення своїх професійних завдань і шляхів їхнього розв'язання.

Важливого значення при формуванні еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя набуває інтеграція еколого-валеологічних і психолого-педагогічних знань. Вона виступає найважливішим регулятором активності майбутнього вчителя у процесі формування його еколого-валеологічної компетентності, сприяє засвоєнню студентами еколого-валеологічних цінностей і знань, подоланню стереотипів щодо еколого-валеологічної діяльності, дозволяє сформувати цілісний світогляд майбутнього педагога, усвідомити роль еколого-валеологічної діяльності та основні завдання.

Формування системи знань починається зі сприйняття оперативної еколого-валеологічної інформації. Від того, яка інформація відібрана, залежить ефективність процесу формування еколого-валеологічних знань. На цій основі формується еколого-валеологічна переконаність – єдність необхідного і достатнього рівня інформаційності, розуміння важливості екологічної й валеологічної наук при вирішенні еколого-валеологічних проблем та прагнення до одержання нових еколого-валеологічних знань.

Засвоєння еколого-валеологічних знань сприяє формуванню *еколого-валеологічної свідомості* – глибокого осмислення всієї сукупності взаємодії людини з навколишнім середовищем. Вона включає в себе основні еколого-валеологічні категорії, поняття, спеціальні і специфічні еколого-валеологічні знання, можливість цілеспрямованого і доцільного втручання в організацію природокористування, безпечного для людини і навколишнього середовища. Ця свідомість покликана проаналізувати еколого-валеологічну ситуацію і визначити еколого-валеологічну стратегію поведінки особистості.

Ядром еколого-валеологічної свідомості є *еколого-валеологічне мислення* – розумово-аналітико-синтезуюча здатність людини, яка дає їй можливість усвідомлення, розуміння, вираження в поняттях, категоріях, висновках і узагальненнях закономірних зв'язків здоров'я людини із станом середовища її

існування. Саме це характеризує еколого-валеологічне мислення як інтелектуальну властивість, яка дозволяє особистості співвідносити засвоєні еколого-валеологічні поняття з реальністю і згідно з цим моделювати свою еколого-валеологічну діяльність.

Органічне поєднання розвинутих еколого-валеологічної свідомості, мислення та переконаності виступають як мотив і настанова відповідної практичної еколого-валеологічної діяльності, забезпечують її високу результативність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Еколого-валеологічні знання становлять

інтелектуальний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя, який є базовим для усіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності вчителя, його ціннісне ставлення до навколишнього середовища і здоров'я, необхідність набуття еколого-валеологічних знань та визначає мотиви еколого-валеологічної діяльності. У зв'язку з цим актуальним є пошук ефективних педагогічних умов формування еколого-валеологічних знань, що дозволить майбутньому вчителю оволодіти високим рівнем еколого-валеологічної компетентності.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
2. Мовчан В. Н. Экология человека : учеб. пособ. для студ. / В. Н. Мовчан. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. – 292 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти : монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
5. Гончаренко М. С. Екологічна валеологія : словник-довідник / М. С. Гончаренко, Ю. Д. Бойчук. – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 224 с.

УДК 371.1:37.0369075.80

ТЕХНОЛОГІЯ ПОРТФОЛІО У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Кучерявець В.Г.

У статті висвітлюється досвід використання технології портфоліо у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Ключові слова: конкурентоспроможність, самовдосконалення, імідж учителя, портфоліо.

В статье освещается опыт использования технологии портфолио в процессе преподавания педагогических дисциплин.

Ключевые слова: конкурентоспособность, самоусовершенствование, имидж учителя, портфолио.

The article describes the experience of using the portfolio technology in teaching pedagogical disciplines.

Key words: competitiveness, self-development, teacher image, portfolio.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти потребує фахівця інноваційного типу, здатного до постійної самоосвіти та професійного самовдосконалення, спроможного впроваджувати новітні педагогічні технології. Посилюючи зміст технологічної підготовки вчителя, слід орієнтуватися на освітню філософію, пов'язану з утвердженням нового розуміння сутності навчального процесу: акцент переноситься з кінцевого результату на сам процес його творення, зосереджуючи увагу на докладених зусиллях, на самооцінці досягнень. Матеріалізованим продуктом такої культури навчання вважається папка індивідуальних досягнень, або портфоліо.

Ідея застосування портфоліо як технології автентичного оцінювання в школі виникла на рубежі 70–80-х рр. під впливом політики й бізнесу, за одними джерелами, в країнах Європи, за іншими – в США; а вже кінець 80-х – початок 90-х ознаменувався справжньою “портфоліоманією”. На Заході технологія “портфоліо” позиціонується як один із освітніх трендів останнього десятиліття, більше того, існують твердження, що школа XXI століття – це “школа портфоліо”.

Варто зауважити, ця ідея портфоліо торкнулася не лише учнів, а й учителів та викладачів вищих навчальних закладів. В умовах конкурентної боротьби між освітніми закладами все частіше виникає потреба у демонстрації свого позитивного образу, своїх досягнень під час пошуку робочого місця. У педагогічних джерелах маємо свідчення про те, що вже більш як тисяча американських шкіл та вишів активно використовують портфоліо як показник, який засвідчує, наскільки педагог відбувся

як професіонал. На думку Пітера Зельдіна, автора книги “The Teaching Portfolio”, сьогодні феномен портфоліо – не просто матеріалізація найважливіших досягнень учителя за визначений період, це – черговий етап у розвитку самої професії.

На пострадянському просторі за останнє десятиліття з'явилася ціла низка публікацій, присвячених осмисленню сутності й формуючих можливостей портфоліо як освітньої технології, а також аналізу наявного досвіду його створення суб'єктами педагогічної взаємодії (Н.Антонова, Н.Бірюкова, А.Дутчак, В.Загвоздкін, Є.Зачосова, Ю.Лобода, В.Міхеєва, О.Набока, Т.Новікова, Н.Опаріна, Дж.Пейн, А.Пінський, Є.Полат, Л.Проніна, Л.Сальська, В.Черниш, М.Чошанов, А.Фасоля, І.Юдіна та ін.). Автори обґрунтовують актуальність такого нововведення у навчальний процес, фокусуючи при цьому увагу на функціональній партитурі портфоліо, варіативних різновидах та структурних особливостях; аналізують процес складання та роботи з портфоліо учня і вчителя, зосереджуючись на проблемі їх оцінювання та труднощах упровадження.

В Україні технологія портфоліо також набуває активного поширення, хоча, не маючи офіційного статусу, тривалий час використовувалась лише окремими ентузіастами. Педагогічна періодика дає можливість ознайомитися з методикою створення так званої “папки успіху” учня. Назва обумовлена змістом і метою міні-технології: упродовж певного часу учень вкладає в “портфель” всі продукти своєї навчальної діяльності з предмета; наприкінці за допомогою вчителя аналізує зміст і добирає матеріали, які можуть унаочнити зростання рівня вмінь і навичок. Один із варіантів структурування оцінної

“папки успіху” з літератури пропонує А.Фасоля (Інститут педагогіки АПН України). Цілі її створення автор визначає наступним чином: простежити процес формування інтересу до художньої літератури; розвивати загальнонавчальні й читацькі вміння, усне й писемне мовлення.

Слід констатувати, що “Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти”, затверджені МОН України (Наказ від 13.04.2011 № 329), “узаконили” портфоліо, рекомендуючи, поряд з традиційною, за погодженням з місцевими органами управління освітою, використовувати й інші системи, до яких віднесено рейтингову та метод портфоліо. За цим документом, портфоліо – “це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки” [1, с. 2]. У “Критеріях” окреслено базові технологічні аспекти впровадження методу портфоліо у навчальний процес: “Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; спланованість оцінного процесу; елементи самооцінки з боку учня тощо” [1, с. 2].

Таким чином, портфоліо як метод автентичного оцінювання навчальних досягнень учнів і як форма професійної візитки вчителя знайшло широке практичне втілення у світовому освітньому просторі; більше того, воно утверджується як ідея візитки самої професії вчителя і, ширше, школи ХХІ століття. З огляду на це постає завдання оволодіння майбутнім педагогом ще у процесі професійної підготовки концептуальними та практичними основами технології портфоліо.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом утвердилося розуміння сутності портфоліо як єдності форми і процесу організації навчально-пізнавальної діяльності, тому оволодіння методом має відбуватися шляхом органічного його включення в систему професійної підготовки майбутнього педагога. Загальна мета впровадження технології портфоліо у навчальний процес – стимулювати потребу в особистісному та професійному самовдосконаленні, підвищувати мотивацію учіння; основне завдання – сприяти оволодінню навичками створення позитивного професійного іміджу з метою підвищення конкурентоздатності майбутнього педагога, його професійної та особистісної самореалізації за умов утвердження індивідуалістичного вектора соціалізації.

Експериментальна робота проводилася протягом трьох навчальних років (2009–2012), перевірку проходили три види портфоліо: презентаційне (“Основи педагогічної майстерності”); портфоліо курсу (“Загальна педагогіка”, спецсеминар “Основи педагогічної іміджології”); портфоліо проекту (спецкурс для магістрів “Актуальні проблеми педагогіки: теоретико-методологічні та технологічні засади професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя”). Ми прийшли до висновку, що технологія портфоліо у професійній підготовці вчителя поєднує в собі дві функціональні партитури. Як засіб автентичного оцінювання досягнень тих, хто навчається, портфоліо

виконує наступні функції: діагностичну (фіксує прогрес у навчанні за певний період); цілевизначення (допомагає виробляти вміння ставити цілі й контролювати їх досягнення); мотиваційну (заохочує учнів і вчителів до систематичної роботи); змістову (охоплює практично весь зміст виучуваного матеріалу); розвивальну (забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку); рейтингову (демонструє рівень сформованості умінь і навичок). Таким чином, майбутній учитель має змогу “зсередини” відчувати ті процеси, які буде відчувати його учень.

Як педагогічне портфоліо – візитка вчителя, матеріалізація його зусиль над формуванням власного позитивного іміджу – технологія реалізує наступні основні функції: представницьку (розкриває педагогічні принципи майбутнього педагога, розуміння ним освітніх завдань; демонструє навички і вміння створювати привабливий особистісний та професійний образ, викликати позитивне враження та інтерес, засвідчує рівень креативних здібностей...); фіксаційно-рефлексійну (документує процес накопичення, оцінки та самооцінки індивідуальних життєвих та навчальних досягнень майбутнього вчителя у процесі його руху до обраної професії; матеріалізує результати осмислення, систематизації та структурування власних здобутків для вирішення конкретних завдань, наприклад, представити власні досягнення менш досвідченим колегам, майбутньому працевластцю та ін.). Створення портфоліо може також мати й більш конкретні, однак не менш важливі цілі: наприклад, перед портфоліо проекту ставиться завдання запропонувати спосіб організації навчального курсу; основною функцією тут виступає узагальнювально-креативна (засвідчує здатність створювати новий продукт на основі набутих протягом усього періоду навчання знань та педагогічного досвіду).

Система роботи з освоєння технології портфоліо може включати, зокрема, наступні компоненти: складання анотованого списку літератури з теми; написання відгуку або рецензії на матеріали, що викликали особистий інтерес; формулювання власної аргументованої відповіді на питання “Імідж педагога – данина моді чи необхідність?”; вивчення (через анкетування та індивідуальні бесіди) особливостей сприйняття учнями своїх учителів; ознайомлення з портфоліо попередників та конкретизація вимог і критеріїв його оцінювання як особистісно зорієнтованого продукту; розробка проекту портфоліо-“позитивної комунікативної атаки” вчителя-початківця; створення індивідуального “показового” портфоліо як демонстрації пізнавально-креативної спроможності суб’єкта навчального процесу та “фокус”-презентація його перед аудиторією, сутність якої полягає в реалізації ефективного “спалаху” самоподачі з позиції “переможця”, у якому б сфокусувались основні маркери позитивного педагогічного іміджу.

Ознайомлення з “папками” попередників є важливим елементом загального алгоритму засвоєння технології, оскільки актуалізує отримані враження з позицій потенційного “роботодавця” або “учня”, сприяючи конкретизації вимог до оцінювання портфоліо як особистісно зорієнтованого продукту. Критерії наповнюваності й оцінки портфоліо обговорюються й формулюються колегіально, з урахуванням визначених цілей; за орієнтир слугує адаптована А.Фасо-

лею до вітчизняних реалій чотирирівнева система (найвищий, високий, середній, низький рівні), що утвердилась в освітній практиці американської школи [2, с. 21–22].

У процесі освоєння технології портфоліо майбутніми педагогами окреслилося протиріччя між об'єктивною, іноді навіть жорсткою критикою показового продукту попередників (до високого рівня – “відмінно”: зібрані матеріали свідчать про великі докладені зусилля й очевидний прогрес у розвитку мислення автора, його предметних і комунікативних умінь, високий рівень самооцінки і творче ставлення до навколишньої дійсності та навчальної діяльності; у змісті й оформленні яскраво виявляються оригінальність і винахідливість власника – загалом студентами віднесено не більш як 3% усіх проаналізованих показових портфоліо) – і невисокою якістю власного доробку. У процесі експериментальної роботи нами було проаналізовано більш як 500 зразків, з них високий рівень можна констатувати приблизно у 9–10%; близько половини мають достатній рівень (“задовільно”: основний акцент – на формальне накопичення матеріалів; практично не розроблені рефлексивно-креативні аспекти; спрямованість на професійне самовдосконалення непослідовна, фрагментарна, переобтяжена елементами самолюбівання, прагненням до комунікативного домінування).

Портфоліо вчителя, як і будь-яке портфоліо взагалі, має індивідуальний характер, несучи на собі відбиток професійно-психологічних характеристик його творця; саме цим воно й цікаве у професійній

підготовці, оскільки виводить суб'єкта навчання на усвідомлення своєї суб'єктності, неповторності, концентрацію атакуючого ядра свого професійного образу. Технологія забезпечує можливість зробити серію самовідкриттів; частина студентів на хвилі позитивного самопізнання прийняли рішення продовжувати роботу над портфоліо вже як над власним життєвим, а не тільки навчальним проектом. Однак така реакція характерна здебільшого для студентів з установкою на реалізацію в освітній або близьких до неї галузях (близько 20%). Утруднює процес прийняття портфоліо як індивідуального особистісно зорієнтованого продукту тривале функціонування в системі репродуктивних координат, формуючи пасивність, орієнтацію на заданий зразок. Слід враховувати, що ефективність освоєння технології базується на постійній взаємодії на емпатійній основі між викладачем та майбутнім учителем, що також може стати проблематичним в умовах розгортання егоцентрованого вектора соціалізації. Протидіє розгортанню креативно-мотиваційного потенціалу портфоліо й низький статус професії вчителя в суспільстві та примарність успішного працевлаштування.

Таким чином, портфоліо як багатофункціональна технологія підтверджує свою ефективність в умовах підвищення вимог до якості освіти, озброюючи майбутнього вчителя інструментарієм іміджування. Однак впровадження її у систему професійно-педагогічної підготовки вимагає подальшого вивчення та вдосконалення.

Література

1. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: МОНмолодьспорт України; Наказ від 13.04.2011 № 329 [Електронний ресурс] – 6 с. – Режим доступу: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%A0%D0...> – Назва з екрану.
2. Фасоля А. Портфоліо? “Папка успіху”? Навіщо вони нам? / А. Фасоля // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 20–24.

УДК 615+663.1(075.8)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ І БІОТЕХНОЛОГІЧНИХ ВИРОБНИЦТВ

Марінцова Н.Г., Кричковська А.М., Стасевич М.В., Губицька І.І., Журахівська Л.Р., Болібрех Л.Д., Курка М.С., Половкович С.В., Новіков В.П.

Проаналізовано досвід викладання навчальної дисципліни “Біологічна хімія та молекулярна біологія” з підготовки спеціалістів для фармацевтичної та біотехнологічної галузей та створення сучасної навчальної літератури, адаптованої до положень Болонської декларації.

Ключові слова: біологічна хімія, молекулярна біологія, фармацевтичні та біотехнологічні виробництва, підготовка кадрів.

Проанализирован опыт преподавания учебной дисциплины “Биологическая химия и молекулярная биология” при подготовке специалистов для фармацевтической и биотехнологической отраслей и создание современной учебной литературы, адаптированной к положениям Болонской декларации.

Ключевые слова: биологическая химия, молекулярная биология, фармацевтические и биотехнологические производства, подготовка кадров.

The article sets forth the analysis of teaching experience of the course “Biological Chemistry and Molecular Biology” for future specialists in pharmaceutical and biotechnological fields and the development of present-day textbooks, adapted to the regulations of the Bologna Declaration.

Key words: biological chemistry, molecular chemistry, pharmaceutical and biotechnological factories, professional education.

Вступ. Модернізація фармацевтичної освіти України зумовлена суттєвими політичними і соціально-економічними змінами, а також бурхливим розвитком вітчизняного фармацевтичного ринку та фармацевтичної галузі загалом. У сучасній медицині для виробництва фармацевтичних препаратів, а саме: антибіотиків, вакцин, ферментів, сироваток – широко використовуються методи біотехнології. Біотехнологія також належить до галузей сучасної науки та промисловості, що найбільш динамічно розвиваються останнє десятиліття. Значна частина новітніх наукових досягнень та практичних розробок здійснені саме в галузі біотехнології. Продукти, отримані біотехнологічним шляхом, відрізняються відсутністю негативних побічних впливів на організм, а виробництва – високою рентабельністю та екологічністю, що підтверджується й належністю відомих світових біотехнологічних компаній до одних з найбільш фінансово успішних виробників та експортерів.

У контексті підготовки професійно компетентних фахівців для фармацевтичної та біотехнологічної промисловості вагому роль відіграє сучасна

навчальна література. Особливо актуальним є створення такої літератури для навчального курсу “Біологічна хімія та молекулярна біологія”, оскільки особливості наповнення та викладання даної дисципліни безпосередньо залежать від того, якого саме спрямування спеціалістів медичного чи інженерного напрямку готує певний вищий навчальний заклад та яку необхідно розглядати як базову дисципліну для формування знань майбутніх фахівців.

Основною метою публікації є аналіз досвіду викладання дисципліни “Біологічна хімія та молекулярна біологія” та створення відповідної сучасної навчальної літератури, адаптованої до положень Болонської декларації.

Матеріали і методи досліджень. Навчальні плани підготовки бакалаврів з напрямів “Фармація” та “Біотехнологія”, робочі програми з курсу “Біологічна хімія та молекулярна біологія”.

Результати досліджень та їх обговорення. Підготовка кадрів в Україні фармацевтичного і біотехнологічного напрямів проводиться за низкою спеціальностей: 7.(8).12020101 “Фармація”, 7.(8).12020102 “Клінічна фармація”, 7.(8).12020103 “Технології

фармацевтичних препаратів”, 7.(8).12020104 “Технології парфумерно-косметичних засобів”, 7.(8).05140101 “Промислова біотехнологія”, 7.(8).000001 “Якість, стандартизація та сертифікація”. При цьому фахівців зі спеціальностей “Технології фармацевтичних препаратів” і “Промислова біотехнологія” одночасно готують у Національному фармацевтичному університеті (НФаУ) (м.Харків), Українському державному хіміко-технологічному університеті (м.Дніпропетровськ), Національному університеті “Львівська політехніка” та Одеському національному політехнічному університеті. Підготовка фахівців зі згаданих вище спеціальностей повинна базуватись на комплексному підході до вивчення дисципліни “Біологічна хімія”, яка, перебуваючи у тісному зв’язку з хімією і біологією, безпосередньо дотична до різноманітних галузей медицини, фармації та біотехнології. Це одна з важливих теоретичних дисциплін, що вивчаються у фармацевтичних навчальних закладах, яка дає знання про хімічний склад живих організмів та метаболічні механізми життєдіяльності людини, дозволяє вдосконалювати методи лабораторної діагностики, профілактики та лікування різних захворювань. Біологічна хімія є наукою та навчальною дисципліною в системі фармацевтичної освіти, котра разом з молекулярною біологією, мікробіологією, фізіологією входить до фундаменту сучасної теоретичної медицини.

Проведений нами аналіз дозволив опрацювати структурно-логічну схему підготовки бакалаврів з напрямів “Фармація” та “Біотехнологія” на кафедрі технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ) Національного університету “Львівська політехніка”, а також визначити чільне місце курсу “Біологічна хімія та молекулярна біологія” (рис. 1).

Згідно з аналізом наявної літератури для вивчення студентами даної дисципліни було встановлено, що на кафедрі ТБСФБ з цією метою використовуються популярні посібники і підручники – М.Є.Кучеренка [7], В.І.Добриніної [4], Т.Т.Березової [10], котрі є в бібліотеці нашого університету в недостатній кількості.

Незважаючи на те, що за останні роки з’явилися вітчизняні посібники і підручники для студентів фармацевтичних та медичних спеціальностей [7–12], аналіз наявної літератури виявив певні обставини, що спонукали колектив кафедри ТБСФБ до написання нового підручника.

Відомий підручник М.Є.Кучеренка та ін. вперше був надрукований у 1988 році. Він і досі не втратив своєї актуальності. У 1995 та 2002 рр. цей підручник з урахуванням останніх досягнень біологічної хімії був перевиданий українською мовою. Те саме стосується і підручника [8], який був надрукований московським видавництвом “Высшая школа” в 1988 р. та перевиданий 1998 і 2005 рр. У 2000 р. вийшов підручник [9], який розрахований на студентів фармацевтичних спеціальностей. Однак сьогодні ця література є малодоступною для українського студента.

Не зважаючи на глибокий зміст підручників [4;10;11;12], вони призначені для біохіміків, клінічних біохіміків, біологів та медиків. Підручник [8] заслуговує на особливу увагу, оскільки матеріал в ньому викладено на високому рівні і, водночас, легко сприймається студентами, але він також призначений для студентів медичних вишів і є російськомовним виданням.

Вартим уваги і корисним є підручник Л.М.Вороніної [9], котрий написаний відповідно до типової навчальної програми з біохімії для фармацевтичних факультетів вищих навчальних закладів. У підручнику на сучасному рівні викладено основні питання біохімії і молекулярної біології. Значна увага приділяється медико-біологічній і фармацевтичній спрямованості викладання представленого матеріалу, зокрема, розглянуто деякі положення клінічної біохімії, біохімії органів і тканин, а також основні шляхи перетворення лікарських речовин в організмі. Але він вийшов невеликим накладом і є малодоступним для студентів вищих навчальних закладів.

Книга відомих чеських авторів [6] дає можливість за допомогою наочних схем та короткого пояснювального тексту ознайомитися зі станом біохімічних проблем у різноманітних аспектах. Вона призначена для широкого кола спеціалістів – хіміків, біохіміків, медиків. Проте її можна використовувати лише паралельно з іншою навчальною літературою.

Енциклопедична повна монографія написана вченими США та Англії [1] призначена для біологів всіх спеціальностей та студентів університетів, медичних, педагогічних і сільськогосподарських інститутів. Однак знову слід зазначити, що перелічені джерела [1; 6] викладені російською мовою.

Все вищезазначене і стало причиною написання підручника “Біологічна хімія” авторами Н.Г.Марінцевою, Л.Р.Журахівською, І.І.Губицькою, Л.Д.Болібрех, М.С.Куркою, В.П.Новіковим. Даний підручник з грифом МОН було видано у 2009 р. У підручнику викладено курс біологічної хімії згідно з програмою для студентів вищих навчальних закладів III та IV рівня акредитації. Структурно підручник складається з чотирьох частин. У першій частині висвітлено хімічний склад живих організмів, будову і властивості білків, жирів, вуглеводів, нуклеїнових кислот, ферментів, вітамінів та гормонів. У другій частині – процеси обміну речовин: обмін ліпідів, вуглеводів, нуклеотидів, простих і складних білків та мінеральних солей. Розглянуто енергетичний обмін і вплив різних речовин, у тому числі і фармацевтичних препаратів, на енергетику клітини. Висвітлено гормональну регуляцію обміну речовин і функцій. У третій частині представлено біохімію окремих органів і систем: міжклітинного матриксу, печінки, крові та м’язової тканини. У четвертій частині представлено метаболізм лікарських засобів в умовах живого організму в поєднанні з нормальним обміном речовин. Зазначимо також, що авторами підручника зроблена спроба узагальнити та систематизувати великий обсяг матеріалу з біохімії, що викладений у численній навчальній і періодичній літературі.

Значну увагу приділено медико-біологічній і фармацевтичній спрямованості викладання представленого матеріалу, зокрема, розглянуто деякі положення клінічної біохімії, біохімії органів і тканин, а також основні шляхи перетворення лікарських речовин в організмі. Видання рекомендоване для студентів фармацевтичних, хімічних та біотехнологічних спеціальностей.

За три навчальні роки використання студентами даного підручника авторами було враховано певні недоліки та підготовлено нове видання, яке складається з чотирьох частин. У перевиданні 2012 р. в

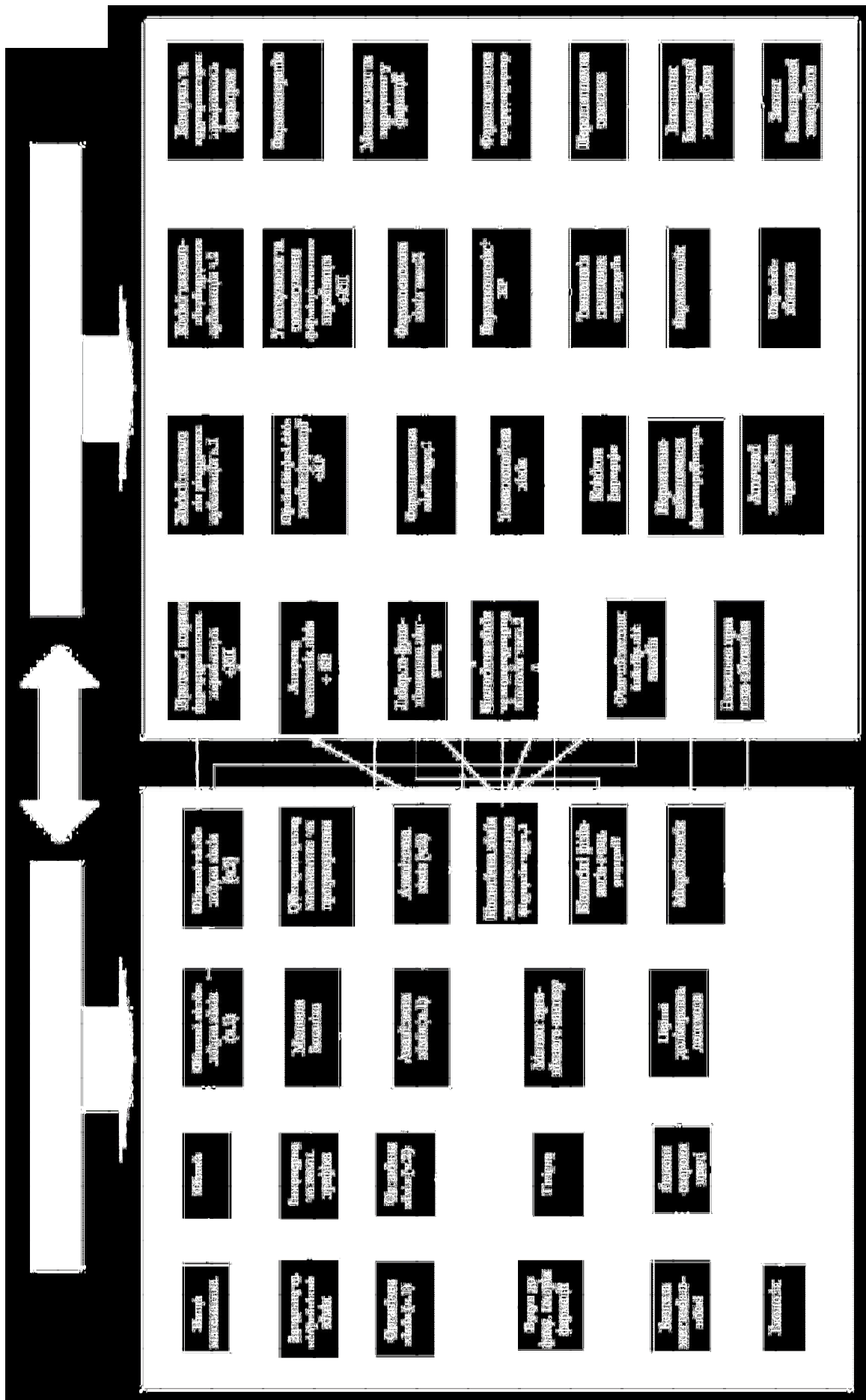


Рис. 1. Структурно-логічна схема підготовки бакалаврів з напрямку "Фармація"

більшому обсязі висвітлено та розширено деякі теми, наведено приклади біохімічної трансформації відомих лікарських речовин в організмі, а також додані кольорові малюнки та схеми, які покращують сприйняття матеріалу студентами.

Важливим аспектом освітньої діяльності є співпраця кафедри ТБСФБ Львівської політехніки з НФаУ, яка скерована на продовження фармацевтичної освіти випускників даної кафедри. Щороку значна кількість підготовлених кафедрою інженерів-технологів та магістрів виявляє бажання отримати другу вищу освіту за спеціальністю "Фармація", що реалізовується на практиці завдяки укладеній угоді між кафедрою та НФаУ, а також відповідній координації щодо наповнення базових дисциплін. У результаті вітчизняна фармацевтична промисловість отримує висококваліфікованих фахівців, які мають більші можливості для успішного працевлаштування.

ВИСНОВКИ

Таким чином, як свідчать результати апробації підручника "Біологічна хімія", студенти досить легко

орієнтуються у тексті, таблицях і схемах, наведених у навчальному виданні, формулюють висновки стосовно кожної теми, постійно збагачують професійний словниковий запас. Дидактична та методична системи підручника забезпечують формування позитивної мотивації до навчання. Крім цього, втілення ідей Болонського процесу, а саме кредитно-модульної системи ECTS, ґрунтовна практична підготовка студентів в умовах найсучасніших виробництв, а також плідна міжвишівська співпраця – це ті важелі, які піднімуть українську фармацевтичну галузь на новий якісний рівень і дозволять підготувати високоякісного професіонала для фармацевтичної галузі.

Матеріал даної дисципліни сприяє формуванню теоретичного базису та наукового світогляду у майбутнього фахівця фармацевтичної галузі.

Перспективою подальших досліджень є розробка дієвого інструментарію дослідження рівня засвоєних знань студентами з даної дисципліни за допомогою Віртуального навчального середовища НУ "Львівська політехніка".

Література

1. Албертс Б. Молекулярная биология клетки / Б. Албертс, Д. Брей, Дж. Льюис, М. Рафф, К. Робертс, Дж. Уотсон : в 5 т. – М. : Мир, 1986–1987.
Т. 1–5. – 1986–1987.
2. Ленинджер А. Основы биохимии : в 3 т. / А. М. Ленинджер. – М., Мир, 1985.
Т. 1–3. – 1985.
3. Основы биохимии /А. Уайт, Ф. Хендлер. Э. Смит и др. : в 3 т. – М. : Мир, 1981.
Т. 1–3. – 1981.
4. Добрынина В. И. Биологическая химия / В. И. Добрынина. М. : Медицина, 1976. – 504 с.
5. Сопін Є. Ф. Біологічна хімія / Є. Ф. Сопін, А. Р. Литвиненко. – К. : Вища школа, 1972. – 384 с.
6. Мусил Я. Современная биохимия в схемах / Я. Мусил, О. Новакова, К. Кунц. – М. : Мир, 1981. – 216 с. : ил.
7. Кучеренко М. Є. Біохімія : підручник / М. Є. Кучеренко, Ю. Д. Бабенюк. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2002. – 480 с. : іл.
8. Николаев А. Я. Биологическая химия : учеб. для мед. спец. вузов / А. Я. Николаев. – М. : ООО Медицинское информационное агентство, 1998. – 496 с.
9. Вороніна Л. Н. Біологічна хімія / Л. Н. Вороніна, В. Ф. Десенко, Н. Н. Мадієвська. – Х. : Основа, 2000. – 549 с.
10. Березов Т. Т. Биологическая химия / Т. Т. Березов, Б. Ф. Коровкина. – М. : Медицина, 1990. – 528 с.
11. Марри Р. Биохимия человека / Р. Марри, Д. Греннер, П. Мейес, В. Родуэлл : в 2 т. – М. : Мир, 1993.
12. Гонський Я. І. Біохімія людини / Я. І. Гонський, Т. П. Максимчук, М. І. Калинський. –Тернопіль : Укрмедкнига, 2002.

УДК 371.132:372.461:378

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ДОШКІЛЬНА ОСВІТА” ДО ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Матвієнко С.І., Варуха О.В., Оленченко С.О.

Автором статті висвітлено деякі шляхи удосконалення підготовки майбутніх вихователів до проведення з дітьми дошкільного віку роботи з формування у них належного рівня рухових умінь і навичок, визначених відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”.

Ключові слова: підготовка студентів, діти дошкільного віку, основні рухові уміння й навички.

Автором статті проаналізовані деякі шляхи удосконалення підготовки майбутніх вихователів до проведення з дітьми дошкільного віку роботи з формування у них належного рівня рухових умінь і навичок, визначених відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”.

Ключевые слова: подготовка студентов, дети дошкольного возраста, основные двигательные умения и навыки.

The article highlights several ways of improving teacher training for organization of activities conducive to formation of preschool children’s motor skills according to the requirements of the Base program of preschool child development “I am in the world”.

Key words: teacher education, preschool children, basic motor skills.

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства рельєфно окреслюють потребу підвищення рівня здоров'я населення нашої країни, перш за все – дітей і молоді як носіїв генофонду нації, – забезпечення для означеної категорії населення належного рівня рухової активності, що зумовлено зростаючими показниками проявів гіподинамії, вад діяльності серцево-судинної, кісткової та інших систем організму.

У національних програмах “Освіта (Україна XXI століття)”, “Діти України”, Національній доктрині розвитку освіти та програми “Здоров'я нації” серед стратегічних завдань визначено пошук шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення та формування здоров'я молодого покоління.

У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначено, що нині “переважна більшість дошкільнят зазнає дефіциту руху, недостатньо загартована, характеризується низькою витривалістю” [7, с. 3].

З прийняттям у 2008 р. Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” підвищилися вимоги до професійної діяльності вихователя ДНЗ з формування у дошкільників життєво

важливих рухових умінь і навичок як основи збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що стратегічні завдання розвитку дошкільної освіти в Україні повинні враховувати потреби сучасних дітей в активному русі, у повноцінному формуванні основних рухових умінь і навичок. Ці завдання мають бути відображені в змісті фахової підготовки майбутніх вихователів, до кола професійних обов'язків яких входить проведення низки заходів, що сприятимуть збереженню та зміцненню здоров'я вихованців, у тому числі – з опанування ними належного рівня основних рухів [2]. Основні рухи людини починають формуватися в дошкільному віці і вдосконалюються протягом життя шляхом нагромадження індивідуального досвіду [9, с. 1].

Проте, як визначає аналіз наукових джерел та періодики з дошкільного виховання, у роботі інструкторів з фізичного виховання у ДНЗ і вихователів продовжують зустрічатися такі професійні помилки щодо навчання дошкільників основних рухів, як: незнання методики навчання рухів, відсутність чіткої системи заходів у даному виді діяльності, добір обмеженого кола дидактичних

методів, перш за все – практичної групи тощо. Це зумовлює необхідність удосконалення процесу професійної підготовки студентів до роботи з фізичного виховання з дошкільниками, зокрема, щодо формування у них основних рухових умінь і навичок.

Отже, об'єктивною потребою якісної професійної підготовки майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок, адекватної вимогам сучасності, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми зумовлюють **актуальність теми даного дослідження.**

Метою статті є розкриття окремих аспектів фахової підготовки майбутніх вихователів до формування у дошкільників рухових умінь і навичок з огляду на реалізацію вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” з підтримки високого рівня рухової активності та здоров'я дитини.

Аналіз останніх публікацій. Проблема професійної підготовки студентів представлена такими напрямками наукових досліджень: розробкою теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів (В.Бондар, О.Дубасенюк, А.Капська, О.Мороз, О.Пехота, В.Семиченко); удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури стало предметом наукових досліджень В.Ареф'єва, Л.Волкова, М.Зубалія, Т.Овчаренко, О.Петунін, М.Садикова, Б.Шияна та ін.

Проблема зміцнення здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку знайшла своє відображення в дослідженнях О.Богиніч, О.Бурової, Е.Вільчовського, Н.Денисенко, Т.Дмитренко, В.Логінової, М.Кістяківської, С.Петренко, Л.Лохвицької, Л.Калуської, С.Лайзане, С.Титаренко та ін.

Окремі питання підготовки вихователів до проведення роботи з формування у дошкільників основних умінь та навичок розглядалися у наукових працях О.Богиніч, Е.Вільчовського, Н.Денисенко, О.Дубогай, Т.Дмитренко, В.Логінової, Т.Осокіної, Д.Хухлаєвої та ін., переважно – в контексті проблеми забезпечення належного рівня рухової активності дітей старшого дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу. Підготовка майбутніх педагогів до фізичного виховання дітей розглядається у наукових роботах Т.Бабушкіна, М.Віленського, С.Петренко, О.Петуніна, В.Сластьоніна, Л.Сущенко. Професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу щодо розкриття функціональних обов'язків вихователя з охорони життя та здоров'я дітей ґрунтовно досліджувалася Е.Вільчовським, Н.Денисенко, Н.Левінець, Є.Панько, Л.Семушиною та ін.

Особливості професійної підготовки сучасних вихователів дітей дошкільного віку представлено у монографії Г.Беленької [1]. Дослідниця вважає, що результатом навчання студентів у педагогічному виші повинна стати професійна компетентність, що забезпечить належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функціональних обов'язків [1, с. 29]. Г.Беленька зазначає, що професійна компетентність вихователя – багатогранне поняття, що охоплює різні сфери компетенції – оздоровчо-профілактичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, просвітницьку тощо [Там само].

Ґрунтовний аналіз окремих аспектів обраної нами проблеми розглянуто в дисертаційному дослідженні

С.Петренко (2007 р.). Дослідницею теоретично обґрунтовано і розроблено модель підготовки майбутнього вихователя до формування у дошкільників основних рухових умінь та навичок, побудовану на органічному поєднанні ефективних теоретичних і практичних форм, здійснюваних інтерактивними методами навчання; виявлено й експериментально перевірено педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки студентів до формування в дошкільників основних рухових умінь і навичок [9, с. 5].

З прийняттям Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (2008 р.) національне дошкільня реалізує у практиці роботи з дошкільниками компетентнісну парадигму [2, с. 5], яка орієнтує педагога на формування у дитини життєвої компетентності як науки життя в доступній формі, розвитку у дошкільника життєво важливих умінь і навичок, до яких належать і рухові уміння й навички як основа повноцінного руху та здоров'я людини. Необхідний обсяг рухової активності дітей є вирішальною гарантією виховання всебічно розвиненого, здорового підростаючого покоління. “Руки, – писав академік І.Павлов, – головний прояв життя. Діяльність внутрішніх органів спрямована на забезпечення роботи м'язів, а тренування м'язів є одночасно і удосконаленням функції інших органів та систем” [3, с. 7].

Аналіз змісту Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” засвідчив, що в ньому для кожного вікового періоду дошкільного дитинства (ранній вік, молодший і старший дошкільний вік) зазначено напрями роботи щодо набуття дітьми умінь і навичок основних рухів (ходьби, бігу, рівноваги тощо).

Вихователю ДНЗ надано програмою рекомендації з використання вправ в основних рухах, запропоновано для роботи з дошкільниками використання окремих засобів, (переважно – фізкультурного інвентарю), однак у змісті означеного документа відсутні нормативні дані щодо фізичної підготовленості та фізичного розвитку дітей дошкільного віку кожної вікової групи.

Не знайшло належного висвітлення питання, що досліджується нами, й у змісті програми розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” [5], введеною МОН України в практику національних ДНЗ у 2010 р. У розділі програми “Фізичний розвиток” визначено, зокрема, наступні освітні завдання щодо формування у дітей основних рухів:

- опанування дошкільниками різновидів життєво необхідних рухів – ходьби, бігу, стрибків, лазіння...;
- збільшення запасу рухових навичок та вмій за рахунок розучування спортивних вправ та ігор з елементами спорту [5, с. 5].

Суттєвою проблемою, яку покликано реалізувати викладачі вишів щодо упровадження засад Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” в практику роботи ДНЗ, є якісна підготовка майбутніх вихователів до практичної фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми. На нашу думку, така підготовка повинна здійснюватися на наступних рівнях:

- *Теоретичному*, який передбачає ознайомлення майбутніх педагогів ДНЗ із специфікою руху, рухової діяльності, основних рухових умінь та навичок як основи життєдіяльності й здоров'я людини. Зміст

підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти реалізується у ході вивчення дисциплін “Валеологія”, “Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти”. Останній курс спрямований на формування у студентів системи фундаментальних знань теорії та методики фізичного виховання.

· *Теоретико-методичному*, на якому студенти набувають необхідні знання у галузі методики фізичного виховання з розділу “Зміст і методика навчання рухів у дітей дошкільного віку”; ознайомлюються зі змістом Базової програми, зокрема з розділу “Забезпечення рухової активності”, а також лінії розвитку “Фізичний розвиток” для різних вікових категорій дошкільного дитинства.

· *Діяльнісному*, який передбачає набуття студентами необхідних фахових умінь у змодельованих умовах практичних і лабораторних занять, що проводяться в аудиторіях вишу та на базі ДНЗ.

· *Практично-творчому*, специфіка якого визначається власною педагогічною роботою студента з дітьми під час проходження різних видів педагогічної практики у ДНЗ.

Аналіз галузевих стандартів вищої освіти фахівців дошкільного профілю, навчальних планів спеціальності “Дошкільна освіта”, навчально-методичних посібників [4; 6; 10], наукових досліджень із зазначеної проблеми дозволяють говорити про те, що професійна підготовка майбутніх вихователів до проведення роботи з опанування дошкільниками рухових умінь та навичок нині більшою мірою спрямована на набуття студентами теоретико-методичних знань про засади фізичного виховання.

У виші на реалізацію завдань підготовки майбутніх вихователів до проведення з дошкільниками фізкультурно-оздоровчої роботи у ДНЗ спрямований курс “Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти”, який включений до програми підготовки фахівців дошкільного профілю за ОКР “бакалавр”.

Типовою навчальною програмою (2005 р.) до цього курсу передбачено, що у результаті його вивчення студент повинен оволодіти системою знань і умінь, у тому числі – стосовно навчання дошкільників основних рухових умінь та навичок. Серед набутих студентами професійних якостей у сфері рухової діяльності домінують: знання основ методики рухової діяльності, діагностики рухової підготовленості та стану здоров'я дітей дошкільного віку; уміння добору оптимальних засобів і методів фізичного виховання; володіння методичними прийомами опанування основними рухами [11].

У той же час майбутні вихователі ДНЗ недостатньо мірою вмотивовуються на якісне опанування техніки рухів, перш за все – через обмежену кількість практичних і лабораторних занять з теми (у межах її вивчення передбачається проведення лише 2 практичних і 4 лабораторних годин).

С.Тітаренко акцентує у вагу на особливостях організації лабораторних занять з теми “Методика формування у дітей основних рухових умінь та навичок”, специфіка яких визначається урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівнем їхнього фізичного й інтелектуального розвитку. На думку дослідниці, перед кожним студентом на усіх етапах підготовки до лабораторних занять викладач пови-

нен поставити провідне завдання, яке буде сприяти розвитку його творчої активності, формуванню певних професійних умінь у галузі рухової діяльності [12, с. 212].

Зазначимо, що під час проходження студентами педагогічних практик у змісті програм практики також не завжди чітко зазначаються завдання щодо удосконалення у дітей різного віку техніки основних рухів (у період літньої педагогічної практики), виконання раніше вивчених дітьми вправ, які базуються на основних рухах під час проведення спортивних олімпіад, днів і тижнів здоров'я у ДНЗ, а також інших форм фізкультурно-оздоровчої роботи. Не в усіх ДНЗ радо заохочується проведення зі старшими дошкільниками міні-походів та інших форм туризму.

Педагог вишу, керівник педагогічної практики, повинен спрямовувати роботу студентів у ДНЗ як на безпосереднє проведення різних форм фізкультурно-оздоровчої роботи, так і на ознайомлення з кращим досвідом передових вихователів з проведення заходів активного руху, у тому числі – уранішньої гімнастики, фізкультурних динамічних перерв і рухливих ігор.

Ми погоджуємося з думкою дослідниці М.Машовець про те, що глибоке занурення студента-практиканта в педагогічний процес ДНЗ, можливість для нього спостерігати стиль роботи педагогічного колективу є одним із факторів підвищення професійної компетентності майбутнього фахівця ДНЗ [8, с. 166].

На нашу думку, підвищенню рівня знань студентів у галузі рухової діяльності дітей сприятиме впровадження в практику вишівської підготовки вихователя ОКР “спеціаліст” спеціального курсу “Основи рухової діяльності дошкільників”. Опанування студентами матеріалів спецкурсу дозволить поглибити знання майбутніх вихователів про психолого-педагогічні, анатомо-фізіологічні основи, методики та технології формування рухових умінь і навичок у дошкільників; сформує уміння доцільно добирати зміст рухової діяльності відповідно до віку дітей, їх індивідуальних можливостей та рівня рухової підготовленості.

Висновки

Існуюча система підготовки майбутніх вихователів до формування у дошкільників основних умінь і навичок, з огляду на важливість даної проблеми в контексті положень Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” щодо забезпечення у дошкільників належного об'єму та якості рухового режиму, не повністю відповідає вимогам сьогодення. Це стосується збільшення об'єму теоретичної підготовки студентів у межах вивчення навчальної дисципліни “Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти” і розкоординованості педагогічних дій при безпосередній взаємодії студентів з дітьми під час проведення лабораторних занять та проходження ними практики в дошкільному навчальному закладі. Удосконаленню підготовки майбутніх вихователів до проведення роботи з навчання дошкільників основних рухів сприятиме впровадження в практику вишівської підготовки вихователя ОКР “спеціаліст” спеціального курсу “Основи рухової діяльності дошкільників”; використання широкого спектру форм практичної роботи у галузі фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, АПН України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
3. Богінч О. Л. Технологія формування вмій спеціалістів дошкільного профілю здійснювати методичне керівництво фізичним вихованням дітей / О. Л. Богінч // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. – Рівне, 2002. – Вип. 21. – С. 35–38.
4. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2004. – 428 с.
5. Впевнений старт. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://doshkillya.ostriv.in.ua>. – Назва з екрану.
6. Кожухова Н. Н. и др. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях : учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Самодурова ; под ред. С. А. Козловой. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 320 с.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
8. Машовець М. А. Сучасні підходи до організації педагогічної практики майбутніх дошкільних педагогів / М. А. Машовець // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 4. – С. 164–167.
9. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь та навичок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Петренко Світлана Анатоліївна. – К., 2007. – 21 с.
10. Поліщук О. В. Педагогічна практика студентів з курсу “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку” : навч. посіб. – К. : Міленіум, 2004. – 144 с.
11. Типова навчальна програма для студентів вищих навчальних закладів спеціальності “Дошкільне виховання (освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”) “Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / уклад. О. Л. Богінч. – К. : Освіта України, 2005. – 24 с.
12. Тітаренко С. А. Підготовка студентів до формування в дошкільників основних рухових умінь та навичок у процесі проведення лабораторних занять / С. А. Тітаренко // Вісник Київського міжнародного університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2009. – № 12. – С. 204–214.

УДК 371(477:100)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Матукова Г.І.

У статті аналізуються питання використання технологій інтерактивного навчання в системі професійної підготовки майбутніх економістів; виходячи з аналізу історії інтерактивних технологій, вітчизняного, зарубіжного досвіду, обґрунтовується доцільність інтерактивних методів, форм кооперативного навчання формування у студентів підприємницьких компетенцій.

Ключові слова: професійна підготовка, інтерактивні технології навчання.

В статье анализируются вопросы использования технологий интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки будущих экономистов; исходя из анализа истории интерактивных технологий, отечественного и зарубежного опыта, обосновывается целесообразность интерактивных методов, форм кооперативного обучения формирования у студентов предпринимательских компетенций.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, интерактивные технологии обучения.

The article addresses the questions of the use of interactive educational technologies in the system of future economists' professional education. The expediency of interactive methods, forms of cooperative education and formation of students' entrepreneurial competencies are substantiated on the basis of the analysis of the history of interactive technologies, national and foreign experience.

Key words: professional education, interactive educational technologies.

У сучасних системах навчання, поряд із традиційними технологіями, усе ширше використовуються нові дидактичні технології, що дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки, зробити його більш ефективним. До їх числа належать технології інтерактивного навчання, які у моделі підготовки майбутніх економістів відіграють роль механізму розвитку здібностей студентів до професійного спілкування, підприємництва, співпраці, а також навичок самостійності, системності мислення, вміння адаптуватися в сучасному інформаційному суспільстві, працювати у команді.

Підґрунтя інтерактивних технологій було закладено у працях американського філософа-ідеаліста і педагога-прагматика Дж.Дьюї, які були розвинені його учнем В.Х.Кілпатриком. Інноваційність ідеї полягала у спрямованості моделей навчання на формування бізнесмена, підприємця, здатного оперативно засвоювати знання, гнучко використовувати їх у практичній і професійній діяльності; розрахувати ризики; використовувати техніки перегрупування, реорганізації й систематизації майбутнього; формулювати запитання; послуговуватися діловою мовою у спілкуванні з колегами різних ієрархічних рівнів організації тощо. На перший план

було поставлене завдання: перетворення аудиторії на лабораторію; активізуючи знання й навички студентів, залучати їх до творчої перетворювальної діяльності. Проте вважається, що до ідей інтеракції у навчанні (від англійського "interact", де "inter" означає взаємний, а "act" – діяти), тобто побудови процесу засвоєння знань на основі діалогу і співпраці, зверталися ще Сократ, Й.-Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо та ін. Його елементи були невід'ємною частиною педагогічних систем вчителів-новаторів 70–80-х рр. (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.), теорії розвивального навчання [2, с. 14–16].

За час свого існування від окремих методів інтерактивного навчання здобуло якостей технології – сукупності форм, методів, прийомів і засобів відтворення теоретично обґрунтованого процесу навчання, що дозволяє досягати поставленої освітньої мети.

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях В.Безпалька, І.Богданової, Е.Михайлова, В.Матірко, В.Полякова, Ю.Ткаченко, О.Сидоренко, Ю.Сурмін та ін. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляють у царині психології Н.Бо-

гомолова, Ю.Ємельянов, Д.Кавтрадзе, А.Смолкін та ін. Проблемою інтерактивних технологій, методикою впровадження інтерактивного навчання в навчальний процес школи й вищих навчальних закладів займаються Д.Біда, О.Біда, Л.Богданова, О.Єльнікова, І.Зяюн, О.Киричук, М.Кларін, Г.Коберник, Л.Кондрашова, Л.Пироженко, Є.Полат, О.Пометун, Г.Сазоненко, Г.Фрейман, О.Якубовська та ін. Праці вчених дали змогу визначити, що інтерактивні технології навчання є сукупністю проблемно-пошукових технологій, що інтегрують у себе методи, прийоми, форми і засоби навчальної діяльності, спрямовані на діалог і взаємодію суб'єктів з навчальним оточенням. Визначено, що застосування інтерактивних технологій навчання дозволяє вирішити наявні завдання професійної підготовки, у тому числі у галузі економіки і бізнес-освіти.

Інтерактивні технології передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації, зокрема навчальних ділових ігор, кейс-методів. Це дозволяє адаптувати процес залучення студентів до норм і цінностей соціуму, вимог ринку праці, певного професійного середовища. Сьогодні у практиці інтерактивних технологій, залежно від поставленої мети, О.Пометун та Л.Пироженко розрізняють такі інтерактивні технології: технологію кооперативного навчання, колективно-групового навчання, технології ситуативного навчання, технології опрацювання дискусійних питань [2, с. 34–35].

Н.Ахметов, А.Вербицький, Я.Гінзбург, М.Касьяненко, Н.Коряк, М.Крюков, А.Деркач, А.Капська, І.Носаченко, П.Підкасистий, В.Семенов, Є.Смірнов, А.Тюков, Ж.Хайдаров, С.Щербак, П.Щербань та інші наголошують, що інтерактивні технології мають відображати суть майбутньої професії, формувати професійні якості фахівця, створювати так званий “фундамент”, на якому студенти можуть відпрацювати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Систематичний, глибокий аналіз помилок студентів, який проводиться в процесі підбиття підсумків, є обов'язковим елементом інтерактивних технологій, значно знижує ймовірність їх повторення в реальній дійсності. Все це сприяє скороченню терміну адаптації молодого фахівця до повноцінного виконання професійної діяльності.

Метою статті є аналіз можливостей інтерактивних технологій у професійному становленні майбутніх економістів, аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду їх впровадження у навчальний процес.

В умовах оновлення змісту освіти необхідним є відпрацювання механізмів, що дозволяють активізувати студента в навчальному процесі. В першу чергу, до них можна віднести ділові ігри, що спрямовані на

результат і забезпечують позитивні емоції, формування необхідних навичок. Прагнення до успіху підвищує пізнавальну активність студентів і це позначається на якості засвоєння матеріалу. Разом з цим аналіз навчальних занять у Криворізькому економічному інституті дозволяє зробити висновок про те, що ділова гра поки не стала органічною частиною професійної підготовки, так само як й інші методи інтерактивного навчання. Дійсно, процес навчання не може ґрунтуватися лише на ігрових методах, адже зміст інтерактивних технологій у навчальному процесі складають знання фахових дисциплін, які у ході інтерактивного навчання закріплюються, поглиблюються й набувають ознак системи.

Широке впровадження інтерактивних технологій навчання у вітчизняній системі професійної підготовки стримується незначним спектром навчальних матеріалів, порівняно з провідними закордонними, що відповідають принципам наочності й модульності і здатні реалізувати завдання підготовки фахівців. Майже відсутні адаптовані до потреб економічної освіти нові види навчальних матеріалів, інтегровані посібники-практикуми порівняно з обсягом “традиційних” підручників. Це стосується також електронних навчальних матеріалів, які б дозволили швидко й ефективно презентувати інформацію студентам, активно залучати їх до розв'язування складних практичних проблем.

З успіхом можуть бути застосовані в українській освіті деякі форми навчання, запозичені із досвіду вищої школи США, Англії, Японії, Німеччини. Так, значний інтерес становить план Трампа, що розроблено й активно впроваджено в американській школі. Переваги його полягають у методиці поєднання занять у потоці й у групах. Час між різними видами занять розподіляється таким чином: 40% навчального часу відводиться на лекції в потоці, 40% – на індивідуальні й 20% – на групові заняття [4, с. 68].

Вивчення закордонної психолого-педагогічної літератури показує, що психологи й педагоги інтенсивно шукають шляхи, які забезпечать більш високу якість освіти випускників вищих навчальних закладів. Зокрема, у Франції сьогодні спостерігається тенденція до зміни пріоритетів у навчанні, мається на увазі більш глибока взаємодія студента і викладача у новітній моделі – отримання студентом самостійно знань й засвідчення глибини знань, сфокусованої на студентів. Навчання визначається важливим фактором забезпечення певної якості майбутнього життя, а інтерактивні моделі відображують постійне спілкування всіх членів колективу, об'єднаних для вирішення спільних професійно важливих завдань.

Як і будь-які технології, інтерактивні характеризуються позитивними і негативними рисами (див. табл. 1).

Таблиця 1

Позитивні та негативні сторони інтерактивних технологій навчання

Позитивні сторони	Негативні сторони
<ol style="list-style-type: none"> 1. Більш високий рівень і якість засвоєння знань. 2. Визначення рівня засвоєння студентами знань проводиться в позитивному середовищі. 3. У колективі встановлюються партнерські стосунки. 4. У викладача розкриваються якості організатора, формується творчий підхід до організації навчання. 5. Відбувається наближення навчального середовища до професійного, ефективна імітація ділового спілкування і розподілу рольових позицій. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Необхідна велика кількість часу для підготовки засобів інтерактивного навчання. 2. Необхідна розробка цілої комплексної системи оцінювання знань студентів. 3. Відчутний брак методичних розробок різних спеціальних предметів ВНЗ із формами інтерактивного навчання. 4. Існує потреба в оволодінні викладачем спеціальними методиками і засобами для реалізації кооперативних зв'язків у групі.

Значного поширення сьогодні набув метод конкретних ситуацій, який потребує реалізації моделей інтерактивного навчання, як-от навчання у співпраці, і який найбільш повно відображає ситуаційний підхід до управління і делегування повноважень. Ідеєю цього підходу є впровадження виробничих ситуацій у процес навчання, обговорення реальних проблем виробництва, аналіз проблемних питань і ситуацій, створення певних моделей вирішення ситуацій, прогнозування розвитку підприємства, технології, рівня виробництва тощо.

Ділова ситуація – це імітація, ідеальне відображення реальної ситуації з життя організації, або ж навмисно створена ситуація, що відтворює типові професійні і суспільні проблеми. Опис ситуації містить головним чином інформацію про суб'єкт – особистість, групу або організацію, що займає центральне місце в ситуації; про партнерів і конкурентів; про умови, в межах яких існує й змінюється ситуація. Ділова ситуація має бути наближеною до реальності, оскільки без цього не можна досягти природності

дій студентів. Існують декілька типів конкретних ситуацій [3, с. 342].

Широкого застосування сьогодні набув такий різновид методу конкретної ситуації, як кейс-стаді (case study), який можна охарактеризувати як досить стислу в часі ділову гру. Case study є однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії і була розроблена англійськими науковцями М.Шевером, Ф.Едейєм та К.Єйтс. Уперше цей метод був застосований у 1910 р. під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі. В Україні даний метод став поширюватися тільки у другій половині 90-х рр. ХХ ст.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей тих, хто навчається. Кейс – не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти певну ситуацію, включає набір питань, що підштовхують до розв'язання поставленої актуальної проблеми. Головною перевагою кейс-методу є те, що він поєднує професійні й ігрові компоненти (див. табл. 2).

Таблиця 2

Механізми поєднання професійних та ігрових компонентів

Професійна діяльність – задає:	Ігрова діяльність – реалізовує:
Об'єкт імітації (професійна ситуація)	Через імпровізацію, стиснення часу, впровадження ускладнень в "проект"
Завдання ділової ситуації	Формулювання ігрових цілей, завдань
Правила визначення ділової ситуації	Формування на їх основі правил гри
Комплект ролей	Розподіл ролей, використання подвійних ролей, створення портрету кожної ролі, градація оцінок виконання ролі
Проблеми в діловій ситуації	Уведення ролей з несумісними цілями, конструювання поведінкових суперечностей, візуальне представлення результатів оцінки, створення екстремальних ситуацій, "проблем"
Систему оцінок	Систему штрафів, заохочень, премій, візуальне представлення результатів гри
Документальне забезпечення	Створення розпізнавальних знаків для учасників гри й інших символів

Як специфічний метод навчання, кейс-метод застосовується для розв'язання властивих йому завдань. До основних його пріоритетних позицій належить: технологізація й оптимізація; методологічне насичення; застосування в навчанні різних типів і форм; компетентісний підхід. Використання кейс-методів залежить від конкретної ситуації. Сьогодні виділяють кейс-потреби, кризові кейси, конфліктні кейси, кейси боротьби, інноваційні кейси та ін. Модель кейс-методу можна представити алгоритмом.

1-й етап. Передбачає визначення викладачем необхідного кола завдань, що мають вирішити студенти протягом розв'язання кейсу, при цьому завдання підбираються з певним рівнем складності (кейс має бути непростим для розв'язання й в міру складним, обов'язковим є врахування рівня спеціальних знань студентів). Завдання видаються заздалегідь, студенти самостійно підбирають додаткову інформацію й літературу для вирішення головних питань кейсу, визначення стратегії розвитку ситуації.

2-й етап. Починається з визначення контролю знань студентів, оголошення основної проблеми кейсу, об'єднання студентів у групи або видачею індивідуальних завдань. В малих групах викладач спостерігає за процесом вирішення проблеми, але уникає прямих консультацій. Студенти можуть викорис-

товувати допоміжну літературу, підручники. Кожна мала група обирає "лідера", який на етапі презентації рішень висловлює думку групи, пропонує комплекс рішень. У ході дискусії можливі питання до доповідача, виступи і доповнення членів групи. Викладач слідкує за ходом дискусії; шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації та формується стратегія її розвитку.

3-й етап. Етап підведення підсумків передбачає відбивання ситуації на певному підприємстві ("накладення сформованої моделі" на реальні умови виробництва), реалістичне бачення вирішення проблеми. Ситуація обговорюється, висловлюються думки, групи обґрунтовують власну версію, обов'язково оприлюднюють кращі результати, оцінюється робота кожної малої групи і кожного студента. Якщо можливо, ситуація оцінюється незалежною групою експертів.

При проведенні кейс-методу з метою розв'язання певної ситуації необхідне формування сприятливої атмосфери (треба допомогти опанувати інформацію і прийняти власне рішення). Викладачеві рекомендується сприймати серйозно будь-які, навіть абсурдні, думки студентів, слідкувати за тим, щоб ніхто не залишився "поза групою". При використанні кейс-методу необхідно створити наступні умови: зберігати високу складність пізнавальних ситуацій;

забезпечувати логічний зв'язок запитань; сприяти створенню в аудиторії певної атмосфери психологічного комфорту; керувати організацією спеціальної підготовки викладачів і студентів до вищезазначеної методики. Отже, кейс-метод сприяє формуванню індивідуальної активності студентів, високій ефективності навчання, особистісним якостям, розвитку компетентностей. Кейс-метод одночасно впливає на підвищення професійного рівня викладача, формування його творчого мислення.

Ключовою ознакою інтерактивного групового методу є кооперація студентів. Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Це передбачає систематичну участь кожного студента у навчанні всіх. Викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи [2, с. 31]. Робота в малих групах формує у молоді навички спілкування, співпраці, мислення, вмінь порівнювати, співставляти, поєднувати воедино; творчі здібності. Після того як викладач висуває перед студентською аудиторією завдання й об'єднує студентів у малі групи, кожна група за короткий час (3–5 хв.) на основі розподілу обов'язків (головуючого, посередника, секретаря, доповідача тощо) має виконати завдання й презентувати результати. У ході роботи студенти мають не переключувати своїх рольових позицій. При роботі у парах необхідно допомогти визначити почерговість висловлювань і запропонувати обговорити свої ідеї один з одним. Визначити час для обговорення, а після завершення заслухати результати обмірковування певні моделі – “спільний пошук”, “вінегрет”, “синтез ідей”, “дерево рішень”, що дозволяють студентам обмінюватися своїми ідеями з усією групою.

Наступною ефективною формою інтерактивного навчання є ротаційні трійки. Необхідно розмістити в аудиторії трійки так, щоб кожна з них бачила трійку праворуч і трійку ліворуч. Поставити кожній однакове запитання або завдання. Кожен у трійці має відповісти на це запитання або надати приблизний напрямок ви-

рішення завдання. Після короткого обговорення, запропонувати учасникам розраховатися на 1-й до 2-й. Студенти з №1 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Студенти з №0 залишаються на місці й є постійними членами трійки. Результатом буде зовсім нова трійка, в якій можна вирішувати нові завдання. Трійки можна змінювати стільки, скільки дозволяє час і кількість завдань.

Досліджуючи проблему використання інтерактивних форм навчання, нами було здійснено експериментальну роботу зі студентами III–V курсів (60 осіб) Криворізького економічного інституту КНЕУ ім. В.Гетьмана. Студентам було запропоновано в межах курсу “Економіка праці та соціально-трудова відносинами”, “Економіка підприємства”, “Економіка та організація діяльності об'єднань підприємств” комплекс ділових ігор, кризових кейсів, конфліктних кейсів, кейсів боротьби. У результаті проведеної роботи було визначено, що у 34% студентів виникло бажання систематично збирати інформацію щодо розвитку підприємств регіону, у 46% було сформовано навички ділового спілкування й прогнозування виробничих ситуацій. У процесі проведення кейсів була підвищена активність навчання майже у 85% майбутніх фахівців, поповнено банк кейсів новими розробками студентів на економічному матеріалі регіону.

Досліджуючи можливості інтерактивних технологій навчання в сучасних умовах вищої економічної школи, підтверджено їх широкі перспективи у становленні освіченого, конкурентоспроможного фахівця сфери бізнесу. Впровадження навчальних ділових ігор, кейс-методів, інтерактивних форм кооперативного навчання сприяє формуванню підприємницьких компетенцій майбутніх економістів за умови, якщо їх зміст відображає сутність майбутньої професії, націлюється на побудову “фундаменту” для відпрацювання студентами професійних навичок в умовах, наближених до реальних.

Перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі вбачаємо в побудові систематизованої, комплексної системи інтерактивних технологій для бізнес-освіти молоді.

Література

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – М. : Гос. изд-во РСФСР, 1922. – 196 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2009. – 176 с.
3. Казанцев А. К. Практический менеджмент: в деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах / А. К. Казанцев, В. И. Подлесных, Л. С. Серова. – М. : Академия, 1999. – 365 с.
4. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом / В. П. Пугачев. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 285 с.

УДК 377.5

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Панасенко Л.О.

Однією з ланок безперервної економічної освіти є економічний коледж. Специфікою студентського контингенту коледжу є його вікові особливості та низька сформованість професійних уявлень та прагнень. Тому на перший план у навчально-виховному процесі коледжу виходить не лише якісна теоретична професійна підготовка студентів-економістів, а й, зокрема, оптимізація та активізація процесу професійного становлення майбутніх фахівців у галузі економіки. Виокремлення основних детермінант професійного становлення майбутніх економістів дозволить підвищити рівень теоретичної, практичної психологічної готовності до обраної діяльності у випускника економічного коледжу. Ключові слова: економічний коледж, засоби активізації професійного становлення, кейс-методи.

Одним из звеньев непрерывного экономического образования является экономический колледж. Спецификой студенческого контингента колледжа являются его возрастные особенности и низкая сформированность профессиональных представлений и стремлений. Поэтому на первый план в учебно-воспитательном процессе колледжа выходит не только качественная теоретическая профессиональная подготовка студентов-экономистов, но и, в частности, оптимизация и активизация процесса профессионального становления будущих специалистов в области экономики. Выделение основных детерминантов профессионального становления будущих экономистов позволит повысить уровень теоретической, практической психологической готовности к избранной деятельности у выпускника экономического колледжа. Ключевые слова: экономический колледж, средства активизации профессионального становления, кейс-методы.

One of the links of continuous economic education is an Economic College. The specific features of student contingent in college are its age characteristics and low level of professional knowledge and aspirations. Therefore, at the forefront of the educational process in college comes not only quality theoretical education of students-economists, but also optimization and activation of the process of professional formation of future professionals in the field of economics. Establishment of the main determinants of future economists' professional formation allows of raising the levels of theoretical, practical and psychological preparedness to the chosen field of activity by the time of graduation from an Economic College. Key words: Economic College, means of enhancing professional development, case methods.

Постановка проблеми

Однією з ланок безперервної професійної освіти є коледж. Традиційно коледж здійснює підготовку до певних видів праці в економічній і соціальній сферах суспільства. Навчання в цих закладах завершується відповідними процедурами присвоєння кваліфікації, атестації на професійну готовність і майстерність, створюються умови для подальшого просування особистості в системі безперервної освіти.

Специфікою студентського контингенту коледжу є його вікові особливості та низька сформованість професійних уявлень та прагнень.

Актуальність дослідження. Однією із актуальних проблем навчально-виховного процесу економічного коледжу є якісна підготовка фахівця-економіста, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства, а його прагнення до професійного саморозвитку сприяли б формуванню

гармонійної особистості, здатної відповідати вимогам сучасного ринку праці. Саме для цього в рамках процесу професійного становлення в економічному коледжі майбутній фахівець має набути комплекс умінь та знань для здійснення аналітичних розвідок в галузі економіки, виконання обрахунків у різних сферах діяльності підприємства, керування фінансовими активами та пасивами, нормативно-правового оформлення фінансових операцій. Тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-економістів, а саме оптимізація та активізація процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

Мета статті – розглянути існуючі теоретичні підходи до проблеми професійного становлення особистості, проаналізувати особливості сучасної професійної підготовки студентів-економістів в умовах економічного коледжу та виокремити основні детермінанти успішного професійного становлення майбутніх фахівців у період навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним та педагогічним аспектам професійного становлення майбутніх економістів. Вивчаючи процес професійного становлення, науковці розглядають основи трудової діяльності; професійного самовизначення; питання оптимізації взаємин з метою підвищення продуктивності праці; етапи становлення та розвитку фахівця; розвиток професійно важливих якостей, які визначають успішність праці; мотиви трудової діяльності. Зокрема: теоретико-методичні основи професійного становлення молоді представлені у працях Л.Буйновської, К.Варнавських, В.Виноградова, О.Джури, М.Дуранова, С.Єліфанової, Б.Ількевича, О.Новикова, В.Петрука, М.Станкіна, М.Чобітько та ін. Питання професійної підготовки вивчали В.Бобров, Ф.Веселков, Ю.Голубев, В.Дюков, В.Євтушевський, С.Комар, В.Орлов, Л.Попова, А.Солов'єнко, В.Стасюк та ін. Питанню формування професійної спрямованості й компетентності майбутніх спеціалістів присвятили свої наукові розвідки О.Бабаян, В.Бобров, А.Войнаровський, В.Волкова, М.Заворочай, М.Коляда, С.Коптякова, О.Куліш, Т.Распопова, Г.Романова та ін. Розробкою моделі спеціаліста займалися О.Матвієнко, О.Мельничук, Є.Мухачева, О.Романовський, Л.Сьомушина, В.Шадріков, С.Щенников та ін. Сьогодні ученими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування професійної спрямованості майбутніх економістів, використовуючи можливості економічних дисциплін професійно орієнтованого блоку або загальнонавчальних дисциплін.

У доробках вищезгаданих учених слід відзначити думку, що професійна підготовка майбутніх економістів повинна здійснюватися у новій особистісно орієнтованій парадигмі, спиратися на актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, бути спрямованою на формування професійної компе-

тентності економіста, а також на створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Вивчаючи підготовку майбутніх економістів в умовах коледжу як період професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії.

Питанням підготовки студентів коледжів присвячено невелике коло досліджень. Проте проблема активізації професійного становлення студентів економічного коледжу, розробка психолого-педагогічних умов такої активізації залишається поки що поза увагою науковців, які займаються питаннями теорії та методики професійної освіти.

Виклад основного матеріалу

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі широко використовуються терміни “професійне становлення” та “професійний розвиток” особистості. Сучасні дослідники розглядають їх із різних позицій та підходів. Так, В.Янушевський розглядає професійний розвиток майбутнього фахівця як формування, становлення, інтеграцію і реалізацію в навчальному процесі професійно значущих особових якостей і здібностей, а також засвоєння професійних знань, умінь, навичок і освоєння ним технологій професійної діяльності [1].

Л.Мітіна під професійним розвитком розуміє зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію в праці професійно значущих особових якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу і способу життєдіяльності і вказують на тих, що професійний саморозвиток – динамічний і безперервний процес самопроекування особистості [2]. Однак у концепції Л.Мітіної відсутній взаємозв'язок між віком особистості і її професійним розвитком. У даній моделі професіонал характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною.

О.Щербакова вказує на те, що професійно-особистісне становлення і розвиток проходять низку етапів: самооцінка (об'єктивна); визначення цілей, планування результатів; програма дій відповідно до цілей; поетапне підведення підсумків самовдосконалення і самоаналіз; подальше планування [3].

З поняттям “професійний розвиток” тісно пов'язане поняття “професійного становлення”

Професійне становлення – це тривалий, багаторічний, практично нескінченний процес, який припускає можливість безмежного розвитку людини. Цей процес пов'язаний з різними цілями і має різний зміст на різних вікових етапах.

На думку Е.Зеєра, професійне становлення, будучи “формуванням” особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [4].

В.Слободчиков розглядає процес професійного становлення як складову процесу розвитку. Так, він зазначає, що категорія “розвиток” одночасно утримує в собі як мінімум три процеси: становлення, формування, перетворення. Становлення – це “перехід від одного певного стану до іншого – більш високого рівня; єдність вже здійсненого і потенційно можливого” [5].

О.Щотка розглядає професійне становлення як динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної подальшої стадії закладається на попередній і супроводжується виникненням у суб’єкта низки суперечностей і нормативних криз [6].

В акмеологічній концепції професійного розвитку А.Деркача і В.Заикина розвиток суб’єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб’єктного простору особистості, її професійного і морального “збагачення”, у зв’язку із змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення [7].

На думку багатьох науковців, процес професійного становлення відбувається у декілька етапів, з притаманними кожному з них самоактуалізаційними кризами. Так, Є.Климов пропонує наступну послідовність стадій професійного становлення: оптація – період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація – входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала – набуття професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету – досягнення професійно високої кваліфікації; наставництво – передача професіоналом свого досвіду [8].

В ході навчання у коледжі студенти проходять через стадію оптації та частково через стадію адаптації. Основним завданням навчального процесу в даний період є полегшення процесу інтеграції студента у професійне середовище. Саме на це спрямовані більшість методик та методів навчання.

Ефективність формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів-економістів забезпечується спрямованістю всього навчально-виховного процесу коледжу на освоєння професійних знань, умінь і навичок, переробкою навчальних програм дисциплін загальноосвітнього та загальнопрофесійного блоку з урахуванням сучасних вимог до рівня професійної підготовки фахівця-економіста, розробкою курсів за вибором, що сприяють формуванню професійно значущих якостей, побудовою системи формування професійно значущих якостей на основі активних методів навчання, використання інформаційних освітніх програм і контекстно-модульного навчання.

Інноваційне навчання формує якості майбутніх економістів, які дозволяють їм активно і творчо мислити і діяти, розвиватися й удосконалюватися. Крім того, інноваційне навчання створює умови, що надають студентам можливість займати ініціативну позицію в навчальному процесі, засвоювати навчальний матеріал за допомогою активного діалогу, здійснювати самостійний творчий пошук відповідей на основі наявного досвіду з одночасним збагаченням його.

Ми вважаємо, що перераховані особливості інноваційного навчання найбільш повно реалізуються за допомогою методів активного навчання, основна ідея яких – це активізація та актуалізація соціально-особистісного та професійного потенціалу студентів в ході навчального заняття.

Активне навчання – являє собою таку організацію і ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [9].

Активізація навчання може йти як через вдосконалення форм і методів навчання, так і шляхом вдосконалення організації та управління навчальним процесом чи державної системи освіти.

Основними рисами активного навчання є:

- активізація розумової діяльності студента шляхом формування спеціальних умов, які спонукають до активності, часом незалежно від його бажання;
- стійкість і безперервність активної розумової діяльності учасників навчання шляхом подовження часу одноразового активного включення або ж спонтанною, але дуже глибокою роботою думки, що дозволяє зберігати активність протягом перерви між активною роботою;
- формування навичок самостійної роботи, творчого прийняття управлінських рішень в умовах ігрового імітаційного моделювання, підвищеної мотивації студентів до навчання;
- перманентні взаємні комунікації студентів і викладачів, що розвивають обидві сторони з рефлексивних позицій.

Однією з форм активного навчання є використання кейс-методу. Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента.

Даючи студентам завдання у формі кейсів, ми відкриваємо їм значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один у одного. Такий метод піднімає впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Вони активно вчать слухати один одного і точніше висловлювати свої думки.

Найголовнішою навичкою, яку здобуває учень під час навчання, повинно стати вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення.

Існує ціла низка спроб розрізнити та типологізувати метод кейсу.

Типологія кейсів як педагогічного інструменту найповніше представлена в монографії П.Шеремета та Г.Каніщенка і має такий вигляд:

- кейс, що вимагає прийняття рішення;
- кейс, що вимагає розробки стратегії;
- описовий кейс;
- кейс, що вимагає визначення проблеми;
- кейс, що вимагає застосування теоретичних понять [10].

Стосовно відображення матеріалу, виду отримання й обробки інформації, процесу прийняття рішення, рішення проблеми й оцінки рішення розрізняють чотири варіанти кейс-методу.

Основні методичні варіанти методу кейсу

Вид методу	Визначення проблематики	Джерело інформації	Шляхи пошуку та репрезентації рішень	Оцінка (критика) рішення
Метод навчання за допомогою ситуаційних вправ (Case-study method)	Аналіз прихованих проблем	Інформація надається	За допомогою наданої інформації розробляються варіанти рішення проблеми і приймаються відповідні рішення	Порівняння власного рішення з рішенням, яке було прийнято в дійсності
Метод проблемних ситуацій (Case-problem method)	Проблеми чітко названі	Інформація надається	За допомогою названих проблем і наданої інформації розробляються варіанти рішення і приймається рішення	Можливе порівняння власного рішення з рішенням, яке було прийнято в дійсності
Метод ситуацій-випадків (Case-Incident Method)	Інформація надається неповна	Самостійне отримання інформації	За допомогою самостійно зібраної інформації розробляються варіанти рішення проблеми і приймаються відповідні рішення	Рішення приймаються самостійно, спираючись на особистий досвід. Можливе порівняння з рішеннями прийнятими за ситуаціями наближеними до поставленої проблеми.
Метод визначених проблем (Stated-problem method)	Проблеми називаються	Інформація надається	Наводяться готові рішення з обґрунтуванням: можливий пошук додаткових альтернатив	Оцінка (критика) прийнятих рішень

Case-study method часто відрізняється великим обсягом матеріалу, оскільки, окрім опису ситуації, надається і весь обсяг інформаційного матеріалу, яким можуть користуватися студенти. Основний наголос у роботі над кейсом робиться на аналізі і синтезі проблеми і на прийнятті рішення.

Case-problem method. В цьому варіанті під час опису кейсу чітко називається і проблема. Таким чином, залишається більше часу на розробку варіантів рішення та їх детальне обговорення.

Case-Incident method. Цей варіант відрізняється тим, що в центрі уваги знаходиться процес отримання інформації. З цієї причини ситуація часто відображається не в повному обсязі. Однак така форма роботи потребує багато часу, її можна вважати особливо наближеною до практики, тому що на практиці саме отримання інформації складає суттєву частину всього процесу прийняття рішення.

Stated-problem method. Характерною рисою цього варіанту є надання готових рішень та їх обґрунтування. Завдання студентів полягає в першу чергу в ознайомленні зі структурою процесу прийняття рішення на практиці, в критичній оцінці прийнятих рішень і по можливості у розробці альтернативних рішень.

Таким чином, кейси використовуються різноманітним чином. Їх мета – спонукати студентів до творчості. Кейси – суттєвий та гнучкий педагогічний ресурс, універсальний засіб для вивчення різноманітних дисциплін, які характеризуються тим, що вони передбачають пошук відповіді на проблемні питання. Кейси швидше спрямовані не на отримання готових знань, а «на творення» нових знань, що передбачає співтворчість студента і викладача. Останній виступає у

ролі координатора процесу навчання. Разом з тим результатом кейсу є не лише оволодіння новими знаннями, але й набуття професійних навичок, цінностей.

Перевага кейс-методу над традиційними, що застосовуються у навчальному процесі, є незаперечною. Кейс-метод дозволяє зацікавити студентів процесом навчання, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань та навичок.

Висновки. Професійне становлення студента – складний багатогранний процес, що вимагає складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок та відповідного науково-культурного кругозору як від викладача, так і від студента.

Проблема професійної підготовки студентів економічного коледжу нерозривно пов'язана із необхідністю формування тих або інших професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. В цьому контексті навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування у студентів – майбутніх економістів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення. Тому актуальною вважаємо роботу над впровадженням у навчально-виховний процес елементів активного навчання, зокрема кейс-методів, що забезпечить збалансованість процесу професіоналізації, ефективність процесу особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління та успішність в обраній професійній сфері.

Література

1. Янушевский В. Н. Педагогическое моделирование профессионального развития студентов-филологов в вузе (на примере УлГУ) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Янушевский В. Н. – Ульяновск, 2007. – 285 с.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Щербакова Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Щербакова Е. Е. – Чебоксары, 2006. – 548 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд. НПО “МОДЭК”, 2003. – 480 с.
5. Слободчиков В. И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании / В. И. Слободчиков. – Москва–Киров, 2003. – 152 с.
6. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини [Текст] : навч. видання / О. П. Щотка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2001 (2002). – 194 с.
7. Деркач А. А. Акмеология: познание и развитие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : ПИТЕР, 2008
8. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во “Институт практической психологии” ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
9. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект) : дисс. ... д-ра пед. наук / Кругликов В. Н. – Санкт-Петербург, 2000. – 424 с.
10. Fox H. W. Two Dozen Ways of Handling Cases: Depending on How You Count / H. W. Fox. – Collegiate News and Views XXVI:3, Spring 1973.

УДК 37.091.39:378.094

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ходак Т.В.

Стаття присвячена актуальній проблемі формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Автор розкриває теоретичні підходи та власний досвід роботи з використання інтерактивних методів навчання в процесі викладання “Основи педагогічної майстерності”.

Ключові слова: професійна компетентність, інтерактив, інтерактивні методи, ділові, рольові ігри, дискусія.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Автор раскрывает теоретические подходы и собственный опыт использования интерактивных методов обучения в ходе преподавания “Основ педагогического мастерства”.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интерактив, интерактивные методы, деловые, ролевые игры, дискуссия.

The article addresses the pressing problem of future teachers' professional competence formation. The author describes theoretical approaches and own experience of using interactive methods in the process of teaching “The foundations of pedagogical mastery”.

Key words: professional competence, interactive, interactive methods, business game, role play, discussion.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає від учителя сформованої системи цінностей і переконань, зацікавленості в розвитку внутрішнього потенціалу своїх учнів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності. У Концепції загальної середньої освіти у зв'язку з цим зазначається: “... зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання” [1, с. 5].

З огляду на це основною метою вищої освіти є підготовка висококваліфікованого педагога, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому

навчальному закладі звертаються багато вчених. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень В.Баркасі, Н.Босак, М.Васильєвої, С.Вітвицької, О.Вознюк, Л.Голованчук, І.Зяюн, М.Козак, О.Мамчич, І.Дроздової, О.Дубасенюк, А.Журавльова, Л.Карпової, С.А.Маркової та ін.

Дослідниками поняття “професійна компетентність” визначається як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як здатність і уміння виконувати певні трудові функції (А.К.Маркова) [4, с. 8]; ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточенням, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність людини до власного самовдосконалення і саморозвитку (Т.Г.Браже); “як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей” (І.Зяюн) [2, с. 17].

Узагальнюючи різні підходи, ми вважаємо, що професійна компетентність педагога є інтегративна якість особистості, яка впливає на її самовизначення та самоудосконалення, відповідає вимогам спеціальності, стандартам кваліфікації та забезпечує стійкі позитивні результати в навчально-виховній діяльності.

Професійна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкривають загальні здатності педагога в різних сторонах педагогічного процесу. Це: пізнавально-інтелектуальні, діагностичні, проєктувальні, організаторські, прогностичні, інформаційні, аналітичні, психологічні, соціальні, комунікативні, творчі, дослідницькі компетентності та інші.

На нашу думку, формування професійної компетентності в майбутніх учителів повинно здійснюватися на основі сучасних інноваційних підходів до навчання, серед яких особливе місце займають технології активного та інтерактивного навчання.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначення актуальності, ефективності та особливостей впровадження інтерактивних методів навчання при формуванні професійної компетентності студентів в процесі викладання дисципліни “Основи педагогічної майстерності”.

Виклад основного матеріалу. Термін “*інтерактив*” у перекладі з англійської в буквальному розумінні означає “*inter*” – взаємний і “*act*” – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу, полілогу. Інтерактивне навчання – це така форма пізнавальної діяльності, метою якої є створення психологічно-комфортних умов, за яких кожен здатен максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал і відчувати себе при цьому успішним і самостійним в освоєнні певних знань [6].

Впровадження інтерактивних технологій навчання висвітлювали О.М.Завальнюк, Е.І.Федорчук, Т.В.Дуткевич, О.Л.Глотов та ін., проблему застосування цих технологій у школі досліджували праці О.Беленька, О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І.Коберник, А.М.Мартиненко та ін.

Так, Г.Беленька усі технології активного навчання поділяє на імітаційні та неімітаційні відповідно до двох ознак: наявність моделі та наявність ролей. До неімітаційних відносяться проблемні лекції, семінари, виконання курсової та дипломної роботи, стажування без виконання посадової ролі. Імітаційні технології передбачають моделювання, тобто відтворення в умовах навчання певних процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності. Дослідниця переконана, що винятково важливе значення у професійній підготовці мають саме імітаційні технології “... оскільки... майбутнім педагогам необхідно відчувати себе в ролі дитини, в ролі батьків, в ролі педагога, керівника закладу освіти тощо” [2, с. 26].

Дослідники використання інтерактивного навчання у загальноосвітній школі О.Пометун, Л.Пироженко стверджують, що інтерактивне навчання – це “співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють” [6, с. 9].

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання у навчальному процесі вищої школи може стати базисом розвитку пізнавальної активності студентів. Інтерактивні методи засновані на принципах взаємодії, активності студентів, опорі на груповий досвід, обов’язкового зворотнього зв’язку і саме тому вони є засобом формування професійної компетентності студентів на заняттях з основ педагогічної майстерності.

Курс “Основи педагогічної майстерності” спрямований на опанування студентами-випускниками секретами обраної професії, на розвиток власних здібностей до педагогічної діяльності та формування професійної позиції. Він вивчається у VII семестрі на всіх педагогічних відділеннях коледжу. Предмет поєднує теоретичну складову і практичну, якій належить більша частина часу.

Важливий принцип побудови даного курсу – інтеграція знань з різних галузей наук, що забезпечують практичне формування у майбутнього учителя компетентностей цілісно впливати на особистість і колектив, творчо здійснюючи навчально-виховний процес.

Важливим завданням даного предмета є сформувати переконання студентів у необхідності постійної систематичної роботи з професійного самовдосконалення.

Специфічними рисами курсу “Основи педагогічної майстерності” є: постійна взаємодія викладача зі студентами, творчий характер навчальної діяльності; моделювання фрагментів реального навчально-виховного процесу, – що є важливими рисами інтерактиву.

На навчальних заняттях ми використовуємо різноманітні інтерактивні методи та прийоми навчання, серед яких ділові та рольові ігри, коло ідей, мікрофон, метод моделювання, незакінчених речень, дискусії тощо.

Розглянемо деякі з них.

Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Сутність педагогічної ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту учительської діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин “учитель – учень, вихователь – вихованець, педагог – батьки”. Це сприяє формуванню навичок і вмінь ухвалення рішень за умови взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами. В ділових іграх студенти мають можливість виконувати ролі учасників певних ситуацій, протилежних чи взаємодіючих сторін. Проте ці ситуації розглядаються у динаміці їх вільного розвитку. Як приклад, на заняттях студенти включаються у вирішення ситуацій типу “Ти, знову не уважний”, “А мені нецікаво!”, “Вчителю, ви несправедливі до моєї дитини” тощо.

Спрощено ділова гра може проходити так: її учасникам рекомендується взяти участь у розв’язанні ситуації, що склалася, і на основі інформації, яка є на даний час, прийняти обґрунтоване оптимальне рішення. Під час його ухвалення ситуація постійно змінюється під впливом середовища, внаслідок дій викладача.

Після цього прийняте рішення підлягає всебічному аналізу з метою виявлення його обґрунтованості, відповідності ситуації, нарешті, його оптимальності.

Ділові ігри в ході вивчення “Основ педагогічної майстерності” ми проводимо у формі професійної педагогічної гри. Наприклад: моделювання фрагментів уроку, виступу на педагогічній раді, батьківських зборів, “Увага! Конфлікт!” тощо. Особливо цінними є такі ігри на підсумкових заняттях, які проходять у вигляді конкурсів педагогічної майстерності, де студенти мають продемонструвати рішення педагогічних проблем.

Метод інсценування як різновид ділової гри має багато спільного з театром, який викликає сильні

почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Професія педагог – це публічна професія, яку постійно порівнюють з акторською, адже кожного дня вчитель, ніби актор, виходить на сцену – в клас і “грає” відповідну роль.

Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують в реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між студентами. Саме виконання завдань з метою моделювання дій майбутнього вчителя, вироблення вміння професійної поведінки, здатності зрозуміти іншого за допомогою невербальних засобів виразності тощо і потребують всього вищезазначеного.

Метод інсценування забезпечує студентам такі умови для занять, які не в змозі створити інші методи навчання – випробувати на собі результати своїх рішень і дій.

Доцільно використовувати дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково і несподівано під час обговорення певних навчальних проблем.

У першому випадку викладач заздалегідь готує ситуації-завдання і пропонує їх для виконання під час розгляду загальної навчальної проблеми. На наших заняттях – це завдання типу “Німе кіно”, “Створюємо образ предмета”, “Переконай іншого”, “Розв’яжи проблему” тощо. У другому випадку ситуацію пропонують самі студенти під час дискусії з певної проблеми, а викладач повинен вміло інсценувати цю навчальну проблему для колективного розігрування. Такого роду завдання студенти пропонують на заняттях з теми “Комунікативність вчителя”, “Самовиховання педагога”, “Педагогічний такт вчителя” тощо. Слід підкреслити, що майже на кожному занятті наші студенти самостійно пропонували завдання на інсценізацію шкільних проблем.

Використовуючи метод інсценування, викладач маневрує при розподілі ролей між студентами:

- ролі розподіляються між окремими студентами, а інші виконують роль активного глядача або функції “арбітра”;

- студенти розділяються на невеликі групи. Кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації та ін. Спочатку вони активно дискутують у цих групах під час розв’язання дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують усім для дискусійного обговорення свій варіант.

Такі заняття закінчуються загальною дискусією: оцінюється динаміка їх ходу, гра як окремих студентів, так і всієї навчальної групи. Залежно від дидактичного і методичного замислу заняття зміст дискусії може бути різним, але у будь-якому разі викладач має вимагати від учасників чіткої аргументації та наукового обґрунтування особистих поглядів

Цікавою є методика “Діамант”. Її мета – формування уявлення про сучасного вчителя (учня, студента); керівника. Студентам пропонується назвати дев’ять основних якостей вчителя і записати їх на дошці. Кожен має намалювати ромб і поділити його

на дев’ять частин, де: верхня клітина – найважливіша якість, дві клітини нижче – важливі, три посередині – менш важливі, дві нижчі – не дуже важливі, найнижча – найменш суттєва, на думку студента, якість. Кожен студент заповнює свій варіант. Далі пропонуємо узгодити думку про якості вчителя з групою студентів (від малої групи до великої). Таким чином, утворюємо справжній діамант.

За аналогією до попередньої гри проводиться гра “Решето”, де стоїть завдання студентам – здійснити “відсів” певних якостей, властивостей, характеристик, залишивши одну – найважливішу. Студенти за даним методом виконують завдання “Яким я хочу бачити свого випускника?”, вибираючи найважливішу якість цієї людини. Четверокурсники зайвий раз усвідомлюють важливість своєї місії і досить зважено здійснюють відбір, обираючи єдину якість у майбутнього випускника. Це, як правило, людяність, гуманізм.

Коло ідей – метод розв’язання гострих, суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення проблем.

Цю технологію застосовуємо в мікрогрупах, коли всі студенти мають виконувати одне й те саме завдання, що складається з декількох питань (позицій), які потім представляють по черзі. Так, наприклад, при вирішенні питання “Імідж сучасного вчителя” малі групи готують інформацію, а потім по черзі озвучують її. Як доповнення студенти презентують моделі одягу сучасного вчителя, що завжди є не лише цікавим, а й повчальним. Викладач при цьому є рівноправним учасником обговорення і вправним ведучим. Продовжуючи по колу, всі мікроколективи висловлюють свої ідеї, обговорюючи ідеї інших. Таким чином складається груповий образ іміджу сучасного педагога. Як варіанти можуть звучати по колу ідеї з проблем: “Закони педагогічного спілкування”, “Порядник тому, хто хоче змінитися”, “Антипорадник” вчителя: “Як не потрібно спілкуватися з дітьми” тощо.

Не менш цікавою і результативною є *дискусія в парах*, в якій студентам пропонується аргументовано довести певну проблему або твердження типу: “Сучасний вчитель має бути обізнаним із комп’ютерними технологіями, користуватися ними, адже це вимога часу”; “Вчитель-професіонал може провести чудовий урок, маючи у класі лише дошку та крейду, не потребуючи ніяких сучасних комп’ютерних технологій”; “Навіщо потрібен вчитель, якщо сьогодні вже є робот”. Такі завдання дають змогу висловити свою думку всім студентам, що зайвий раз сприяє активізації їх навчальної діяльності та розвиває комунікативні компетенції.

В арсеналі викладача й інтерактивні методичні прийоми типу “Мій режим дня”, “Дерево власного зростання”, “Криголам”, “Анаграма” і багато інших.

Їх використання – це творчість викладача, його прагнення до співпраці зі своїми вихованцями.

Висновок. Використання інтерактивних методів навчання є одним із важливих напрямків формування професійної компетентності майбутнього педагога в сучасному виші. Адже завдяки цим методам відбувається переорієнтація від знанневого до діяльнісного підходу в учінні студента, формується позитивна взаємодія між учасниками навчального процесу, створюються ситуації переживання та вип-

робування, що сприяє глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню. Все це позначається на якості засвоєння студентами знань з курсу "Основи педмайстерності".

Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Директор школи. – 2002. – № 1. – С. 5–15.
2. Беленька Г. В. Технології активного навчання крізь призму педагогічних поглядів М.П.Драгоманова / Г. В. Беленька // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. – Миколаїв : МДУ, 2008.
Т. 2. Проблеми передошкільної освіти в сучасних умовах. – 2008. – С. 21–29.
3. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. - К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова – М. : Наука, 1996. – С. 48–54.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
7. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять [Електронний ресурс] / О. Тарасова – Режим доступу:
<http://www.psyh.kiev.ua>. – Назва з екрану.

УДК 378.147:504

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Щербак І.М.

У статті наведена характеристика і особливості застосування сучасних педагогічних технологій в екологічній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічна технологія, екологічна підготовка, майбутній вчитель, екологоорієнтоване освітнє середовище.

В статье содержится характеристика и особенности использования современных педагогических технологий в экологическом образовании будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая технология, экологическая подготовка, будущий учитель, экологоориентированная образовательная среда.

The article sets forth characteristic features and peculiarities of using modern pedagogical technologies in ecological education of future teachers.

Key words: pedagogical technology, ecological education, future teacher, eco-friendly educational environment.

Постановка проблеми. В сучасному світі екологічні проблеми набули глобального розмаху, а саме відбувається деградація екологічних систем та поступове виснаження природних ресурсів. В.І.Вернадський зазначав, що в останні десятиріччя велика небезпека втратити життєве середовище існування на планеті спонукала багатьох країн звернути увагу на екологічні проблеми [3, с. 61]. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті зазначила, що на сьогодні одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є “екологічне, етичне й естетичне виховання й формування високої гуманістичної культури особистості, здатності протидіяти бездуховності” [6, с. 43].

Розуміння поступового назрівання кризи спонукає до пошуку принципово нових підходів у стосунках людини і природи. Це, зокрема, призвело до розгляду питання про перехід людства на шлях сталого розвитку, який розуміється як економічно, соціально і екологічно збалансований розвиток тих чи інших територій і розташованих на них міських і сільських поселень, спрямований на узгоджене формування та функціонування їхньої економічної, соціальної і екологічної складових на основі раціонального використання всіх видів ресурсів (природних, трудових, виробничих, науково-технічних тощо).

Згідно з концепцією переходу сучасної цивілізації до стійкого розвитку мова йде про гармонізацію соціально-економічного й екологічного розвитку, про врахування інтересів і потреб не тільки теперішніх, але й майбутніх поколінь. У концепції

вказано: “Головною умовою переходу сучасного суспільства до стійкого розвитку – зміна змісту, цілей освіти, які враховують ціннісні настанови, мотиви життєдіяльності людини” [1, с. 17].

Сучасне становлення нової системи освіти повинно сприяти змінам моральних цінностей та пріоритетів. Одним з головних завдань є виховання та навчання тих, хто зможе ефективно і бережно використовувати природні ресурси, свідомо ставитись до майбутнього, власного здоров'я та розвитку. Дуже важливо, щоб майбутній вчитель мав не тільки всебічні знання, а й у подальшому став фахівцем, знань і вмінь якого гостро потребує суспільство.

Тільки через процес навчання і виховання людство в змозі виробляти необхідну інформацію, яка реально створить умови для сталого еколого-економічного розвитку людства. В основу такого розвитку має бути закладено екологічну підготовку.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми взаємин людини з навколишнім природним середовищем та питання екологічної освіти і виховання підростаючого покоління досліджувалися багатьма авторами, а саме в таких напрямках: теоретичні засади сталого розвитку людства і природи (В.Бровдій, М.Голубець, Ю.Злобін, М.Кисельов, М.Моїсєєв, К.Ситник, Д.Урсул та інші); дослідження питань формувань екологічної культури (В.Крисаченко, Б.Ліхачов та інші); мета, завдання і принципи шкільної екологічної освіти (О.Захлебний, І.Зверев, Б.Іоганзен, І.Лаптев, І.Суравегіна та інші); механізми формування екологічного мислення (С.Дерябо, В.Скребець, В.Ясвін та інші); філософські

дослідження екології суспільства і особистості (Ф.Гіренок, Е.Гірусов, Л.Коган).

До найбільш відомих авторів сучасних педагогічних технологій за кордоном належать Дж.Керол, Б.Блум, Г.Гейс, П.Мітчел, В.Коскарелі та ін. Теорія і практика здійснення технологічних підходів до навчання відображена в наукових роботах В.Безпалька, В.Гузєєва, В.Євдокимова, В.Лозової, О.Пехоти, І.Прокопенка, Г.Селевка, С.Сисоєвої та інших.

Освітнє середовище дає можливість краще реалізувати завдання екологічної освіти, що спонукає до необхідності створення специфічного екологоорієнтованого середовища. Методологічною основою для його конструювання є загальнотеоретичний підхід до змісту і організації екологічної освіти закладений в працях Л.Білик, Ю.Бойчука, С.Дерябо, І.Зверєва, А.Захлебного, Б.Ліхачова, Л.Лук'янової, О.Плахотнік, Г.Пустовіта, А.Степанюк, І.Суравегиної, С.Шмалей та ін.

Мета статті – розглянути та теоретично довести значення педагогічних технологій в екологічній підготовці майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Екологічна підготовка – це психолого-педагогічний процес, що має на меті цілеспрямоване формування екологічно компетентної особистості. Найважливішим завданням екологічної підготовки є засвоєння людиною екологічної моралі, етики ставлення людини до природи.

Основою екологічної підготовки є необхідність впровадження інтегративного підходу до екологічної освіти, який має декілька етапів: формування мотивів прагнення й інтересу до пізнання об'єктів, явищ живої природи і людини; розвиток пізнавального інтересу на основі дослідження діяльності людини як екологічного чинника, початкової характеристики екологічних проблем та уявлень про прогнозування можливих змін у природних системах; розгляд сучасних екологічних проблем та шляхів їх розв'язання; розкриття наукових основ оптимізації взаємодії людини і суспільства з екологічними системами на базі ідей охорони природи, керованої еволюції і перетворення біосфери на ноосферу; практичне оволодіння нормами і правилами поведінки в природному середовищі. Саме така послідовність вивчення взаємозв'язків людини і природи дає можливість поглибити знання за допомогою встановлення залежності між біосистемами і людською діяльністю та сприяє зростанню інтересу до екологічних проблем і потреб особистої участі в їх розв'язанні.

В силу міжгалузевого характеру екологічних проблем екологічна підготовка майбутнього вчителя повинна здійснюватись, в основному, на рівні фахової підготовки. Кожна спеціалізація ставить свої специфічні завдання і потребує свого підходу. Здійснити якісну екологічну підготовку майбутнього вчителя можна через застосування сучасних педагогічних технологій.

У літературі існує досить багато означень поняття "педагогічна технологія" [2, с. 21]. За визначенням І.Прокопенка і В.Євдокимова, педагогічна технологія – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання [8, с. 7]. За роботами Н.Боритко педагогічна технологія – це система теоретично обґрунтованих прин-

ципів і правил, а також відповідних їм прийомам і методам ефективного досягнення педагогом цілей навчання, виховання і розвитку суб'єктів навчання. Створення технологій є одним із способів творчого самовираження і росту майстерності педагога; при цьому вони повинні відповідати ознакам педагогічної технології.

Як і будь-які технології, педагогічні технології так само можуть бути традиційними та інноваційними, відсталими та прогресивними тощо.

До умов, які забезпечують оптимальність застосування технології багатозарового аналізу, можна віднести наступне: розуміння вихованості суб'єкта навчання не як ступеня відповідності деякому стандарту, яка виражена в кількісних характеристиках, а як динаміки його включення в культуру, формування ціннісних ставлень до навколишнього середовища і самого себе; таке розуміння базується на визнанні права людини на вільний вибір свого життєвого шляху і великої кількості варіацій способу життя; врахування сильного соціального впливу мікросередовища та екологоорієнтованого середовища; висока науково-педагогічна кваліфікація педагога, який здійснює контроль виховного процесу.

Сьогодні досить актуальною є технологія проблемного навчання. Його основою є тренінгові методи. Тренінг – це форма проблемного навчання, що орієнтована на вирішення і закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь майбутнього вчителя, взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії.

В системі екологічної підготовки майбутнього вчителя місце тренінгу – це заплановані та систематичні зусилля з розвитку та вдосконалення знань, навичок, вмінь та настанов людини за допомогою емпіричних засобів навчання. В ході тренінгу набуваються знання та навички для ефективного вирішення певного завдання. В умовах еколого-психологічного тренінгу здійснюється корекція екологічної свідомості його учасників.

Розглянемо деякі з таких методик: метод екологічних асоціацій (педагогічна актуалізація асоціативних зв'язків між різними психічними образами у контексті порушеної екологічної проблеми); метод художньої репрезентації природних об'єктів (актуалізація художніх компонентів уявлення світу природи засобами мистецтва); метод екологічної лабілізації (цілеспрямована корекція дії на певні взаємозв'язки в образі світу особистості, внаслідок чого виникає психологічний дискомфорт, зумовлений розумінням неефективності усталених стратегій індивідуальної екологічної діяльності); метод екологічної ідентифікації (педагогічна актуалізація особистої причетності людини до того чи іншого природного об'єкта, ситуацій, обставин, в яких він перебуває); метод екологічної рефлексії (педагогічна актуалізація самоаналізу, осмислення людиною своїх дій та вчинків щодо їх екологічної доцільності); метод екологічної емпатії (педагогічна актуалізація співпереживання людини за стан природного об'єкта, а також співчуття йому); метод екологічної турботи (педагогічна актуалізація екологічної активності особистості, спрямованої на надання допомоги і сприяння благу природних об'єктів. Цей метод стимулює прояви співчуття, підтримки, опіки, тобто діяльної

участі в життєвих ситуаціях природних об'єктів); метод ритуалізації екологічної діяльності (педагогічна організація традицій і ритуалів, пов'язаних з діяльністю, спрямованою на світ природи); метод екологічних експектацій (педагогічна актуалізація емоційно насичених очікувань майбутніх контактів особистості зі світом природи) [4, с. 85].

Серед провідних технологій, максимально спрямованих на пробудження та розвиток особистості, є технологія проектного навчання. Проект – це самодіяльність суб'єктів навчання, конкретна практична творча справа, поетапний рух до мети, поставленої та усвідомленої. Екологічний проект – це конкретна практична справа, спрямована на розв'язання місцевих екологічних проблем, формування особистості, оволодіння навичками управління проектами, основами менеджменту. Розробка та реалізація екологічних проектів повною мірою дозволяє впроваджувати в систему освіти відповідно до концепції збалансованого розвитку природи та суспільства.

Особливого значення набуває метод педагогічно організованого засвоєння суб'єктом навчання інформації довкілля через екологічний проект, який формує екологічну культуру, екологічну свідомість, екологічну поведінку, екологічне мислення. Формування нового екологічного мислення та екологічної свідомості молоді – це складний творчий процес, матеріалістична основа формування якого дозволяє майбутнім педагогам пройти шлях пізнання екологічних законів і закономірностей, формує в них новий екологічний світогляд і особливу відповідальність у вирішенні екологічних проблем.

В екологічному навчанні та вихованні широко використовують ділові ігри, які характеризуються моделюванням і програванням професійних ситуацій. Їх суть полягає у навчанні професійної діяльності через її моделювання, близьке до реальних умов, з обов'язковим розгалуженим динамічним розвитком ситуації, завдання, проблеми, яка вирішується. Від інших методів активного навчання ділова гра

відрізняється тим, що у цьому разі використовується модель системи ситуації. Таке живе моделювання має цілу низку переваг. Уміння аналізувати ситуацію, знайти у ній вирішальну ланку, обґрунтувати рішення та організувати їх виконання – невід'ємна професійна риса майбутнього педагога. Використання ділових ігор сприяє розвитку у майбутніх вчителів практичного підходу до фактів, що аналізуються, а необхідність знаходити власні рішення виробляє в них конструктивний тип мислення.

Екологічна підготовка не може обійтись без упровадження в систему навчання інформаційних технологій, що відкриває нові можливості для моделювання та демонстрації різноманітних природних процесів і об'єктів; сприяє підвищенню інтересу і загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізує навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; підвищує ефективність навчального процесу, зокрема, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання при різнорівневій підготовці; дозволяє об'єктивно перевірити та оцінити рівень навчальних досягнень майбутнього вчителя [5, с. 48].

Використання різноманітних педагогічних технологій дозволяє забезпечити підготовку майбутнього вчителя до створення екологоорієнтованого освітнього середовища, яке можна визначити як збалансовану динамічну систему найбільш сприятливих освітніх умов, необхідних для успішного формування екологічної культури особистості та її розвитку відповідно до своїх схильностей, задатків і суспільних запитів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розглянуті вище педагогічні технології забезпечують більш якісну екологічну підготовку майбутнього вчителя, підвищують до неї інтерес, наповнюють творчими підходами та орієнтують на практичну екологічну діяльність.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Екологія і охорона навколишнього середовища : навч. посіб. / Ю. Д. Бойчук, О. В. Солошенко, О. В. Бугай. – Суми : ВТД "Університетська книга"; К. : ВД "Княгиня Ольга", 2005. – 302 с.
2. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід: дидактичний аспект / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. Кн. 2. Научная мысль как планетарное явление. – 1977. – С. 67.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 243 с.
5. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська та ін. ; за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 276 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. – К. : Шкільний освіт, 2001. – 53 с.
7. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко. – К. : А.С.К., 2000. – 256 с.
8. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(09)(477)

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М.ДЕМКОВА

Бєлкіна Н.І., Красновид М.М.

На основі аналізу структури дидактики XIX ст. розглядаються наступні проблеми, а саме: закони та правила дидактики в педагогічній спадщині М.Демкова, питання формальної та матеріальної теорій, визначена позиція М.Демкова з цього питання.

Ключові слова: дидактика, закони, правила, формальна освіта, матеріальна освіта, М.Демков.

Исходя из анализа структуры дидактики XIX века рассматриваются следующие проблемы, а именно: законы и правила дидактики в педагогическом наследии М.Демкова, вопросы формальной и материальной теорий, определяется позиция М.Демкова по этому вопросу.

Ключевые слова: дидактика, законы, правила, формальное образование, материальное образование, М.Демков.

On the basis of analysis of the didactics structure in the XIX century the following problems are investigated: laws and rules of didactics in M. Demkov's pedagogical heritage and issues of formal and material theories; M. Demkov's stand on this question is set forth.

Key words: didactics, laws, rules, formal education, material education, M. Demkov.

Значне місце в педагогічній спадщині М.Демкова займають проблеми дидактики: визначення змісту освіти, обґрунтування методів та прийомів, засобів навчання, розробка теорії уроку як основної форми навчання. У своїх підручниках, виділяючи дидактику окремим розділом, М.Демков, як і більшість вчених, намагався підкреслити, що теорія навчання на той час вже виділилася в окрему галузь педагогічних знань.

Прогресивні педагоги XIX ст. піддавали радикальному перегляду всі сторони діяльності загальноосвітньої школи, структуру і зміст освіти, організаційні форми і методи навчання. У той же час створювалися нові дидактичні системи, які боролися проти пасивності і перевтоми учнів, стимулювали їх пізнавальну активність і творче мислення.

Структура дидактики періоду, що розглядається, була надзвичайно складною, вона ніби мала декілька рівнів або вимірів. Дидактика народної школи (першого рівня) більше проголошувала настанови, поради і методи для вчителя (К.Єльницький, С.Миропольський та інші). Дидактика другого рівня розвивалася як теорія навчання, органічною основою якої була педагогічна психологія. Теорія навчання була скоріше сумою дидактичних висновків із педагогічної психології, ніж власне тео-

рією (М.Олесницький, І.Скворцов, К.Смирнов та інші). Третій рівень характеризувався намаганням розробити основи дидактики як специфічної і самостійної наукової дисципліни. Дидактика цього рівня розвивалася як теорія освіти і навчання в тісному зв'язку з суміжними науками, а саме філософією, психофізіологією, соціологією (П.Лесгафт, П.Каптерев, В.Вахтеров, К.Вентцель та інші).

Особлива увага педагогів (П.Каптерева, В.Вахтерова, К.Вентцеля та інших) акцентувалася на розробці проблем змісту освіти, що було обумовлено соціальними причинами, потребами розвитку школи, розширенням сфери освіти, прогресом науки, логікою розвитку педагогічної теорії. Зокрема, П.Каптерев дав обґрунтування освітнього значення окремих предметів, показав необхідність їх вивчення в школі [7, с. 270]. В.Вахтеров доводив єдність усіх наук, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість [1, с. 33]. К.Вентцель як один із прихильників вільного розвитку дитини пропонував створити такі умови, за яких учень самостійно міг би вибрати із виучуваної науки кожного разу те, що йому необхідно в даний момент [2, с. 251].

Великої популярності в наукових колах на той час набули ідеї А.Дістервега, Й.Гербарта, Г.Спенсера, О.Конта.

М.Демков був серед вчених, які розробляли проблеми третього рівня. Розв'язанню питань дидактики він присвятив ряд своїх публікацій: "Курс педагогіки" ч. I [3], "Початкова народна школа, її історія, дидактика і методика" [4], "Про хід уроку і дух навчання" [6], "Інтерес викладання" [5] та інші. За визначенням М.Демкова: "Дидактика викладає основи, правила і закони навчання, намагаючись знайти найкращу систему навчання" [3, с. 6].

В своїх працях вчений, проаналізувавши досвід попередніх надбань, виділив ряд дидактичних законів:

- закон природовідповідності;
- закон постійного повторення і вправ;
- залежності ефективності навчання від інтересу, зацікавлення ним учнів.

Дидактичний закон "вчи відповідно до природи" Демков виводить, посилаючись на вчення Я.Коменського, Й.Песталоцці, Г.Сковороди [3, с.131]. Цей закон знаходиться в тісному зв'язку з принципом самодіяльності: щоб спонукати учня до самодіяльності, самоосвіти і самовиховання, необхідно обов'язково враховувати його природні задатки, нахили. Відповідно до цього законом Демков підтвердив основні правила дидактики: навчання повинно бути наочним, необхідно вчити від легкого до важкого, від близького до далекого, від простого до складного та інші. Це правила, тому що вони мають винятки. Вчений пояснив це на прикладі правила щодо використання наочності, оскільки остання використовується найчастіше в початковій школі, а в середній учень переходить до абстрактно-логічного мислення, узагальнення і систематизації, використовувати наочність такою мірою, як у початковій школі, немає потреби.

Наступний дидактичний закон "частого повторення і вправ", за словами Демкова, ґрунтується на психологічному законі асоціацій [3, с.134]. Виділивши головне у виучуваному матеріалі, як стверджував педагог, навколо нього згруповують другорядні факти. Необхідно побудувати навчання так, щоб головна думка ніколи не забувалася, повторювалася на кожному уроці в найрізноманітніших варіантах і комбінаціях. Завдання вчителя полягає не стільки в тому, щоб наповнювати учнів різними знаннями, скільки допомогти відшукати головне, суттєве у виучуваному матеріалі.

Особливої уваги Демков приділив обґрунтуванню закону "навчання повинно бути цікавим" [3, с. 134]. Посилаючись на праці Й.Гербарта, Демков показав залежність ефективності засвоєння учнями знань від інтересу, зацікавленості. Однак вчений застерігав від перетворення уроків на дозвілля, де діти тільки й чекають, щоб їх розважали. Навчання – це, перш за все, серйозна праця, як стверджував педагог, і ця праця повинна бути для учнів посильною і цікавою, а для цього необхідно дотримуватись певних дидактичних правил і практичних порад. Увагу привертають два правила: вміння педагога знаходити "старе в новому" і "нове в старому". Ці правила забезпечують зв'язки у виучуваному матеріалі: відштовхуючись від відомого, педагог викликає цікавість до невідомого, пояснюючи невідоме, вчитель пов'язує його з відомим. Так, на думку Демкова, вчитель викликає інтерес, що є запорукою успіху в навчанні. Завдання школи, як підкреслював вчений, полягає

в тому, щоб вивчити інтереси учнів і, враховуючи їх, здійснювати навчання та виховання, з іншого боку, школа повинна сформувати певні інтереси, які випливають із головних завдань, що стоять перед школою.

Щоб успішно виконувати поставлені перед школою, вчителем завдання, необхідно дотримуватись, на думку педагога, деяких практичних порад:

- вступом перед поясненням нового матеріалу, короткими запитаннями викликати допитливість учнів;

- урізноманітнювати методи і прийоми з метою підтримання уваги, збудження інтересу в учнів;

- розумно використовувати наочність;

- для того щоб зацікавити учнів, вчитель повинен сам цікавитися предметом, бо тільки захоплена, зацікавлена людина може захопити інших.

Сформульовані Демковим закони і правила у реформованому вигляді увійшли як принципи у сучасну теорію навчання.

Демков, проаналізувавши педагогічні надбання з проблеми змісту освіти, дав ґрунтовну характеристику теоріям формальної і матеріальної освіти. За теорією матеріальної освіти реальна школа, яка відповідала потребам соціально-економічного розвитку. Прихильники цієї теорії вказували на те, що вивчення природничих наук сприяє розвитку пізнавальних здібностей учня, оскільки при цьому він має справу з науковою термінологією, в його свідомості кожне поняття асоціює з певним уявленням. Основи природничих наук прості, елементарні і нема потреби спрощувати їх для того, щоб вони стали зрозумілими школяру. При вивченні реальних предметів і явищ приходять в дію органи відчуттів, основні інструменти, з допомогою яких людина одержує знання про зовнішній світ.

На думку прихильників теорії матеріальної освіти, навіть головна мета формальної освіти (розвиток здібностей) може бути досягнута вивченням різних предметів: математики, природознавства, фізики, географії, історії, рідної мови і літератури. У прихильників теорії матеріальної освіти був ще один аргумент: чим більша сума реальних знань, тим ближче ідеали економічного благополуччя.

З іншого боку, прихильники формальної освіти, вважаючи філологічну ерудицію ідеалом загально-освітньої школи, намагалися довести виняткове значення стародавніх мов, що відкривають учням ідейну спадщину античного світу. Вони вказували на те, що вивчення різноманітних граматичних форм стародавніх мов, вправи у правильному їх вживанні при перекладах з однієї мови на іншу забезпечують інтенсивний процес осмислення учнями нових для них понять. Якщо головна мета загальної освіти полягає в розвитку розумових здібностей, а не в повідомленні певної суми знань, то класична школа дає кращі засоби для досягнення цієї мети, формує такі якості, які необхідні для заняття науковою, державною, громадською діяльністю.

Демков як послідовник і прихильник поглядів К.Ушинського відстоював позицію поєднання формальної і матеріальної мети в процесі вивчення шкільних дисциплін, однак перевагу надавав формальній теорії змісту освіти. Вчений пояснював свою точку зору, спираючись на наукові досягнення того часу. Адже неможливо оволодіти всією сукупністю

знань, які можуть бути необхідні людині протягом її життя. В стінах школи необхідно підготувати молодих людей так, щоб вони вміли здобувати знання і поповнювати їх. Отже, в завданні школи на перше місце впливає формування умінь і навичок у здобутті знань. “Освіта повинна переслідувати як те, так і інше завдання, але перевага повинна бути в бік формального розвитку”, – стверджував Демков [3, с. 87].

Боротьба прихильників матеріальної і формальної освіти мала позитивне значення для розвитку теорії змісту шкільної освіти. Одним із важливих її наслідків було намагання педагогів з’ясувати загальноосвітню цінність кожного предмета, його місце в курсі середньої школи. При аналізі змісту шкільної географії виявилось, що в розвитку здібностей абстрактного характеру, формуванні моральних понять географія може мати лише другорядну роль. Проте географія більше цінна для загальноосвітньої мети

в тому відношенні, що вона дає багато матеріалу, який має практичне значення. Пояснюючи значення фізики, представники природничо-наукових знань вказували, що фізика дає учням важливий засіб пізнання дійсності, а саме строго поставлений науковий експеримент.

Питання “чого вчити?” залишалося предметом гострих дискусій. З цього приводу висловлювалися найрізноманітніші версії, судження, іноді навіть суперечливі. Нові наукові досягнення, особливо в галузі природознавства, вказували на невідповідність шкільних програм прогресу науки того часу. В досвіді передових вчителів і методистів, в експериментальних дослідженнях накопичувалися нові знання, які не знаходили собі пояснення в теоріях формальної і матеріальної освіти. Ця боротьба мала позитивний результат: сприяла з’ясуванню освітнього значення окремих предметів шкільного курсу.

Література

1. Вахтеров В. П. Спорные вопросы образования / В. П. Вахтеров. – М., 1907. – С. 61.
2. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. – М., 1912. Т. 2. – 1912. – С. 255.
3. Демков М. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / М. Демков. – М., 1907. Ч. I. Основы педагогики, дидактики и методики. – 1907. – С. 315.
4. Демков М. Начальная народная школа, её история, дидактика и методика / М. Демков. – М., 1911. – С. 330.
5. Демков М. Интерес преподавания / М. Демков // Вестник воспитания. – 1890. – Кн. VI. – С. 42–60.
6. Демков М. О ходе урока и духе обучения // М. Демков // Педагогический сборник. – 1893. – № 8. – С. 141–156.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А.М.Арсеньева – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

УДК 37.011.33 +130.2

ДОСВІД ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В НІМЕЧЧИНІ

Благініна С.В.

У статті досліджено сучасну морально-духовну кризу в Німеччині, а також наслідки спроб її подолання. Доведено, що вирішити проблеми засобами релігії неможливо. Запропоновано прискорити розвиток наук про людину і виховання. Ключові слова: морально-духовна криза, сексуальна освіта, релігізація освіти, науки про людину.

В статье исследован современный морально-духовный кризис в Германии, а также последствия попыток его преодоления. Доказано, что решить проблемы средствами религии невозможно. Предложено ускорить развитие наук о человеке и воспитании.

Ключевые слова: морально-духовный кризис, сексуальное образование, релігізація образования, науки о человеке.

The present-day spiritual and moral crisis in Germany and the consequences of the attempts to overcome it are investigated in the article. It is proved that the problems cannot be solved by means of religion. Intensification of the development of humanities and education is suggested.

Key words: moral and spiritual crisis, sexual education, religionization of education, humanities.

Входження системи освіти України в європейський освітній простір вимагає модернізації змісту і якості освіти. Фінансування системи освіти і науки за залишковим принципом, недооцінювання управлінцями значення освіти і науки як виробничої сили, падіння рівня навчальної та науково-дослідної роботи свідчать про наявність кризи в освіті й науці. Сьогодні майже немає сумніву у тому, що у реальному існуванні освітній простір України є суперечливим. З'явилися нові освітні заклади, новітні технології навчання і виховання, проте все частіше йде мова про дегуманізацію, деструкцію особистості. Зростає бездуховність, стираються традиційні моральні норми та цінності. Перед сучасними науковцями постає завдання зберегти ідеї духовно-морального виховання. У даному контексті тема духовно-морального виховання молоді стає все більш актуальною.

Метою нашої статті є аналіз суспільних проблем сьогодення і зарубіжного досвіду морально-духовного виховання дітей та молоді. Одразу ж зауважимо, що переважна більшість авторів з пострадянських та зарубіжних країн під поняттям "духовне виховання" розуміють уведення в навчальний процес предметів релігійного циклу.

Враховання позитивного зарубіжного досвіду духовно-морального виховання може стати корисним у науково-пізнавальному, практичному та дос-

лідницькому сенсі. Вкажемо, що використання моральних цінностей християнства у навчально-виховному процесі є продовженням давньої традиції вітчизняної системи виховання. Вагомим підґрунтям для духовно-морального виховання можуть стати цінні, на нашу думку, педагогічні ідеї та концепції німецьких філософів кінця XVIII – початку XIX ст. Ф.Бенеке, Ф.Шлейєрмахера та А.Шопенгауєра, які мають практичну значущість і можуть стати корисними при більш детальному ознайомленні з ними.

Окремі аспекти духовно-морального виховання німецьких філософів-класиків вивчали вітчизняні дослідники С.Бєлова, І.Валявко, Л.Ваховський, А.Гулига, В.Кравець та німецькі вчені Е.Акерман, Х.Ансельм, Р.Бірман.

Проте, на нашу думку, концепції духовно-морального виховання розглянуті недостатньо і потребують подальшого вивчення.

Екологічні світові форуми, що відбулися у Ріо-де-Жанейро (1992) і Йоганнесбурзі (2002), засвідчили, що на сьогодні саме прихильники гуманітарно-освітньо-виховного шляху майбутнього розвитку мають перевагу [4; 5]. Цікавою, на наше переконання, є точка зору відомого українського педагога і філософа П.Сауха, який піднімає питання про необхідність "самозміни" людини, про повернення їй людяності. Сучасне людство, яке оточене

звідусіль різноманітними проблемами, може, на його думку, врятувати оновлена християнська церква, що пройнята духом співчуття і милосердя до знедолених. “Вона може сприяти перспективному поєднанню політики і моралі, влади і духу” [6, с. 63–64]. Схожі точки зору ми зустрічаємо у наукових працях і інших авторів ([2; 7; 8] та ін.).

Не є секретом, що держави Європи мають певні проблеми з урегулюванням поведінки підлітків. Обмежимося лише двома актуальними на сьогоднішній день прикладами – періодичними підлітковими “повстаннями” в околицях Парижа і в деяких інших містах Франції, що супроводжувалися актами вандалізму; знищення їх мешканцями кількох бідних кварталів Лондона у середині серпня 2011 р. Цілком зрозуміло, що у ситуації, що склалася, до традиційно-шкільних засобів виховання дітей і молоді все частіше пропонують залучити релігійне виховання.

Такому повороту виховних справ помітно сприяє явище “європейського етнорелігійного ренесансу” [3]. Сьогодні у Німеччині спостерігається відхід від традиційних релігійних цінностей. Щороку багато тисяч людей виходять із католицької й протестантської церков. Є очевидним зниження впливу тих суспільних ідей, які в минулому успішно згуртували німецький народ до спільної діяльності: формування великої нації в XIX ст., відновлення мирного життя і подолання болючих уроків ідеологічного засліплення вченням нацизму у другій половині XX ст., злиття двох держав (ФРН і НДР) в успішну національну єдність після краху комунізму в Європі й розпаду Радянського Союзу. Подолання проблем об'єднання “вессі” й “оссі” (східних і західних німців) та значні економічні успіхи першої декади XX ст. певним чином знизили цікавість більшості громадян до великих національних завдань.

Чутлива до різноманітних впливів етично-моральна сфера не могла перебувати у такому стані, якого вимагає сучасне суспільство Німеччини. Німецькі науковці констатують скорочення кількості молодих груп населення при різкому збільшенні кількості іноземних дітей, народжених на німецькій території. За останніми статистичними даними, саме іммігранти в Німеччині набагато частіше, ніж представники місцевого населення, стають клієнтами чисельних психологічних і соціальних служб. Крім того, для них є характерним порівняно низький освітній рівень, безробіття та соціальне розшарування. Особливо це стосується молодого покоління.

Як засвідчують дослідження, присвячені психологічним проблемам дітей і підлітків з іммігрантських родин, найбільш характерними рисами для них є агресія, схильність до делінквентної поведінки, низький рівень успішності в школі, напружені відносини з однолітками й учителями, відсутність інтересу до освіти й подальшої професійної діяльності [1, с. 105]. Серед чинників, що сприяють загостренню проблеми, Е.Бауер визначає низький рівень володіння

німецькою мовою, відсутність необхідної освіти, низькі шанси на ринку праці і, як наслідок, невпевненість у завтрашньому дні. Така ситуація є характерною для багатьох іммігрантських родин, і в першу чергу, при цьому страждають діти, які не можуть сполучити дві культури – власну і німецьку – та інтегруватися в німецьке суспільство. Ідентичною є сьогодні ситуація у Франції та Великобританії, уряди яких також сприяють імміграції.

Проаналізувавши німецькомовні джерела, слід констатувати появу негативних явищ: поширення молодіжного алкоголізму і наркоманії, прояви кримінальної агресивності, примітивізм бажань і відверте споживацтво.

Надзвичайно інформативним і показовим у цьому сенсі є таке визнання вищезгаданого німецького науковця Е.Бауера: “Поряд з викладанням у школах основ католицького й протестантського віровчення (з 2006 р. – і основ православного віровчення) з III класу початкової школи обов'язковим є курс сексуального виховання. Проте у школах відсутні предмети, що висвітлюють питання, пов'язані з психологією сімейного життя. Обтяжливим є й той факт, що вчитель у Німеччині не має права виховувати дитину. Його завдання – передати йому знання й уміння” [1, с. 106]. На думку науковця, в умовах неконтрольованої діяльності ЗМІ і досить ліберального німецького законодавства процес виховання набуває рис потужного “анти-виховання” і призводить до соціальних негараздів. І, зрештою, узагальнюючи свої міркування стосовно моральної кризи, Е.Бауер характеризує сучасний німецький соціум як “суспільство масової зневіри” [1, с. 107].

На завершення відзначимо, що Німеччина може слугувати прикладом для інших демократичних держав у плані того, до яких наслідків неминуче призведе лібералізм в іммігрантському законодавстві і нічим не обґрунтоване припущення про автоматичне злиття іноземців з німцями під впливом демократії, якісної освіти і мультикультурного виховання. Розв'язувати морально-духовні питання молоді було б доцільніше не в межах релігій чи подібних учень, а на основі сучасних наук, оскільки корені головних монотеїстичних релігій часто сягають мало не доісторичних часів, і тому виявляються невідповідними в своїх примітивно-ієрархічних моделях до засад і потреб демократичних і правових держав з поділом гілок влади, верховенством права, розвиненою системою соціального захисту, державними засобами надання грамоти і професії кожній молодій людині у межах приблизно 20-річної первинної освіти (initial education) та ін. До того ж постійне й прискорене збільшення кількості науковців у всьому світі та використання ними все більш потужного і досконалого вимірювального обладнання дає обґрунтовані надії на те, що ідея “сталого розвитку”, який не шкодитиме благополуччю наступних поколінь, все-таки стане втілюватися у життя вже в найближчі роки.

Література

1. Бауэр Е. А. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков: Германия и Россия / Е. А. Бауэр // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 105–108.
2. Климишин І. А. Збагнути світ і себе в ньому (тим, хто задумується над місцем релігії у своєму світогляді) / І. А. Климишин, О. І. Климишин. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2001. – 204 с.

3. Лозко Г. С. Пробуджена Енея. Європейський етнорелігійний ренесанс / Г. С. Лозко. – Харків. – 2006. – 464 с.
4. Оцінка стану виконання підсумкових документів Всесвітнього саміту зі сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002) в Україні / Л. Г. Руденко та ін. – К. : Академперіодика, 2004. – 208 с.
5. Програма дій “Порядок денний на XXI століття” (“Agenda 21”). Ухвал. конф. ООН з навк. серед. і розв. в Ріо-де-Жанейро, 1992 р. – К. : Інтелсфера, 2000. – 360 с.
6. Саух П. Ю. XX століття. Підсумки / П. Ю. Саух. – Вид. 2-ге, доповн. і переробл. – К. : МП Леся, 2009. – 284 с.
7. Солнечный Е. Коучинг больного общества / Е. Солнечный // Неведомый мир. – 2012. – № 2. – С. 17–23.
8. Урсул А. Д. “Спасительная” миссия образования для устойчивого развития / А. Д. Урсул // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2008. – № 11. – С. 22–30.

УДК 371.13(4)

ІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Гордієнко Т.В.

У статті проаналізовано досвід європейських країн щодо формування професійної майстерності майбутніх учителів, підходи до розуміння поняття майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, ефективність педагогічної діяльності, педагогічна технологія.

В статье проанализирован опыт европейских стран по формированию профессионального мастерства будущих учителей, подходы к пониманию понятия мастерства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, эффективность педагогической деятельности, педагогическая технология.

The author of the article analyzes experience of the European countries in the formation of future teachers' pedagogical mastery and describes approaches to the understanding of the notion of mastery.

Key words: pedagogical mastery, effectiveness of pedagogical work, pedagogical technology.

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні, особливо у зв'язку з прийняттям Болонської декларації. Загалом світова спільнота у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти визнала професіоналізм педагогів. Про це переконливо свідчать як національні реформаторські нормативні документи, так і матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти тощо. Ці організації, протягом останнього десятиріччя, надають особливу увагу проблемам педагогічної діяльності, питанням підготовки вчителя, навчанню протягом всього життя.

Вітчизняні дослідники досить ретельно вивчили стан цієї проблеми у зарубіжних країнах (Т.Вакуненко, В.Гаргай, М.Красовицький, О.Леонтьєва, М.Лещенко, С.Синенко, І.Тараненко): Німеччині (Н.А-башкіна, Ю.Коваленко, Н.Козак, М.Тихонова та ін.); Франції (Б.Вульфсон, О.Гопанчук, Л.Зязюн, В.Минько та ін.); Англії (Н.Гайдук, Ю.Кіщенко, І.Ковчина, Л.Пуховська та ін.); США та Канаді (В.Булавін, Л.Талалова, Л.Толкачова, Л.Карчинська та ін.).

Професійна підготовка педагогічних кадрів в економічно розвинених зарубіжних країнах належить до пріоритетних напрямків розвитку суспільства. Зарубіжні дослідники виявили, що недооцінювання важливості підготовки педагогічних кадрів негативно впливає на соціальний розвиток і виробництво. На сучасному етапі пріоритетів інтелекту-

альної праці основними компонентами успішної праці вчителя визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом всього життя. Ефективне їх поєднання визначає рівень професійної майстерності вчителя.

Згідно з гуманістичною теорією А.Маслоу, творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. На думку А.Маслоу, в результаті "окультурення" переважна більшість людей цю якість втрачають, але особистість здатна її відновлювати, якщо постійно взаємодіяти з тими, хто зберіг здатність творити. Людям необхідно "сприяти" співтовариство, в якому можна було б розкрити свій потенціал якнайповніше.

К.Роджерс, який поділяв погляди А.Маслоу, вважав, що провідним мотивом у житті людини є самоактуалізація як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Вона сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою свого збереження і розвитку.

У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системоутворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професійних якостей учителя. На думку німецького філософа Ю.Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у межах мови, праці та взаємодії. Саме до цих основних видів діяльності повинен бути підготовлений учитель.

Аналізуючи педагогічні джерела з питань формування професійної майстерності, доцільно зазначити, що університетська освіта в Німеччині спрямована, перш за все, на підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Основними вимогами до цього процесу є: навчання повинно постійно виступати як творча діяльність, з конкретними зобов'язаннями до педагога та школярів, а наукова діяльність повинна постійно взаємодіяти з навчальною. Наукові організації в Німеччині плідно співпрацюють з навчальними, впроваджуючи основні ідеї у практичну діяльність. З цією метою у Німеччині відсутній розрив між вишівською наукою та промисловою, що не дозволяє дублювати дослідження, передаючи новітні технології з одного навчального закладу в інший, прискорюючи процес реалізації впровадження нових винаходів у продуктивну діяльність.

Розглядаючи освіту як науку і мистецтво німецькі вчені запевняють, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість їх застосування. Наукова діяльність у Німеччині побудована на основі концепції вищої освіти В.Гумбольдта. Поряд з цим основну увагу в Німеччині звертають на розгалужену систему навчальної практики студентів, котра проходить з поступовим підсиленням: від пасивних спостережень за учнями, складання характеристик, анкетування, відвідування уроків провідних учителів до самостійного проведення уроків. Уся ця робота спрямована як на вивчення провідного досвіду вчителів-майстрів, так і на формування, на цій основі, індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде поступово наблизитись до роботи професіоналів-майстрів.

Щодо методів педагогічного діагностування якості освіти, німецький учений К.Інгенкамп обґрунтував розроблені педагогічною діагностикою методичні критерії якості вимірювання, а саме: об'єктивність, надійність, валідність (вірогідність) та дав опис методів наукового дослідження (спостереження, опитування, тестування). Адже саме тестування К.Інгенкамп убачає об'єктивним інструментарієм діагностики.

Цікаві методологічні підходи до дослідження ефективності педагогічної діяльності вчителів запропонував німецький учений, керівник секції педагогіки та психології Ростоцького університету професор Г.Грассел. У проведених ним дослідженнях об'єктом є діяльність вчителя, що працює успішно, тобто учителя-майстра. Провідними методами дослідження Г.Грассел обрав:

- 1) вивчення ступенів впливу вчителя на учнівський колектив шляхом опитування учнів, випускників шкіл;
- 2) фіксацію оцінки діяльності вчителя та її ефективності: самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів;
- 3) оцінку особистості вчителя: учнями, випускниками школи, самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів;
- 4) спостереження за діяльністю вчителів: у навчальних ситуаціях, у позакласній та позашкільній діяльності;
- 5) вивчення довільної поведінки вчителя: самооцінка, оцінка колегами, керівництвом школи, учнями, батьками;
- 6) аналіз документації, що фіксує діяльність учителя: планів занять, щоденників та іншої навчальної

документації. Як один з прийомів було використано фотознімки під час уроку.

Дослідження німецьких учених дозволили виокремити нові вимоги, котрі постають перед учителями у сучасній практиці професійної школи, а саме: основу професіоналізму вчителя повинні становити багатоаспектні знання, оптимальні уміння та навички, нові технологічні розробки.

Німецька педагогічна думка ХХ ст. була розподілена на три течії. Представники першої течії – *гуманістичної педагогіки* – вважали основними такі життєві відносини та ситуації, котрі несуть у собі виховний вплив. Другу педагогічну течію – *емпіричну чи емпірично-аналітичну* – характеризує узагальнення положень щодо суспільної ролі учителя, його функцій у процесі навчально-виховної роботи, що розширило розуміння проблеми спілкування. З позицій діалогової педагогіки були розглянуті питання значення діяльності вчителя, що виходили з аналізу ситуативно визначених функцій, які визначають її якість. Ефективний індивідуальний педагогічний стиль спілкування зумовлює інтенсивність і результативність цієї роботи та є важливим компонентом професіоналізму вчителя. Представники третьої педагогічної течії – *теорії критичного виховання* – визначили, що учитель – це передусім “духовна людина”, адже вона, насамперед, інтелектуал у кращих традиціях цього поняття. Іншою важливою ознакою професіоналізму вчителя вони вважали культуру мовлення. Як інтелектуала вчителя повинна характеризувати освіченість та фахова майстерність.

В університетах США актуальною є проблема підвищення якості підготовки вчителів, котра містить постійний пошук ефективних критеріїв оцінки знань, умінь і навичок студентів та технологій оцінювання цього процесу; оптимізація психологічної й моральної готовності випускників американських університетів до педагогічної праці; оцінювання рівнів сформованості професійних якостей майбутніх учителів. В цих університетах є багато видів контролю: поточний та підсумковий, контроль на груповому та індивідуальному рівнях, самоконтроль тощо. Прихильники поточного контролю відзначають, що викладач несе відповідальність не лише за якість передачі знань, а й за спосіб та ступінь якості засвоєння пропонованого матеріалу. Основне в цьому процесі не сам результат, а процес його засвоєння, хід роботи над цим матеріалом. Американські педагоги вважають, що здійснення контролю є прямим продовженням роботи у межах певного методу навчання, тобто контроль сприймається не як підсумок та результат навчальної діяльності, а як неперервний процес. Деякі дослідники наполягають на тому, що не так важлива форма контролю сама по собі, скільки те, що під час проведення будь-якої з цих форм ставляться конкретні вимоги, які мають сформувати мотиваційну готовність до подальшого навчання.

Оцінка знань не вичерпує проблему оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя. Більш того, ця проблема може ставитися в повному обсязі лише до працюючого вчителя, а не до студента, котрий лише збирається ним стати. Для корекції навчального процесу та для підвищення мотивації студентів корисними є різноманітні форми оцінювання професійних якостей та здібностей учителя, котрі застосовуються

у межах навчального процесу. Згідно з Дж.Брунером, розвиток здатності міркувати і дискутувати є метою навчального процесу; адже школа – це “майстерня”, де учні беруть старт, щоб стати як дослідниками, так і вмілими партнерами в активному спілкуванні.

Засновник прагматичної педагогіки Дж.Дьюї та його учень В.Кіппатрик запропонували побудувати системне навчання в активній формі через цілеспрямовану діяльність учня відповідно до його особистісних запитів. В основі цього методу лежить розвиток критичного мислення та пізнавальних навичок студентів, уміння зорієнтуватися в інформаційному просторі тощо.

Основні вимоги до вчителя становлять кваліфіковане викладання навчального предмета на основі скрупульозного вивчення вже отриманих знань учнів та визначення педагогічних умов їх ефективного засвоєння. У цьому зв'язку важливими складовими професіоналізму вчителя поряд з дидактичними здібностями зарубіжні вчені виокремлюють інтелектуальні, експресивні та комунікативні.

Значна увага у підготовці вчителів у зарубіжних країнах приділяється формуванню уміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостворення.

Отже, можна виокремити основні стратегічні освітні напрями, котрі є найбільш ефективними у цих країнах та які істотно впливають на підвищення якості освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Усі вищезазначені технологічні напрями тісно пов'язані між собою.

Інтерактивна технологія сприяє використанню діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Інтерактивне навчання сприяє розвитку творчої взаємодії викладача зі студентами, у процесі якої активність педагога не пригнічує творчої активності студентів. Використання різноманітних інтерактивних методів навчання (інтерв'ювання, дискусія, “мозкова атака”, круглі столи, метод проектів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів. Основними функціями цієї стратегії доцільно виокремити наступні: комунікативну, інтерактивну та афективну.

Комунікативна функція полягає у встановленні контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі повідомлення, підтриманні взаємозв'язку в процесі педагогічної взаємодії; активному обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, станами), наданні інформації за запитом або отриманні відповіді на запит від партнера; в усвідомленні та фіксації власного місця в системі ролевих, ділових, міжособистісних зв'язків спілкування; у здійсненні сугестивного впливу на зміну стану, поведінки, особистісно-смиислової та ціннісно-мотиваційної сфери школярів.

Інтерактивна функція педагогічного спілкування – це, перш за все, обмін ідеями, діями та здатність

відстоювати свої ідеї, остаточно доводити свою точку зору. Тут доречно нагадати, що між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції. Якщо вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

Афективна функція спілкування полягає в емоційній стимуляції, психологічному розвантаженні, комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афектного ставлення. Відмінності в емоційних відгуках, які різні люди викликають в оточенні, є результатом того, що вони не однаковою мірою можуть вибирати для кожної ситуації, що виникає, адекватний стиль спілкування.

Випускники педагогічних закладів повинні володіти: навичками міжособистісного спілкування, знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у майбутній продуктивній діяльності, постійно прагнути до підвищення свого науково-методичного рівня, бути готовими до участі в дослідженнях, котрі сприяють удосконаленню практичної діяльності тощо. З цією метою у зарубіжних країнах найбільш широко використовуються технології експериментального та самостійного навчання.

Експериментальна технологія є ефективною в силу того, що вона зорієнтована на діяльність, яка підвищує процес запам'ятовування матеріалу. Методи експериментальної технології (рольові ігри, драматизація, експеримент тощо) сприяють підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть безпосередню участь у вивченні матеріалу. Усі залучені технології повинні бути щільно пов'язані між собою.

Технологія самостійного навчання є поширеною тому, що у кожному конкретному випадку педагог очікує від студента аналізу проблеми, яка поставлена на заняттях, формування висновків і вживання заходів. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учнів, а це саме: індивідуальні дослідницькі проекти, есе, навчання за допомогою комп'ютерних технологій, доповіді тощо. У процесі цієї роботи студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії – як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Найбільш поширеними технологіями доцільно вважати пряму та непряму технології навчання. *Пряма технологія* сконцентрована на вчителі та ефективна в процесі подачі інформації або послідовного розвитку навичок. Пряма технологія включає різні методи (лекція, мінілекція, практичне виконання вправ, демонстрація, опитування тощо). *Непряма технологія* сконцентрована на особистості студента, чим і відрізняється від прямої. Але обидві технології можуть доповнювати одна одну. Прикладами методів прямої технології можуть бути рефлексивна дискусія,

формування концепції, нестандартне вирішення проблеми, створення понятійних карт, метод кейсів тощо. Ця технологія дозволяє учню розвивати креативність і міжособистісні вміння та навички. Як і в інших, у непрямій технології також існують недоліки: її використання забирає більше часу, ніж пряма; це також не є кращим засобом повідомлення нової інформації.

Багато зарубіжних учених стверджують, що якщо вибір професії педагога правильний, то це вже саме по собі забезпечує великі можливості для самореалізації. Необхідними особистісними характеристиками у цьому процесі виступають: професійно-особистісні якості, які відбивають зрілу та збалансовану особистість; уміння працювати (знання предмета, володіння матеріалом, роз'язання завдань); інтелект вищий за середній, любов та прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки, мати гарне здоров'я (розумове та фізичне), любити учнів, бути допитливим, соціально та емоційно зрілим, вірити у цінність та значущість навчання, виховання та розвитку дітей, уміти спілкуватися з людьми, мати необхідні здібності, які потрібні педагогу для роботи з людьми.

Отже, педагог-майстер повинен оволодіти: професійними знаннями, артистичними вміннями, не-

обхідними особистісними якостями та здібностями; уміти не лише відповідати на численні запитання учнів, але й вміти "трішки грати" для того, щоб учні самі знаходили відповідь на поставлені питання; легко говорити та пояснювати, але й знати, як потрібно бути тихим та уважним, коли учні намагаються самостійно висловити свої думки.

Співпраця України і країн Західної Європи та США у сфері педагогічної освіти потребує розробки науково обґрунтованої національної програми з урахуванням існуючих зарубіжних практичних рекомендацій. Аналіз позитивного зарубіжного досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітньої галузі й в Україні, особливо у зв'язку з впровадженням Болонської декларації. Творче використання позитивного зарубіжного досвіду дозволяє уникнути застарілих підходів до професійної майстерності майбутніх учителів та визначити оптимальні шляхи формування цього феномена на основі вивчення сучасного стану цієї проблеми в Україні. Це дає змогу ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів на всіх етапах їх навчання у вищій школі, що у свою чергу дозволить врахувати ці вимоги до формування професійної майстерності учителів.

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Альтбах Филипп Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. / Филипп Дж. Альтбах // Перспективы – 78/79. – 1992. – № 3. – С. 40–57.
3. Бергхорн Г. Система высшего образования ФРГ / Г. Бергхорн // Международное сотрудничество. – 1997. – № 1. – С. 24–27.
4. Бетяева Е. Я. Подготовка учителей во Франции / Е. Я. Бетяева, Е. Н. Кузьмина // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 34.
5. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе : монография / Т. С. Георгиева. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
6. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 200 с.

УДК 37(438)(09)“1939/1943”

ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ У ДІЯЛЬНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЙНОЇ ВЛАДИ НА ТЕРИТОРІЇ ПОЛЬЩІ (1939–1943 РР.)

Давиденко О.В.

Статтю присвячено освітній політиці фашистських загарбників в окупованій Польщі впродовж 1939–1943 рр. Проаналізовано діяльність польських шкіл, дозволених німецькою адміністрацією, яка використовувала шкільну освіту як ідеологічний інструмент для поневолення та понімечення польського народу. Ключові слова: освітня політика, шкільна освіта, концепція навчальних програм, реорганізація процесу навчання.

Статья посвящена образовательной политике фашистских завоевателей в оккупированной Польше на протяжении 1939–1943 гг. Проанализирована деятельность польских школ, одобренных немецкой администрацией, которая использовала школьное образование как идеологический инструмент для порабощения и онемечивания польского народа.

Ключевые слова: образовательная политика, школьное образование, концепция учебных программ, реорганизация учебного процесса.

The article is devoted to the educational policy of the fascist invaders in occupied Poland during 1939–1943. The author analyzes the work of Polish schools approved by German administration that used school education as an ideological instrument of enslavement and germanization of the Polish people.

Key words: educational policy, school education, concept of educational programs, reorganization of the educational process.

Проблема освітньої політики німецького режиму в окупованих країнах Східної Європи вже багато років є об'єктом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. На сьогоднішній день існує значна кількість розвідок, присвячених культурно-пропагандистській та освітній діяльності підпільних військових та освітніх організацій на території Польщі у період Другої світової війни. Водночас складними і такими, що потребують перегляду, залишаються питання, пов'язані із заходами нацистської адміністрації щодо професійної підготовки кадрів на окупованій території, організації та функціонування початкових, професійних шкіл та різноманітного виду курсів. Зазначимо, що освітня політика нацистів щодо відкриття початкових та професійних шкіл була спрямована на понімечення польської молоді та створення ринку кваліфікованої робочої сили.

Актуальність даної теми визначається необхідністю об'єктивного аналізу освітньої політики німецьких загарбників в окупованій Польщі впродовж 1939–1943 рр.

Аналіз педагогічної та історичної літератури свідчить, що проблема освіти в Польщі в період

окупації привертає увагу як польських, так і вітчизняних дослідників. Найбільш ґрунтовні дослідження зроблені М.Вальчаком, А.Василюк, В.Гарбовською, Я.Гречкою, С.Добровольським, А.Добринінін, Н.Друцькою, Й.Красуським, С.Матусяком, М.Поллаком, У.Пулінською та іншими вченими. Ці науковці досліджували стан системи освіти на початковому періоді окупації, вивчали діяльність освітніх закладів, створених німецькою адміністрацією, висвітлювали систему підпільної освіти, її регіональні особливості. Однак ряду питань, зокрема навчально-виховній роботі у початковій школі, дозволених німецькою окупаційною владою на території Польщі в 1939–1943 рр., було приділено недостатньо уваги.

Мета цієї статті – висвітлити окремі особливості діяльності німецької окупаційної влади упродовж 1939–1943 рр. на території Польщі у контексті освітніх проблем регіону.

Передусім зазначимо, що у 1939 р. Польща вкотре втратила свою державність. У вересні 1939 р. територія країни була окупована військами фашистської Німеччини. Червона армія зайняла східні польські території – Західну Україну та

Західну Білорусь. Згідно зі спеціальним декретом Гітлера від 12 жовтня 1939 р. вся територія Польщі була поділена на дві частини. Західна частина, яка економічно була розвинена більше, була включена безпосередньо до рейху. Решта держави стала називатися Генерал-губернаторством (далі – ГГ), яке складалося з п'яти округів: краківського, варшавського, люблінського, радомського й так званої Галіції (територія Західної України), включеної 1 серпня 1941 р. до СРСР [2, с. 16].

Поділивши країну, фашистські загарбники мали на меті до кінця знищити цілісність польської нації. В основу окупаційної політики було покладено такі принципи: ліквідація національної самобутності та свідомості польського народу, знищення активних громадських і політичних діячів, представників інтелігенції, асиміляція частини населення та фізичне знищення “нездатних до понімення”, перетворення захоплених територій на аграрний сектор рейху.

Слід підкреслити, що вже 30 травня 1940 р. Г.Франком було вирішено провести комплекс репресивних заходів проти польської інтелігенції [9, с. 112]. Наслідком цього стало проведення влітку 1940 р. так званої акції А-Б. За завчасно складеними списками нацисти заарештували та розстріляли тисячі видатних польських громадських і політичних діячів, представників культури й науки. Польські дослідники вважають, що в результаті акції А-Б було ув'язнено 6 тис. осіб [1, с. 88].

Серед намірів нацистів було передбачено встановлення “нового порядку” на окупованих польських землях, у якому значне місце відводилося культурі та освіті. Політика керівництва нацистської Німеччини в цих сферах мала вирішити завдання встановлення тотального контролю над духовним життям польського населення. Тому на території ГГ і “приєднаних” до рейху землях закривалися усі польські культурно-освітні установи, вищі та середні навчальні заклади, знищувалися та грабувалися пам'ятки історії та культури.

На “приєднаних” до Німеччини польських землях фашистські методи були більш жорсткими та послідовними. У цьому регіоні нова влада розгорнула грандіозну кампанію боротьби з польською мовою, яка заважала “опануванню німецького Сходу”. З метою знищення польської культури німецька влада розпочала ліквідацію польської школи та освіти. Теорія й практика реалізації такої політики не обов'язково збіглися, вона мала ряд локальних відмінностей як на “приєднаних” до рейху територіях, так і в ГГ. У перші місяці окупації вона призвела до значного скорочення чисельності шкіл, учнів та вчителів. Розпорядження про закриття шкіл, звільнення вчителів з'явилися вже в період управління польськими територіями військової адміністрації. Так, 20 вересня 1939 р. А.Грайзер на підпорядкованій йому території видав два розпорядження – про звільнення польських вчителів та введення у всіх школах, як громадських, так і приватних, обов'язкового предмета – німецької мови. Скорочення чисельності польських шкіл було досить значним. Так, на всій території губернаторства у жовтні 1939 р. функціонувало лише 30% польських довоєнних шкіл. У ряді міст, таких як Ясло, Кросно, Броцав, Санок, Гор-

лице у жовтні – листопаді 1939 р. чисельність учнів скоротилася до 39% від загальної кількості на той же час у 1938 р., а вчителів – до 42% [3, с. 114].

Німецькою окупаційною адміністрацією були закриті всі вищі навчальні заклади на польських територіях. Зокрема, Познанський університет, Ягелонський університет у Кракові, інститути, духовні академії. Практично повністю була ліквідована середня школа. Політика онімечення на приєднаних польських землях також включала заходи, спрямовані проти польської інтелігенції.

Наголосимо, що німецька окупаційна влада намагалася контролювати освітню сферу по всій країні, особливо території, анексовані до рейху. Яскравим прикладом цього є те, що у деяких містах і повітах Помор'я німецькою адміністрацією було організовано конференції для польських вчителів, на яких передбачалося обговорення стратегії подальшої діяльності закладів освіти усіх рівнів, а фактично було заарештовано велику кількість освітян прямо у залі засідань [10, с. 45]. Також було проведено акції з арешту польських вчителів, представників польської інтелігенції та транспортування їх на каторжні роботи.

Важливо підкреслити, що реакцією на фізичний та інтелектуальний терор окупантів став рух національного опору. Розгорнувся рух з організації підпільного навчання на рівні загальної, середньої та вищої шкіл. На початковому етапі цей рух характеризувався стихійністю. У 1941 р. розпочав діяти структурний підрозділ Делегатури (представництва польського уряду в еміграції) – Департамент освіти та культури, який координував конспіративну освіту по всій окупованій країні.

Зазначимо, що зміна ситуації на фронтах, нестача висококваліфікованих кадрів у військовій промисловості призвели до того, що німецькою владою було прийнято рішення про відкриття спеціальних закладів освіти для польських дітей. Так, 9 листопада 1939 р. А.Грайзер видав директиву про навчання польських дітей у спеціальних німецьких школах, основний зміст якої зводився до здійснення процесу навчання лише німецькою мовою, створення умов для опанування елементарними знаннями та навичками мови, читання, письма, рахування і то лише з метою розбудови фахової освіти, яка готувала б робочі кадри для потреб промисловості і сільського господарства [7, с. 64]. Дещо пізніше, а саме 16 серпня 1940 р., міністр освіти та науки Б.Руст видав розпорядження про відкриття спеціальних шкіл для польських та німецьких дітей з викладанням німецькою мовою [8, с. 48].

Акцентуємо увагу на тому, що освітянська політика німців на польських землях відрізнялася залежно від регіону. Так, на території Помор'я та Сілезії вже з самого початку окупації почали функціонувати початкові школи для польських дітей, навчання в яких здійснювалося німецькою мовою та лише німецькими вчителями. Відвідуваність таких закладів освіти сягала 70–80% навіть на територіях ГГ та спостерігалися значно менші показники на землях, які відійшли до рейху. Кількісний склад учнів та вчителів у початкових школах, офіційно дозволених німецькою окупаційною владою, на території ГГ по округах у 1941–1942 навчальному році викладено у табл. 1.

Польські початкові школи в ГГ в 1941–1942 навчальному році

Округ	Кінець 1941 р.				Кінець 1942 р.		
	кількість шкіл	кількість учнів	кількість вчит.	Відвідування %	кількість шкіл	кількість учнів	кількість вчит.
краківський	2397	456761	7312	76	2475	476190	7 017
варшавський	1406	312224	5711	79	1408	304 037	5 641
радомський	1948	326604	5126	76	1938	300 378	4 234
люблінський	1764	262381	3746	70	1 776	274 624	3 712
львівський	720	102606	2079	78	868	119 790	2 550
Разом:	8235	1460576	23975		8 465	1 475 019	23 154

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [5, с. 139].

Однак невдовзі постала проблема неволодіння більшістю учнями німецькою мовою, що не сприяло навчальному процесу. Тому окупаційна адміністрація приймає рішення про відкриття так званих перехідних початкових шкіл з надзвичайно скороченою навчальною програмою навчання. Після заборони польським вчителям відкрити або поновити роботу польських початкових навчальних закладів, починаючи з квітня 1940 р., на території “вартянського краю” були організовані окремі школи для поляків. Навчання передбачалося німецькою мовою вчителями-німцями без будь-яких наукових чи педагогічних кваліфікацій.

Відмітимо, що основною концепцією навчальних програм таких закладів була інтенсивна германізація учнів. Крім того, у програмних документах йшлося про надання польським дітям лише елементарних знань у галузі німецької мови, письма, математики, географії, природознавства тощо. Так, навчально-виховний план школи для польських дітей на рівні початкової школи містив три основні складові. По-перше, учні молодших класів повинні були вміти: розмовляти, писати, читати, рахувати німецькою мовою; мати елементарні знання з географії, природознавства, малювання. Рівень знання німецької мови повинен бути достатнім для оволодіння практичних навичок зрозуміти роботодавця. Так, діти віком 3–5 років вивчали німецьку мову та математику в об’ємі 6–12 годин на тиждень. Що ж до знань з географії світу, то в основі мала бути теорія про “Німеччину – серце Європи”. Другим важливим моментом для німецьких окупантів була виховна ціль, а саме примусити польських дітей бути дисциплінованими та дотримуватися порядку. Передбачалося, що виховні цілі мали зреалізовуватися за допомогою спеціальних повсякденних вправ, на перший погляд, здавалося тривіальними. Наприклад, привчати учнів швидко реагувати на команди німців, утримувати своє робоче місце в порядку та чистоті, дотримуватися правил вуличного руху. Третьою складовою вищезгаданого програмного документа було оволодіння практичними навичками, а саме склеювання та обробка дерева, в’язання, ремонт та пошиття одягу, збір та сортування

овочів і фруктів, робота на полях, в лісах, садах, збирання врожаю тощо [11, с. 25–26]. Враховуючи низький рівень німецьких вчителів, оскільки багато з них і не мали педагогічної освіти, відсутність чітко визначених якостей, необхідних вчителям загальноосвітніх закладів для успішного конструювання та реалізації педагогічного процесу, більше проводили практичних занять (робота на полях, садах), спрямованих на фізичну працю, ніж займалися дидактичною роботою.

Слід підкреслити, що повсякденною практикою в школах стали фізичні покарання, приниження. Внаслідок цього учні часто не відвідували заняття, а батьки намагалися знайти обставини, щоб діти залишилися вдома. Усі ці фактори, а саме скорочена навчально-виховна програма, методи та умови навчання, відсутність підручників та дидактичного матеріалу, атмосфера роботи та неналежний рівень викладання визначали кінцевий результат навчання, який влаштовував німецьку сторону та не був втішним для польської молоді.

Заборона викладання польської мови та відсутність польськомовних підручників негативно впливало на процес навчання та викликала значні труднощі у реалізації навчальної програми. Натомість освітня окупаційна адміністрація забезпечила початкові школи власним дидактичним матеріалом. Відомим періодичним виданням, яке отримувала кожна початкова школа був часопис “Стер”, який містив короткі оповідання та вірші на польській мові пропагандистського спрямування та використовувався при вивченні польської мови дітей віком 9–14 років. Рейтинг цього журналу був досить низький, оскільки зображав окупантів у світлі “господарів”, які вирішували долю світу [5, с. 66]. Крім того, при вивченні польської мови у молодших класах використовувалися байки, у середніх – оповідання про життя тварин, природу. Єдиним літературним твором, який дозволявся у польських школах, був “Антек” Б.Пруса.

Зазначимо, що упродовж 1942–1943 рр. окупаційною адміністрацією було запропоновано нову програму “Реорганізація навчання в початкових школах”, яку передбачалося впровадити з 1 вересня 1943 р. Ключовим принципом даного документа було зниження ступеневості шкіл, що повинно було призвести до збільшення одно- та двокласних шкіл і зменшення

кількості п'яти-, шести- та семикласних шкіл [6, с. 144]. Підґрунтям надання шкільному закладу ступеня була передусім кількість учнів, які регулярно відвідували

школу. Статистичні матеріали щодо організації ступеневої системи навчання у початкових школах у 1943–1944 н.р. викладено у табл. 2.

Таблиця 2

**Організація ступеневої системи навчання
у початкових школах Польщі (1943–1944 н.р.)**

Навчальний рік	ступінь школи	Кількість учнів (осіб)
1943–1944	I	20–100
1943–1944	II	101–180
1943–1944	III	181–250
1943–1944	IV	251–320
1943–1944	V	321–400
1943–1944	VI	401–460
1943–1944	VII	461 і більше

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [4, с. 15].

Зазначені школи були відкриті не в усіх польських воєводствах через відсутність фінансування та вчительських кадрів. Так, у 9 повітах Познанського воєводства не діяло жодної такої школи, а в решти 19 повітах та м.Познані їх нараховували 123. Процес навчання здійснювали 200 вчителів, а учнів було близько 18 тис. На одного вчителя припадало приблизно 90 учнів, але траплялися випадки, коли кількість учнів на одного вчителя становила 200 осіб [10, с. 29].

Вважаємо за доцільне наголосити, що на рівень якості шкільної початкової освіти впливали такі чинники: часті перерви у навчально-виховному процесі, примусове залучення вчителів до адміністративної

праці, перепису населення, складне матеріальне становище, відсутність матеріально-технічної бази.

Таким чином, аналіз діяльності польських шкіл, дозволених німецькою адміністрацією, дозволяє зробити висновок, що влада використовувала шкільну освіту передусім як ідеологічний інструмент для поневолення та понімення польського народу. Представники німецької адміністрації всіма можливими силами намагалися знизити науковий і навчально-методичний рівень початкових і професійних шкіл, використовуючи їх контингент як робочу силу для потреб війни. Такі наслідки нацистської освітньої політики призвели до бойкотування так званої німецької школи та залучення офіційно дозволених навчальних закладів до системи конспіративної освіти Польщі.

Література

1. Дильонгова Г. Історія Польщі 1795–1990 рр. / Г. Дильонгова ; пер. з польської М. Кірсенка. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2007. – 239 с.
2. Лебедева Н. С. Четвёртый раздел Польши и катынская трагедия // Другая война. 1939–1945. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 23.06.2012 <<http://katyn.codis.ru/lebedeva.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Banasiewicz M. Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich "wcielonych" do Trzeciej (1939–1945) / M. Banasiewicz. – Poznań : Wydawnictwo nauk UAM, 1980. – 212 s.
4. Ignatowicz A. Tajna Oświata i Wychowanie W Okupowanej Warszawie / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja "Warszawa Walczy 1939–1945": [Bellona], 2009. – 191 s.
5. Król E. C. Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni (1939–1945) / E. C. Król. – Warszawa : Wydaw-a Szkolne i Pedagogiczne, 1979. – 243 s.
6. Krasuski J. Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945 / J. Krasuski. – Warszawa : PWN, 1971. – 410 s.
7. Łuczak Cz. Polska i Polacy w Drugiej Wojnie Zwiatowej/ Cz. Łuczak. – Poznań : Naukowe UAM, 1993. – 715 s.
8. Matusak P. Edukacja i kultura Polski Podziemnej 1939–1945 / P. Matusak. – Siedlce : Instytut Historii Wyzszej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach; Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie; Siedleckie Towarzystwo Naukowe, 1997. – 562 s.
9. Okupacja i ruch Oporu w dzienniku Hansa Franka : W 2 t. / Książka i Wiedza. – Warszawa : PWN, 1970. T. 1. 1939–1942. – 1970. – 617 s.
10. Walczak M. Dział ność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939–1945 / M. Walczak. – Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1987. – 532 s.
11. Walczak M. Nauczyciele Wielkopolscy w latach wojny i okupacji (1939–1945) / M. Walczak. – Poznań : Instytut Zachodni, 1974. – 197 s.

УДК 37.035.6“18/19”

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОСВІТИ В ІСТОРІОГРАФІЇ СЛАВІСТІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Демченко Н.М.

У статті систематизовано наукові розвідки словесників Лівобережжя другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з проблем теорії та практики освіти.

Ключові слова: історіографія, тенденції розвитку освіти, зміст освіти, класична гімназія, професійна підготовка, вчитель, педагогічні концепції.

В статье систематизировано научные изыскания словесников Левобережья второй половины ХІХ – начала ХХ в. по проблемам теории и практики образования.

Ключевые слова: историография, тенденции развития образования, содержание образования, классическая гимназия, профессиональная подготовка, учитель, педагогические концепции.

The article presents systematization of studies on theory and practice of education carried out by philologists of Left-bank Ukraine in the second half of the ХІХ – the beginning of the ХХ cc.

Key words: historiography, tendencies in education development, content of education, classical gymnasium, professional education, teacher, pedagogical concepts.

Постановка проблеми. Перед педагогічною наукою і шкільною практикою України сьогодні постали питання творення національної освіти, пошуку оптимальних шляхів формування творчої особистості, демократизації навчально-виховного процесу. Зміни в системі освіти країни спричинені глобалізаційними й інтеграційними тенденціями, а також рядом внутрішніх чинників, насамперед усвідомленням наявних недоліків у змісті (його різноманітності, специфіці та швидкості оновлення), технологіях (модернізації форм, методів, засобів навчання), управлінні освітою та доступі до неї (різноманітність форм і видів освіти, механізмів її фінансування, розуміння суті академічних свобод та автономії), змісті й характері наукових досліджень.

Умовою успішного виконання завдання оптимізації освіти є вивчення та використання в сучасному навчанні й вихованні традицій національної системи освіти, осмислення та усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до теоретичних прогресивних педагогічних здобутків науковців, зокрема і славистів Лівобережжя України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості світогляду славистів Лівобережної України, віхи життя та частково напрями науково-теоретичної діяльності були об'єктом уваги дослідників ще за їх життя. 1980–1990-ті рр. характеризувалися

посиленням інтересу науковців до фольклорних (О.Іванова), філологічних (М.Кравченко, А.Погрібний, С.Процюк, В.Статєєва, Л.Ожоган) та історичних (Г.Савченко) поглядів учених.

На сучасному етапі з'являються роботи, що розглядають світоглядні концепції представників слов'янознавства з огляду філософії (І.Богачевська, Ю.Вільчинський, М.Скорик), відзначають доцільність використання їх методичних ідей (І.Бакаленко, О.Ткачук) та психолого-педагогічних поглядів (М.Мацейків).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в монографіях та дисертаційних працях Л.Вовк, Н.Побірченко (громадсько-педагогічний рух), Н.Зайченко, О.Кін (персоніфікований розгляд історико-педагогічного напрямку), Н.Гупана, В.Курила, О.Черкасова (історіографія історико-педагогічних досліджень).

Постановка мети дослідження. Н.М.Гупан зазначає, що вивчення та конструктивно-критичний аналіз науково-теоретичної педагогічної спадщини минулого надає змогу осмислити загальну картину історико-педагогічного процесу в Україні та відтворити розвиток вітчизняної історії педагогіки. Отже, виникає нагальна потреба у систематизації і узагальненні педагогічного доробку вітчизняних славистів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. щодо проблем теорії і практики освіти. Розв'язання ок-

ресленої проблеми вимагає розгляду історіографічних аспектів історії педагогіки і є метою нашого дослідження.

Основний матеріал дослідження. Стрімкий розвиток промисловості, прискорення та ускладнення соціального життя, зміни у свідомості людей у другій половині XIX – на початку XX ст. вимагали розширення спектру наукових досліджень, диктували необхідність поглиблення зв'язків між окремими галузями знання. Одним із проявів цього зв'язку є те, що педагогічна проблематика привертала увагу філологів, філософів, соціологів, психологів, природознавців, які виступали зі спеціальними дослідженнями з теоретичних питань освіти. Педагоги також постійно зверталися до інших наук, використовували їх досягнення для розробки теоретичних проблем освіти та навчання.

Грунтовний аналіз теоретичної спадщини славістів Лівобережної України дає підстави стверджувати, що в коло їх наукових інтересів входили питання визначення тенденцій розвитку освіти другої половини XIX – початку XX ст. (А.Будилевич “Положение школ” (1892), П.Заболоцький “Очерки среднего женского образования в западно- и южно-славянских землях” (1907), “Среднее женское образование в Славянских землях” (1907), “Среднее женское образование в сербских землях” (1908), “Учебное дело в Болгарии” (1912), “Крымская экскурсия 1914 г. в воспоминаниях её участников-учеников” (1914), О.Музиченко “На пути к демократизации школы” (1907), М.Тулов “Учебный день в немецкой школе” (1866)), принципів формування змісту освіти вітчизняної школи (І.Белоруссов “Репетиторство в гимназии” (1879), П.Заболоцький “Родительские комитеты” (1915), В.Науменко “Отечественный язык как предмет гимназического курса” (1881), М.Скворцов “Недуги нашего учебного дела” (1896)), проблем змісту освіти класичної гімназії (І.Белоруссов “Теория словесности как научный и учебный предмет” (1878), А.Брок “Гуманитарное образование” (1908), А.Будилевич “О преподавании отечественного языка в наших гимназиях” (1882), М.Лавровського “По вопросу об устройстве гимназии” (1867)).

Окремий напрям дослідження становили роботи славістів Лівобережної України, присвячені особистості вчителя, його професійній підготовці та самодосконаленню. До них належать праці В.Голубєва “О чтении художественных произведений в городских училищах (Методические рекомендации)” (1912), М.Лавровського “Об осмотре низших учебных заведений директорами училищ” (1861) та “О педагогических беседах в уездных и об учительских съездах” (1861), О.Музиченка “Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии” (1909), М.Тростнікова “Обучение грамматике русского литературного языка” (1902), М.Сумцова “Два слова о самообразовании” (1897) та “К литературе по самообразованию” (1903).

Славісти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX ст. вважали мову найвищим витвором нації, національну мову називали одним із визначальних засобів формування особистості та її національної самосвідомості. Ця проблема розкривалася в роботах А.Будилевича “О преподавании отечественного языка в наших гимназиях” (1882), В.Науменка “Отечественный язык как предмет гим-

назического курса” (1881), О.Потебні “Мысль и язык”, І.Срезневського “Об изучении родного языка в наших гимназиях” (1882).

Педагогічна думка середини XIX ст. в Лівобережній Україні відрефлексована поглядами Я.Коменського та інших представників вітчизняної і світової педагогічної думки. Так, дослідженню освітньої системи Я.Коменського, її значенню для слов'янських народів та вітчизняної школи були присвячені педагогічні розвідки професора А.Будилевича “Иоан Амос Коменский (1592–1670 гг.)” (1892) та “Дидактика Я.А.Коменского в её отношениях к славянской школе нашего времени” (1892), професора А.Добіаша “Средняя школа Я.А.Коменского и наши гимназии” (1892), Ф.Яреша і А.Степовича “Я.А.Коменский” (К., 1892). Ці роботи містили визначення місця вченого в історії освіти, фронтальний аналіз його педагогічної системи, обґрунтування необхідності її застосування в школах слов'янських країн.

Значний інтерес викликають чисельні дослідження славістів Лівобережної України другої половини XIX – початку XX ст. про зарубіжних та вітчизняних педагогів, діячів освіти й культури: А.Добіаша “Николай Алексеевич Лавровский, первый директор Института князя Безбородко” (1900), М.Лавровського “Про педагогическое значение произведений Екатерины Великой” (Х., 1856), “Василий Назарьевич Карзин и открытие Харьковского университета” (1872), “Общий взгляд на воспитание по “Инструкции” (М., 1891), “Про моральное воспитание по “Инструкции” (М., 1891), “Взгляд на физическое воспитание Катерины II и Бецкого” (М., 1891), “Педагогические идеи Монтеня и Локка” (1891), О.Музиченка “На пути к демократизации школы” (СПб., 1907), М.Сумцова “Предисловие к житию Сквороды М.И.Ковалевского” (1886), “Эдуард Лабулэ и Жюль Мишле как педагоги и друзья детей” (Х., 1897), “Скворода і Ерн” (1918). За тематикою персоніфіковані дослідження поділялися на окремі групи: дослідження про основоположників окремих педагогічних систем; праці, у яких висвітлювалася освітня діяльність та педагогічні погляди громадських діячів і вчених; публікації про педагогічні роздуми державних діячів стосовно проблем вдосконалення вітчизняних систем освіти. Вони відзеркалювали інформацію про життя вченого та його педагогічну діяльність, містили фронтальний аналіз поглядів та перелік наукового доробку. Дослідниками систематизувалися сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що вплинули на формування педагога.

Поза увагою дослідників історії педагогіки другої половини XIX ст. не залишилась і педагогічна діяльність організаторів освітянської справи. В архівах рукописів бібліотеки ім. І.І.Вернадського зберігаються “Матеріали до словника українських письменців” [3], що належать Б.Грінченку. Словник складається зі 148 аркушів рукописів, розділених на окремі статті, які присвячені дослідженню творчості видатних українських діячів освіти й культури різних століть, таких як Лазар Баранович, Іван Вишенський, Інокентій Гізель, Іоаннікій Галатський, Данило Заточник, Володимир Мономах, Петро Могила, Мелетій Смотрицький, Григорій Скворода. Кожне дослідження складається з опису життєвого шляху, висвітлення соціально-політичних і морально-етичних поглядів вчених, переліку творів особистості.

Особливу увагу автор приділяв освітній діяльності і педагогічним поглядам видатних українських освітян. Він відзначив великий внесок цих діячів у справу становлення вітчизняних середніх і вищих навчальних закладів, зокрема Могилянської Колегії, і розвиток національної системи освіти України взагалі. Він зазначав національну спрямованість педагогічних поглядів вітчизняних вчених, їх потяг до рідного слова, до української мови. Рідну мову як педагогічний інструментарій використовували Іоаннікй Галяттовський, Зізаній Тустановський Лаврентій, Григорій Сковорода, писав Б.Грінченко.

Визначаючи місце Григорія Сковороди серед освітніх діячів України, Б.Грінченко доводить, що педагог поєднував у собі ідеї масонства з українським світоглядом, і на основі цього “хотів він підняти земляків з занепаду морального і суспільного” [3, с. 116]. Наука його хоч і була переважно містично-релігійна і моральна, але мала демократичну основу. “Сковорода, – пише Б.Грінченко, – був першим нашим письменцем, що, серед безладдя морального, національного і соціального, підняв голос проти всього цього і стоячи на демократичному ґрунті, ворогуючи проти кріпацтва, кликав Україну на шлях просвіти і був призвісником нової нашої літератури” [3, с. 117–118].

Вітчизняні вищі навчальні заклади другої половини XIX – початку XX ст. організовували систематичне вивчення та публікацію матеріалів про своїх викладачів. У 1881 р. у Санкт-Петербурзі було видано словник М.Гербеля “Гимназія вищих наук і Лицей князя Безбородька”, у 1884 р. в Києві – “Біографічний словник професорів і викладачів імператорського університету св. Володимира в Києві: 1834–1884” В.Іконникова, у 1906 р. в Харкові – “Біографічний словник професорів і викладачів Харківського університету”, 1900 та 1913 р. у Ніжині вийшли друком перша та друга частини “Історико-філологічний інститут князя Безбородька в Ніжині. Викладачі й вихованці”. Окрім вказаних вище авторів, над написанням біографій викладачів та випускників вишів працювали і вітчизняні славісти – І.Кулжинський, М.Лавровський, М.Сумцов. Під час роботи над персоналізованими статтями вчені використовували значну кількість біографічних джерел, таких, як документи Міністерства народної освіти, архівні матеріали навчальних закладів, звіти, ювілейні статті, некрологи тощо.

У період другої половини XIX – початку XX ст. одним з головних напрямів, які ясно визначалися та інтенсивно опрацьовувались освітянами, була історія педагогічної практики. У зв'язку з цим цінний історіографічний доробок становлять історичні розвідки славістів Лівобережної України про діяльність національних вищих навчальних закладів – Києво-Могилянської колегії, Харківського університету, Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька: А.Будилевича “По поводу 90-й годовщины императорского Дерптского университета” (1892), “По поводу столетнего юбилея императорского Юрьевского университета” (1903), П.Заболоцького “Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине (1875–1910)” (1912), М.Лавровського “Из начальной истории Харьковского университета” (1869) і “Эпизод из истории Харьковского университета” (М., 1873), “Гимназия высших наук князя Безбородко в Нежине. 1820–1832”

(1879), А.Степовича “До історії Колегії Павла Галагана”, “3 перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті роки XIX століття”, М.Сперанського “Гимназія вищих наук и Нежинский период жизни Гоголя” (К., 1902), М.Сумцова “Матеріали для історії Харківського університету” (Х., 1894), “Історія Харківського університету під час дії статуту 1863 року” (1905), “Кафедра історії російської мови та словесності в Імператорському Харківському університеті з 1805 по 1905 рік” (1905), “Запровадження статуту 1863 року в Харківському університеті” (1909) та багато інших. Дослідження славістів із історії створення й розвитку вітчизняних навчальних закладів мали відчутний публіцистичний ухил, відзначалися фактологічним характером і лише фрагментарно висвітлювали вищу школу в контексті історико-культурної проблематики. Ці праці були спрямовані на розкриття історії національної системи освіти в розрізі хронологічних фактів і статистичних даних, проте не досягли рівня теоретичних узагальнень. Водночас вони мали високий ступінь інформативності, допомагали з'ясувати роль і місце закладів у розвитку системи народної освіти в навчальних округах, визначати особливості їх внутрішнього життя та діяльності.

У різнобічній науково-теоретичній спадщині славістів Лівобережної України другої половини XIX – початку XX ст. помітне місце займали також роботи, присвячені питанням освіти і виховання в зарубіжних країнах. Особливістю цього періоду була інтенсивна розробка теоретичних основ педагогічної науки, формування самостійної, відмінної від західної педагогічної теорії, оскільки даний час позначився підйомом прогресивної суспільної думки та науковою революцією, що вимагало історичного осмислення проблем освіти та виховання, порівняльного аналізу теорії та практики зарубіжної і вітчизняної школи.

Активні пошуки шляхів розв'язання поставлених завдань у поширенні загальнонаукових знань спонукали вітчизняних учених, зокрема і славістів, до активного вивчення зарубіжного досвіду практичного шкільництва такими шляхами, як педагогічні мандрівки та стажування у вищих навчальних закладах за кордоном, ґрунтовний аналіз досліджень з педагогіки європейських та американських учених, ознайомлення з бібліографічною літературою та наступним її перекладом. Висока освіченість, потяг до прогресивної європейської та світової культури, вільне володіння іноземними мовами давали їм змогу вивчати системи освіти Німеччини, Англії, Франції, Австро-Угорщини, інших європейських країн та Америки.

Теоретичні дослідження вітчизняних дослідників педагогічної науки й освітньої практики за рубежом у другій половині XIX – на початку XX ст. охоплювали широкий спектр проблем: удосконалення системи фахової освіти вчителів (М.Скворцов “Современное педагогическое образование учителей немецких гимназий” (1894), М.Тулов “Народное образование в Пруссии” (1864)), низького рівня освіти представників національних меншин (А.Будилевич “Путевые заметки о долине среднего и нижнего Дуная” (1874)), негативного впливу популяризації знань (М.Скворцов “Литература и наука” (1866)), демократизації освіти (О.Музиченко “На пути к демократизации школы” (СПб., 1907)), форм і методів викладання у вищій школі (О.Потебня “Извлечения из отчетов лиц, отправленных за границу для приготовления к профессор-

скому званню: 2. Адьютанта Харьковского университета Потебни" (1863)) тощо. Переважна більшість наукових досліджень вітчизняних славистів з проблем освіти та виховання за рубежем цього періоду виконувалася на теоретичному рівні й зосереджувалася в таких виданнях, як "Журнал Министерства народного просвещения", "Русский филологический вестник", "Русская школа", "Славянское обозрение", "Отечественные записки" та виходили окремими виданнями.

Окремий зміст цього періоду складала діяльність з перекладу (Є.Петухов "Педагогічні афоризми" (1906)) і рецензування (А.Брок на книгу В.Фрея "Сельские гимназии" (1916), на книгу Н.Мак-Менна "Путь к свободе в школе" (1916)) славистами Лівобережної України найбільш відомих на Заході педагогічних творів.

Великою мірою популяризації педагогічних ідей зарубіжних вчених у вітчизняних освітніх колах сприяв переклад професора Юрїївського університету Є.Петухова роботи відомого німецького педагога Фрідріха Ашера "Педагогічні афоризми" [1]. Вперше праця Ф.Ашера вийшла друком в журналі "Paedagogium" у 1884 р. під назвою "Erziehungs-Maximen" ("Максимуми виховання", або "Вищі пункти виховання"). Робота поділена на окремі частини. У вступі Ф.Ашер звертається до батьків: "Розглядай виховання твоєї дитини, як служник олтаря розглядає свій святий обов'язок" [1, с. 2]. Педагог виділяє важливі, на його думку, аспекти у спілкуванні батьків з дитиною: "виховання моральної сили" дитини, необхідність "не лише бажати добра і справедливості, але й бути спроможним їх досягти", вміння батьків дотримуватись "правильного такту" у спілкуванні з дитиною, "добропорядність і любов" (виділення – Ф.Ашера) [1, с. 2–4]. Розвиток дитини до 15-ти років німецький педагог поділяє на три періоди, кожний з яких складає 5 років. Кожному періоду він присвячує окремий розділ роботи. Перші п'ять років, на думку Ф.Ашера, є трампліном для морального виховання дитини, в цей час має формуватись звичка бути слухняною. Наступні п'ять років в житті дитини є періодом, коли закладається фундамент для морального і розумового розвитку дитини. Останні п'ять років педагог вважає "часом завершення і прикрашання тієї будівлі, котра має назву виховання" [1, с. 20]. Виховання як морального, так і розумового.

Є.Петухов звертає увагу на те, що дослідження має незавершений характер, проте, незважаючи на незавершеність, на думку дослідника, труд Ф.Ашера відзначається чіткою єдністю і має завершений вигляд. Вчений зауважує, що викладені в формі чітких практичних порад, "Педагогічні афоризми" є висновком з усього попереднього як теоретичного,

так і практичного досвіду автора з питань виховання [1, с. 1]. Зважаючи на нечисельність вітчизняних педагогічних досліджень даного спрямування, автор визначає необхідність ознайомлення з ним як педагогів, так і громадськості.

Вітчизняний філолог, педагог А.Брок звертається до книги німецького педагога В.Фрея "Сільські гімназії", перекладеної російською мовою Є.Пашуканісом [2]. Незважаючи на посередній рівень перекладу видання, на думку А.Брока, він має викликати інтерес педагогів, що бажають оновити вітчизняну систему освіти. Автор зазначає, що аналіз історичного розвитку нового типу "сільських гімназій", які виникли наприкінці XIX ст. та висвітлення педагогічних принципів, що були покладені в основу цих шкіл мають сприяти збудженню цього інтересу. Водночас А.Брок вважає, що на час виходу російського перекладу брошура вже втратила свою актуальність: вона не містить матеріал останніх років про виховні заклади Р.Ліца, швейцарські "сільські гімназії" (в Гларі-зегге та "La Grunau") та французькі Ecole des Roches. Оскільки прототип цих шкіл "New School Abbotsholme" виник ще у 1889 р., то останні десять років, на думку вченого, мали дати безліч матеріалу для аналізу стану "сільських гімназій".

Висновки. Таким чином, ґрунтовний аналіз теоретичної спадщини славистів Лівобережної України дає підстави стверджувати, що в коло їх наукових інтересів входили питання визначення тенденцій розвитку освіти другої половини XIX – початку XX ст. та змісту освіти класичної гімназії; проблеми вимог до особистості вчителя, його професійної підготовки та самоудосконалення; ідеї щодо мови як одного з визначальних засобів формування особистості та її національної самосвідомості; дослідження педагогічних концепцій видатних представників вітчизняної та світової науки; історія становлення національних вищих навчальних закладів; теорія та практика освіти за кордоном.

Цінність наукової спадщини слов'янознавців Лівобережної України другої половини XIX – початку XX ст. збільшує те, що їм вдалося у процесі викладацької діяльності перевірити свої теоретичні ідеї з питань освіти. Водночас обіймаючи керівні посади в середніх і вищих навчальних закладах й органах управління освітою, мали змогу реалізувати їх у практичній роботі.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого аналізу потребує науково-теоретична спадщина славистів Лівобережжя означеного періоду, присвячена історії становлення вітчизняних навчальних закладів. Перспективними також є дослідження внеску вчених у вивчення проблем порівняльної педагогіки.

Література

1. Ашер Фридрих. Педагогические афоризмы. Практические советы воспитания детей до 15-го возраста / Фридрих Ашер ; пер. с нем. Е. Петухова // Русский филологический вестник. – 1906. – Т. 4, № 2. – С. 1–24.
2. Брок А. А. Рец. на кн. В.Фрея "Сельские гимназии" / А. А. Брок ; пер. с нем. Е. М. Пашуканиса (СПб., 1912) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – № 6. – С. 217–218.
3. Грінченко Б. Д. Матеріали до словаря українських письменців // Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, ф. І, од. зб. 34436, 148 арк.

УДК 37(477:437.1/2)(092)

КОМЕНІАНА У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ФЕДОРА НАУМЕНКА

Калагурка Х.І.

У статті проаналізовано науково-педагогічний доробок Федора Науменка, присвячений Яну Амосу Коменському, а також висвітлено погляди вченого щодо взаємовпливів між чеським мислителем і представниками української педагогічної думки.

Ключові слова: Ф.І.Науменко, Я. К.Коменський, педагогічна думка, епоха Відродження, Б.Гербест.

В статье проанализирована научно-педагогическая наработка Федора Науменко, посвященная Яну Амосу Коменскому, а также изложены взгляды ученого относительно взаимовлияний между чешским мыслителем и представителями украинской педагогической мысли.

Ключевые слова: Ф.И.Науменко, Я.А.Коменский, педагогическая мысль, эпоха Возрождения, Б.Гербест.

The article gives analysis of Fedor Naumenko's scientific pedagogical works devoted to John Amos Comenius and sets forth the scientist's views on the mutual influence of the Czech philosopher and representatives of the Ukrainian pedagogical thought.

Key words: F.I. Naumenko, J.A. Comenius, pedagogical thought, Renaissance, B.Herbest.

Зміна соціально-політичних та культурно-економічних умов розвитку українського суспільства, необхідність формування людини нової генерації – вільної, гуманної, патріота своєї землі і громадянина планети спонукає до неупередженого аналізу класичної педагогічної спадщини та історії європейського та світового шкільництва, нового озвучення думок, ідей тих, хто по праву увійшов у золотий фонд цивілізаційного поступу людства, назавжди вкарбував свої імена у світовій історії. До таких людей відносимо чеського педагога-реформатора XVII ст. Яна Амоса Коменського, чия постать, титанічна діяльність, фундаментальні наукові праці уже близько чотирьох століть приковують увагу педагогів, істориків, філософів, письменників. Багатоаспектна спадщина вченого-педагога справила у європейському і світовому масштабі величезний вплив на розвиток освітніх систем, дидактичних концепцій, виховних доктрин.

Педагогічна спадщина Я.А.Коменського була предметом особливого наукового зацікавлення багатьох вітчизняних педагогів XX ст., залишаючись і надалі однією із найпривабливіших тем історико-педагогічних студій на сучасному етапі. Вагомий внесок у розвиток коменіани здійснили В.Григоревич, М.Даденков, О.Дзевєрін, М.Жильцовий, М.Євтух, Я.Ісаєвич, Н.Калініченко, В.Крайновська, Д.Лоркіпанідзе, Є.Мединський, Й.Селіханович, А.Си-

ницький, В.Смаль, М.С.Фурман та ін. До числа відомих українських дослідників-коменіологів другої половини XX ст. заслужено слід віднести вченого-педагога, знаного фахівця в галузі історії педагогіки Федора Івановича Науменка. У науковій лабораторії дослідника серед сотні праць з історії української та зарубіжної освіти і педагогічної думки постать Я.А.Коменського зайняла видне місце. З огляду на те коменіологічна складова науково-педагогічного доробку Ф.Науменка не знайшла належного висвітлення у сучасних історико-педагогічних дослідженнях, ставимо за мету статті проаналізувати наукову спадщину вченого-педагога, присвячену Я.А.Коменському. Перші публікації Ф.Науменка, присвячені видатному чеському педагогу побачили світ в другій половині минулого століття у форматі наукових розвідок та статей. Увагу вченого найперше привернули ідеї Я.А.Коменського, викладені у його багатющій педагогічній спадщині, яка стала золотим фондом для розвитку шкільництва усіх народів. З цього приводу дослідник писав: “Одне ім'я Я.А.Коменський вже багато говорить не лише спеціалісту-педагогу, а й загалом освіченій людині” [1, арк. 1]. Одним із головних мотивів, що спонукав Ф.Науменка, за його ж визнанням, проявити науковий інтерес до постаті Я.А.Коменського, стала полеміка серед радянських істориків освіти того часу

щодо впливу ідей української педагогічної думки XVI–XVII ст. на формування педагогічних поглядів чеського мислителя. Найперше це питання порушив в середині минулого століття відомий вчений-педагог Є.Мединський, який обстоював думку, що “[...] у багатьох висловлюваннях Коменського є безперечні сліди впливу українських і білоруських братських шкіл на його педагогічну систему” [12, с. 106]. Висунута гіпотеза знайшла своїх прибічників, зокрема, в особі таких авторитетних вчених, як Д.Лордкіпанідзе та Б.Мітюрров. Підняту дискусію Ф.Науменко розглядав як можливість засвідчити, що гуманістичні ідеї української педагогіки мають глибокі корені, що сягають княжої доби і розвинулися у наступні століття, а не, як це намагалися подати окремі зарубіжні дослідники, формувалися в добу пізнього Відродження під впливом польського шкільництва.

Ідею впливу української педагогічної думки доби Відродження на філософсько-педагогічну систему Я.А.Коменського Ф.Науменко розкрив у таких наукових працях, як “Ян Амос Коменський і педагогіка братських шкіл України” та “Ян Амос Коменський і українська педагогічна думка другої половини XVI і першої половини XVII століття” [4, арк. 18]. В цих роботах автор ставив за мету показати, як українські педагогічні традиції стали одним із джерел у формуванні Я.А.Коменського як педагога.

Однак, на відміну від вищеназваних дослідників-коменіологів, які вбачали українськими предтечами Коменського тільки діячів братських шкіл, Ф.І.Науменко до попередників чеського мислителя відносив також представників раннього Відродження, а саме видатного релігійного діяча, письменника і теолога XVI ст., одного із теоретиків єзуїтської педагогіки Бенедикта Гербеста та його однодумців Г.Чуя та А.Баргеля. З діяльністю цих педагогів дослідник пов’язує поширення та розвиток ідей гуманізму на українських теренах. У 1550 р. Львівський магістрат обрав Б.Гербеста ректором Львівської кафедральної школи, де він впровадив елементи класно-урочної системи – поділив учнів на класи, ввів постійний розклад занять тощо. Новаторство Б.Гербеста, за Ф.Науменком, використовували у своїх шкільних програмах також педагоги братських шкіл. Втім вони не сліпо копіювали досвід попередників, а створювали такі школи, що відповідали інтересам і потребам свого народу [13, с. 25].

Окремо Ф.Науменко зацентрував увагу на педагогічних поглядах Б.Гербеста, представлених головню у так званій “Програмі” 1559 р., назвавши цей документ першим, де системно викладені основи педагогіки гуманізму, підкресливши, що ці ідеї поширилися на сотню років швидше до запропонованих згодом думок Я.А.Коменського. З ініціативи Ф.Науменка “Програма” Б.Гербеста була перекладена з латинської на українську мову і сьогодні міститься у його особовому архіві, що зберігається у відділі рукописів ЛННБ ім. В.Стефаника. Підсумовуючи свої міркування щодо діяльності Б.Гербеста, Ф.Науменко писав: “Новизною і оригінальністю своїх ідей він випередив як педагогів братських шкіл України, так видатних педагогів Заходу [...] і Я.А.Коменського” [13, с. 21].

Здійснений науковий аналіз дозволив зробити Ф.Науменку висновок, що на формування педагогічних поглядів Коменського найперше мали вплив

погляди Б.Гербеста та його однодумців, які пізніше знайшли своє продовження у теоретико-практичних засадах діяльності братських шкіл. Автор підкреслював, що це аж ніяк не применшує роль Я.А.Коменського як одного із основоположників наукової педагогіки, а навпаки, свідчить про тісні освітньо-шкільні взаємовпливи і взаємозв’язки слов’янських народів. При цьому важливо, що Ф.Науменко, шукаючи відповіді на витoki становлення педагогічної системи чеського мислителя, до підґрунтя формування його світогляду відносив вікові традиції свого народу, майстерність чеських педагогів, а також значною мірою гуманістичні ідеї філософів та просвітителів епохи Відродження – Ф.Бекона, М.Монтеня, Е.Роттердамського, Й.Штурма та ін. [6, арк. 1].

Викладена Ф.Науменком концепція щодо предтеч Я.А.Коменського в Україні стала дискусійною серед дослідників. Такі науковці, як А.Мазуркевич та Б.Мітюрров, заявили, що запропонована ним версія є не зовсім об’єктивною, оскільки, на їх думку, основою педагогічних поглядів діячів братських шкіл став багаторічний освітньо-виховний досвід, що формувався ще з княжих часів, а не діяльність Б.Гербеста та його поплічників. Продовження цієї дискусії знаходимо у приватній кореспонденції між Ф.Науменком та Б.Мітюрровим. В одному з листів останній писав, що Науменко ідеалізує польського єзуїта Б.Гербеста [10, арк. 7] і його педагогічну програму, яка “не містила в собі нічого особливого у порівнянні з програмою Йогана Штурма (1538)” [11, арк. 17]. Незважаючи на критику, названі коменіологічні праці Ф.Науменка викликали велике зацікавлення серед наукового загалу, про що свідчать рецензії. Так, зокрема, у своєму відгуку проф. Я.Кісь писав: “Нові і оригінальні думки висловив у своїй статті Ф.І.Науменко. Правда, вони у певних аспектах ще досить неаргументовані, навіть дискусійні, але дуже часто саме такий шлях дає новий імпульс розвитку науки” [7, арк. 1]. Інший рецензент – професор Львівського університету А.Пашук у рецензії відзначив, що автор статті “розкриває оригінальність і самобутність розвитку педагогічної думки на Україні XVI–XVII ст., критикує ті погляди, які однобічно узалежнюють її від впливів Західної Європи в тому числі і від впливів Коменського, а свої твердження автор основує на цікавому матеріалі” [8, арк. 1].

В полі зору наукового зацікавлення Ф.Науменка були і дидактичні погляди класика світової педагогіки. У публікації під назвою “Я.А.Коменський та методика навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (кінець XVI–XIX ст.)” автор здійснив аналіз праць Коменського, де висвітлювалися лінгвістично-методичні питання. Серед таких напрацювань чеського мислителя дослідник відзначив “Велику дидактику” та “Новий метод мов”. Вартість останньої роботи, за автором, полягає у тому, що в ній були зібрані найкращі поради у вивченні іноземних мов. Ф.Науменко наголосив, що цей підручник був серед числа тих унікальних педагогічних пам’яток, екземпляр якого зберігався у Львові, та попри уся свою наукову цінність не був перекладений свого часу на українську мову. Серед важливих підходів у вивченні іноземних мов, обґрунтованих Я.А.Коменським, Ф.Науменко виділив, зокрема, поступовість, цікавість викладу матеріалу, зв’язок його із реальним життям і

практикою, паралелізм речей і слів та інше. На основі аналізу робіт педагога він дійшов висновку, що "Коменський є творцем нових більш ефективних принципів вивчення іноземних мов" [3, с. 168]. Заслугою дослідника було й те, що в цій праці він показав, як українські педагоги відображали та розвивали ідеї чеського мислителя. До українських послідовників Я.А.Коменського він зараховував І.Ставровського та Й.Левицького. Роботу останнього "Собраніє найпотребнейших назвыск подъ чувство приходящихъ речей на способ образкового света Коменского" (1849) назвав цікавим надбанням української педагогічної думки. Ця книжка була широко розповсюджена в школах Східної Галичини, тим самим поширюючи ідеї Коменського в Україні [3, с. 168]. Ф.І.Науменко планував узагальнити власні коменіологічні напрацювання, а також видати неопубліковане з цієї проблематики в праці, яка мала вийти до чергового ювілею світового класика. Робота була запланована на 1992 р. з нагоди 400-ліття від дня народження чеського педагога. Зміст та матеріали ювілейного видання, окремі частини якого зберігаються в приватному архіві автора статті, засвідчують, що до цієї публікації мали увійти найактуальніші, на погляд Ф.Науменка, проблеми: взаємозв'язки Я.А.Коменського з Україною, українські предтечі чеського мисли-

теля та коменіана у спадщині українських педагогів. Проте свій задум автор не встиг реалізувати. Напередодні ювілейного року серце львівського коменіолога перестало битися.

Беззаперечною заслугою Ф.Науменка стало й те, що завдяки його зусиллям у Львівському університеті, де упродовж багатьох років він очолював кафедру педагогіки, був сформований дієвий науковий осередок дослідження наукової спадщини Я.А.Коменського. До числа науковців-коменіологів варто віднести Н.Дідух, А.Кухту, О.Неровню, В.Савинця, С.Сухорського [5, арк. 1–2]. Про заслуги львівської школи коменіани красномовно говорить той факт, що у часі проведення у Львові 1970 р. наукової конференції, присвяченої 300-літтю від дня смерті чеського мислителя, Львівський університет від імені чеського уряду був нагороджений медаллю Яна Амоса Коменського [9, арк. 1].

Підсумовуючи наукову спадщину Ф.Науменка, присвячену питанням коменіани, можемо стверджувати, що в дослідженнях науковця піднімалася низка актуальних проблем, які були важливими у вивченні постаті Я.А.Коменського та його педагогічних ідей. Доробок вченого збагатив коменіологічний напрям новизною та неоднозначністю ідей, що дало поштовх для нових дискусій і досліджень у цій галузі.

Література

1. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 127, п. 38 (Науменко Ф.І.Я.А.Коменський і педагогіка братських шкіл України II пол. XVI – I пол. XVII ст. Ст.), арк. 1–26.
2. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 133, п. 38 (Науменко Ф.І. "Про стан вивчення педагогічного світогляду Я.А.Коменського" – повідомлення), арк. 1–8.
3. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 134, п. 38 (Науменко Ф.І., Ригер М. Я.А.Коменський та методика навчання іноз-х мов на західно-українських землях (к. XVI–XIX ст.). фр-нт друкованого зб-ка), арк. 1–8 (с. 157–169).
4. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 136, п. 41 (Матеріали полеміки між Ф.І.Науменком і видавництвом Львів. держ. ун-ту у справі збірника "Ян Амос Коменський" і статті Ф.І.Науменка в ньому), арк. 1–47.
5. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 137, п. 38 (Науменко Ф.І. Зміст коменіологічної конференції (12.13 V 1970 у Львові), арк. 1–2.
6. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 213, п. 45 (Науменко Ф.І. "Ян Амос Коменський і українська педагогічна думка" – доповідь), арк. 1–12.
7. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 342, п. 60 (Кісь Я.П. Відзив на статтю Науменка Ф.І. "Ян Амос Коменський і українська педагогічна думка XVI – XVII ст."), арк. 1.
8. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 352, п. 60 (Пашук А. Рецензія на ст. Науменка Ф.І. "Ян А. Коменський і укр. пед. думка XVI – XVII ст."), арк. 1.
9. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 957, п. 115 (Мали Е. Перший віце-консул ЧССР "Привітальна промова, виголошена 12 листопада 1970 р. на коменіологічній конференції у м. Львові), арк. 1–4.
10. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1150, п. 145 (Науменко Ф. І. Листи до Мітюрова Бориса Никифоровича), арк. 1–43.
11. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1401, п. 174 (Мітюров Борис Никифорович. Листи до Науменка Ф.І. Дод. відповідь на лист за 20. XI. 1972 р.), арк. 1–20.
12. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. / Є. М. Мединський. – К. : Радянська школа, 1958. – 210 с.
13. Науменко Ф. И. Ян Амос Коменский и педагогика братских школ Украины/ Ф. И. Науменко // Макаренко А. С. – 1971. – Кн. 8. – С. 19–26.

УДК 37.02(075.4):54

ДО ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ ПЕРШОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Лукашова Н.І.

У статті з'ясовано теоретичні засади створення першого національного підручника з органічної хімії в незалежній Україні; проаналізовано оновлення дидактичних принципів і функцій підручника відповідно до напрямів реформування вітчизняної шкільної хімічної освіти.

Ключові слова: шкільна хімічна освіта, підручник з органічної хімії, дидактичні принципи і функції підручника.

В статье определены теоретические основы создания первого национального учебника по органической химии в независимой Украине; проанализировано обновление дидактических принципов и функций учебника в соответствии с направлениями реформирования отечественного школьного химического образования.

Ключевые слова: школьное химическое образование, учебник по органической химии, дидактические принципы и функции учебника.

Theoretical foundations of the first national textbook of organic chemistry in independent Ukraine are specified and innovations of the didactic principles and functions of the textbook according to the reforms in the national school chemistry education are analyzed.

Key words: school chemistry education, textbook on organic chemistry, didactic principles and functions of the textbook.

Із здобуттям у 1991 році нашою державою незалежності розпочалась докорінна заміна унітарної моделі школи на диференційовану, особистісно орієнтовану. Закон України "Про загальну середню освіту" утвердив нову філософію освіти, що базується на засадах гуманізму й демократії. Своє відображення це знайшло вже в першій Концепції шкільної хімічної освіти, яка була прийнята в суверенній Україні у 1993 р. і задекларувала створення підручників з хімії різнорівневих за своїм змістом та альтернативних у використанні в шкільній практиці. Це позначилося на подальшому розвитку вітчизняного підручникотворення, узагальнення перших результатів якого є досить актуальним і сьогодні.

Ми поставили за мету проаналізувати досвід створення першого національного підручника "Органічна хімія" [7] для середньої загальноосвітньої школи, створеного нами за дорученням Міністерства освіти України і співавторстві з відомим українським хіміком-органіком А.В.Домбровським, який протягом 15 років очолював кафедру хімії Ніжинського державного університету. Повернення до цієї події крізь призму історичного аналізу актуально ще

й тому, що 11 грудня 2012 р. минає 100 років від дня народження А.В.Домбровського, видатного вченого і педагога, участь якого у створенні першого національного шкільного підручника з органічної хімії була не випадковою. Працюючи у Ніжинській вищій школі (1976–1992) після багаторічної діяльності у Чернівецькому університеті, А.В.Домбровський став справжнім Учителем учителів. Він глибоко цікавився проблемами методики викладання хімії у вищій і середній школі. Роботі над шкільним підручником передувала цікава подія. Тільки-но студенти природничо-географічних факультетів педагогічних вишів України одержали сучасний унікальний підручник "Органічна хімія", створеного А.В.Домбровським у співавторстві зі своїм учнем, на той час зав. кафедри органічної хімії Черкаського педінституту, В.М.Найданом. Тому розробка шкільного підручника з органічної хімії зі своїми колегами, доцентами кафедри хімії Ніжинського педінституту хіміком-методистом Н.І.Лукашовою та хіміком-органіком С.М.Лукашовим стала цілком логічним кроком. На жаль, А.В.Домбровському не судилося побачити вихід цієї навчальної книги у широку шкільну

практику. У статусі пробного підручника спочатку українською та російською мовами [5; 6], а дещо пізніше – угорською, польською та румунською мовами, мовами національних меншин в Україні [12; 13; 14], вона побачила світ відповідно у 1995 та 1997 рр. Сталося так, що 27 червня 1992 р. видатний учений і педагог раптово пішов у небуття. Але наша спільна науково-педагогічна діяльність на кафедрі хімії протягом 16 років, сумісна робота над підготовкою до видання рукопису підручника, нарешті, концептуальні ідеї, покладені А.В.Домбровським у зміст підручника “Органічна хімія” для студентів-хіміків педінститутів давали нам міцне підґрунтя для завершення рукопису пробного підручника з органічної хімії та подальшого вдосконалення його змісту на основі результатів широкої апробації в школах України. У 1998 р. ця навчальна книга була видана у статусі підручника з органічної хімії і рекомендована Міністерством освіти для використання у загальноосвітніх школах України [7; 8]. Цей підручник, поряд з підручниками, створеними іншими авторами пізніше, ще й нині активно використовується у шкільній практиці як альтернативний.

Які ж особливості створеного нашим авторським колективом першого національного підручника для середньої загальноосвітньої школи? Які його теоретичні засади? Яким чином у його змісті реалізовано принципи побудови й дидактичні функції підручника? Чи враховано цінний історичний досвід створення підручників з органічної хімії у вітчизняній методиці хімії радянського періоду? Чому й нині як альтернативний він використовується у шкільній практиці поряд з основними підручниками? Спробуємо знайти відповіді на ці запитання.

Зазначимо, що із здобуттям у 1991 р. Україною незалежності гостро постала потреба у створенні національних шкільних підручників, оскільки у перші роки за їх відсутності використовувалися підручники радянської доби. В суверенній Україні роботу з підготовки національних підручників з хімії очолила відомий вітчизняний учений-методист Н.М.Буринська. Теоретичним підґрунтям для підручникотворення стала розроблена нею Концепція шкільного підручника з хімії, відповідно до якої шкільний підручник розглядається як навчальна книжка, що містить необхідний для засвоєння мінімум сконцентрованих знань, висвітлених з урахуванням вікових особливостей і пізнавальних інтересів учнів та призначена як для відтворення і закріплення хімічних знань, здобутих у класі, так і для самонавчання [3; 12].

У Концепції обґрунтовувалася особистісна орієнтація сучасного підручника, що докорінно змінило його призначення у навчанні. Поряд із виконанням традиційних загальнонавчальних дидактичних функцій (інформаційної, трансформаційної, систематизуючої тощо) на підручник покладається нова функція – *самоосвіти*. Оскільки шкільна освіта, що складалася в радянський час, була недостатньо адаптована до майбутніх потреб учнів, виникла гостра потреба у посиленні її формувального потенціалу, здатності розвивати у людини волю до життєтворчості, інтересу до самопізнання і самонавчання. Саме ці нові підходи до відбору змісту і побудови шкільних українських підручників із хімії й було покладено нами в основу створення першого покоління підручника “Органічна хімія” [7] для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Під час побудови підручника ми дотримувались таких загальнодидактичних принципів: науковості й доступності; системності, послідовності й логічності; наступності й конкретності; наочності й усвідомленості; гуманітаризації та гуманістичної спрямованості; історизму, політехнізму та зв'язку науки з практикою, життям; екологізації. При цьому прагнули зберегти кращі традиції і здобутки вітчизняної методики навчання хімії у підручникотворенні. В той самий час оновлення дидактичних основ підручника відбувалось відповідно до сучасних суспільних, політичних, культурних умов.

Нові дидактичні підходи до побудови українських підручників ґрунтувалися на диференціації як основоположному принципі в теорії і практиці навчання. Відповідно до Концепції шкільної хімічної освіти у добірї змісту освіти *обсяг і глибина викладу навчального матеріалу* можуть бути різними, залежно від рівня навчального курсу: перший рівень – *загальноосвітній*, другий – *підвищений*, третій – *поглиблений*. Нашому авторському колективу було доручено вперше створити підручник з органічної хімії саме *загальноосвітнього рівня*. Це виявилось не лише новим, але й достатньо складним завданням. Учителі, у ті роки, коли реформування шкільної хімічної освіти тільки розпочиналось, насамперед психологічно важко сприймали те, що загальноосвітній рівень або рівень стандарту передбачає значне зниження рівня науково-теоретичних основ курсу хімії, які були властиві радянському періоду. До того ж підручники для поглибленого вивчення хімії ще не з'явилися. Вони були розроблені дещо пізніше [1; 4; 11].

Складно було тому, що у створенні в Україні різномірних та різноваріативних національних підручників з хімії відповідно до особистісно орієнтованого навчання та гуманістичної спрямованості робилися лише перші кроки. Оскільки у перші роки нашої незалежності організація профільних та спеціалізованих класів, де передбачалось вивчення хімії на більш високому науково-теоретичному рівні, ніж той, що був відображений у підручнику органічної хімії радянської доби, ще мало торкнулася широкої шкільної практики, вчителі досить критично сприйняли навчальні програми і підручники з хімії загальноосвітнього рівня. Ця тенденція, яка, на перший погляд, пов'язана з тим, що хімія як навчальний предмет губить свої пріоритети щодо більшої частини учнів (кількість учнів профільних класів обмежена, до того ж не всі бажаючі можуть навчатися у профільних класах, де хімія вивчається поглиблено) й нині панує серед багатьох учителів. Насамперед, ці вчителі працюють у школах, де відсутні умови для організації профільного навчання. Невдоволення з цього приводу ми відчули у висловах учителів ще під час вивчення результатів апробації в школах України нашого підручника у статусі пробного.

Враховуючи особливості перехідного етапу в реформуванні шкільної хімічної освіти у напрямі її диференціації, ми не формально керувалися принципом науковості. Дещо порушуючи вимоги навчальної програми з хімії загальноосвітнього рівня, ми не знизили, а певним чином зберегли науково-теоретичний рівень, властивий курсу органічної хімії радянської доби [10]. Особливо це стосувалося теми “Теорія хімічної будови органічних сполук. Електронна при-

рода хімічних зв'язків" та тем, пов'язаних з вивченням насичених вуглеводнів (алканів), ненасичених і ароматичних вуглеводнів. Описано це вплинуло і певним чином забезпечило належний теоретичний рівень вивчення оксигеновмісних та нітрогеновмісних органічних речовин у структурі підручника. Особлива увага була звернута на вуглеводні тому, що органічна хімія часто визначається як *хімія вуглеводнів та їх похідних*. Науково-теоретичний рівень, на якому розкривається у нашому підручнику будова і властивості вуглеводнів, наближається до рівня, властивого підручникам з органічної хімії, призначених для поглибленого вивчення хімії [1; 4; 11], які з'явилися дещо пізніше. Цей рівень пов'язаний з розглядом хімічної, просторової та електронної будови органічних сполук. В той самий час на загальноосвітньому рівні обмежуються лише хімічною будовою, що на прикладі вивчення теми "Насичені вуглеводні" засвідчує таблиця 1.

Слід наголосити, хоча пізніше наш підручник, як такий, що певною мірою не відповідає за своїм науково-теоретичним рівнем навчальній програмі рівня стандарту, набув статусу альтернативного, він і сьогодні використовується поряд з основними підручниками у шкільній практиці. Більше того, його стратегічно позитивне значення виявилось у тому, що ця навчальна книга певною мірою заповнила прогалину, пов'язану з відсутністю підручників для поглибленого вивчення хімії, які для масової практики були розроблені значно пізніше [1; 4; 11].

Те, що його науково-теоретичний рівень значно перевищив загальноосвітній, який чіткіше продовжував викристалізовуватися в навчальних програмах

вже після виходу нашого підручника, стало його позитивом на перехідному етапі реформування шкільної хімічної освіти в незалежній Україні. Тому й сьогодні підручник продовжує користуватися попитом у шкільній практиці, хоча з 1998 р. не перевидавався. Його використовують творчі вчителі, які опікуються проблемою внутрішньої (рівневої) диференціації навчання хімії, особливо за умови, коли відсутні профільні класи з поглибленим вивченням хімії. Ця ситуація особливо торкається сільських шкіл. Умовно він відповідає академічному рівню старшої профільної школи, оскільки підручники, що призначені для цього рівня, лише почали з'являтися. Тому він користується попитом під час викладання хімії у класах фізико-математичного профілю. Життєздатність підручника забезпечує не лише науково-теоретичний рівень навчальної книги, але й численні тести та завдання трьох рівнів складності, що вперше з'явилися у нашому підручнику: першого рівня – вимагають звичайного відтворення навчального матеріалу, другого рівня – орієнтують на практичне застосування набутих знань у стандартних ситуаціях; третього рівня – це комбіновані розрахункові задачі, які потребують творчого застосування хімічних знань, перенесення їх у нові, нестандартні ситуації. Розробляючи систему диференційованих за рівнем складності завдань, ми врахували, насамперед, нагальну потребу широкої шкільної практики, яка була сформульована в рекомендаціях учителів хімії, сформульованих за результатами роботи з нашим підручником у статусі пробного.

Таблиця 1

Співставлення змістового наповнення вивчення насичених вуглеводнів (алканів) у різнорівневих підручниках "Органічна хімія"

А.В.Домбровський Н.І.Лукашова С.М.Лукашов [7] (загальноосвітній рівень, 1998 р.)	Н.М.Буринська Л.П.Величко [2] (загальноосвітній рівень, 1999 р.)	Л.П.Величко [4] (з поглибленим вивченням хімії, 2003 р.)
Вступ Теорія хімічної будови органічних сполук Електронна природа хімічних зв'язків Насичені вуглеводні Фізичні властивості і склад насичених вуглеводнів Ізомерія і номенклатура насичених вуглеводнів Електронна і просторова будова насичених вуглеводнів Хімічні властивості насичених вуглеводнів Механізм реакції хлорування метану Добування та застосування насичених вуглеводнів	- Що таке органічні сполуки Метан. Гомологи метану Склад і будова молекул гомологів метану. Фізичні властивості насичених вуглеводнів Хімічні властивості насичених вуглеводнів Теорія хімічної будови органічних сполук Номенклатура насичених вуглеводнів	Вступ Теорія будови органічних сполук Алкани. Циклоалкани Метан. Склад і будова молекули Склад і будова алканів Номенклатура. Фізичні властивості алканів Хімічні властивості алканів. Механізм реакції галогенування Добування і застосування алканів

Суттєвого збагачення у змісті підручника набув принцип гуманітаризації та гуманізації навчання в напрямі, який реалізується через відображення практичної значущості хімічних знань, їх загальнокультурної спрямованості, що орієнтує на формування певних видів компетенцій школярів.

Принцип історизму посилено через розкриття українського аспекту, відображення діяльності вітчизняних учених-хіміків з метою національної спрямованості знань хімічної освіти, засвоєння учнями

гуманістичних поглядів тощо. На сторінках підручника вперше з'явилися відомості про таких видатних українських хіміків-органіків, як А.І.Кіпріанов, О.В.Кірсанов, Ф.С.Бабічев, В.П.Кухар, Л.М.Марковський тощо. Ця ідея знаходить свій подальший розвиток у змісті наступних поколінь підручників з органічної хімії, розроблених іншими авторами [1; 2; 4; 9].

Враховуючи запити шкільної практики, під час відбору змісту підручника наш авторський колектив прагнув глибоко відобразити принцип зв'язку теорії

з практикою, науки – з життям. Це проходить червоною ниткою через увесь курс органічної хімії та розкривається завдяки ознайомленню учнів з хімічними виробництвами, застосуванням органічних речовин у різних галузях господарської діяльності людини. Саме тому ми включили до структури підручника, як узагальнювальний розділ практичного спрямування, розділ “Синтетичні високомолекулярні сполуки і полімерні матеріали на їх основі”. Вважаємо, що цей навчальний матеріал безпідставно був виключений із навчальної програми з хімії загальноосвітнього рівня. Підтвердженням цього є той факт, що до нього повернулися в сучасних програмах з хімії, зокрема профільного рівня тощо. Вважаємо, що ця проблематика актуальна для вивчення хімії й на загальноосвітньому рівні.

Поза увагою авторів підручника не залишився і достатньо сучасний за своєю актуальністю *принцип екологізації*. Екологічні знання, які необхідні для формування в учнів сучасного екологічного мислення, стали невід’ємною частиною шкільної хімічної освіти. Тому саме під таким кутом зору в підручнику висвітлено питання застосування органічних речовин, їх вплив на довкілля. Розглядаються конкретні заходи щодо захисту довкілля. Особлива концентрація екологічних знань властива темам “Природні джерела вуглеводнів і їх переробка” та “Синтетичні високомолекулярні сполуки і полімерні матеріали на їх основі”.

Розробляючи підручник, ми прагнули наслідувати кращі надбання підручникотворення радянського періоду, які особливо переконливо втілені в підручнику з органічної хімії Л.О.Цветкова [10], що витримав 25 видань. У змісті нашого підручника послідовно, у логічному зв’язку формуються основні поняття органічної хімії на основі сучасної теорії будови органічних сполук, які розглядаються у розвитку, починаючи від найпростіших за складом – вуглеводнів до складних – білків, що становлять основу живого. Поряд з високим науковим рівнем текст підручника, за висловами вчителів, доступний для сприймання школярами. Матеріал про окремі класи органічних сполук викладений за єдиним планом. Через відображення ідеї причинно-наслідкової залежності властивостей хімічних сполук від їх будови, що лежить в основі цілеспрямованого синтезу речовин із наперед заданими властивостями, у підручнику реалізується *розвивальна функція*, що в цілому сприяє оволодінню учнями методами теоретичного мислення (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням). Ми переконані, що розвивальний потенціал змісту підручників для загальноосвітнього рівня повинен відповідати сучасним завданням хімічної освіти, метою якої стає не просте озброєння школярів певною сумою знань, а формування творчої особистості, здатної до самостійного розв’язання складних, непередбачених проблем життя. Розкриття у змісті розвитку єдності та генетичного взаємозв’язку речовин, матеріальної основи хімічних перетворень, пізнаваності світу і можливостей керування хімічними процесами спрямовано на реалізацію виховної функції підручника.

На розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів, мотивації учіння та готовності до самостійної роботи (функція самоосвіти) орієнтує вперше запропонована нами передмова у вигляді звернення до школярів. Простими, доступними словами учні запрошуються до вивчення багатьох життєво важливих і

практично значущих хімічних процесів, що їх оточують та створюють навколишній світ речовин і тим самим визначають наш добробут і буття. У передмові коротко і лаконічно розкривається структура підручника – своєрідна стратегія вивчення курсу органічної хімії. Привертається увага на послідовність вивчення його розділів, яка розкриває його провідну ідею – розвиток речовин від найпростіших до складних, що беруть участь у процесах життєдіяльності організмів. Учням даються конкретні поради щодо того, як працювати з підручником, що підкріплено усім наступним його змістом. Конструювання підручника передбачає формування його змісту на основі наближення теоретичних питань до початку курсу (табл. 1). Це дає учням змогу засвоювати фактичний матеріал на певному теоретичному рівні та конкретизувати попередньо набуті знання, а вчителю реалізувати *принцип* розвитку хімічних понять і поступового поглиблення знань. Залежно від способу розкриття суті понять, властивостей речовин, текст має не лише описовий, а й діалогічний, проблемний характер. У відповідних місцях він переривається запитаннями, що націлюють учнів у формі діалогу використати попередньо отримані знання з хімії, покладаючись на внутрішньо- або міжпредметні зв’язки. Вперше в підручнику до основного тексту включено матеріал щодо розв’язання розрахункових та експериментальних задач, вправ на генетичний зв’язок між класами органічних сполук, що в цілому посилює *функцію самоосвіти* підручника. Основні поняття органічної хімії розкриваються на основі сучасної української хімічної номенклатури та термінології. Ми започаткували у підручнику висновки, які стали своєрідним лаконічним узагальненням вивченого навчального матеріалу – оригінального завершення навчальної книги. У висновках виклали основоположні змістові позиції підручника під девізом: коротко про головне. До цих висновків учні йдуть поступово, засвоюючи навчальний матеріал, критично його осмислюючи. Цим самим ми прагнули посилити *систематизуючу функцію* навчальної книги.

Які ж структурні компоненти підручника спрямовані на розвиток пізнавальної активності та формування готовності учнів до самостійної роботи під час вивчення органічної хімії? Дидактичні основи підручника у цьому напрямі враховують використання:

- узагальнювальних схем і таблиць, ілюстративного матеріалу, предметного покажчика тощо;
- завдань, що систематизують отримані знання, узагальнюють питання про генетичний зв’язок між класами органічних сполук, неорганічними та органічними речовинами;
- навчальних завдань для формування вмінь і навичок (пізнавальних, практичних, життєвих тощо), які засновані та життєвому досвіді школярів, дотриманні міжпредметних зв’язків, а також завдань, спрямованих на науково-пошукову діяльність школярів і розвиток творчого мислення;
- диференційованих за трьома рівнями складності тестів та завдань для самооцінки школярами рівня оволодіння навчальним матеріалом;
- наявність інструктивних матеріалів (пам’яток, алгоритмів зразків розв’язування типових розрахункових задач з хімії, взаємоперетворень тощо).

Таким чином, під час створення першого українського підручника з органічної хімії нами були врахо-

вані кращі надбання підручникотворення радянського періоду розвитку вітчизняної методики хімії, а також провідні принципи нової державної політики в галузі освіти – *принцип фундаменталізації, науковості й системності знань, культуровідповідності гуманізації, врахування українознавчого аспекту.*

За більш ніж 20 років незалежності в Україні створено вже не одне покоління підручників з органічної хімії для загальноосвітніх навчальних закладів, призначених для її вивчення як на рівні стандарту (Л.П.Величко, П.П.Попель та ін.), так і на поглибленому рівні (Ф.Ф.Боєчко, В.М.Найдан, А.К.Грабовий; Л.П.Величко, В.П.Черних, І.С.Гриценко, Н.М.Єлісеєва). На загальноосвітньому рівні вивчення хімії у ЗНЗ поняття “органічна хімія” не вживається. Структурним розділом навчальних програм рівня стандарту став розділ під назвою “Органічні сполуки”. Нині завершується робота з експериментальної перевірки нового покоління різнорівневих підручників з хімії, які розробляють різні автори й авторські колективи. У шкільну практику вони прокладають свій шлях на конкурсній основі. Та все ж вважаємо, що підручник, створений нашим авторським колективом з участю А.В.Домбровського посідає особливе місце в ієрархії національних шкільних підручників з органічної хімії, оскільки має статус *першого українського підручника.*

Впевнені, що методичні знахідки, проаналізовані нами, не залишились поза увагою наших послідовників, а творчо розвиваються і збагачуються у підручниках нових поколінь відповідно до завдань шкільної хімічної освіти, які постійно оновлюються.

Як висновок, сформулюємо деякі напрями, що заслуговують на увагу у підручникотворенні в XXI ст.:

- розвивати і надалі практику створення різнорівневих альтернативних підручників з хімії, адже палітра особистісних орієнтацій учнів у навчанні досить різнобарвна, а загальна модель побудови диференційованої шкільної хімічної освіти в окремих випадках ще не повною мірою може бути реалізована;
- орієнтувати зміст хімічної освіти не лише на основи наук, а й на базові потреби особистості; реалізувати у змісті освіти ключові компетентності учня: особистісноціннісні, функціональні, соціальні;
- надавати увагу експериментальному методу формування хімічного знання, розвитку пізнавальної активності та самостійності учнівської молоді, готовності до самоосвіти;
- посилити увагу до екологізації, змісту освіти, створення природовідповідного освітнього середовища, здійснення міжпредметних зв'язків;
- збагачувати банк електронних варіантів різнорівневих підручників з хімії.

Література

1. Боєчко Ф. Ф. Органічна хімія : проб. підруч. для 10–11 класів (шкіл) хімічних профілів та класів (шкіл) з поглибленим вивченням предмета / Ф. Ф. Боєчко, В. М. Найдан, А. К. Грабовий. – К. : Вища шк., 2001. – 398 с.
2. Буринська Н. М. Хімія, 10 кл. : підруч. для серед. загальноосвіт. шкіл / Н. М. Буринська, Л. П. Величко. – Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 1998. – 176 с.
3. Буринська Н. Концепція шкільного підручника хімії / Н. Буринська // Біологія і хімія в шк. – 1997. – № 4. – С. 12–15.
4. Величко Л. П. Органічна хімія : підруч. для 10–11 класів хімічного профілю та з поглиб. вивч. хімії в загальноосвіт. навч. закл. / Л. П. Величко. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 336 с.
5. Домбровський А. В. Хімія 10: Органічна хімія : проб. підручник для 10 кл. серед. шкіл / А. В. Домбровський, Н. І. Лукашова, С. М. Лукашов. – К. : Освіта, 1995. – 144 с.
6. Домбровский А. В. Химия 10: Органическая химия : проб. учеб. для 10 класса средней школы / А. В. Домбровский, Н. И. Лукашова, С. М. Лукашов ; пер. с укр. – К. : Освіта, 1995. – 161 с.
7. Домбровський А. В. Хімія 10–11: Органічна хімія : підруч. для 10–11 кл. серед. загальноосвіт. шк. / А. В. Домбровський, Н. І. Лукашова, С. М. Лукашов. – К. : Освіта, 1998. – 192 с.
8. Домбровский А. В. Органическая химия : учебник для 10–11 классов средней общеобразовательной школы / А. В. Домбровский, Н. И. Лукашова, С. М. Лукашов ; пер. с укр. – К. : Освіта, 1998. – 207 с.
9. Попель П. П. Хімія : підручник за експериментальною програмою для 10 класу загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, В. Г. Пивоваренко, О. В. Гордієнко. – К. : Вид. центр “Академія”, 2002. – 232 с.
10. Цветков Л. О. Органічна хімія : підруч. для 10 кл. серед. шк. – 19-те вид., перероб. / Л. О. Цветков. – К. : Рад. шк., 1988. – 224 с.
11. Черних В. П. Органічна хімія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. I–II рівня акредитації та учнів загальноосвіт. шкіл з класами поглиб. вивч. хімії / В. П. Черних, І. С. Гриценко, Н. М. Єлісеєва ; за ред. В. П. Черних. – Х. : Вид-во НФаУ ; Оригінал, 2004. – 464 с.
12. Dombrovski A. V. Chimia 10: Chimia organica: Manual experimental pentru cl. a 10-a scol. cu limba de pred. rom. din Ucraina / A. V. Dombrovski, N. I. Lukasova, S. M. Lukasov. – Lviv : Svit, 1997. – 172 p.
13. Dombrovskij A. V. M. Kemia 10: Szerves kemia: Kiserleti tankonyv a kozepisk. 10. oszt. szamara / A. V. Dombrovskij, N. I. Lukasova, Sz. Lukasov. – L. : Szvit Kiado, 1997. – 144 o.
14. Dombrowski A. Chemia: Chemia organiczna: Podrecz. probny dla kl. 10 szk. sredn / A. Dombrowski, N. Lukaszowa, S. Lukaszow. – Lviv : Svit, 1997. – 144 s.

УДК 37(477)(09)“18/19”

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ 1878–1912 РР.)

Мачача Ю.М.

У статті здійснено аналіз літературних джерел другої половини XIX – початку XX ст., в яких висвітлено окремі аспекти роздільного навчання в Україні.

Ключові слова: історіографія, роздільне навчання, літературні джерела, жіноча освіта, чоловіча освіта, гімназії.

В статье осуществлен анализ литературных источников второй половины XIX – начала XX в., в которых освещаются отдельные аспекты раздельного обучения в Украине.

Ключевые слова: историография, раздельное обучение, литературные источники, женское образование, мужское образование, гимназии.

The author of the article analyzes literary sources of the second half of the XIX – the beginning of the XX century that show certain aspects of separate education in Ukraine.

Key words: historiography, separate education, literary sources, education of women, education of men, gymnasiums.

Постановка проблеми. З огляду на зміни, що відбуваються упродовж останнього десятиріччя, практично у всіх сферах нашого життя, українське суспільство все більше повертається до освіти, до основи культурно-духовної спадщини. Останнім часом у наукових колах значно посилився інтерес до проблеми роздільного навчання у період другої половини XIX – початку XX ст.

Літературні джерела зазначеного нами періоду створювалися в умовах панування загальноімперського духу Російської імперії, він характеризується пануванням самодержавного режиму, імперською політикою царизму стосовно України, активним процесом заснування середніх навчальних закладів як приватного, так і державного характеру, боротьбою жінок за право вступу до вищих навчальних закладів країни.

Як відомо, науковою основою історико-педагогічних досліджень з будь-якої проблематики прийнято вважати історіографію, яка дає змогу ґрунтовно вивчити теоретичне підґрунтя та наукову новизну дослідження. Історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків обґрунтував український учений Н.М.Гупан, який під історіографією розуміє аналіз досліджень певного хронологічного періоду із заданої проблеми [8].

Аналіз сучасних досліджень. У результаті аналізу наукової розробленості проблеми встановлено, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної пе-

дагогічної науки і практики відсутні дослідження, присвячені комплексному висвітленню проблеми роздільного навчання у педагогічній науці та практиці України другої половини XIX – початку XX ст. Малодослідженим є розвиток освіти чоловіків указанного нами історичного періоду, порівняльний аналіз жіночої та чоловічої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX ст. загалом та історіографія даної проблеми зокрема.

Метою нашої публікації є аналіз літературних праць другої половини XIX – початку XX ст., в яких знайшла відображення проблема роздільного навчання.

Основна частина. До початку XX ст. освітня галузь пройшла складний шлях становлення та розвитку. Зрушення, що відбулися в системі освіти протягом XIX – початку XX ст., знайшли своє відображення в численних дослідженнях з історії освіти.

У ході історіографічного пошуку та аналізу праць, присвячених проблемі роздільного навчання, ми дійшли висновку, що вперше на основі архівних матеріалів Міністерства народної освіти загальні тенденції розвитку шкільної справи проаналізували С.В.Рождественський “Історичний огляд діяльності Міністерства народної освіти 1802–1902 рр.” [15] та Є.С.Шумигорський “Відомство установ імператриці Марії (1797–1897)” (історичний нарис) [19]. Дослідники-науковці зібрали значний матеріал з історії управління та організації навчального процесу в

інститутах шляхетних дівчат та маріїнських жіночих гімназіях, уважаючи ініціаторами усіх перетворень правлячих імператорів, їх дружин і керівників відповідних державних інституцій. С.Рождественський, використовуючи архіви міністерства, в хронологічному порядку висвітлив усі найважливіші заходи цього відомства щодо розвитку жіночої освіти не тільки в імперії, а й окремих регіонах, в тому числі й в Україні.

Вважаємо за доцільне більш детально проаналізувати історіографію однієї із складових роздільного навчання – чоловічу освіту. Історик російської школи І.А.Альошинцев у праці “Історія гімназійної освіти в Росії” [1] на основі архівних джерел відтворює історію гімназійної освіти Російської імперії, початком якої вважає 1803 р. і розглядає її протягом правління трьох імператорів і закінчує 70-ми рр. XIX ст. Автор характеризує урядові заходи щодо гімназій в цей період, освітні реформи і реакцію на них, організацію навчально-виховного процесу, вчительський склад, відгуки громадських діячів про гімназії та ін.

Цінним джерелом для нашого наукового пошуку є праця Г.К.Шміда “Історія середніх навчальних закладів в Росії” [18], в якій показано поетапне становлення середньої освіти в Росії, вплив на даний процес характеру правління того чи іншого державного діяча. Це джерело дозволяє здійснити порівняльний аналіз цільових установок і конкретних організаційно-змістових характеристик державних і приватних середніх навчальних закладів.

Питання розвитку народної освіти, зокрема чоловічої, знайшло відображення в роботі М.В.Чехова “Народна освіта в Росії з 60-х рр. XIX століття” [17]. Ця книга репрезентує коротку історію початкової школи, описану з ліберально-земських позицій. Автор звертає увагу на педагогічний рух 50–60-х рр. XIX ст., акцентує увагу на боротьбі земств з церковно-парафіальною школою, на урядовій політиці щодо освіти Російської імперії того часу. Завершує свою працю М.В.Чехов роздумами про найближче майбутнє освіти, а також порівнянням стану освіти в Росії з освітою різних країн світу: за відсотками кількості учнів на кількість населення країни, описує втрати на школу; закінчується книга підсумками шкільної перепису 1911 р. Також вивченню окремих типів народних шкіл окремих регіонів Російської імперії на рубежі XIX–XX ст. присвятили свою узагальнюючу працю Г.А.Фальборк і В.І.Чарнолуський [16], яка включає систематичні, анотовані списки книг і статей з журналів та збірників за певний період з питань народної освіти, а також містить комбіновані статистичні таблиці по губерніях Російської імперії, тому й в цій праці проблема розвитку жіночої і чоловічої освіти висвітлюється досить фрагментарно.

Проблема розвитку народної освіти порушена у праці Н.А.Бунге “До питання про народну освіту в Росії” [5], яка є цікавою для нас тим, що її автор не лише проаналізував особливості реформ та їхній вплив на становлення освітньої галузі, але й у контексті конфлікту між прибічниками реальної та класичної освіти висловив своє бачення виходу з ситуації.

Цікавими узагальнюючими роботами з історії середньої освіти для чоловіків є праці А.В.Белявського “Короткий огляд історії гімназій в Росії” [3], Н.Х.Веселя “Наша середня загальноосвітня школа” [6], С.С.Григор’єва “Комерційна освіта в Росії і її потреби.

Історичний нарис” [7], О.В.Клосовського “Матеріали до питання про постановку середньої освіти в Росії” [11].

Серед джерел нашого дослідження заслуговують на увагу праці, які безпосередньо присвячені іншій складовій зазначеної нами проблеми – жіночій освіті. Вони відрізняються характером викладу матеріалу та глибиною висвітлення проблеми. Вагомий внесок у дослідження проблеми жіночої освіти в Російській імперії зробила праця М.Є.Зінченка “Жіноча освіта в Росії” [10], яка дала можливість у загальному плані з’ясувати роль та місце жіночої освіти в історії імперії, ставлення суспільства до жінки та її виховання, природні особливості жіночого світосприйняття. Головним недоліком цієї роботи є те, що її автор майже не приділив уваги розвитку освіти неросійських народів, в тому числі й українського. Він розглядав розвиток жіночої освіти як наслідок появи в Росії жіночого питання. Воно виникло в результаті реформ середини XIX ст., що поставили жінок перед необхідністю самостійно працювати. М.Зінченко виступає активним пропагандистом жіночої освіти взагалі і професійної зокрема. Аргументуючи свої погляди, він підкреслив необхідність освіти жінки і як матері, і як дружини, і як члена суспільства [10, с. 8]. Даючи позитивну оцінку відкриттю училищ для дівчат у 50–60-х рр. XIX ст., дослідник вказував на недоліки міністерських жіночих гімназій (кадрова незабезпеченість, недосконалість методики викладання та змісту навчання).

Виняткове місце в історіографії порушеної проблеми посідає праця історика й активної учасниці жіночого руху другої половини XIX ст. О.О.Ліхачової, її “Матеріали для історії жіночої освіти в Росії” [12] отримали високу оцінку як у дореволюційній, так і в сучасній літературі. Значення книги полягає в тому, що вона є першою спробою дослідження цього питання. Дослідниця збирала й упорядковувала різноманітні матеріали періодики, наукові розвідки, статистичні відомості, звіти урядових установ і окремих навчальних закладів, архівні справи Міністерства народної освіти, Святого Синоду, Відомства Установ імператриці Марії. На жаль, викладений матеріал не супроводжується ґрунтовними висновками й теоретичними узагальненнями. Більше уваги було приділено подіям, які відбувалися в Російській імперії. Освітні процеси у сфері жіночої освіти в Україні викладено фрагментарно. Слід підкреслити, що у своїй роботі О.О.Ліхачова приділяла увагу не лише законодавчим процесам у галузі жіночої освіти, але й думці та діям громадськості щодо практичної організації середніх шкіл для жінок. Це була перша спроба зібрати розрізнені окремі факти з історії жіночої освіти, опублікувати архівні матеріали. Для написання своєї праці О.О.Ліхачова користувалася документами канцелярії ради Виховного Товариства шляхетних дівчат у Петербурзі, канцелярії Четвертого відділення Власної Його Імператорської Величності, фондами Міністерства народної освіти та Святого Синоду. І хоча автор викладає факти не досить системно, її праці являють собою дуже цінне узагальнююче дослідження, в якому вивчалися такі аспекти історії жіночих навчальних закладів, як процес їх створення, фінансування, стан навчально-виховного процесу, роль царських осіб в управлінні означеними закладами. Крім того, О.О.Ліхачова дослідила також ряд фактів з історії українських жіночих навчальних закладів.

Особливу групу дореволюційної літератури становлять книги, що виходили з нагоди ювілеїв діяльності окремих жіночих навчальних закладів: В.Александрович "Двадцятип'ятиліття Київської жіночої гімназії Міністерства народної освіти (Нарис стану Київської жіночої гімназії з 1870 р. по 1895 р.)", Г.Александровський "Історична записка про стан Києво-Фундуклеївської жіночої гімназії протягом першого п'ятидесятиліття її існування 1860–1910 рр." та ін. Ці праці являють собою дослідження з історії жіночої освіти на прикладах конкретних гімназій, училищ, інститутів шляхетних дівчат, в яких детально висвітлені особливості організації навчально-виховного процесу, проблеми та шляхи їх вирішення в даних закладах освіти. Вони стосуються безпосередньої діяльності київських жіночих навчальних закладів, їм притаманна суб'єктивність у висвітленні подій, що пояснюється тим, що автори цих нарисів були переважно викладачами тих самих закладів, про які вони писали. Таким чином, при високому ступені інформативності цим працям бракує критичності у висвітленні окремих подій. Вільний доступ працівників конкретних закладів до архівів, більшість яких не збереглася, та залучення документальних матеріалів до обігу робить ці праці цінними джерелами, особливо з таких питань, як внутрішній устрій жіночих шкіл, джерела утримання, діяльність попечителів і педагогічних рад.

Наголосимо, що фундаментальним дослідженням з історії вітчизняної педагогіки була "Історія російської педагогіки" М.І.Демкова [9], яка опублікована у трьох частинах. Її автор наголосовав на тому, що сучасні педагогічні проблеми неможливо розв'язати без ретельного аналізу педагогічного досвіду попередніх часів. Саме третя частина книги (XIX ст.) є цікавою для проблеми нашого дослідження, в ній автор описує стан тогочасної освіти, але вже характеризує середні і вищі навчальні заклади України. Також учений займався підготовкою підручників з педагогіки, зокрема "Курсу педагогіки для учительських інститутів, вищих жіночих курсів і педагогічних класів жіночих гімназій" у 2-х частинах (1907–1908 рр.), "Підручника педагогіки для учительських семінарій, жіночих гімназій і народних вчителів" у 2-х ч. (1910 р.).

Заслуговує на увагу дослідження "Жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти (1858–1905)", яку було підготовлено департаментом Міністерства народної освіти. Праця містила перелік постанов Міністерства народної освіти в хронологічному порядку щодо організації діяльності жіночих навчальних закладів, аналізу їх мережі, узагальнення статистичних матеріалів губерній та округів Російської імперії, а також відомості про динаміку чисельності вчителів жіночих гімназій і прогімназій як в цілому по країні, так і за навчальними округами.

Питання рівності прав жінок і чоловіків на навчання та отримання вищої освіти, а також опанування складних теоретичних знань обговорювалося на сторінках засобів масової інформації педагогами, громадськими

діячами. Науковий інтерес становлять публіцистичні праці Є.М.Гаршина, В.І.Гер'є, В.О.Гольцева, Н.П.Малиновського та ін. Так, В.Біншток у статті "Із історії жіночої освіти в Росії" [4] продовжив дослідження О.О.Ліхачової становлення жіночої освіти у 80–90-х рр. XIX ст. Автор детально розглядає основний розвиток подій, не даючи їм ніякої оцінки. Головна увага в даному дослідженні присвячена діяльності комісії М.С.Волконського з питань реформи жіночої освіти та характеристикі підготовлених нею документів, що мали відверто реакційний характер.

У працях Є.М.Андрєєва, В.Н.Овцина, О.В.Піллер [2; 13; 14] проблема чоловічої і жіночої освіти другої половини XIX – початку XX ст. теж знайшла часткове висвітлення. І хоча праці зазначених авторів були цілком описовими, до того ж не всі вони торкалися питання жіночої освіти на території України, проте їх автори заклали основи історіографії жіночої й чоловічої освіти в Російській імперії.

Висновки. Історіографічний огляд проблеми роздільного навчання в історії освіти України досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що порушена нами проблема знайшла відображення в історичній та педагогічній думці. Водночас у наявних джерелах з даної проблеми не в повному обсязі висвітлені проблеми роздільного навчання в інших закладах шкільної освіти, а також у професійній і вищій школі. Ретроспективний аналіз джерел з проблеми дослідження засвідчує, що проблема роздільного навчання розглядалася в контексті розвитку загальної системи освіти зазначеного нами історичного періоду.

Отже, дореволюційна історіографія зробила свій науковий внесок у дослідження розвитку проблеми роздільного навчання в кінці XIX – на початку XX ст. Головним надбанням дореволюційної історіографії є накопичення фактичного матеріалу про заходи державних органів у галузі освіти, про історію розвитку окремих навчальних установ переважно для дівчат, про зміни в характері та організації виховання тощо. Крім того, дореволюційні історики часто робили суб'єктивні висновки про визначальну роль або перших осіб держави, або окремо взятих чиновників міської адміністрації в організації жіночої освіти. Деякі автори детально висвітлюють усі накази, розпорядження владних структур, цілковито їх схвалюючи і пояснюючи виключно суб'єктивними намірами імператорів, їх дружин, урядовців. Але при цьому дореволюційні історики досить плідно вивчали історію освіти і головна їх заслуга полягає у накопиченні значного масиву документальних матеріалів, які згодом стали об'єктом вивчення не одного покоління науковців.

Отже, проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів даної науково-педагогічної проблеми: подальшого вивчення та систематизації потребують архівні матеріали, нормативні документи Міністерства народної освіти та інших відомств, збірники законів Російської імперії, статистичні та довідкові видання, розпорядження тощо.

Література

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России / И. А. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богданова, 1912. – 346 с.
2. Андреев Е. Н. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы / Е. Н. Андреев. – СПб. : Тип. С. Доброева, 1882. – VIII, 247, 232 с.

3. Белявский А. В. Краткое обозрение истории гимназий в России / А. В. Белявский. – СПб. : Типо-литограф. К.Биркенфельда, 1908. – 24 с.
4. Биншток В. Из истории женского образования в России / В. Биншток // Образование. – 1894. – № 10. – С. 51–52.
5. Бунге Н. А. К вопросу о народном образовании в России / Н. А. Бунге. – К. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнеревъ, 1901. – 49 с.
6. Вессель Н. Х. Наша средняя общеобразовательная школа / Н. Х. Вессель. – СПб. : Тип.-литограф. В. В. Комарова, 1903. – 68 с.
7. Григорьев С. С. Коммерческое образование в России и его нужды: (Исторический очеркъ) / С. С. Григорьев – СПб. : Типогр. М-ва финансовъ В.Киршбаума, 1898. – 62 с.
8. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
9. Демков М. И. История русской педагогии / М. И. Демков. – М. : Типогр. Императ. Моск. Унив., 1909. Ч. III. Новая русская педагогия (XIX вѣкъ). – М. – 1909. – 532 с.
10. Зинченко Н. Е. Женское образование в России. Исторический очерк / Н. Е. Зинченко. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1902. – 46 с.
11. Клоссовский А. В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России / А. В. Клоссовский. – Одесса : Эконом, 1904. – 52 с.
12. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1856–1880) / Е. О. Лихачева. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1901. – 647 с.
13. Овцын В. Н. Развитие женского образования (исторический очерк) / В. Н. Овцын. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1887. – 42 с.
14. Пиллер О. В. Итоги женского образования в России и его задачи / О. В. Пиллер. – СПб. : Тип. Тренке и Фюсно, 1888. – 239 с.
15. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. : Изд-е Министерства народного просвещения, 1902. – 785 с.
16. Фальборк Г. А. Народное образование в России / Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуцкий. – СПб. : Изд. О.Н. Поповой, (Тип. Т-ва “Нар. польза”), 1900. – 263 с.
17. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. / Н. В. Чехов. – М. : Польза, 1912. – 221 с.
18. Шмид Г. К. История средних учебных заведений в России / Г. К. Шмид. – СПб. : Типография В. С. Балашова, 1878. – 683 с.
19. Шумигорский Е. С. Ведомство учреждений императрицы Марии (1797–1897) : исторический очерк. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1897. – 32 с.

УДК 371.32:811.112.2

СПОСОБЫ И ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛ ГРУЗИИ

Напирели М.

У статті представлені методи навчання німецької мови як другої іноземної (після англійської) для V–VIII класів шкіл Грузії.

Ключові слова: німецька як друга іноземна мова, методи навчання іноземної мови, інноваційні вправи, взаємодія між мовами, Грузія.

В статье представлены методы обучения немецкого языка как второго иностранного (после английского) для V–VIII классов школ Грузии.

Ключевые слова: немецкий как второй иностранный язык, методы обучения иностранному языку, инновационные упражнения, взаимодействие между языками, Грузия.

The article deals with methods and approaches to teaching German as a second language (after English) to the 5th–8th grade students in Georgian schools.

Key words: German as a second language, methods of teaching a foreign language, innovative exercises, interaction between the languages, Georgia.

Многоязычность и мультикультурные компетенции, при помощи которых мы используем языки с коммуникационной целью и принимаем участие в межкультурных взаимоотношениях, в которых личность считается социальным агентом, имеют в разных языках и культурах опыт изменчивого уровня. Это является не добавлением или сопоставлением определённых компетенций, а существованием комплексных и композиционных компетенций [1, с. 8]

Для учителей данное пояснение своим значением довольно инновационно. Многоязычная компетенция однозначна, неравномерна и изменчива. Уровни компетенций в разных языках для всех уровней активности (беседа, письмо, чтение) не могут быть идентичными. Ученик в конкретном языке может владеть только лишь несколькими компетенциями или же заполнять другие навыки в других языках. Может случиться и так, что, исходя из личных или профессиональных требований, компетенции в языке развились только лишь со специфической активностью (“Частичная компетенция”). По мнению М.Кутелия [4, с. 59], предусмотрев существующие в Грузии языковые ситуации, нужно произвести диверсификацию иностранных языков. В этом случае для немецкого языка появился шанс не только конкуренции, но и успеха.

Ученик должен уметь перенести лингвистический репертуар на разные коммуникационные ситуации.

Исходя из вышесказанного, многоязычность для учителей иностранного языка становится стимулирующим фактором их профессиональной полноценности. Это даёт весьма прочную педагогическую

основу для достижения европейской цели компетенций.

Все или почти все ученики изучают не менее двух языков. Учителя конкретного языка касаются уровня знаний своих учеников только лишь в течение того времени, которое выделено для изучения данного языка.

Ученики так или иначе осваивают навыки изучения двух разных языков. Очевидно, что каждый язык имеет специфическую природу. Может случиться и так, что языки в процессе изучения негативно повлияли друг на друга. Ставятся вопросы: при изучении конкретного языка, как мы можем воспользоваться изучением предшествующих языков? Как мы можем помочь ученикам в достижении эффективного успеха в активностях изучения разных языков?

Для того, чтобы правильно придумать возможные опорные моменты для взаимного заполнения двух данных языков, мы, исходя из позиций людей, изучающих второй язык, начали исследование тех заданий, которые были представлены в учебниках. Здесь мы встречаем следующие дескрипторы:

A1. Произношение и правописание

- могу правильно написать немецкие слова;
- могу правильно произнести немецкие слова, отдельные гласные и согласные.

A1. Беседа с другим лицом (устный интерактив)

- могу сказать: кто я, где родился, где живу и потребовать информацию того же типа от другого лица;
- могу сказать, что делаю, как себя чувствую и спросить кого-либо о том, как он себя чувствует;

- могу представить кого-либо, приветствовать его и попрощаться с ним;
- могу просто беседовать с людьми, с кем знаком и не знаком, задавать вопросы;
- могу ответить на простые персональные вопросы и задавать похожие вопросы;
- могу считать, называть количества и сказать, который час;
- могу кому-либо предложить что-то или подать что-то;
- могу говорить о времени и использовать, например, следующие слова и словосочетания: “на будущей неделе”, “в прошлую пятницу”, “в ноябре”, “в три часа”.

A1. Выслушивание и понимание (аудиовосприятие)

- могу понять простую инструкцию и информацию.

A1. Письменное выражение

- могу составить простые фразы, используя слова “и”, “но”, “затем”.

Из вышесказанного ясно, что при изучении языков иногда существует множество общих точек касания. Ученики могут оценить материал, изученный ими по учебникам. В этом случае они заметят из изучаемых активностей данных двух языков довольно много общих точек касания, и с большей охотой при взаимоотношениях с людьми, беседующими на иностранном языке, будут знакомиться с приемлемыми для них языковыми приемами.

Ученики замечают и разницу, которая интересна для них по разным причинам. Во-первых, знание этих отличий является сильным стимулом, для того чтобы они вновь воспользовались тем, что ими было выучено при изучении первого иностранного языка. Во-вторых, знание отличий может послужить эффективным толчком для того, чтобы ученики сами поставили свои языковые цели. Тот факт, что они пока ещё не могут сказать и написать по-немецки, что могут сделать, несмотря на то, что это ими уже изучено на английском языке, то это может усилить потребность изучения.

При изучении немецкого как второго языка особое внимание нужно уделить:

- приветствию;
- сказать о том, что он желает сделать;
- представить кому-то что-либо;
- указать время;
- извиниться при беседе с кем-либо;
- представить кого-либо и объяснить, что его с ним связывает (родственник, друг);
- сказать о своей проблеме, связать две фразы при помощи союза “но”;
- сказать, чем он любит и не любит заниматься;
- указать время и день встречи или какого-либо явления и т.д.

При сравнении учебников оказалось, что целесообразным является добавление таких заданий по изучаемому языку, которые продиктованы обучением данных навыков. Именно это обстоятельство обусловило составление специальных систем упражнений (“Сборник упражнения по немецкому языку”). Особое значение нужно уделить развитию лингвистической компетенции (лексической и грамматической).

Хотя, по-нашему мнению, важным является и разработка следующей стратегии: для того чтобы стать компетентным читателем на немецком языке, на-

учись выбирать все слова, которые ты отгадаешь и которые похожи на английский. Кроме этого, выбери английские слова, которые также употребляются в немецком языке.

Целесообразным будет, если ученики перечислят свои методы обучения, например: техника чтения, чтение и восприятие прочитанного, а именно: как они могут отгадать содержание текста, используя иллюстрации, или отгадать содержание незнакомых слов при помощи их сходства с родным или другим языком, или понять текст, в котором встречаются знакомые слова. С этой целью мы для учеников создали упражнения, в которых были даны тексты, при чтении которых мы старались активизировать языковую догадливость учащихся на основании их первого иностранного языка. Например: прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Учитель должен показать ученикам, что стратегия может быть распространена и на другие языки и, таким образом, обнаружить множество общих лексических корней или заимствованных из немецкого и английских языков. По-нашему мнению, важным для овладения техникой чтения является составление на начальном этапе специальных упражнений. Это касается тех учеников, которые начали изучать немецкий язык после английского.

Как отмечает Зибатов [5], в ментальном словаре человека возможно сотрудничество языков, хотя очень сложно напрячь сознание одновременно в двух языках. Ученикам трудно перейти моментально с одного языка на другой.

Какое заключение выносят ученики из сходств и различий немецкого и английского языков? Может, было бы лучше при изучении двух языков использовать совпадения так, чтобы методом соответствующего обучения стало бы возможным один язык усилить другим?

Эти вопросы касаются двух языков как систем. Ставится вопрос: когда и каким образом можно сделать сравнение между этими двумя языками?

Взаимное сотрудничество между этими двумя языками, как видно, возможно тогда, когда классные учителя владеют компетенциями второго языка.

Двуязычные упражнения весьма эффективны для повышения интересов учащихся. Упражнения подобного типа способствуют ускорению речи.

При негативной интерференции работу с учениками можно начать сразу же, как только учителя заметят подобное “смешение” двух языков. Ученикам нужно объяснить, что учитель от них ждёт равномерного использования языка в учебной ситуации, а не перепрыгивания с одного языка на другой. Хотя ученики должны знать, что подобные ошибки не серьёзны, более того, ученикам мы должны объяснить, что использование иноязычных слов естественно и часто оно является проявлением многоязычной компетенции личности, указывающей на её образование. Учителя же со своей стороны должны быть толерантными, так как при смешении в упражнении слов двух языков либо их неправильном произношении ученики не выполняют задания или же отвечают неадекватно.

Использование учениками собственных методов обучения при изучении второго языка важно при развитии автономии ученика.

Указанные выше примеры говорят о том, что до сих пор мало делалось на уроках второго иностранного языка, а в частности с точки зрения близости тех языков, которые относятся к одной семье.

Среди разной учебной активности учащихся (в том числе речевые навыки) мы разработали инновационные упражнения и другие учебные материалы, среди них и трёхязычные (грузино-англо-немецкий) тематический словарь.

Оценка многоязычности среди учеников означает рассмотрение учеников и их компетенций. Цель фиксирования компетенции учеников – показ концепции многоязычной компетенции в визуальной форме. Ученик может при помощи оценки и самооценки понять разные языки. Мы можем получить картину возможностей ученика для того, чтобы оценить для приобретения конкретных навыков, на каком уровне, с точки зрения многоязычности, была достигнута цель.

Схема должна содержать диапазон разных компетенций. Она имеет преимущества. Она содержит все изученные учеником языки, включая и родной: языки, на которых они говорили в семье или в кругу друзей, языки, которые были изучены хотя бы частично за пределами школы, во время визитов, во время учёбы, на каникулах и т.д. В исследовании развития многоязычного навыка должно быть включено больше языков, чем изучается в школе, должен быть составлен языковой паспорт.

Учителя языка должны оценивать не лингвистическую компетенцию, а нужно одобрять учеников и создать в школах и за её пределами самооценку тех языков, которые отличаются от изучаемых в школе, учитель каждого конкретного языка должен вести себя как воспитатель.

Вместе с методической учёбой, подразумевающей приобретение знаний и навыков, на началь-

ном этапе изучения языка было бы хорошо поручить ученикам описание “Своих методов учёбы”. Это предлагает ученикам те пути, при помощи которых можно развить собственную независимость, с целью понимания всех изучаемых ими языков.

Учителя должны одобрить инициативу, проявленную учениками при использовании языков.

Мы можем привести аналог других предметов, например, изучения музыки, спорта и физического образования. Цель этих дисциплин – дать ученикам знания и навыки, а также то, чтобы дать ученикам опыт музыкального, индивидуального или коллективного спорта. То же самое можно сказать и по отношению к учителям языка: успех учителя, преподающего язык, можно измерить тем, на каком уровне просыпается желание у учеников использовать язык за пределами класса. Наша вторая модель изучения иностранного языка даёт ученикам возможность проявить активности, инициативы, контакты, выполненные в современных языках с беседующими на данном языке людьми, с точки зрения многоязычной и многокультурной компетенции. Наша методика рассматривает приобретённые навыки, использование изученных языков в школе и на личной основе. Где большое значение присваивается контактам и визитам, осуществлённым по инициативе школы, семьи или самого ученика. Это, конечно, учителям присваивает и добавочную роль, которая выходит за пределы языка. Из-за этого учителя могут подобрать своим ученикам направления обучения и превратить их в более важные среди компетенций разных типов.

Многоязычное образование должно предусматривать многосторонность. Мы должны использовать их при взаимоотношениях двух языков и во время вербальной коммуникации.

Литература

1. Christ H. (2000) *Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert*, Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2, 2–9.
2. Dentler S. (2000) *Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg*. In: Dentler, Sigrid/Hufeisen Britta/Lindemann, Beate (Hg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 77–97.
3. Krumm H. J. (2001) *“Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit”*. Wien: Eviva
4. Kutelia M. (2010), Mehrsprachigkeit in Georgien-Gefahr oder Chance für das Deutsche. In: Beiträge zur Internationalen Konferenz “Mehrsprachigkeit und Probleme des Fremdsprachenunterrichts in Georgien”. Georgische Universität Tbilissi.
5. Zybatow L. (2010) “Wie die Sprachen im Kopf miteinander sprechen – Mehrsprachigkeit durch Interkomprehension” 45 Linguistisches Kolloquium, Veszprem, Hungary, S. 40.

УДК 377.3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ДОСВІД 60–80-Х РР. ХХ СТ.

Паржницький В.В.

У статті розглядаються особливості професійної підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах України впродовж 60–80-х рр. ХХ ст. Увага приділяється аналізу навчальних планів і програм, поширеним формам підготовки кваліфікованих робітників у закладах профтехосвіти України.

Ключові слова: кваліфікований робітник, професійна підготовка, історія професійно-технічної освіти.

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях Украины на протяжении 60–80-х гг. XX в. Внимание уделяется анализу учебных планов и программ, распространенным формам подготовки квалифицированных рабочих в учреждениях профтехобразования Украины.

Ключевые слова: квалифицированный рабочий, профессиональная подготовка, история профессионально-технического образования.

The author of the article investigates specific features of vocational training of skilled workers at vocational schools in Ukraine during 1960s–1980s. Analysis of curricula and educational programs is carried out and prevailing forms of training of skilled workers at vocational schools in Ukraine are described.

Key words: skilled worker, vocational training, the history of vocational training.

Докорінні зміни, що відбуваються на разі в ринкових умовах економіки країни, висувають суттєво нові вимоги до організації професійної підготовки кваліфікованих робітників. Насамперед, йдеться про налагодження співпраці між закладами професійно-технічної освіти і роботодавцями, пошук оптимальних форм професійної підготовки молоді в умовах навчального закладу та на виробництві тощо. З огляду на окреслене вище актуальності набуває досвід минулого щодо організаційно-педагогічних питань організації професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Окремі аспекти професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів України на різних історичних етапах знайшли відображення у публікаціях О.В.Аніщенко, С.Я.Батишева, О.М.Коханко, І.Л.Лікарчука, Н.Г.Ничкало, Т.І.Попової, М.Ф.Пузанова, В.О.Радкевич та ін. Незважаючи на значний пласт досліджень з різних аспектів підготовки кваліфікованих робітників у закладах профтехосвіти, професійна підготовка робітників упродовж другої половини 50–80-х рр. ХХ ст. системно не вивчалася, що й зумовило вибір теми цієї наукової публікації.

Зазначимо, що впровадження на виробництві багатостадійного обслуговування, швидкісних методів обробки металів, раціональних прийомів обслуговування обладнання наприкінці 50-х рр. ХХ ст. вимагало подальшого розвитку професійно-технічного навчання молоді, покращення якості підготовки робітничих кадрів. Зокрема, у грудні 1958 р. чинності набув закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти СРСР", відповідно до якого заклади профтехосвіти поступово перейшли до підготовки робітничих кадрів із середньою освітою.

Особливістю початку 60-х рр. минулого століття стало те, що у навчальні плани і програми періодично вносилися зміни і доповнення. Так, наприклад, в курс спеціальної технології для підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю було включено вивчення способів найбільш доцільної експлуатації обладнання, інструментів і приладів, технологічних процесів та їх режимів, найбільш раціональних заходів і методів виконання операцій і видів робіт, принципів раціональної організації праці і робочого місця. Особлива увага в програмах приділялася вивченню нових техно-

логій, удосконаленню технологічних процесів виробництва і високопродуктивним методам праці. Вивчення таких предметів, як загальна технологія металів, технічна механіка, опір матеріалів, деталі машин тощо допомагало учням більш глибоко засвоїти будову, принцип дії виробничого обладнання, приладів, апаратів, механізмів і правила їх експлуатації [6].

У зв'язку з широким застосуванням на підприємствах комплексної механізації і автоматизації виробничих процесів у навчальні плани училищ як окремий предмет з початку 60-х рр. ХХ ст. було введено "Основи механізації і автоматизації виробництва", сутністю якого стало вивчення обладнання машин, приладів, які застосовуються для механізації виробничих процесів, сучасні досягнення і перспективи розвитку у цій галузі. У навчальні плани також було включено новий курс "Організація і економіка виробництва". Учні деяких професій почали вивчати курси: "Допуски і технічні заміри", "Конструювання і моделювання". Проходячи виробниче навчання (під керівництвом майстра виробничого навчання у виробничих майстернях училища), учні обробляли метал, збирали верстати і окремі механізми, виготовляли різні інструменти та прилади. Саме в училищах машинобудівного профілю виникла ідея готувати майбутніх робітників на виготовленні складної продукції: токарно-гвинторізних верстатів, свердлильних верстатів, комиштових пресів, труборізів, слюсарних верстатів з пристроєм регулювання висоти лещат залежно від зросту учнів тощо. Високий рівень училищ машинобудівного профілю визначався станом матеріального і навчально-методичного забезпечення, яке б відповідало вимогам: кожному предмету – навчальний кабінет, кожній професії – навчальна майстерня, підручники, посібники, навчальні плани, програми.

Аналіз навчальних програм, що діяли впродовж 60-х рр., показав, що вони передбачали від учнів вивчення усіх операцій і видів робіт відповідно до певної трудової діяльності, закріплення цих процесів виконанням простих і складних комплексних завдань, оволодіння міцними вміннями і навичками користування робочим, вимірвальним і контрольным інструментом, а також з експлуатації обладнання та приладів, що підвищують продуктивність праці, досягнення якісних та кількісних показників, встановлених для їх кваліфікаційного рівня. Здобуті у виробничих майстернях училищ уміння і навички закріплювалися і вдосконалювалися під час виробничої практики в процесі самостійної роботи на підприємствах. Водночас характерною рисою початку 60-х рр. ХХ ст. стало налагодження співпраці з базовими підприємствами. Так, базові підприємства відповідно до чинного на той час нормативного забезпечення передавали закладам профтехосвіти новітнє обладнання, техніку, забезпечували сировиною і матеріалами. На базові підприємства покладалася й ґрунтова організація виробничої практики в цехах підприємств, прикріплення наставників до учнів, які здійснювали контроль за професійним навчанням майбутніх кваліфікованих робітників.

Зросли вимоги до підготовки кваліфікованих робітників зумовлювали зміни у системі профтехосвіти. 2 квітня 1969 р. ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР була прийнята постанова "Про заходи щодо подаль-

шого покращення підготовки кваліфікованих робітників в навчальних закладах системи професійно-технічної освіти", в якій було визначено необхідність здійснювати поступову реорганізацію ПТНЗ у профтехучилища з 3–4-річним терміном навчання з підготовки кваліфікованих робітників складних професій, на базі загальної середньої освіти – середні профтехучилища (СПТУ). Як свідчать результати нашого дослідження, тільки у Запорізькій обл. для машинобудівної галузі у середні професійно-технічні училища було реорганізовано 10 професійно-технічних навчальних закладів (м.Мелітополь, м.Бердянськ, м.Запоріжжя, м.Токмак, м.Оріхів). Відповідно до вимог часу перехід до підготовки спеціалістів широкого профілю відбувався і серед діючих ПТНЗ України. У Запорізькій обл., наприклад, спостерігається реорганізація ряду ремісничих училищ і професійних шкіл у середні професійно-технічні училища. Олександрівське середнє 7-класне механіко-технічне училище з нижчою ремісничою школою при ньому було реорганізовано в Олександрівське технічне училище з нижчою ремісничою школою при ньому, далі технічне училище реорганізовано у механічний технікум з професійною школою при ньому [6, с. 47–48]. ФЗУ м.Запоріжжя у 1940 р. реорганізоване у ремісниче училище готувало впродовж 1 року: токарів-універсалів, фрезерувальників-універсалів, шліфувальників та впродовж 1,5 навчального року – слюсарів з ремонту промислового обладнання, слюсарів механоскладальних робіт, слюсарів-інструментальників, електромонтерів з ремонту та експлуатації металоріжучих верстатів. З реорганізацією ремісничого училища у технічне було скорочено термін навчання, розширено перелік професій, за якими здійснювалася професійна підготовка робітників. До вже існуючих додалися професії з терміном навчання 1 рік (формувальник-ливарник, формувальник ручної формовки, модельник, налагоджувач автоматів і напівавтоматів).

З реструктуризацією технічних училищ у середні професійно-технічні училища відкриваються нові професії, а саме: налагоджувач верстатів з програмовим управлінням, оператор верстатів з програмовим управлінням, верстатник широкого профілю, електрогазозварник. У зв'язку з тим, що учні СПТУ паралельно з технічною освітою отримують повну середню освіту, термін навчання подовжується до трьох років. Паралельно в СПТУ існували групи, до яких добирали учнів із повною середньою освітою. Наприклад: контролер відділу технічного контролю з терміном навчання 10 місяців.

Необхідно відмітити, що О.О.Булгаков [1], Н.М.Колмакова, О.М.Коханко [3], М.Ф.Пузанов [7], Г.І.Терещенко [7], О.Л.Хромова поряд із вагомими позитивними сторонами професійної підготовки кваліфікованих робітників у СПТУ відмічали певні недоліки у змісті навчального процесу названих закладів системи професійно-технічної освіти.

Доречно також зауважити, що наукова література 60–70-х рр. ХХ ст. містить значну кількість дискусій стосовно форм підготовки кваліфікованих робітників, а саме: співвідношення виробничого навчання в навчальних майстернях училища і на виробництві. З одного боку, науковцями розглядалась пріоритетна роль підприємства у підготовці кваліфікованих

робітників як перспективна тенденція нового робітничого поповнення (М.Д.Клочков), з іншого – доводилась доцільність підготовки кваліфікованих робітників виключно у професійно-технічних училищах, зводячи при цьому нанівець багаторічний позитивний досвід багатьох підприємств (Г.І.Іванов, Е.Г.Осипов, О.П.Сейтешев) [6, с. 42–45]. Водночас, на наш погляд, більш об'єктивною є точка зору тих авторів, які не протиставляють дві важливі, взаємодоповнюючі форми підготовки спеціалістів певної кваліфікації.

Удосконалення технічного процесу змінює і ускладнює зміст та характер трудової діяльності робітників машинобудівного профілю. За М.І.Думченко, у роботі сучасного токаря суттєво підвищується роль функцій розумової діяльності. Від працівника вимагаються знання з механіки, електротехніки, технології металів, технічного креслення та інших дисциплін. На зміну робітнику-універсалу приходять робітники широкого профілю. Змінюються професійні функції робітників машинобудівного профілю. Наприклад, до обов'язків токаря було введено спостереження за роботою машин і механізмів, їх налагодження, поточний ремонт. Такі функції вимагають значно більших професійних знань, наближують працю робітника до праці інженера і зумовлюють відповідну професійну підготовку висококваліфікованих робітників [6, с. 42–45].

Починаючи з 1972–73 н.р., середні ПТУ почали навчання за новими планами та програмами, затвердженими Держкомітетом Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти, в яких прослідковується більш тісний зв'язок виробничого навчання з предметами професійно-теоретичної підготовки і загальноосвітнього циклу за змістом навчального матеріалу.

Упродовж 80-х рр. ХХ ст. активно обговорювалися питання стосовно доцільності включення чи вилучення з навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників окремих предметів, поєднання чи розподілу їх на декілька самостійних. Зокрема,

до навчальних планів з усіх професій в обов'язковому порядку було включено такі предмети, як: "Основи інформатики і обчислювальної техніки", "Автоматизація виробництва на основі електронно-обчислювальної техніки". У зв'язку з цим у навчальних планах передбачалося послідовне вивчення предметів. Це означало, що загальноосвітня підготовка повинна бути основою загальнотехнічної, на якій, в свою чергу, ґрунтувалися спеціальні предмети та виробниче навчання. При цьому знання, здобуті учнями під час вивчення загальноосвітніх предметів, дозволять їм глибше засвоїти матеріал з окремих тем предметів професійно-технічного циклу. Було важливо, щоб викладання загальноосвітніх дисциплін мало професійну спрямованість, тобто основна увага приділялась використанню отриманих знань на практиці в процесі вивчення конкретної професії, перевірялася під час виробничої праці учнів. Цьому сприяло поглиблене вивчення теорії і законів, покладених в основу технологічних процесів, розв'язання завдань з виробничим змістом, проведення лабораторних, практичних робіт, пов'язаних з професійною діяльністю учнів.

Отже, у цілому 50–80-ті рр. ХХ ст. можна схарактеризувати як період підвищення якості навчання, зміцнення матеріально-технічної бази профтехучилищ та налагодження тісних ефективних зв'язків з базовими підприємствами, що уможливило єдність професійного навчання учнів з виробничим досвідом, працею. Проблема удосконалення системи підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у ПТНЗ присвячено багато історичної, науково-педагогічної літератури. Водночас виникає необхідність у здійсненні критичного перегляду вітчизняного досвіду і разом з цим ґрунтовно вивченні зарубіжного досвіду підготовки фахівців машинобудівного профілю, що в цілому сприятиме формуванню конкурентоспроможного виробничого персоналу в галузі машинобудування.

Література

1. Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. – М. : Высшая школа, 1977. – 311 с.
2. Запорізький обласний державний архів та його філіал у м.Мелітополі : путівник / під ред. М. Тесленка. – К. : Наукова думка, 1968. – 295 с.
3. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969–1994) / дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. – О. М. Коханко : – К., 1995. – 299 с.
4. Основы научных исследований для машиностроительных специальностей / М. С. Комаров. – Львов : Изд. при Львов. ун-те, 1982. – 128 с.
5. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Педагогика, 1981. – 352 с.
6. Паржницький В. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Паржницький В. В. – К., 2006. – 277 с.
7. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Вища шк., 1980. – 232 с.

УДК 37(477):504]“19”

БУДИНОК ЮННАТІВ КИЇВСЬКОГО ЗООЛОГІЧНОГО ПАРКУ: ПОВОЄННЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ

Пата Л.П.

У межах статті здійснена спроба проаналізувати зміст, форми і методи роботи Будинку юннатів Київського зоопарку в перше повоєнне десятиліття.

Ключові слова: Будинок юннатів, Київський зоологічний парк, юннатський рух.

В рамках данної статті сделана попытка анализа содержания, форм и методов работы Дома юннатов Киевского зоопарка в первое послевоенное десятилетие. Ключевые слова: Дом юннатов, Киевский зоологический парк, юннатское движение.

The article is an attempt to analyze the content, forms and methods of work carried out at House of Young Naturalists at the Kyiv Zoological Park in the first postwar decade.

Key words: House of Young Naturalists, Kyiv Zoological Park, Young Naturalists movement.

Юннатський рух, що бере початок від 1918 р., був одним з найперших і найбільш вдалих експериментів у галузі радянської освіти. Особливе місце в історії юннатства належить позашкільним навчальним закладам, оскільки зміст, форми та методи навчання в них мають високий ступінь варіативності, що дозволяє повною мірою задовольняти пізнавальні потреби та сприяти формуванню і розвитку особистості школярів.

Ця позашкільна форма навчання і виховання набувала особливо широкого поширення з 30-х до 90-х рр. минулого століття. Історія та актуальні проблеми позашкільних закладів еколого-натуралістичного напрямку вже потрапляли до поля зору дослідників (В.Вербицький, В.Берека, Г.Пустовіт), проте дослідження ніколи не зачіпали такої особливої категорії позашкільних навчально-виховних закладів як гуртки юннатів в зоопарках України. Крім того, зоологічний парк як науково-просвітній заклад є унікальним ресурсом для роботи зі школярами, тим більше на постійній систематичній основі.

В Україні існує лише три подібних заклади з тривалою історією та традиціями: клуб юних біологів зоопарку в Харківському зоологічному парку, заснований в 1925 р.; Будинок юннатів Київського зоопарку (веде свій початок з початку 30-х рр.); гурток юннатів Миколаївського зоологічного парку (неперервно працює з 1937 р.)

За десятиліття активної роботи юннатів у зоопарках накопичено унікальний досвід, виховано тисячі особистостей з високим ступенем екологічної свідомості та соціалізації. Значна кількість вихованців зоопарківських гуртків юннатів продов-

жила навчання у профільних навчальних закладах, частина з них повернулася працювати до зоологічних парків як висококваліфіковані та компетентні кадри.

В межах нашої статті здійснена спроба проаналізувати зміст, форми і методи роботи Будинку юннатів Київського зоопарку в перше повоєнне десятиліття.

У березні 1941 р. виконком Київської міської ради затвердив “Положення про Київський зоологічний парк”, в якому чітко окреслювались цілі зоопарку: “Зоологічний парк є культурно-просвітницькою установою з пропаганди природничо-наукових знань серед широких мас”. Особливі надії покладалися на Будинок юннатів зоопарку. Та за півроку, 21 вересня, Київ зайняли німецькі війська, а за кілька днів тварин з Київського зоопарку вже вивозили до Німеччини.

Зі звільненням Києва від фашистських загарбників почалося негайне відновлення зоопарку. 10 квітня 1944 року він відкрив свої двері для відвідувачів. В штатному розпису 1944 р. зазначено, що штат зоопарку становить 41 особу, серед них – посада “педагога-біолога” [10].

Повоєнні роки були непростими для зоопарку: за десять років змінилося п’ять директорів, у кожного були своє бачення, свої пріоритети. На щастя, до кінця життя не полишав зоологічного парку професор Володимир Михайлович Артоболевський (1874–1952), один з “батьків-засновників” та незмінний консультант Київського зоопарку.

В 1946 р. зоопарк відвідав колишній юннат зоопарку Олексій Олександрович Салганський (в май-

бутньому – доктор біологічних наук, професор), на той час – головний мисливствознавець московської Військової академії. Вже невдовзі Салганський оселяється прямо на території зоопарку і енергійно береться за відновлення зоопарку. Саме з його ініціативи та за керівництва професора В.М.Артоболевського протягом 1946 р. було складено 300-сторінкове планове завдання реконструкції зоопарку. Долучився до цієї праці і професор П.О.Мантейфель – засновник знаменитого московського КЮБЗу (клубу юних біологів зоопарку). Ім'я П.О.Мантейфеля досі носить найвідоміший конкурс юннатських наукових робіт, що з 1979 р. проводиться в Московському зоопарком. Деякий час він проживав разом з Салганським просто на території зоопарку; в цей час разом з В.М.Артоболевським вони втрюх напружено працювали над стратегією розвитку Київського зоологічного парку.

П.О.Мантейфель ще у 1924 р. при заснуванні московського Клубу юних біологів зоопарку сформулював наступні принципи: КЮБЗ повинен працювати як невід'ємна частина зоопарку; юннати – брати участь в житті і роботі зоопарку, без всяких поправок на вік. Юннати повинні постійно підвищувати рівень своєї біологічної підготовки, величезне значення надається вмінно спостерігати за живими об'єктами. П.О.Мантейфель створював КЮБЗ як серйозну школу з підготовки біологічних кадрів, і така стратегія виправдала себе – велика кількість вихованців Мантейфеля стали знаними біологами.

Тож у “Плановому завданні з реконструкції Київського зоопарку” окремим пунктом було вказано: “Зоопарк повинен відповідати потребам і запитам середньої та вищої школи у справі конкретизації курсів зоології, що вивчаються. Допмагаючи учням середньої школи у справі засвоєння зоологічних знань на живих тваринах, зоопарк повинен для найбільш зацікавлених підлітків організувати юннатський гурток, де діти за визначеним планом і заздалегідь виробленою системою могли би більш поглиблено вивчати зоологію і вести посилену науково-дослідну роботу. Для цього у зоопарку повинно бути організоване відповідне керівництво, надано відповідне приміщення та відповідне обладнання” [8].

У 1948 р. в характеристиці Київського зоопарку замість означення “культурно-просвітницька установа” з'явилось більш широке – “культурно-просвітницький та науково-дослідний заклад” [1]. Згідно зі штатним розписом Відділ юних натуралістів складався з двох штатних одиниць: завідувач відділу юннатів – педагог та лаборант. Всього у відділі культмасової роботи у цей час працювало 17 осіб, що становило значний відсоток від порівняно невеликого тоді штату зоопарку (149 чоловік) [11].

25 травня 1950 р. Київський міськвиконком затвердив “Планове завдання з реконструкції Київського зоопарку, складене колективом співробітників під керівництвом проф. В.М.Артоболевського”. Зокрема, реконструкція передбачала будівництво двох великих будівель культурно-просвітніх закладів, в одній з яких разом з лекторієм, бібліотекою та лабораторіями мав розміститися і Будинок юннатів площею 90 м². На жаль, план не вдалося втілити через хронічний брак коштів. Втім просвітницька робота в зоопарку кипіла.

У Державному архіві м.Києва нами вперше знайдено дуже детальні звіти про роботу юних натуралістів Київського зоологічного парку за 1951–1953 рр., складені тогочасною завідувачкою Будинку Раїсою Зільберман.

Аналіз цих документів показав, що зоопарківські юннати того часу не були ізольовані від пануючої ідеології: “Робота Будинку юннатів планувалася, виходячи із завдань формування матеріалістичного світогляду у школярів і пропаганди Мічуринської агробіологічної науки”, – зазначено у звіті за 1951 р. [3].

У звіті про роботу Будинку юннатів за 1952 р. уточнено: “Завданням Будинку юннатів як позашкільної організації є залучення та організація школярів для вивчення фауни зоопарку і рідного краю з метою поглиблення одержуваних ними у школі знань в області Мічуринської агробіологічної науки. У нерозривному зв'язку з цим стоїть завдання впровадження досвіду роботи юннатів в роботу шкіл, дитячих таборів та дитсадків” [4]. Згідно з Положенням, Будинок Київського зоопарку охоплював учнів шкіл м.Києва та Київської області віком 11–18 років (учнів 5–10 класу). Робота Будинку юннатів включала в себе організаційну частину та роботу гуртків. Методикою роботи було:

- лекції, конференції, бесіди з питань передової радянської науки;
- систематичне спостереження і виховання юннатами тварин;
- екскурсії по рідному краю;
- робота з літературою;
- оформлення (усно та письмово) своїх дослідів, спостережень та прочитаного (щоденники, доповіді, реферати);
- систематичне впровадження досвіду юннатів у роботу шкіл, піонертаборів.

В основу всієї роботи Будинку юннатів було покладено самодіяльність юннатів як “вирішальну умову формування стійких та активних юних патріотів Батьківщини” [4].

За прикладом Московського КЮБЗу наприкінці 1950 р. вперше було обрано Раду юннатів Київського зоопарку. На думку Р.А.Зільберман, “хоч Рада працювала вперше і лише намацувала форми роботи, однак значно допомогла в напрямку самодіяльності юннатів та проведенні масових заходів у зоопарку” [3]. За рік Рада провела 6 засідань та 8 зборів юннатів. На засіданнях Ради було переведено в юннати 50 кандидатів, при цьому враховувалась успішність учня та робота в зоопарку. 9 грудня 1951 р. на звітному Зборі юннатів було проаналізовано роботу за рік. Поряд з позитивними моментами були відмічені і недоліки в роботі, такі як недостатня самодіяльність юннатів та незадовільна робота редколегії (випущено тільки 6 стінгазет). В результаті засідання було прийнято постанову “Про посилення самодіяльності юннатів” та обрано нову Раду юннатів з 7 досвічених натуралістів.

Багато часу юннати проводили на спеціально обладнаному “Дитячому майданчику” зоопарку. Саме там Радою юннатів вивішувалась стінгазета, проводилися збори. На “Дитячому майданчику” юні маммологи успішно розводили й експонували морських свинок, а юні шовківники демонстрували дубових і тутових шовкопрядів, силами юннатів вперше роз-

ведених у зоопарку. Крім того, науково-просвітнім відділом на “Дитячому майданчику” планово і систематично проводилася виховна робота з дітьми шкільного та дошкільного віку: зоовікторини, читання дитячих оповідань, ігри, працювала дитяча бібліотека-пересувка, масові дитячі свята (за рік – до двох сотень заходів). Активну участь у цьому брали й юннати [4].

Головними масовими святкуваннями в цей час були День птахів (24 березня), Першотравневі свята, Свято закінчення навчального року (17 червня), День школяра (2 вересня) та Жовтневі свята. В ці дні з трибуни лекторію юннати розповідали про роботу Будинку юннатів, частина їх виступів транслювались РАТАУ по радіо. У лекторії зоопарку були організовані виставки робіт юннатів, премійовані кращі юннати. Для загалу ж проводились зооікторини, також – з преміюванням за кращі відповіді.

У літні канікули 1951 р. була організована навчальна екскурсія 10 юннатів до Канева, метою якої було ознайомлення з біогеографічним заповідником, а також з історичним пам'ятками Канева. В наступні кілька років кращі юннати виїжджали у літню експедицію до заповідника Асканія-Нова.

У 1951 р. було значно посилено технічне оснащення Будинку юннатів, що створило кращі умови для проведення лабораторних занять. Організовано зв'язок з юннатами Московського зоопарку та периферії. Для обміну досвідом юннатської роботи завідувачка Будинку юннатів була відряджена до Московського та до Харківського зоопарків. Велика увага приділялась впровадженню досвіду юннатів у роботу шкіл та позашкільних установ: юннати в своїх школах та під час відпочинку в піонерських таборах були ініціаторами організації гуртків юних мічурінців, куточків живої природи, збагачення біокабінетів. Силами Будинку юннатів та відділу акваріуму зоопарку за рік організовано 15 живих куточків (в 11 школах, 3-х піонерських таборах та у дитсадку Київського гарнізону). Укомплектовано куточки було тваринами, отриманими у результаті дослідної роботи самих юннатів. У літні канікули були організовані спеціальні виїзди юннатів до піонертаборів для організації живих куточків. Крім того, юннати передали в біокабінети 10 шкіл виготовлені ними наочні посібники.

У складі Будинку юннатів в 1951 р. працювало 5 гуртків юних натуралістів, а саме:

1) **Гурток юних маммологів.** Метою членів гуртка були спостереження та безпосередня робота з ссавцями зоопарку. На кінець року був найчисельнішим (18 юннатів та 16 кандидатів у юннати). Консультанти: Н.І.Корбут, Л.А.Качан, А.М.Губіна, Р.А.Зільберман.

Всього за рік відбулося 58 теоретичних та 36 практичних занять, проведено 16 бесід, зроблено 2 доповіді, відбулося 4 лекції. Лекції прочитані на теми:

1. Мічурінські методи виведення нових порід домашніх тварин радянськими вченими та зоотехніками – Р.А.Зільберман.

2. Корисні і шкідливі дикі звірі України – М.А.Воїнственський (довоєнний керівник Будинку юннатів).

3. Виховання молодняка хижих ссавців – зав.відділу хижих Л.А.Качан.

4. Походження домашніх тварин – лектор А.М.Губіна.

Юні маммологи вели щоденники своїх спостережень, враховуючи раціони для тварин, їх ставлення

до різних кормів, до якості догляду за ними; у щоденники також вносились літературні дані. У літній період робота юннатів переважно була винесена на “Майданчик молодняка” та “Дитячий майданчик”. На “Майданчику молодняка” юннати під керівництвом завідувачки відділу хижих тварин Л.А.Качан займались вихованням та прирученням молодняка різних видів тварин: ведмежат, вовченят та їх гібридів, лисенят, єнотовидних собак.

2) **Гурток юних орнітологів.** Метою юннатів гуртка було спостереження за птахами у зоопарку та у природі. На кінець 1951 р. склався з 12 юннатів та 9 кандидатів у юннати. Керівник – зав.відділу птахів О.Г.Перехрест.

За рік відбулося 34 теоретичних та 22 практичних занять, проведено 12 бесід. До Дня птахів (24 березня) було оголошено конкурс на краще штучне місце гніздування для птахів, надано докладні консультації школам Жовтневого району. У рамках Дня птахів відбулися доповіді, виступи, орнітологічні вікторини в зоопарку та за його межами, випущено спеціальний номер стінгазети. Юннати розвісили 50 кращих гніздівель в зоопарку і спостерігали за їх заселенням.

3) **Гурток юних рибознавців.** Цей гурток охоплював юннатів, що спостерігали за рибами в риборозпліднику зоопарку. Об'єднував у 1951 р. 6 юннатів та 10 кандидатів у юннати. Керівник – зав. відділу риб Ф.Е.Герус. Протягом року відбулося 28 теоретичних та 20 практичних занять гуртка, проведено 8 бесід з питань рибних багатств СРСР, влаштування нових водойм і методів зариблення, з питань біології промислової риби та культури екзотичної риби. На практичних заняттях юні рибознавці ознайомилися з морфологією та фізіологією риб, з режимом утримання екзотичної риби, зі знарядями лову риби, здійснювали догляд за акваріумом Будинку юннатів, збирали живий корм для риби, а також брали активну участь в організації живих куточків у школах та піонертаборах.

4) **Гурток юних шовківників.** Цей гурток охоплював юннатів, що займались вивченням біології, розведенням і експонуванням всіх стадій розвитку дубового і тутового шовкопрядів. В 1951 р. він склався з 10 юннатів та 11 кандидатів у юннати. Керувала гуртком завідувачка Будинку юннатів Р.Зільберман, тож графік занять цього гуртка був найбільш щільним: 62 теоретичних та 37 практичних занять, 22 бесіди та 3 лекції за рік. Теми лекцій та бесід – питання історії шовківництва в СРСР, продуктивності різних порід шовкопрядів, морфології всіх стадій розвитку шовкопрядів та інші. На практичних заняттях юні шовківники проводили папільонаж, гренаж, зважування коконів, вигодовування гусениць на різних стадіях розвитку, на різних видах корму, вели записи в щоденниках, складали монтаж циклу розвитку шовкопрядів. Весь літній період – з травня до вересня місяця юні шовківники разом з керівником консультували відвідувачів зоопарку на дитячому майданчику з питань біології та методів розведення шовкопрядів.

5) **Гурток юних ботаніків.** В 1951 р. гурток існував, але не мав постійного керівника, що призвело до великої плінності його складу. Лише 4 юннати та 12 кандидатів у юннати займались у гуртку в той час. Консультантами були І.К.Цимбал та Р.А.Зільберман.

Основними завданнями гуртка були: утримання невеликої дослідної ділянки, догляд за клумбами та бузком біля Будинку юннатів, догляд десяти фруктових дерев. Також юні ботаніки займалися визначенням рослин, колекціонуванням їх, збиранням насіння (за рік ними було зібрано 110 кг). Внаслідок відсутності керівника регулярні заняття в гуртку не проводились, за рік було проведено 4 бесіди з питань переробки природи рослин Мічурінім і Лисенком, з питань ґрунтового режиму в квітникарстві тощо.

Одне із засідань Вченої ради зоопарку в 1952 р. було присвячене юннатській роботі. Директор Є.Попов також неодноразово підкреслював, що відсутність відповідних приміщень для роботи юних натуралістів є одним з недоліків зоопарку. Втім чисельність

юннатів та обсяг їх роботи неухильно збільшувався. У 1952 р. гурток юних маммологів як найчисельніший було розділено на три секції: секцію хижих тварин, секцію домашніх і сільськогосподарських тварин та секцію гризунів. Гурток юних ботаніків нарешті отримав постійного керівника, завдяки чому зоопарк також долучився до агробіологічних дослідів, практично обов'язкових для юннатів тих часів: на дослідній ділянці було висіяно так звані інтенсивні культури (бавовна, кексагіз, буряк). "Закріпився та виріс актив юннатів – учнів 8-х та 9-х класів з 2–3 річним юннатським стажем. Постає потреба розділити в подальшому юннатів на 2 групи: старшу та молодшу", – зазначено у звіті за 1953 р. [5]. Загальну динаміку кількості юннатів, залучених до роботи у зоопарку, можна побачити з таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка функціонування Будинку юннатів у 1951–1955 рр.

Рік	Кількість юннатів	Кіл-ть шкіл	Структура Будинку юннатів	Керівник Будинку юннатів	Директор Київського зоопарку
1951	108	24	Гуртки: юних маммологів; юних орнітологів; юних рибоводів; юних шовківників; юних ботаніків	Р.А.Зільберман	Є.В.Попов
1952	120	30	Гуртки: юних маммологів; юних орнітологів; юних іхтіологів; юних ентомологів; юних ботаніків	Р.А.Зільберман	Є.В.Попов
1953	125	34	5 гуртків	Зільберман Р.А	Є.В.Попов
1954	120		5 гуртків	3 травня – Е.П.Ромейко	Є.В.Попов – до лютого
1955	120		4 гуртки	Е.П.Ромейко	Кравченко

Крім кількісних показників, покращувалися і якісні. Наприклад, розширювався живий куточок на дитячому майданчику: були представлені експонати гуртка юних маммологів (зайці, кролики, свинки, їжаки), гуртка юних іхтіологів (акваріуми з рибами та моделі акваріумів у формаліні), гуртка юних ентомологів (шовкопряди), гуртка юних орнітологів (виготовлена власноруч колекція яєць птахів-експонатів зоопарку). Цим закладено основи постійно діючої юннатської виставки. Організовувались нові та контролювалась робота раніш створених живих куточків у школах, клубах, дитбудинках, піонертаборах, дитсадках. Загалом на зоопарківських юннатів покладалась місія бути зв'язуючою ланкою зоопарку зі школами та організаторами юннатської роботи в них.

При аналізі документів нами виявлена ще одна цікава тенденція: у роботі юннатів поступово істотно змінювалось співвідношення теоретичних та практичних занять на користь останніх (спостереження за тваринами і виховання молодняка у живому куточку Будинку юннатів та на "Майданчику молодняка", практичне ознайомлення з морфологією та анатомією ссавців, виготовлення опудал, мумій, наочних посібників, вирощування кормових тварин для зоопарку, майбутніх мешканців "живих куточків", коконів

тутового шовкопряда (лише в 1952 році державі було здано понад 2 кг), просвітницька та масова робота).

Посилювалась і науково-дослідницька робота. Так, в 1953 р. було проведено 5 наукових юннатських конференцій за темами: "Підсумки експедиції до Асканії-Нова", "Дністровський заказник", "День птахів", "Життя і діяльність І.П.Павлова", "Життя і діяльність Мічуріна". Рада юннатів брала активну участь у проведенні масових шкільних свят, були організовані зустрічі з юннатами Київського Будинку піонерів для обміну досвідом роботи та проведення спільних конференцій за результатами літніх експедицій. Також юннати зоопарку брали участь у зльотах юних піонерів, у міських і республіканських зльотах юних мічурінців.

У 1954 р. за черговою зміною директора зоопарку відбулася і зміна керівництва Будинку юннатів. Нового керівника (Е.П.Ромейко) було прийнято на роботу в кінці навчального року, "пізньої весни". Як і раніше, проблеми Будинку юннатів залишались ті ж: "умови роботи юннатів незручні, приміщення, відведене під Будинок юннатів, дуже старе, мале, гурткової роботи проводити нема де. На будівництво Будинку юннатів щорічно запитуються кошти, але вони не асигнуються" [6].

І все ж, у 1954 р. силами юннатів був закладений невеликий зоологічний музей. Всі роботи юннатів були зафотографовано, в подальшому з цього матеріалу створено масштабний фотомонтаж. Юннати вели роботу свою і за межами зоопарку: періодично виїжджали в природу, де знайомилися з рідним краєм, вивчали поведінку і біологічні особливості окремих видів ссавців і птахів, збирали там колекції шкурок, гербарії, колекції гнізд, яєць і т.п. Виступали перед школярами, розповідали про результати своєї роботи на Українському радіо та на Київській телестудії [5, с. 6].

Отже, як показало дослідження, з одного боку, Будинок юннатів Київського зоологічного парку, як і сам зоопарк, як, врешті, і вся країна, переживав у другій половині 40-х – першій половині 50-х рр. значні труднощі, насамперед – фінансового, а та-

кож адміністративного характеру. Значний вплив на роботу юннатів мала і пануюча в суспільстві ідеологія, і загальні тенденції всесоюзного юннатського руху. З іншого боку, аналіз архівних документів того часу засвідчив, що саме перша половина 50-х рр. увійшла в історію Будинку юннатів як наймасовіший період. В 1951–1954 рр. у Будинку юннатів діяла максимальна кількість гуртків, а кількість юннатів становила понад 120 учнів. На жаль, вже наприкінці 50-х років в Будинку юннатів Київського зоопарку залишились лише один, загальнозоологічний, гурток та трохи більше 30 юннатів. Ця тенденція збережеться на десятиріччя. Вважаємо, що позитивний досвід роботи Будинку юннатів повоєнних років заслуговує на більш глибоке вивчення і аналіз, оскільки може бути доцільним для використання і сьогодні.

Література:

1. ДАК, ф. Р-1308, оп. 1 спр. 24. Годовой отчёт о финансово-хозяйственной деятельности зоопарка за 1948 год.
2. Ковалинський Віталій. Історія Київського зоопарку / Віталій Ковалинський. – К. : Айва плюс, 2009.
3. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 38. Отчёт о работе зоопарка за 1951 год.
4. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 44. Отчёт о работе зоопарка за 1952 год.
5. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 49. Отчёт о работе зоопарка за 1953 год.
6. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 56. Отчёт о работе зоопарка за 1954 год.
7. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 62. Отчёт о работе зоопарка за 1955 год.
8. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 10. Плановое задание к реконструкции зоопарка сост. в 1946 году. Составлено коллективом сотрудников Киевского зоопарка под руководством проф В.М.Артоболевского.
9. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 13. Приказ комитета по делам культпросветительных учреждений № 463 от 9 августа 1947 г. о результатах обследования зоопарка.
10. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 5. Штатное расписание Зоопарка при Киевском горисполкоме от 11 июля 1944 года.
11. ДАК, ф. Р-1308 оп. 1 спр. 29. Штатное расписание и смета административно-хозяйственных расходов на 1949 год.

УДК 37.035:316.46(73)

АМЕРИКАНСЬКИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА ВЧИТЕЛЯ

Пономаренко О.В.

У статті досліджено проблему лідерства вчителя через поняття влади та впливу. Проаналізовано основні джерела влади вчителя у співвідношенні з тактиками впливу, які він може використовувати як формальний і неформальний лідер у педагогічній взаємодії у школі. Зроблено рекомендації щодо використання вчителем окремих видів влади.

Ключові слова: лідерство вчителя, вплив, тактики впливу, влада, експертна влада, референтна влада, законна влада, влада примусу, влада заохочення.

В статье исследована проблема лидерства учителя через понятия власти и влияния. Проанализированы основные источники власти учителя в соотношении с тактиками влияния, которые он может использовать как формальный и неформальный лидер в педагогическом взаимодействии в школе. Даны рекомендации по использованию отдельных видов власти.

Ключевые слова: лидерство учителя, влияние, тактики влияния, власть, экспертная власть, эталонная власть, законная власть, власть принуждения, власть поощрения.

The problem of teacher leadership is explored through the concepts of power and influence. The main sources of teacher power in relation to the influence tactics which can be used by the teacher as a formal and non-formal leader of pedagogical interaction at school are analyzed. The recommendations on using particular types of power are made.

Key words: teacher leadership, influence, influence tactics, power, expert power, referent power, legitimate power, coercive power, reward power.

Сьогодні проблема лідерства вчителя набуває неабиякої актуальності не лише в Україні, а й в цілому світі. Це пов'язано з тим, що часи традиційної педагогічної парадигми в освіті, коли між учасниками навчально-виховного процесу панували чітко виражені суб'єкт-об'єктні відносини і коли вчитель був беззаперечним суб'єктом лідерства, принаймні у класі, поступово змінюється на час, коли вчителю необхідно докласти неабияких інтелектуальних, емоційних та вольових зусиль для того, щоб стати лідером як учнівського, так і педагогічного колективу для здійснення свого впливу на всіх учасників педагогічної взаємодії.

Оскільки тема лідерства педагогів була лише фрагментарно висвітлена у вітчизняному педагогічному дискурсі, зокрема у роботах таких учених, як Н.В.Мараховська, І.С.Миськів, Н.О.Семченко, Д.Д.Зербіно, Ю.І.Завалевський та ін., ми вважаємо за доцільне звернутися до зарубіжного досвіду, зокрема США, де ця проблема є предметом дискусії вже не одне десятиліття.

Ключовими складовими лідерства загалом та лідерства вчителя зокрема, відповідно до амери-

канського підходу, є його влада та вплив, а також особливості їх використання. Традиційно поняття влади у нас асоціюється з авторитарністю і суперечить гуманістичній парадигмі в освіті. У США це поняття розглядають ширше, беручи до уваги зміст влади та контекст, у якому вона використовується. Тому метою нашої статті є спроба дослідити основні джерела влади вчителя у співвідношенні з тактиками впливу, які він використовує як формальний і неформальний лідер у навчально-виховному процесі школи, висловити застереження щодо зловживання педагогом окремими видами своєї влади, а також показати паралелі між вітчизняним та американським підходом до трактування ключових понять лідерства.

У літературі лідерство часто визначається як процес впливу, який здійснює суб'єкт впливу (лідер) на об'єкт впливу (послідовників) [1, с. 231]. Більше того, вплив є психологічною основою лідерства, оскільки виступає важливою складовою процесу взаємодії між людьми [2]. Сам процес впливу передбачає таку поведінку лідера, наслідком або метою якої є зміна поведінки, почуттів чи думок

послідовників стосовно якого-небудь стимулу, яким може стати соціально значуща проблема, продукт, вчинок тощо [3, с. 17; 1, с. 231]. Розрізняють вплив спрямований і неспрямований. Перший реалізується за допомогою механізмів переконання та навіювання. Неспрямований вплив характеризується тим, що суб'єкт впливу "не ставить перед собою завдання досягти певного результату від об'єкта, хоча ефект його дії виникає і простежується в діях механізмів зараження і наслідування" [4, с. 74]. Крім згаданих вище механізмів, які може використовувати вчитель для здійснення впливу, розрізняють також тактики впливу. Так, американський дослідник Гарі Юкл визначає дев'ять основних тактик, а саме: 1) *раціональне переконання* (вчитель використовує логічні аргументи та наводить очевидні докази, тобто апелює до логіки і здорового глузду співрозмовників); 2) *надихання* (вчитель апелює до ідеалів та цінностей особистості з метою активувати її емоції та викликати ентузіазм); 3) *консультація* (вчитель використовує поради інших при прийнятті рішень, висловлює прохання про допомогу у плануванні певної діяльності та участі в ній); 4) *лідещування* (вчитель використовує похвалу чи лестощі, щоб здобути прихильність); 5) *персональне звернення* (вчитель прохає про послугу на підставі дружніх стосунків і прихильності); 6) *обмін* (вчитель висловлює пропозицію обмінятися послугами за принципом "ти мені – я тобі"); 7) *коаліційна тактика* (вчитель звертається за допомогою до колективу і використовує соціальний тиск, щоб переконати об'єкт впливу діяти в інтересах групи); 8) *правова тактика* (вчитель використовує свої повноваження, діє відповідно до інструкцій, правил чи традицій, щоб виправдати свої прохання чи дії); 9) *тиск* (вчитель використовує вимоги, погрози, наполегливі перевірки та постійні нагадування, щоб змусити об'єкт впливу виконати поставлені завдання) [5].

Використання тієї чи іншої тактики впливу вчителем залежить від того, на який ресурс своєї влади він покладається.

Влада є невід'ємним атрибутом та інструментом лідерства, а здобуття і використання влади є його передумовою. У психології влада – це здатність і можливість впливати на діяльність і поведінку людей засобами волі, авторитету, права, насильства тощо [4, с. 70]. Влада може мати особистісний характер, коли вона використовується для задоволення власних інтересів і виступає символом статусу ("влада над"), а також може бути соціалізованою і використовуватись для мотивації інших та досягнення цілей групи ("влада разом з"). Американські дослідники Дж.Френч та Б.Рейвен виділяють п'ять видів соціальної влади у взаємовідносинах між людьми, а в нашому випадку між лідером (вчителем) та його послідовниками, залежно від тих ресурсів, на які ця влада спирається і на яких ґрунтується процес впливу: експертна влада, референтна влада, законна влада, влада примусу та влада заохочення [6, с. 78]. Відповідно до цього ресурси влади розподіляються на ідеальні (характер, воля, організаційні здібності) та матеріальні (засоби заохочення та примусу тощо) [2].

Експертна влада – це влада інформації, знань чи досвіду. Вона є результатом формальної освіти, професійного розвитку тощо. Зазвичай люди схильні довіряти експертам і самі надають їм владу над собою,

оскільки визнають їхній досвід та вищий рівень знань. Батько американської освіти Горацій Манн наполягав на тому, що у школі та поза її межами має панувати культ знання, бо воно надає владу і стає засобом впливу. Знання ніколи не можуть бути забрані у тих, хто їх колись здобув, а тому і владу, яку вони надають, неможливо знищити [7, с. 90]. Експертна влада вчителя є одним із ключових компонентів його лідерства. Це донедавна, коли вчитель у класі був чи не єдиним джерелом знань та інформації, ця влада була абсолютною та беззаперечною. Відкритий доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, який став можливим завдяки розвитку потужних інформаційних систем, похитнув експертну владу вчителя у царині інформації. Це також стосується експертної влади більш досвідчених учителів над їхніми молодими колегами. Молоде покоління швидко адаптувалось до нових умов існування інформаційного суспільства, оволоділо сучасними комп'ютерними технологіями та активно використовує їх у навчальному процесі. Тому для того, щоб бути лідером і володарем експертної влади у педагогічному колективі, сучасний вчитель має бути не лише носієм нових знань та інформації, але й сам активно створювати їх, проводячи різноманітні дослідження та знаходячись у постійному педагогічному пошуку.

Вчитель, у якого домінує експертна влада, найбільш вірогідно буде використовувати тактику раціонального переконання для свого впливу на учнів, колег чи дирекцію. Експертна влада у поєднанні з цією тактикою забезпечить вчителю підтримку та прихильність з боку об'єктів його впливу.

Референтна влада пов'язана із взаємовідносинами між людьми та заснована на загальному визнанні, заслуженій довірі у членів колективу, на яких лідер впливає силою своїх особистісних якостей чи здібностей і, як результат, має високий неофіційний статус. Ця влада вчителя безпосередньо пов'язана з його авторитетом у групі учнів чи колег, які визнають за лідером право "виступати від імені групи чи колективу або приймати відповідальні рішення в умовах спільної діяльності" [4, с. 9]. В основі авторитету вчителя закладені його "висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність" [8, с. 14]. Свій авторитет вчитель має створити сам своєю повсякденною діяльністю і вмілим використанням влади і тоді це дасть йому неформальне право впливати на іншу людину. Російський дослідник А.М.Новиков, порівнюючи освіту в індустріальному та постіндустріальному суспільстві, зауважує, що авторитет учителя за першої освітньої парадигми тримався "за рахунок дотримання дистанції, вимоги від учнів дисципліни та наполегливості", тоді як учитель сучасної постіндустріальної школи створює свій авторитет "за рахунок своїх особистісних якостей" [9, с. 44].

Крім авторитету, референтна влада вчителя передбачає наявність у нього харизми. Слово "харизма" у перекладі з грецької означає "божий дар". Харизма часто розглядається як якість особистості (М.Вебер) та певний стиль поведінки (Р.Хаус). Інколи харизматичність ототожнюється з магнетизмом особистості. Бернард М.Басс визначив спільні риси, якими володіють харизматичні лідери, а саме емоційна експресивність, впевненість, відсутність внутрішніх

конфліктів, незалежність, добре розвинена інтуїція, красномовство та незгасаюча життєва енергія. Крім того, такий лідер здатен змодельовувати бачення майбутнього та переконати послідовників у тому, що цього майбутнього можна досягти [10, с. 57]. Те саме стосується і вчителя, який має стати перш за все натхненником, а не диктатором у своєму прагненні впливати на перебіг навчально-виховного процесу в школі та поза її межами. Український вчений Ю.І.Завалевський зазначає, що вчитель-натхненник – це вчитель, який досягнув найвищого рівня педагогічної майстерності, а головною метою такого вчителя є духовне становлення особистості та “ставлення до учня як до самоцінності, як до маленького Всесвіту” [11, с. 49].

Н.В.Мараховська визначає поняття “харизма вчителя” як “його здатність здійснювати вплив на учнів та вести їх за собою в процесі саморозкриття власних особистісних якостей” [12, с. 7]. Результатом впливу харизматичного вчителя на учнів, на думку дослідниці, має стати персоніфікація їхніх власних ідеалів в образі вчителя. Отже, харизматичний вчитель вирізняється своєю несхожістю на інших, неординарністю мислення, красномовністю, вмінням тримати увагу аудиторії та контролювати її емоції, непохитною вірою в свої ідеали, цінності та переконання, якими він здатен надихнути всіх учасників педагогічної взаємодії.

Таким чином, якщо вчитель володіє референтною владою в колективі, то найбільш притаманною тактикою впливу для нього буде надихання, яка, як і у випадку з експертною владою, забезпечить лідеру підтримку, прихильність та відданість курсу, що був визначений вчителем.

Законна влада спирається на формальну роль, яку виконує людина в організації. Учителю теж наділений законною владою над дітьми, яких він навчає та виховує, в межах своїх посадових обов'язків. Якщо вчитель зловживає законною владою, це безпосередньо впливає на якість його взаємовідносин з колективом учнів і він або полишає себе можливість стати лідером, або перестає ним бути. Учителю сьогодні повинен пам'ятати про зміну позицій учасників навчального процесу як наслідок зміни освітніх парадигм: якщо колись педагог був “над” учнями, то зараз він “разом” з учнями, тобто у взаємовідносинах переважають партнерські стосунки [9, с. 44]. Але дослідниця Н.О.Семченко у своїй науковій роботі слушно зауважує, що “ці взаємостосунки не можуть бути повноцінно рівноправними. Провідна роль в їх розвитку, зрозуміло, належить педагогу” [13, с. 48]. Дослідниця обґрунтовує це різницею у віці між учителем та учнями, життєвому досвіду, ступенем усталеності цінностей та переконань, а також наявністю у вчителя більшого арсеналу засобів впливу на становлення особистості учнів порівняно з набагато біднішими можливостями впливу дитини на вчителя.

Для законної влади характерним є використання правової тактики впливу, що за логікою має викликати згоду і покору. Але, якщо вчитель буде розраховувати лише на це джерело своєї влади, наприклад, у взаємовідносинах з учнями, його вплив може бути малоефективним, оскільки школі сьогодні притаманні суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя зі школярами.

Влада примусу – це вплив на індивідів чи групи через нав'язування чи залякування покараннями, які контролюються лідером (учителем). Характерною

тактикою впливу для примусу є тиск. Надмірне використання цієї влади змінює поведінку, але розплачує за це є погіршення взаємовідносин, оскільки примус викликає супротив. Лідер, який хоче побудувати конструктивні та результативні в діловому та емоційному планах стосунки, має уникати використання влади примусу у взаємодії з послідовниками. Влада примусу є характерною ознакою авторитарного стилю лідерства та ієрархічної побудови взаємовідносин у групі, які були нормою в індустріальному суспільстві, але не є ефективними в часи розбудови демократії та побудови громадянського суспільства. Саме тому майстерність сучасного вчителя полягає в тому, щоб використовуючи демократичний стиль лідерства та непримусовий вплив на учнів, зацікавити їх спільною діяльністю, створити умови для самореалізації дітей в цій діяльності і, як результат, досягти поставленої мети навчання та виховання особистості. На переконання В.О.Сухомлинського, примус є небезпечним інструментом виховання, проявом “влади людини над людиною”. Але існують випадки в педагогічному процесі, коли цей “інструмент” варто використовувати. “Якщо доводиться мати справу з особою розбещеною, що бравує своєю безкарністю, небажанням виконувати елементарні норми поведінки, треба з усією рішучістю братися за інструмент, до якого у вихованні вдаються не так часто, – за примус” [14, с. 324]. У цьому разі для вчителя дуже важливо навчитися розрізняти, “де кінчається невміння учитися і починається небажання” [14, с. 324]. Більше того, вчитель має зробити все для того, щоб учень міг зрозуміти сенс примусу, бо лише тоді цей метод впливу і виховання стане ефективним.

З іншого боку, *влада заохочення* впливає на поведінку послідовників через здатність лідера забезпечувати їм позитивні результати та надавати бажані ресурси. Це означає, що лідер контролює заохочення і винагороди та може встановлювати свої правила щодо їх надання. Характерними тактиками впливу при цьому є підлещування та обмін. Заохочення можуть бути “матеріальні” у вигляді привілеїв, подарунків, гарних оцінок та “нематеріальні”, такі як похвала, підтримка тощо. Заохочення окремого учня чи колективу, на думку В.О.Сухомлинського, має дуже велику виховну силу, яка сприяє зростанню почуття власної гідності заохочуваних, і як результат, у них виникає бажання робити ще краще [14, с. 324].

Особливістю роботи вчителя є те, що він одночасно має бути як формальним так і неформальним лідером, який має в своєму розпорядженні всі види влади. Питання лише в тому, наскільки розумно він здатен використати цю владу та яка сторона лідерства при цьому буде переважати в процесі педагогічної взаємодії. Як відомо, ідеальним варіантом є поєднання формального і неформального лідера в одній особі (соціометричний лідер) [15, с. 29]. Більше того, педагог поєднує в собі ролі та функції як учителя, так і вихователя, а тому цілком логічно, що він має поєднувати в собі і дві лідерські ролі: інструментального та експресивного лідера, а саме бути лідером, який одночасно веде послідовників до поставленої мети та турбується про гарні психологічні взаємовідносини в групі.

Отже, сучасний вчитель як ефективний лідер має, по-перше, використовувати всі джерела своєї влади відповідно до ситуації і на користь школи, а

не у власних інтересах, по-друге, бути відкритим до впливу з боку інших учасників педагогічної взаємодії і, нарешті, ділитися своєю владою з іншими через механізми уповноваження і показувати, як

використовувати владу і вплив, щоб сприяти розвитку школи і себе в цій школі. Перспективу подальшого вивчення проблеми лідерства вбачаємо у дослідженні мотивів лідерства вчителя.

Література

1. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособ. для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
2. Чередниченко И. П. Психология управления / И. П. Чередниченко, Н. В. Тельных. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 608 с. – (Серия “Ученики для высшей школы”).
3. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филип Зимбардо, Майкл Ляйппе. – СПб : Питер, 2001. – 448 с. – (Серия “Мастера психологии”).
4. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Yukl G. Leadership in organizations / Gary A. Yukl. – Pearson / Prentice Hall, 2006. – 542 p.
6. Komives S. Exploring Leadership: for College Students Who Want to Make a Difference / Susan R. Komives, Nance Lucas, Timothy R. McMahon. – Jossy-Bass : An Imprint of Wiley, 2006. – 512 p.
7. Hubbell G. Horace Mann: Educator, Patriot and Reformer. A Study in Leadership / George Allen Hubbell. – Philadelphia : WM.F. Fell Company, 1910. – 316 p.
8. Український педагогічний словник/ авт.-упоряд. С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Издательство “Эгвес”, 2008. – 136 с.
10. Smith S. School Leadership: handbook for excellence in student learning / Stuart Carl Smith, Philip K. Piele. – Corwin Press, 2006. – 486 p.
11. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закл. / Ю. І. Завалевський. – Київ : Видав. дім “Букрек”, 2008. – 288 с.
12. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Мараховська. – Х., 2009. – 22 с.
13. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Семченко Надія Олександрівна. – Х., 2005. – 215 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. Т. 5. – 1977. – 639.
15. Петровский А. В. Теория деятельностиного опосредования и проблема лидерства / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 29–41.

УДК 37.015:371.51

ВИХОВНИЙ І ДИСЦИПЛІНУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ ФОРМИ (НА ПРИКЛАДІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.)

Самаріна С.І.

У статті здійснюється історико-педагогічний аналіз досвіду запровадження шкільної форми у закладах шкільної освіти України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Окреслюються складові шкільної форми учнів чоловічих і жіночих гімназій, училищ. Розкривається виховний потенціал шкільної форми, особливості її використання у гімназіях та народних училищах.

Ключові слова: шкільна форма, домашній, партикулярний одяг, дрес-код, культура поведінки, дисципліна.

В статье анализируется историко-педагогический опыт введения школьной формы в школьных учебных заведениях в Украине во второй половине ХІХ – начале ХХ в. Определены составляющие школьной формы учеников мужских и женских гимназий, училищ. Раскрывается воспитательный потенциал школьной формы, особенности ее использования в гимназиях и народных училищах.

Ключевые слова: школьная форма, домашняя, партикулярная одежда, дресс-код, культура поведения, дисциплина.

Historical and pedagogical analysis of the experience of school uniform introduction in secondary educational institutions in Ukraine in the second half of the ХІХ – the beginning of the ХХ cc. is carried out in the article. Elements of school uniform at women's and men's gymnasiums and schools are described. Educational potential of school uniform, peculiarities of its use in gymnasiums and public schools are expounded.

Key words: school uniform, home clothes, civilian clothes, dress code, culture of behavior, discipline.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи шкільної освіти в Україні, насичення її змісту гуманістичними ідеями постає потреба удосконалення навчально-виховного процесу у школах, що передбачає пошук ефективних засобів, методів і прийомів формування дисципліни учнів на основі особистісно зорієнтованого підходу. Проте реалізація поставлених завдань неможлива без врахування потреб, смаків школярів, розуміння їхнього світобачення в умовах розвитку субкультур. Останнім часом багато суперечок точиться навколо питань, що пов'язані із культурою поведінки, зовнішнім виглядом школярів, їхнім прагненням до самовираження за допомогою одягу, макіяжу, а також необхідності введення обов'язкової шкільної форми у школах.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії культуру поведінки розглядають як сукупність загальнолюдських норм і форм життєдіяльності, в яких відображено моральні цінності, народні традиції, естетичні смаки, яких дотримується людина без тиску і примусу. Розрізняють внутрішню і зовніш-

ню культуру поведінки людини. Зовнішня культура характеризує стиль спілкування людини з оточенням, манеру одягатися і регламентує поведінку людини у громадських установах, публічних місцях, у стосунках з людьми на роботі, в сімейному середовищі. Внутрішня культура передбачає високу культуру думок і праці, здатність людини бути правдивою, в умінні розуміти твори мистецтва тощо. [15, с. 195]. Тобто культурна поведінка учня передбачає не лише його здатність до ввічливого і тактовного спілкування, дотримання правил етикету, а й виконання вимог дрес-коду у громадських установах, школах, що формує навички дисциплінованої поведінки школярів.

Аналіз нормативно-правових документів про освіту показав, що з 1996 р. в Україні діє Указ Президента та постанова Кабінету Міністрів "Про шкільну форму для учнів середніх закладів освіти", в яких зазначено мету запровадження шкільної форми в середніх навчальних закладах. Так, відповідно до вищезазначених документів шкільна форма

у навчальному закладі має забезпечувати ділову атмосферу, необхідну для занять; належну дисципліну, мотивацію до навчання, а також здійснення єдиних санітарно-гігієнічних норм, виховання в учнів естетичного смаку, культури одягу, формування відчуття корпоративної належності, поваги до традицій школи [16; 14].

Аналіз сучасних досліджень, електронних джерел інформації показав, що проблемою запровадження шкільної форми у середніх навчальних закладах, дослідженням її виховних, дисциплінуючих можливостей, історії дрес-коду займається значна кількість науковців і педагогів, серед яких Д.Балін, Т.Белая, І.Голуб, Я.Якунін та інші. Аналіз їхніх праць [1; 2; 19] засвідчив, що для сучасної педагогічної думки характерна наявність різних поглядів на проблему обов'язкового носіння учнями форменого одягу в закладах шкільної освіти. Наприклад, прибічники використання шкільної форми вважають, що за її допомогою можна стерти грані між соціальними статусами учнів, налагодити дисципліну у класі, забезпечити належну ділову атмосферу під час уроків. Вони наполягають, що у школі дитина, в першу чергу, має розвиватися розумово і доводити, що вона найкраща за рахунок знань, а не зовнішнього вигляду.

У свою чергу, противники, навпаки, переконані, що з огляду на гуманістичні тенденції в освіті, її особистісну орієнтацію, в школі дитина має набувати індивідуальності, що неможливо за введення однотипної шкільної форми.

Метою нашої публікації є вивчення виховного і дисциплінуючого потенціалу шкільної форми, негативних і позитивних наслідків її запровадження на основі аналізу історико-педагогічного досвіду використання однотипного шкільного одягу для учнів середніх навчальних закладів України у другій половині XIX – на початку XX ст., оскільки характерною ознакою цього історичного періоду було носіння школярами одягу встановленого зразка.

Основна частина. Вивчення літературних і архівних джерел досліджуваного періоду показало, що проблема формування дисциплінованої поведінки школярів була провідною у педагогічній думці другої половини XIX – початку XX ст. Зокрема, науковці і педагоги розробляли теорію дисципліни учнів, шукали оптимальні методи і прийоми її формування у школі, досліджували взаємозв'язок дисциплінованості учнів із таким поняттям, як зовнішня культура поведінки, вивчали вплив шкільної форми на процес дисциплінування школярів. Так, зовнішня культура поведінки у другій половині XIX – на початку XX ст. означала манеру учнів одягатися, уміння поводитися у громадських місцях, спілкуватися із керівництвом навчального закладу і вчителями. Важливим компонентом зовнішньої культури поведінки учнів у другій половині XIX – на початку XX ст. було дотримання ними дрес-коду у його сучасному розумінні, тобто відповідності зовнішнього вигляду вимогам навколишнього середовища, носіння шкільної форми у школі.

Аналіз звітної документації закладів шкільної освіти, нормативних документів другої половини XIX – початку XX ст. показав, що у досліджуваній період розрізняли три типи одягу: побутовий (партикулярний), домашній і шкільний. Шкільний одяг (форму) учні

були зобов'язані носити під час навчально-виховного процесу у школі і під час відвідування громадських місць (театрів, парків, скверів тощо), домашній одяг школярам дозволялося використовувати тільки в побутових умовах на квартирах і пансіонах, де проживали учні, а партикулярний – за кордоном, а також по закінченні навчального закладу.

Перші відомості щодо вимог до зовнішнього вигляду учнів шкільних закладів цього періоду, зокрема й носіння шкільної форми, ми знайшли у Циркулярі з управління Київським навчальним округом за квітень 1866 р. Циркулярним розпорядженням з навчально-виховних питань Міністерство народної освіти зазначило, що учень повинен носити плаття встановленого зразка, слідкувати за його охайним виглядом і чистотою [17, арк. 8/6 зв.], використовувати ранці для носіння книжок і зошитів [9, с. 79]. Також цим розпорядженням учням заборонялося носити бакенбарди й вуса, приносити до школи годинники, одягати прикраси: браслети, брошки, кільця й медальйони [17, арк. 8/6 зв.].

Нормативними документами визначалися й складові частини шкільної форми. Так, у Циркулярі з управління Київським навчальним округом (1869 р.) було охарактеризовано складові форменого одягу учнів гімназій, прийнятого відповідно до постанови міністра народної освіти (25 грудня 1868 р.). Зазначалося, що форма гімназистів мала складатися з одностороннього напівжупану темно-синього кольору завдовжки до коліна, що застібався на дев'ять посріблених гудзиків [10, с. 45], шароварів темно-сірого кольору, двобортного пальто сірого кольору з петлицями на комірці із тканини однакової з напівжупаном, шапки, пошиті з тієї ж тканини, що й напівжупан, над козирком якої розміщувався посріблений знак з двох лаврових листків, де прописувалися великі перші літери міста й гімназії, а також башлика з верблюжої тканини й шинелі темно-сірого кольору [10, с. 46].

Щодо шкільної форми у жіночих гімназіях ми з'ясували, що розрізняли її повсякденний і святковий варіанти. Повсякденний варіант передбачав носіння коричневого плаття [6, арк. 25] і чорного фартуха, а святковий – білого фартуха. Учениці гімназій також носили головні убори з гербами: влітку білі солом'яні капелюхи, а восени і навесні – чорні капелюхи, тоді як узимку – чорні шапочки [4, арк. 165].

Науковий інтерес становить той факт, що міністерство не встановлювало для учениць певного зразка літньої шкільної форми [12, с. 343] і залишало це право за педагогічними радами шкіл. Окремо міністерство піднімало питання про необхідність введення для учениць 8 класу гімназій відмінної від інших учениць шкільної форми, оскільки вони "у педагогічних цілях тимчасово можуть виконувати обов'язки учителів у нижчих класах", проте позитивних рішень ми не знайшли, лише у протоколі педради Київської жіночої гімназії ім. Ващенко-Захаренка (11 жовтня 1891 р.) було зобов'язано учениць 8 класу носити формене плаття встановленого для гімназії зразка [3, арк. 16. зв. –17].

Аналіз циркулярів з управління Київським навчальним округом показав, що Міністерство затверджувало зразки шкільної форми й для учнів народних училищ. Відповідно до міністерського наказу (1873 р.) до складових частин форменого одягу учнів

училищ входили ті самі речі, що й для гімназистів, але основною відмінністю був колір. Наприклад, напівжупан і пальто були темно-зеленого кольору з позолоченими ґудзиками, шаровари – темно-сірого кольору, а шапка того ж кольору, що й напівжупан, на якій розміщувався знак із двох позолочених лаврових листків із зазначенням великих перших літер міста й училища. Зверху дозволялося носити башлик з верблужої вовни й шинель темно-зеленого кольору [11, с. 153–154].

Здійснений нами аналіз циркулярних розпоряджень показав, що 1894 р. учням було дозволено носити зверху форменого одягу гутаперчеві плащі з капюшонами, призначені для використання учнями у дощову погоду, щоб допомогти уникнути “шкідливих впливів на здоров’я учнів і захистити одяг” від дії дощу і вітру [8, с. 184].

Міністерськими розпорядженнями роз’яснювалися й правила носіння учнями гімназій і училищ форменого одягу у позашкільний час. Зокрема, у другій половині XIX ст. вихованці шкільних закладів освіти мали носити формений одяг за межами школи у громадських місцях, проте за кордоном дозволялося використовувати лише партикулярний одяг (побутовий) [13, с. 251]. Дотримання учнями вимог і правил щодо носіння шкільної форми у громадських місцях суворо контролювалося педагогічним персоналом шкіл під час здійснення ними позашкільного нагляду за учнями, що являв собою постійний і жорсткий контроль за поведінкою учнів у позанавчальний час у театрах, скверах, на вулицях міста. Так, у циркулярних розпорядженнях попечителя Київського навчального округу серед основних завдань позашкільного нагляду зазначено й щодо необхідності забезпечення контролю за охайністю учнів, дотриманням ними форми одягу відповідно до сезону з метою попередження захворюваності. Зауважимо, що на початку XX ст. (з 1917 р.) учням було дозволено носити партикулярний одяг і за межами шкільного закладу [5, арк. 16, 20].

Архівні джерела свідчать, що шкільну форму могли носити лише дійсні учні гімназій чи училищ, тоді ж учням, що закінчили навчальний заклад чи були звільнені до його закінчення, заборонялося використовувати у побуті формений одяг. Так, у справі Ніжинської чоловічої гімназії “Про звільнення учнів зовсім із гімназії” (1878 р.) є свідоцтво колишнього гімназиста Терещенка, у якому зазначено, що з моменту “отримання даного свідоцтва він не повинен носити форменого плаття, встановленого для учнів гімназії” [7, арк. 53].

Окремо міністерство висувало вимоги й до домашнього одягу учнів гімназій. Так, у Циркулярі з управління Київським навчальним округом (квітень 1870 р.) наголошено, що домашній одяг дозволялося носити лише учням, що проживали у пансіонах

(загальних учнівських квартирах) і лише у межах самого пансіону. Він мав складатися із однобортного темно-сірого напівжупану (піджака) завдовжки до колін, що застібався на шість кістяних ґудзиків, і темно-сірих шароварів [18, арк. 66].

Як бачимо, у другій половині XIX – на початку XX ст. в Україні розрізняли шкільну форму, домашній і партикулярний одяг, також було обумовлено сфери його використання, визначено фасон та колір, що забезпечувало відповідну ділову атмосферу під час навчального процесу, стримувало учнів від порушення правил поведінки у громадських місцях.

Висновки. Отже, використання шкільної форми у закладах середньої освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. було обов’язковим і, як показав аналіз циркулярів і архівних джерел, мало виховний вплив. На нашу думку, носіння шкільної форми не лише під час навчально-виховного процесу, а й за межами навчального закладу стримувало учнів від негативних учинків, сприяло підтримці добродесної поведінки. Оскільки одяг передбачав знаки належності до того чи іншого навчального закладу, то певним чином стримувало учнів від порушення шкільних правил у громадських місцях з метою підтримки честі гімназії чи училища на відповідному рівні.

Таким чином, введення обов’язкової шкільної форми у досліджуваний період здійснювалося з метою покращення контролю за поведінкою учнів за межами навчального закладу і їхнього дисциплінування під час навчально-виховного процесу в школі, оскільки шкільна форма урівнювала в правах і можливостях усіх учнів не залежно від їхнього походження і матеріального стану.

На наше переконання, в сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти введення обов’язкової шкільної форми матиме позитивний виховний вплив лише за умови, що вона подобатиметься учням, буде зручною, а її метою визнають не підведення всіх учнів під єдиний стандарт, а створення ділової, робочої атмосфери навчального закладу.

Носіння шкільної форми спонукатиме учнів до належної поведінки за межами школи (наприклад, по дорозі в школу, додому), підкреслить статус “школяра”, забезпечить внутрішню відповідальність учня за підтримку авторитету свого навчального закладу гарною поведінкою. Запровадження шкільної форми допоможе оптимізувати виховний процес, налагодити дисципліну в школі лише за умови, що дрескод буде введено не шляхом постановів і наказів, наданням міністерських рекомендацій, а за наявності у шкільній адміністрації, батьків і самих учнів бажання оптимізувати навчально-виховний процес школи, підвищити престиж навчального закладу, де запровадження шкільної форми може бути одним із численних засобів реалізації прав учнів на комфортні, рівні умови навчальної праці.

Література

1. Балин Д. История школьной формы [Електронний ресурс] / Д. Балин. – Режим доступу : <http://www.materinstvo.ru/art/7732/> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Голуб І. Шкільна форма? Школярі – “За!”, якщо вона зручна і красива [Електронний ресурс] / І. Голуб. – Режим доступу до статті : <http://borispol-rada.gov.ua/ukrainian/novini-zmi/shkiina-forma-shkolyari-za-yakscho-vona-zruchna-i-krasiva.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Державний архів м. Києва, ф. 145, оп. 1, спр. 6, 30 арк.
4. Державний архів Чернігівської обл. у м. Ніжині (Держархів Чернігівської обл. у м. Ніжині), ф. 1234, оп. 1, спр. 56, 498 арк.
5. Держархів Чернігівської обл. у м. Ніжині, ф. 1234, оп. 1, спр. 68,32 арк.
6. Держархів Чернігівської обл. у м. Ніжині, ф. 1235, оп. 1, спр. 1, 402 арк.
7. Держархів Чернігівської обл. у м. Ніжині, ф. 1368 оп. 1, спр. 148, 120 арк.
8. О разрѣшеніи ученикамъ среднихъ заведеній носить во время дождливой погоды, поверхъ форменной одежды, гуттаперчевые плащи съ капюшонами // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1894. – № 7, июль. – С. 184–185.
9. Объ обязательности для воспитанниковъ среднихъ учебныхъ заведеній ношенія ранцевъ // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1883. – № 3, март. – С. 79–80.
10. Описаніе формы одежды учениковъ гимназій и прогимназій // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1869. – № 2, февраль. – С. 45–46.
11. Описаніе формы одежды учениковъ реальныхъ училищъ вѣдомства министерства народнаго просвѣщенія // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1873. – № 4, апрель. – С. 153–154.
12. По вопросу о введеніи лѣтней формы для воспитанницъ женскихъ гимназій и прогимназій // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1898. – № 10, октябрь. – С. 343.
13. По вопросу о ношеніи учениками среднихъ учебныхъ заведеній форменнаго платья за границей и о ношеніи ими же тужурокъ на улицахъ и въ общественныхъ мѣстахъ // Циркуляръ по управленію Київскимъ учебнымъ округомъ. – 1897. – № 9, сентябрь. – С. 250–251.
14. Постанова Кабінету Міністрів України “Про запровадження шкільної форми для учнів середніх закладів освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1004-96-%D0%BF>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
15. Титаренко І. О. Розвиток культури поведінки молодших школярів як напрям діяльності вчителів початкових класів / І. О. Титаренко // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве : сб. материалов Международного конгресса “IV Славянские педагогические чтения”. – 2005. – С. 195–196.
16. Указ Президента України “Про шкільну форму для учнів середніх закладів освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/417/96/ed19960822/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
17. Центральний державний історичний архів України (м. Київ) (ЦДІАК України), ф. 707, оп. 32, спр. 59, 229 арк.
18. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 36, спр. 153, 152 арк.
19. Якунін Я. Шкільна ре Форма [Електронний ресурс] / Я. Якунін. – Режим доступу :
<http://yakuninyaroslav.blogspot.com/2012/05/blog-post.html#more>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

УДК 378(931)

ВПЛИВ РИНКОВИХ ПРОЦЕСІВ НА НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ НОВОЗЕЛАНДСЬКИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.

Ставцева В.Ф.

Автор розглядає питання використання урядом Нової Зеландії ринкових процесів, які впливали на діяльність університетської ланки освіти у 80-х рр. ХХ ст. Особливу увагу звертає на систематичну розробку національної системи державної фінансової підтримки молоді для здобуття вищої освіти, а також на зміну статусу університетського навчання, яке стало особистим інвестуванням громадян у майбутнє.

Ключові слова: ринкові процеси, державне фінансування, освітні послуги, науковий та соціальний прогрес, державні позики студентам, єдина ставка.

Автор рассматривает вопрос использования правительством Новой Зеландии рыночных процессов, которые повлияли на деятельность университетского звена образования в 80-х гг. ХХ в. Особое внимание обращает на систематическую разработку национальной системы государственной финансовой помощи молодежи для получения высшего образования, а также на смену статуса университетского обучения, которое стало личной инвестицией граждан в будущее.

Ключевые слова: рыночные процессы, государственное финансирование, образовательные услуги, научный и социальный прогресс, государственный заем студентам, единая ставка.

The author investigates the New Zealand government's use of market processes that influenced the performance of universities in the 1980s. Special attention is paid to the systematic development of the national financial aid system to promote university education among young people, as well as to the status change of university education which has become a private investment of citizens into the future.

Key words: market processes, state financing, education services, scientific and social progress, student loan, a flat rate.

Актуальність і постановка проблеми. Розвиток ланки вищої освіти України вимагає її переходу на новий рівень внаслідок трансформаційних процесів, які притаманні сучасному суспільству, а саме: глобалізації, інтеграції та інших. На сьогоднішній день перед сучасною освітою нашої держави постає вимога відповідності умовам становлення та розвитку ринкової економіки світу. Вивчення зарубіжного досвіду діяльності ВНЗ необхідне для раціонального і оптимального використання надбань світової педагогічної науки в реформуванні та модернізації національної освіти. У цьому контексті актуальним є звернення до суттєвих перетворень в ланці університетської освіти Нової Зеландії.

Реформи у сфері освіти – складний багатомірний процес змін, зумовлених широкою сукупністю контекстуальних чинників і, перш за все, глобалізацією як визначальною рисою сучасного етапу

розвитку людства. У вузькому розумінні поняття “освітня реформа” означає процес політико-адміністративних змін і передбачає здійснення на різних рівнях освітньої системи певного кола структурних перетворень, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У широкому розумінні це поняття означає процес політико-адміністративних, педагогічних і суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи, в цілому, та кожному навчальному закладі, зокрема [1, с. 66–68].

Вищі навчальні заклади Нової Зеландії почали сприйматися як “рушійна сила” наукового та соціального прогресу, а витрати на її розвиток – інвестування в майбутнє країни. Економічна криза 80-х рр. ХХ ст. вплинула на реорганізацію систем освіти багатьох держав. Оскільки, з одного боку, від випускників вимагалось оволодіння більш глибокими знаннями,

а з іншого, змінилося ставлення до вищої освіти, яка раніше визначалася лише як суспільне благо. У досліджуваній період така точка зору була реконструйована з урахуванням неоліберальної економічної доктрини і освіта отримала статус невинуватого тягаря для платників податків [6, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Університетська освіта Нової Зеландії досліджувалася українськими науковцями лише частково, наприклад Ж.Таланова розглядала питання організації докторської підготовки у вищій школі Нової Зеландії та Австралії; А.Сбруєва аналізувала тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн. Також недостатня джерельна база з цієї проблеми спостерігається у світовій науковій літературі. Новозеландський науковець І.Блейклок (E.Blaiklock) дослідив вплив звіту Р.Вотса на розвиток університетської освіти, Р.Батерворс (R.Butterworth) проаналізував вплив державних адміністративних органів на діяльність університетів; Дж.Бостон (J.Boston) проаналізував майбутній розвиток університетів Нової Зеландії після проведення реформ урядом лібералів, С.Мані (S.Mani) сконцентрував увагу на економічному аспекті розвитку вищої освіти країни; В.Малколм (W.Malcolm) вивчив цілі університетського навчання та їх управління; Г.Паттерсон (G.Patterson) розглянув низку подій, які вплинули на функціонування всієї ланки освіти під час роботи Четвертого уряду лібералів.

Проведений аналіз широкого кола зарубіжних, вітчизняних джерел та психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження свідчить, що питання впливу трансформаційних процесів кінця ХХ ст. на сучасний стан університетської освіти розроблені та висвітлені недостатньо.

Постановка проблеми. Актуальність, соціально-педагогічна значущість, зростаючий інтерес українських науковців до досвіду практичної організації навчально-виховного процесу у вищій ланці освіти зумовили вибір теми статті.

Постановка завдань. З огляду на актуальність проблематики **метою статті є** спроба проаналізувати значущість державного фінансування, а також інвестування громадян в університетську освіту у 80-х рр. ХХ ст. Відповідно до мети поставлено такі **завдання**:

- проаналізувати основні зміни, які мали місце у фінансуванні університетської ланки освіти у 80-х рр. ХХ ст.;

- дослідити систему фінансування університетів на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. У новозеландських університетах проводиться навчання поглибленого рівня, на базі належної шкільної підготовки. Викладачі та студенти заохочуються до проведення наукових досліджень, поглиблення професійних знань, умінь і навичок, розвитку аналітичного мислення [7, с. 39]. Вони виступають центрами навчання, в яких надається якісна освіта та вітається повернення в майбутньому випускників задля підвищення кваліфікації чи модернізації набутих знань; виконуються функції середовища, де визначаються та вирішуються важливі регіональні, національні й інтернаціональні проблеми. ВНЗ – авторитетні установи, які надають вірогідну наукову інформацію усім державним службам, а також представляють собою спільноту науковців, яка зай-

мається пошуком істини, захистом людських прав, демократії, справедливості і толерантності [2, с. 22].

Кінець 70-х – початок 80-х рр. ХХ ст. характеризувався погіршенням стану економіки Нової Зеландії та політизацією вищої освіти. Критичний аналіз та коментарі щодо ролі університетської освіти в суспільстві часто отримували оцінку “руйнівних”. Безробіття та спроби запровадити зміни в структуру ринку праці вплинули на діяльність вищих навчальних закладів. Університетська освіта ставала великою “індустрією” держави.

Але з приходом до влади Четвертого уряду лібералів у 1984 р., і подальшим його переобранням у 1987 р., змінився соціально-економічний стан в державі. Першочерговим завданням уряду стало покращення матеріального добробуту громадян, економічної продуктивності, встановлення соціальної рівності. До уваги були взяті політичні, економічні, соціальні питання. Зміни в секторі освіти стали частиною глобального процесу реструктуризації економіки країни в цілому.

У 1984 р. представники Державного казначейства, що відіграло роль Міністерства фінансів для університетської освіти, окреслили новообраному уряду вимоги щодо економічних реформ. Вони акцентували увагу на вільному економічному ринку, необхідності чіткого визначення цілей його розвитку та способів їх досягнення. Освітні реформи входили до складу економічних, оскільки казначейство пропонувало ефективніше використовувати ринкові процеси в наданні освітніх послуг. Головною умовою змін стала спроба зменшити втручання уряду в управління економікою [4, с. 65; 7, с. 23].

Відповідно до міжнародних стандартів новозеландські університети, на момент приходу до влади уряду лібералів, вмiли досить ефективно витратити бюджетні кошти, готувати висококваліфікованих випускників і користуватися політикою відкритого доступу до університетської освіти, що було позитивною рисою вищої освіти Нової Зеландії [7, с. 191].

Комітет з питань перегляду діяльності університетів (The Universities Review Committee), вивчивши роботу ВНЗ, зауважив, що головними проблемами університетської освіти були такі: по-перше, низький рівень зацікавленості молоді у здобутті вищої освіти і, по-друге, недостатнє урядове фінансування [7, с. 25].

Політики мали за мету створити довготривалу національну стратегію розвитку системи університетської освіти, а університети, в свою чергу, зобов'язувалися організувати навчальний процес та проводити наукові дослідження в поєднанні традиційних цілей університетської освіти із потребами держави, що швидко змінювалися. Було зрозуміло, що інвестування у вищу освіту – це не лише вигідний особистий вклад, а й соціальне благо.

Уряд лібералів прийшов до влади після національного, чия економічна політика вирізнялася втручанням у всі сектори економіки, включаючи й освіту. У той час Нова Зеландія мала репутацію країни з суворо регульованою економікою. У доповіді новозеландського політика й економіста університету Вікторія Г.Хока (G.Hawke) зазначалося, що в кінці ХХ ст. діюча система управління університетськими закладами освіти відзначалася значною централізацією влади та склад-

ністю функціонування. За таких умов сектор вищої освіти не міг позитивно впливати на економічну ефективність та соціальну рівність [4, с. 123].

Тогочасне покоління академіків і студентів виступало проти звуження традиційної навчальної програми та дотримання стратегії постколоніальної залежності від Великої Британії. Роботодавці шукали кваліфікованих працівників; батьки – потрібні професії для своїх дітей; студенти – відповідності між предметами, які вони вивчали, і реальними потребами економіки; а викладачі – чітко визначених цілей навчання. Урядовці, освітяни, студенти, батьки намагалися пристосуватися до майбутнього, яке ґрунтувалося на соціальному аналізі та інтернаціоналізації. Такі кроки допомагали уникати догм соціального та економічного консерватизму, нав'язаного урядом [5, с. 53].

Порівняно з іншими розвиненими країнами Нова Зеландія витратила значний відсоток ВВП на освіту. Країни Організації економічного співробітництва і розвитку в середньому виділяли 6,5% на розвиток вищої ланки освіти, а Нова Зеландія – майже 6% у 1992 р. Тобто країна з невеликою чисельністю населення приділяла значну увагу фінансуванню освіти.

Нова Зеландія, на чолі з урядом лібералів, поступово впроваджувала положення, яке вже було розповсюджено у багатьох країнах світу – “користувач платить”. Інакше кажучи, студент, який отримував статус “споживача”, повинен був сплачувати кошти за надання йому освітніх послуг. У країні такі нововведення запропонував ввести реформатор Х.Перрі ще у 1961 р. Але подібний принцип роботи було важко запровадити на факультетах гуманітарних наук, оскільки студенти не мали змоги платити за навчання і потребували фінансової підтримки уряду. Тому урядовці постановили, якщо студент навчається на факультеті, який принесе йому особисту вигоду в майбутньому, тоді за нього повинен сплачувати роботодавець, а не платники податків. Освіта у Новій Зеландії поступово отримувала статус важливого довгострокового вкладу фінансів громадян [7, с. 93].

У 1984 р. новообраний уряд зазначив, що прагненням політиків стало забезпечення вищого сектору освіти коштами, необхідними для збільшення та покращення закладів освіти Нової Зеландії. Більшість науковців розуміли, що інвестування в освіту – це швидкий та надійний шлях для процвітання нації в майбутньому. Уряд лібералів прагнув забезпечити випускникам шкіл такий доступ до університетської освіти, який не спирався б лише на їх платоспроможність. Контроверсія реформ 80-х р. XX ст. полягала не тільки у зміні ролі університетів та використанні їх надбань і нововведень, а й у вирішенні основних соціальних питань новозеландського суспільства [7, с. 4–5].

Фінансова допомога студентам університетів завжди займала вагоме місце у діяльності всієї університетської ланки освіти. У 1980 р. для студентів денної форми навчання на всіх факультетах університетів була встановлена “єдина ставка” – однакова оплата освітніх послуг в усіх університетах держави. Збільшення платні позитивно вплинуло б на ставлення студентів до процесу здобуття освіти. Але полеміка навколо запровадження оплати не зменшувалася протягом тривалого часу, оскільки вона пов'язува-

лась із нагальними соціальними та економічними питаннями, а саме: навчанням студентів, яке в майбутньому не принесе значного прибутку, рівність вступних вимог, значущість державного фінансування освітніх послуг тощо [6, с. 7].

У 1988 р., під впливом роботи комітету урядовця Дж.Хока (G.Hawke), відбувся перегляд фінансування системи освіти. Якщо студент отримував грант на навчання, то сплачував лише 25% від загальної суми, що становило 208 новозеландських доларів за навчальний рік. Тоді як повна оплата за надання освітніх послуг складала 1 тис. 250 новозеландських доларів. Згодом банки почали відмовлятися видавати гранти, і це змінило існуючу ситуацію. Починаючи з 1992 р., університетам надали автономію у встановленні власної плати за навчання. Так, у 1995 р. середня плата становила 1 тис. 800 новозеландських доларів, але на популярних спеціальностях Отазького університету досягала 18 тис. 072 доларів [6, с. 18–19].

У 1989 р. політики та науковці, зрозумівши неефективність виплат стипендій, запровадили грант на здобуття вищої освіти (Tertiary Study Grant), який гарантував більш справедливий й ефективний схем фінансової підтримки. На початковому етапі його сума складала 23 долари щотижня із можливістю отримати 17 доларів додатково.

Цього ж року відбувся перегляд суми фінансування університетського навчання і впровадження пакету допомоги молоді (Youth Support Package). Згідно із нововведеннями 17-річні студенти мали можливість отримувати 43 новозеландські долари щотижня або 65 доларів протягом п'яти років, якщо вони були з інших міст. А 20-річні – від 86 до 108 новозеландських доларів. Сума фінансової допомоги студентам вираховувалася із сумарного доходу батьків студентів. Тобто, якщо батьки за один календарний рік заробляли менше ніж 45 тис. 760 новозеландських доларів, тоді студенти мали право на отримання державних грошей. Такі новації отримали підтримку з боку урядових організацій і дали початок сучасній системі фінансової допомоги студентам [6, с. 25].

До 1991 р., згідно із освітньою статистикою Нової Зеландії, кількість студентів була досить стабільною та щорічно збільшувалася, але у 1993 р. вступників поменшало. Чинником такої ситуації стало впровадження розрахунку суми державної допомоги першокурсникам, спираючись на сумарний дохід батьків [6, с. 26].

Лише у 1992 р. започаткували систему нарахування позик (Student loan), які призначалася студентам для здобуття університетської освіти. Кожен новозеландський громадянин мав право на її отримання, якщо навчальний термін складав не менше дванадцяти тижнів у визнаному державою закладі вищої освіти. Уряд самостійно призначав позики і в подальшому випускники виплачували їх із податку на дохід. Тому майбутні спеціалісти очікували відповідності між вкладанням коштів в освіту та доходами у перспективі. Урядовці вираховували, що при щорічній сумі плати за навчання у 1 тис. 910 новозеландських доларів протягом трьох років, повернення позики в майбутньому буде досить швидким і безболісним процесом [3, с. 101].

Політики прийшли до висновку, що після запровадження плати за навчання позики та дотації стали невід'ємною частиною фінансування студентів для зменшення матеріального бар'єру абітурієнтам в отриманні вищої освіти із менш забезпечених соціальних класів. У 2001 р. кількість першокурсників збільшилася на 77 тис., лише 35,7% з них були випускники шкіл, а більшу частину становила доросла молодь віком від 25 років.

У 1990 р. державне фінансування університетської освіти складало 21 млн 874 новозеландських доларів на діяльність ВНЗ, 2 млн 348 тис. – комп'ютерне забезпечення, 2 млн 263 тис. – навчальне обладнання. І лише після консультацій Міністерства освіти із Комітетом з державного фінансування університетської освіти кошти перерозподілялися по окремих закладах вищої освіти [6, с. 187].

Згідно із Законом про університетську освіту від 30 березня 1990 р. щорічно університетам виділяли державні кошти із розрахунку на одного студента стаціонару. ВНЗ могли розраховувати на додаткове фінансування в разі потреби, але таке рішення приймалося виключно Міністерством освіти.

Після розпаду унітарного Університету Нової Зеландії у 1961 р. вступ до незалежних ВНЗ був вільним для всіх бажаючих, хто здобув національний атестат з навчальних досягнень третього рівня. Відкритий доступ залишався визначальною рисою новозеландської освіти. Він підтримувався громадянами держави і гарантував рівність можливостей навчатися для різних соціальних груп суспільства. Водночас політики критикували слабкі сторони відкритого доступу до освіти. Стрімке збільшення кількості населення спричиняло брак вільних місць для бажаючих здобувати вищу освіту. Але ліберали-реформатори продовжили політику до надання права усім бажаючим здобувати університетську освіту. Таке рішення привело до розширення ВНЗ, але позбавило абітурієнтів конкуренції. Коли здібна молодь повинна була виборювати право на навчання в університеті. Однак, незважаючи навіть на збільшення закладів вищої освіти та певний брак місць, Нова Зеландія була позаду в наданні освітніх послуг порівняно з США, Канадою, Японією. Також відчувалася нестача місць на факультетах післядипломної підготовки: в магістратурі й аспірантурі.

У жовтні 1987 р. професор Единбурзького університету, голова комісії з питань вивчення системи університетської освіти в Новій Зеландії Р.Вотс (R.Watts) опублікував звіт "Новозеландські університети: партнери у національному розвитку". Ініціював роботу комісії Комітет віце-канцлерів новозеландських університетів. Було поставлено завдання проаналізувати діяльність ВНЗ за останні 25 років, починаючи з результатів роботи комітету Х.Перрі у 1961 р. [4, с. 59; 7, с. 34–37].

Р.Вотс зазначив, що університети потребують як якісного, так і кількісного зростання. А тому акцент пропонувалося зробити на значному збільшенні кількості студентів першого року навчання віком від 17 до 24 років, включаючи жінок, місцеве населення, яке становило лише 8,4% у 1987 р. Для цього рекомендувалося розробити чітку національну стратегію зміцнення ролі університетської освіти і збільшити витрати на одного студента до рівня інших розвине-

них країн. Студенти повинні були сплачувати не більше 20% від загальної суми плати за навчання. У такий спосіб гарантувалася рівність доступу до університетської освіти всім бажаючим. Значна увага у діяльності університетів приділялася науковим дослідженням [2, с. 13–57].

Політики і науковці держави вважали, що будь-яке збільшення в наборі студентів впливатиме і на збільшення суми державного фінансування, яка залежала від кількості першокурсників. Додаткове фінансування та відома кількість студентів, в свою чергу, позитивно впливала на планування навчальної роботи заздалегідь, покращення кількісного співвідношення викладач – студент, збільшення кількості викладачів, наукових досліджень, необхідних для різних галузей економіки країни. З кожним роком усе більше як новозеландських, так і іноземних студентів мали бажання одержувати професійну підготовку, таку як: ринкові відносини, комерція, комп'ютерне навчання тощо. Такий попит впливав на конкуренцію між студентами та жорсткий відбір на популярні спеціальності, що заохочувало студентів усіх соціальних груп відповідально ставитися до університетського навчання. Незважаючи навіть на досить високий відсоток студентів-першокурсників, у країні відчувалася нестача випускників з бухгалтерського обліку, маркетингу, інформаційних технологій тощо [5, с. 17].

У суспільстві існувала поширена думка, що університетське навчання спрямовувалося лише на надання професійної освіти. Викладачі Оклендського університету зазначали, що відкритий доступ до її отримання призвів громадян до висновку: така підготовка була лише більш складною формою середньої освіти, а не скеровувалася на поглиблення знань шляхом проведення наукових досліджень. У розвитку вищої освіти університети і надалі продовжували відігравати провідну роль. Освіта та піднесення держави завжди виступали частинами єдиного суспільного процесу [4, с. 85].

Університетам ставало все важче визначити чіткі цілі навчання. Уряд лібералів, вивчивши стан університетської освіти в державі, дійшов висновку, що дійсно навчання акцентувалося на професійній підготовці. Головним завданням ВНЗ була підготовка спеціалістів для вирішення аналітичних питань та завдань, які поставали перед тогочасним суспільством. Загально визнаним був факт, що університети Нової Зеландії випускали висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів з медицини, точних та гуманітарних наук, інженерії на світовому ринку праці.

Але історично університетська освіта мала більш глибоке значення і спрямовувалася на встановлення високих стандартів навчання та наукових досліджень, всебічний розвиток особистості, підготовку до вимог ринку праці високваліфікованих спеціалістів, які розвиватимуть і збагачуватимуть культуру країни. Соціальна роль університетів полягала у спрямуванні студентів на факультети, які задовольняли потреби економіки країни, але в цьому разі уряд і ВНЗ несли відповідальність за подальше працевлаштування студентів. Уряд лібералів відмітив неадекватний розподіл місць на різних факультетах. Цей факт пояснювався політикою "відкритого доступу", коли університети зобов'язувалися надати всім абі-

турієнтам місця на факультетах, які вони обирали. Уряд дозволяв обмежувати кількість місць лише на медичному факультеті.

Виконавча влада за допомогою законодавчої бази обмежила використання назви "університет" вищими навчальними закладами. Такий крок було зроблено для запобігання утворенню приватних закладів зі статусом "університет", які насправді були лише школами бізнесу. Уряд визнавав унікальну функцію університетського сектору серед усіх закладів вищої освіти. Закони захищали цілісність, репутацію і міжнародне визнання тогочасних університетів. На використання терміна "науковий ступінь" урядовці також звернули особливу увагу і затвердили положення, згідно з яким навчання на здобуття наукового ступеня повинно бути поглибленим і його проводили викладачі, які займалися науковими дослідженнями [7, с. 94].

Незважаючи на всі складнощі у діяльності університетів, спостерігалось працевлаштування більшості викладачів на постійній основі на всіх факультетах і скорочення посад не було поширеним явищем, навіть там, де був недобір студентів першого року навчання. Загалом у всіх університетах не вистачало викладачів вищої кваліфікації. Навіть під час економії бюджетних коштів на університетську освіту урядовці розуміли важливість питання найму на роботу лише висококваліфікованих викладачів, тому робили все можливе, щоб утримати їх на посадах. На їх думку, фінансове утримання викладачів було важливим капіталовкладенням університетів у майбутнє всієї держави [3, с. 69].

Висновки. У грудні 1989 р. уряд втілює у життя два закони, які торкалися діяльності університетів. А в 1990 р. було опубліковано основний закон, який стосувався діяльності вищої ланки освіти, він називався "Поправка до закону про освіту" (Education Amendment Act), який почав діяти із 1 січня 1990 р. Згідно із законом міністр освіти отримав повнова-

ження встановлювати плату за навчання для усіх студентів без врахування думки рад університетів. У попередні роки рада кожного окремого ВНЗ мала повноваження щодо нарахування плати за навчання після погодження з Комітетом з державного фінансування університетської освіти. Причиною такого нововведення стали побоювання уряду, що ради не погоджуватимуться з урядовою політикою "користувач платить". Лише плата за навчання іноземним студентам повинна встановлюватися радами окремих університетів. Вони мали право вступати до ВНЗ на вільні місця, але не за рахунок новозеландських абітурієнтів.

З'ясовано, що університети були консервативними закладами, які не відповідали вимогам тогочасного суспільства і не підпорядковувалися загальним правилам діяльності вищої ланки освіти, а займали привілейоване місце. Була встановлена і затверджена плата за навчання, яка згідно із пропозиціями Р.Вотса і Г.Хока становила 20% від загальної суми витрат і складала 1 250 новозеландських доларів для студентів стаціонарної форми навчання. Навіть такі зміни призвели до значного зменшення кількості студентів заочної форми навчання. Більшість студентів зазначала, що батьки або інші дорослі сплачували за їхнє навчання, тому знову ставало очевидним, що університетська освіта залишалася привілеєм більш забезпечених соціальних груп і обмежувала доступ багатьом малозабезпеченим прошаркам. Запровадження системи державних позик для здобуття університетської освіти позитивно вплинули на її розвиток. Характерними тенденціями періоду кінця XX ст. стали: по-перше, значне збільшення кількості студентів університетів, яка подвоїлася за десять років наприкінці XX ст. і у 1995 р. складала 104 тис. 525 студентів, по-друге, зміни у фінансуванні закладів вищої освіти – студенти повинні були сплачувати за освітні послуги.

Література

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти в розвинених англослов'янських країнах в контексті глобалізації (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький Вал", 2004. – 500 с.
2. Blaiklock E. M. The Watts Report on New Zealand Universities and Post-compulsory Education and Training / E. M. Blaiklock. – Social Services Division, SSC. Wellington, 1988. – P. 1–67.
3. Boston J. The Future of New Zealand Universities: An exploration of some of the issues raised by the reports of the Watts Committee and the Treasury / J. Boston. – Institute of Policy Studies, the Printing Press, 1988. – 103 p.
4. Butterworth R. A shakeup anyway. Government and the Universities in New Zealand in a Decade of Reform / R. Butterworth, N. Tarling. – Auckland University Press, 1994. – 268 p.
5. Codd J. A. Educational Reform, accountability and the culture of distrust / J. A. Codd // New Zealand Journal of Educational Studies. – 1999. – Vol. 34, № 1. – P. 45–53.
6. Maani S. A. Investing in minds: the economics of higher education in New Zealand / S. A. Maani. – The Printing Press, Thorndon Quay, Wellington, 1997. – 209 p.
7. Patterson G. New Zealand Universities under the Fourth Labour Government. An analysis of events affecting the New Zealand university system 1984–1990 / G. Patterson. – Massey University Printery, 1991. – 204 p.

УДК 378.147:94(479.22)

О ВОПРОСЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ГРУЗИИ НА НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Тамарашвили Т.

У статті автором зазначається, що викладання історії Грузії в умовах сучасної глобалізації є дуже складним, багатограним та відповідальним процесом для викладачів. Наголошено, що нові підходи та методи навчання надаватимуть можливість учителю дати студентам міцні знання та допомогти їм в аналізі явищ минулого.

Ключові слова: історія Грузії, викладання історії, нові методи та підходи, ВНЗ.

В статье автором указывается, что знание истории Грузии в условиях нынешней глобализации является очень сложным, многосторонним и ответственным процессом для преподавателей. Подчеркивается, что новые подходы и методы в обучении дадут возможность учителю дать студентам прочные знания и помочь им в анализе явлений прошлого.

Ключевые слова: история Грузии, преподавание истории, новые методы и подходы, вуз.

The author of the article maintains that teaching history of Georgia in conditions of the present-day globalization is a very complex, many-sided and demanding process for teachers. New approaches and methods of teaching enable teachers to ensure students' grounded knowledge and to help them analyze events of the past.

Key words: history of Georgia, teaching history, new methods and approaches, higher educational institution.

В государственных и частных учебных заведениях, университетах и колледжах, существующих в Грузии, мы встречаемся с направлениями разных профилей. Несмотря на то, какую специальность даёт молодёжи то или иное учебное заведение, мы считаем необходимостью для бакалавров всех специальностей – обязательное изучение такого предмета, как история Грузии. Форма обучения должна опираться на длительный педагогический опыт, апробированные методы, каждая беседа и лекция лектора должны вызывать интерес к истории Грузии среди молодёжи с другими профилями. В результате выбора соответствующего метода можно будет достичь желаемого результата. В вузах студенты уже имеют определённые знания о истории Грузии, истории мира, в том числе истории и таких соседствующих государств Грузии, как Армения и Азербайджан. Изучение основных этапов уже зависит от педагогического искусства лектора и преподавателя. Изучение истории Грузии совершенным будет лишь в том случае, если среди студентов появится интерес к изучаемому предмету. Анализ исторических явлений должен быть сделан во время лекций и семинаров на понятном для студентов языке. Всё это требует глубокого знания

лектора изучаемого предмета и в то же время педагогического и методологического мастерства.

Выбор метода, который используется педагогом в процессе лекции, зависит от его индивидуального опыта, общей эрудиции, уровня знания и навыков познания студентов.

Мы встречаем множество определений метода и методики. Метод (греч. *methodos* – исследование) – способ исследования явления, подход к изучаемому явлению, план установления истины. Методика (греч. *methodike*) – это система необходимых способов для выполнения какого-либо дела; или – отрасль педагогики, изучающая правила и способы обучения [1 с. 159].

Знание истории Грузии, т.е. истории родины, в условиях современной глобализации является очень важным для молодёжи и, в первую очередь, для студентов. В то же время это очень сложный, многосторонний и ответственный процесс. Педагог должен суметь выделить важнейшие вопросы истории Грузии, начиная с далёкого прошлого до сегодняшних дней.

О познании прошлого Илья Чавчавадзе говорит: «Прошлое – твёрдая основа настоящего, как настоящее – будущего, эти три периода жизни

народа так сильно переплетены, что друг без друга их невозможно представить, они непонятны и их не поймёшь” [2 с. 72].

Изучение истории Грузии желательно начать общим обзором предмета, с предусмотрением цели и значения предмета в зависимости от специальности студентов. При изучении истории родной страны мы должны заинтересовать бакалавров детальным изучением прошлого своего края. Нужно подчеркнуть, что Грузия богата дорогими (редкими) историческими памятниками, изучение которых объясняет научную литературу и прочитанные в учебниках материалы.

Каждая область Грузии даёт богатый материал для иллюстрации того, какие хозяйственные и социальные ступени развития прошёл грузинский народ. Студенты-бакалавры должны ознакомиться с теми дорогими памятниками, которые помогают им сделать соответствующие выводы о состоянии нашей Родины на том или ином этапе [3, с. 229].

Вместе с этим мы должны подчеркнуть значение истории как познавательской науки, что не только отличит её от других отраслей гуманитарных наук, но и придаст приоритетное значение. Например, если обучается группа специалистов факультета виноградарства и виноделия, то целесообразным является сделать краткий обзор тех традиций и хозяйственной культуры, которую исторически имеет Грузия и каким уважением пользуются грузинские вина во всём мире, кроме этого, и использованием соответствующих археологических материалов, предоставить информацию, подтверждающую, что в Грузии виноделие и виноградарство имеют весьма глубокие корни.

Климатические условия Грузии и разная почва обусловили развитие в сельском хозяйстве, отличающихся друг от друга культур и отраслей, несмотря на то, что горный рельеф для виноградарства и виноделия был бедным, но для животноводства он был выгодным и целесообразным. Ещё из трудов Вахушти Батонишвили хорошо видно описание географической среды Грузии, и мы считаем необходимо сказать несколько слов о его трудах (Вахушти Батонишвили “Описание царства Грузии”).

Желательно ознакомить студентов, с точки зрения краеведения с дорогами, связывающими Туш-Пшав-Хевсурети с Северным Кавказом, имеющими большое значение при экономических, культурных, военно-политических взаимоотношениях горного населения [4, с. 464].

Студентам любой специальности обязательно нужно уделить хотя бы одну лекцию о геополитическом положении Грузии и её стратегическом значении. На лекции нужно рассмотреть историко-географические характеристики Грузии, её границы, климат, природные ресурсы, флору, фауну, административные области (края) [5].

После прохождения основного материала, предусмотренного программой, студентам поручается представить презентации и семинары. Думаю, что будет хорошим результатом, если мы им дадим полную свободу выбора тематики из уже изученной названной эпохи. Одна часть может заинтересоваться, например, политическим курсом 20-х гг. XX в., а другая часть – культурой, образованием, историей религии. Одну и ту же тему дать 2–3 студентам, кроме названной основной и вспомогательной литературы, они сами дол-

жны добыть фотодокументальные и письменные источники, представить презентацию и собрать всё вместе, дать возможность для объективной оценки трудов друг друга, создать анкету следующего вида:

- А) Насколько отвечает тема заглавию;
- Б) Как мыслит, говорит, отвечает на вопросы, насколько логично рассуждение;
- В) Имеет ли аргументы для защиты своих мыслей;
- Г) Насколько точно и правильно рассуждение;
- Д) Делает ли конкретные выводы из разнообразных материалов;
- Е) Использует ли визуальные средства эффективности и уверенности?

Считаем, что самыми объективными, принципиальными и справедливыми оценителями друг друга являются сами студенты.

К тому же, важным является объяснить студентам, каковы соображения в нашей историографии вокруг изученного или изучаемого вопроса.

Не исключено, чтобы среди студентов возникли отдельные вопросы (о менее известном историческом документе или же возник новый подход к конкретному вопросу), на которые у лектора нет информации. Думаем, что будет правильным, если лектор честно ответит, что к этому вопросу он подготовится к следующей лекции и чтобы вместе с ним поработала определённая группа студентов. Считаем, что было бы более целесообразным, чтобы часть студентов работала над периодической прессой, а вторая – над информацией в интернете, а поиск фото-, киноматериалов распределить в зависимости от интересов.

Обучить студентов, как сделать библиографию или каким образом упорядочить добытый материал.

Среди методов обучения истории мы важным методом считаем регулярное проведение тематических конференций. Перед конференцией проводятся групповая и индивидуальная консультации, беседы. Каждый участник должен составить план подготовки теоретической конференции и соответствующую литературу [6, с. 39].

В результате участия в конференциях происходит уточнение и развитие мышления студентов.

Во время обучения истории нужно предусмотреть и подчеркнуть природу грузинского народа, его характер, отношение к существующим в Грузии религиям. Может быть, в аудитории окажутся представители разных национальностей и конфессий. В том числе для создания взаимоуважения и дружелюбной атмосферы “лектор в процессе обучения истории Грузии имеет возможность предоставить множество примеров и развить среди молодёжи прекрасную традицию толерантности нашей страны, для этого нужно уделить внимание позиции агиографической письменности. Например, Шушаник – армянка, признанная грузинской церковью святой; Эвстати Мцхетели по происхождению – перс, Або Тбилели – араб” [7, с. 253].

В процессе обучения истории Грузии прекрасным примером грузинской государственной толерантности является деятельность Закарии и Ивана Мхаргдзелеби во времена Царицы Тамар. Несмотря на то, что по происхождению они были курдами, Закария был последователем григорианского христианства. Это не помешало тому, чтобы его братья служили при царском дворе и были всеми уважае-

мыми людьми. Подобной политикой представители грузинского государства снимали комплекс прожигающим в Грузии народам других национальностей и активно включали их в дело защиты интересов грузинского государства. Противоположными примером является история Ирана, где обязательным продвижением было принятие их вероисповедания” [7, с. 255].

Вышеуказанными историческими примерами ещё раз подчеркнём, характеризующую грузин толерантность.

При изучении истории Грузии почётное место занимает роль и значение христианского вероисповедания. Православное христианское вероисповедание сыграло огромную роль в деле объединения национального познания и самобытности грузинского народа. Назвать студентам труды исследователей церковной истории (С.Вардосанидзе, Э.Бубулашвили, Аkania Джапаридзе, где описаны церковная жизнь Грузии, история и деятельность преданных вере людей и т.д.), провести беседы о преданных вере царях и царицах, великих святителях Грузии и т.д. (Давид Агмашенебели, Царица Кетеван, Цотне Дадиани, Шалва и Элизбар Ксанские Эристави, Бидзина Чолокашвили, Тевдоре священник, 100 тысяч грузинских мучеников, убитые Джалал Эдином при взятии Тбилиси [7]. Считаю целесообразным подготовить 15-минутную презентацию о всех церковных праздниках, которые нас ожидают во время учебного процесса. Таким образом, студенты лучше поймут сущность и значение религиозных праздников, и если один из студентов проявит особый интерес к одному из святых, то это уже может стать для него темой для конференции. Напр., о Святом Георгии. Интересно и то, по какой причине возведено так много церквей и молитвенников имени Святого Георгия. И сегодня вызывает удивление, когда же успевали наши предки создавать уникальные памятники культуры, находясь в постоянных боях, защищая Родину от нашествия врагов. “Но то, что кажется невозможным, становится приемлемым при помощи Господа” [8, с. 151].

Мы считаем очень важным изучение и предисмотрение психологических особенностей студентов. Возможно и желательно сделать дифференциацию бакалавров: лучшим и весьма активным студентам предоставить интересные для них темы, а студентам среднего уровня предоставить сравнительно легко разрабатываемые, в зависимости от их навыков дать литературу, источники, провести соответствующую консультацию.

Таким образом, всех студентов включить в научную деятельность и предоставить возможность своей реализации, а для разгорания интереса предложить группировку исторических лиц по каким-либо признакам. Напр., женщины-цари, женщины-политики, феодалы при царском дворе, женщины-аристократки, воспитавшие знаменитостей [9].

Думаю, что сгруппированный подобным образом материал сделает научную работу более жизне-радостной. Если предусмотреть возраст студентов до 20–25 лет, “они более импульсивны, ими движут романтические стремления” [10, с. 316].

В студенческом возрасте было бы целесообразным, если исторические лица поделены своим опытом, направят их энергию таким образом, чтобы прекрасные студенческие годы были использованы оптимально и целенаправленно, а также развить в студентах чувство патриотической любви к Родине. И.Чавчавадзе писал, что эти четыре года являются основой жизни, истоком родника, мостиком между светом и тьмой, это те четыре года, которые в уме и сердце юноши родит росток жизни, который в дальнейшем превратится в замечательную гроздь: “... счастлив тот, кто воспользуется тобой” [10, с. 317].

Для усиления активности студентов мы должны использовать их поощрение на семинарах, конференциях и презентациях повышенной оценкой или словесным поощрением.

Из данного материала видно, как мы должны использовать эти годы. Желательно посоветовать молодёжи, что, кроме основной специальности, они должны овладеть иностранными языками, технологиями, но во всех случаях изучение истории родной страны должно стать обязательным условием.

Среди студентов особый интерес проявляется при ознакомлении с историческими документами. Для исследования прошлого лектор особое время должен уделить работе над важными документами. “Документ дорог, он даёт нам возможность проникнуть в глубь конкретной исторической ситуации, ознакомить студентов с жизнью того общества, состоянием классовых и общественных групп и их развитием. Выбор исторических документов производит педагог ... таким путём предоставляются ученику не только определённые знания, но и развиваются способность исторического мышления. Работой над историческим материалом мы сможем развить у них способности приобретения знаний” [11, с. 110–111].

Непосредственной работой над документами мы развиваем интерес, и молодые люди овладевают навыками критического анализа.

Подбор документа должен произойти в зависимости от интеллектуального уровня и знаний студента, можно подобрать и взаимоисключающие материалы (архивный материал, литература мемуарного характера).

Таким образом, в деле совершенствования лектора большое внимание уделяется использованию новейших методов обучения истории Грузии, навыкам, выработанным в результате опыта, знания предмета и возможности психологического и педагогического анализа.

Новые подходы и методы в обучении дадут возможность лектору дать студентам прочные знания и помочь в анализе явлений прошлого.

Изучение истории Грузии среди неспециалистов с использованием новых методов вызовет качественное усвоение изучаемых материалов, повышение интеллектуального уровня студента, что, в свою очередь, положительно повлияет на весь процесс изучения истории Грузии. Считаю, что знакомство с опытом продолжительного наблюдения при обучении истории соседствующих стран положительно повлияет на совершенствование учебного процесса и повышение мастерства педагогов и учителей.

Литература

1. Толковый словарь грузинского языка. – Тбилиси, 1958.
Т. V. – 1958. – С. 159.
2. Чавачавадзе И. Педагогические сочинения / И. Чавачавадзе. – Тбилиси, 1938. – С. 72.
3. Махарадзе. Использование местных материалов при обучении истории Грузии / Махарадзе. – С. 229.
4. Эланидзе В. Проблематические вопросы истории Кахетии / В. Эланидзе. – Тбилиси, 2006. – С. 464.
5. Мухелишвили Д. Основные вопросы исторической географии Грузии / Д. Мухелишвили. – Тбилиси, 1977.
6. Курашвили Ф. Е. О самообразовании и работе над книгой / Ф. Е. Курашвили. – Тбилиси 1941. – С. 39.
7. Вардосанидзе С. Методика преподавания истории / С. Вардосанидзе, Зоя Чимакадзе, Эльга Цкитишвили. – Тбилиси, 1999. – С. 253, 255.
8. Ахалашвили Н. Военно-психологическая подготовка и патриотическое воспитание / Н. Ахалашвили, Э. Купатадзе, Тбилиси 2011. – С. 151.
9. Мамукелашвили Э. Судьба / Э. Мамукелашвили. – 2009.
10. Асатиани А. Педагогика высшей школы / А. Асатиани. – Тбилиси, 2008. – С. 316, 317.
11. Вашакидзе А. Методика обучения истории / А. Вашакидзе. –Тбилиси, 1989.
Ч. II. – 1989. – С. 110–111.

УДК 37.09

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ С.РУСОВОЇ

Таран О.М.

У статті аналізуються погляди видатного українського педагога щодо гуманізації навчально-виховного процесу в школі, необхідності гуманістичного спрямування всіх елементів процесу навчання.

Ключові слова: С.Русова, гуманізація навчання, зміст навчання, мета навчання, принципи, методи.

В статье анализируются взгляды выдающегося украинского педагога по гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе, необходимости гуманистической направленности всех элементов процесса обучения.

Ключевые слова: С.Русова, гуманизация обучения, содержание обучения, цели обучения, принципы, методы.

This article analyzes the views of the prominent Ukrainian educator on humanization of the educational process in the school, the necessity of humanistic orientation of all elements of the educational process.

Keywords: S. Rusova, humanization of education, content of education, goals of education, principles and methods.

Гуманізація навчального процесу є визначальним принципом сучасної дидактики, за яким особистісна зорієнтованість навчання є необхідною умовою його організації та спрямована на те, щоб кожна дитина стала вільною і самодіяльною особистістю, повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування. Гуманізм є найхарактернішою рисою педагогічної спадщини С.Русової. Ідеї про самореалізацію особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, творчості, дбайливе ставлення та повагу до особистості кожного вихованця знаходять своє відображення в її численних педагогічних працях.

Серед вітчизняних дослідників творчої спадщини С.Русової Н.Дичек, І.Зайченко, Н.Калениченко, В.Качкан, Т.Ківшар, Є.Коваленко, З.Нагачевська, О.Проскура, О.Сухомлинська, у працях яких проаналізовано громадсько-педагогічну діяльність видатного педагога та її науково-теоретичні ідеї. Життєвий, творчий шлях та педагогічна спадщина С.Русової стали предметом ряду дисертаційних досліджень, в яких українські науковці О.Джус, Г.Груць, Н.Малиновська, І.Пінчук, О.Пшевращька, В.Сергеева та інші досліджували різні грані її громадської та педагогічної діяльності. Проте погляди С.Русової на гуманізацію навчально-виховного процесу в середній школі залишаються недостатньо висвітленими. Це й зумовило вибір нами теми даної статті.

На формування педагогічних поглядів С.Русової визначний вплив мали ідеї народності К.Ушин-

ського; "Педагогіка серця" Г.Сковороди; ідеї активності й самостійності навчання, розвинуті у працях К.Ушинського, П.Лесгафта; гуманістичні ідеї О.Декролі, Дж.Дьюї, Я.Коменського, М.Монтессорі, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого, Ф.Фребеля та ін.

Аналіз педагогічної спадщини С.Русової з сучасного стану розвитку дидактики дозволяє нам стверджувати, що в її працях знаходять відображення всі компоненти навчального процесу (цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулювальний, оцінно-результативний), і всі вони пройняті ідеями гуманного ставлення до дитини. У центр уваги навчального процесу педагог завжди ставила дитину, її духовні сили, нахили, інтереси.

У своїх працях "Дидактика", "Нова школа соціального виховання", "Теорія педагогіки на основі психології", "Де що з сучасної педагогіки". С.Русова приділяє значну увагу питанням гуманізації навчально-виховного процесу у школі. Суть гуманізації навчання, як зазначала педагог, полягає в тому, що нова школа має бути "збудована на пошані до особи і розумінні громадських обов'язків кожною дитиною, кожним учнем", що школа в результаті навчання і виховання повинна "дати громадянству психічно і фізично здорових людей, з певним напрямком, добрим серцем, чулим до чужого горя, чужої долі й краси"[2, с. 35]. Гуманізація навчання, на думку Софії Федорівни, повинна дати людині справжнє задоволення від навчання, вільного

сприймання науки. Вона вважала, що школа бере на себе відповідальне завдання – розбудити і виплекати духовні сили дитини, що школа готує молодь до життя, і роки навчання повинні стати роками інтелектуального зростання й залежно від нахилів окремої особи дати кожній максимум інтелектуального розвитку.

Гуманістична спрямованість педагогічної теорії С.Русової проявляється в глибокій вірі в потенційні можливості дитини: “В нервовій системі кожної дитини залишається велика кількість кліток нерозвинутих, недозрілих, із них немає користі, залишаються невикористаними різні можливості, а може, їх розвиток сприяв би утворенню генія. Різниця між мозком генія і звичайної людини не в кількості кліток, а в їх розвитку” [2, с. 191]. Завдання навчання – розвинути всю нервову систему дитини й реалізувати її потенційні можливості.

Учіння, на погляд Софії Федорівни, – це суб’єктивний активний пізнавальний процес самого учня, його самостійна праця над тим чи іншим матеріалом, який розширює його знання або формує нові вміння. У цьому С.Русова підтримує думку Я.А.Коменського: “Дитина все в собі має – і світильню, і гніт, і кресало. Вчитель має лише викресати іскру, і розумовий процес загориться й легко опрацює весь той матеріал, що буде поданий учневі, й навчання пройде легко й приємно” [2, с. 144].

У своїх працях С.Русова глибоко аналізує психологічні основи процесу навчання і вважає, що всяка школа, кожний учитель мають планувати і проводити навчання на основі знання психології учнів, їхніх нахилів і здібностей. Вона поділяла погляд відомого американського психолога Е.Торндайка, що “найбільш продуктивне навчання буде тоді, коли воно використовуватиме природні сили учня” [1, с. 11].

С.Русова визначає мету навчання як поширення досвіду дитини досвідом інших людей, книжок, власної пізнавальної діяльності. Вона поділяла думку А.Німейєра про те, що мета навчання – “виховати здібності, що вже є в дитині, збудити та зміцнити її сили і зробити їх придатними до життя, наблизити кожного учня до ідеалу гарної освіченої людини” [2, с. 190]. Цей ідеал, як справедливо зауважувала українська просвітителька, змінювався протягом часу. Але мудрість, знання, інтелект, що добре працює, завжди захоплювали людство, і людей, що досягали високого інтелектуального розвитку, життя виносило на чоло різних громадських установ. Вчена також застерігає від вузькопрактичного, утилітарного підходу до мети навчання: “Вчення лише задля хліба насуцного є вузьке, і воно не повинно панувати в школі. Однак не можна навчатися, цілком відриваючись від практичних потреб життя” [2, с. 161]. Вона поділяє думку вітчизняних і зарубіжних педагогів про те, що освіта, навчання повинні поставити дітей у найтісніші й найактивніші відносини з тим світом, у якому вони живуть, і підготувати їх до корисного життя й змоги підпорядкувати його собі; до соціального життя у всіх його формах; до індивідуального, культурного, незалежного життя. Школа повинна забезпечити реалізацію цих завдань навчання, що в свою чергу дасть гармонійний розвиток [2, с. 148].

Визначаючи завдання, що стоять перед школою, С.Русова не відкидала її традиційно встановленої

освітньої функції, проте ефективність навчального процесу оцінювала не стільки за сумою набутих знань, скільки за рівнем розумового розвитку дітей та їхньої вихованості. Знання лише тоді мають цінність, якщо вони стають базою для формування світогляду, для морального та естетичного виховання, тобто відбувається духовне збагачення, всебічний розвиток особистості.

Важливою функцією процесу навчання С.Русова вважала розвиток у дітей самостійності мислення, мовлення, уяви, фантазії, спостережливості, пам’яті, прагнення до вдосконалення своїх розумових здібностей.

Ставлячи перед школою завдання виховати всебічно освічену культурну людину, С.Русова підкреслювала необхідність формувати в дітей високі громадянські якості. Вона зауважувала, що “жодна школа не може поставити собі за мету витворювати видатних знавців і мудрих вчених, але вона повинна дати всі можливості кожному, – чи то з видатними здібностями, чи з середніми, – досягнути максимум ясного знання, розвинути розум до можливо інтенсивнішої й екстенсивнішої інтелектуальної праці, завжди пам’ятаючи про те, що ніякий широкий інтелектуальний розвиток неможливий і небажаний з соціального боку без морального розвитку, без глибокого розуміння своїх громадських обов’язків, без певного розуміння ідеї соціальної і індивідуальної справедливості. Такий об’єднаний інтелект, моральний розвиток по змозі кожного учня і є остаточною метою дидактики як підсобної і потрібної для кожного вчителя науки” [2, с. 143].

Одним із головних елементів у структурі процесу навчання С.Русова вважала зміст освіти як систему знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування в них основ світогляду та моралі і відповідної їм поведінки, готує до життя, до праці.

При визначенні змісту навчання в загальноосвітній школі С.Русова прагне зняти суперечність між теоріями формальної і матеріальної освіти, які, на її думку, є дидактичним вираженням протилежності філософського раціоналізму й емпіризму, і шукає ширший принцип, який поєднав би ці два протилежних підходи не механічно, а органічно, реалізував би в навчальному процесі завдання і матеріальної, і формальної освіти і на основі розвитку розуму учня та збагачення його пам’яті корисною інформацією озброїв би дітей універсальним методом пізнання світу. У своїй праці “Дидактика” вона показує небезпечність як першого, так і другого підходу. Вона наголошує, що коли дидакти міркують над тим, який матеріал має бути предметом навчання, щоб розвинути розум, волю, почуття, вони легко перегинають палицю в другий бік – і вже розглядають весь матеріал як знаряддя для пробудження духовних сил. Тоді знання та уміння перестають бути метою навчання. Тут треба широко розуміти і знання, і вміння. Наприклад, музика дає не лише вміння, а й вводить нас у світ краси... І знання, і мистецтво є засобами для сформування розуму, та не тільки, бо мають у собі високу цінність і своєрідне життя. Вони – скарби людської культури. Засвоюючи їх, ми збагачуємо наше життя, і це повинен пам’ятати кожний педагог. Тому треба знаходити якусь середню лінію між дидактичним матеріалізмом

і формалізмом. Той, хто думає, що слід відкинути усе не придатне учневі у практичному житті, глибоко помиляється. Навчання, школа обслуговують інтереси не лише окремих осіб, а цілої громади. Навчання має вести до певного громадянського ідеалу [2, с. 152].

С.Русова приділяла велику увагу добору матеріалу навчання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, щоб задовольнити дитячу зацікавленість, її природні та викликані життєвим оточенням інтереси, щоб викликати нові інтереси, задовольняти їх, поширювати сферу дитячих інтересів, щоб зацікавленість дітей навчанням ніколи не згасала.

Одним із принципів навчання в дидактиці С.Русової є принцип гуманізації навчання. Педагог також зауважувала, що школа оберігає дитину від занадто ранньої праці й ремесла і намагається матеріалом навчання, пов'язаним з найзагальнішими практичними потребами, викликати в учнів інтерес до духовного пізнання. С.Русова підкреслювала, що школа повинна провести принцип гуманізації через усе навчання на противагу тому поглядів, що життя є лише боротьбою за шмат хліба; школа повинна “викликати інтерес спільності, свідомості, що кожна одиниця як член громади має бути освічена для праці у громаді й на користь громаді” [2, с. 162].

Уперше в українській педагогіці у своїх дидактичних працях С.Русова наголошує на необхідності побудови навчального процесу з урахуванням принципу емоційності навчання. Суть цього принципу вона вбачає в тому, що позитивні емоції вчителя та учнів сприяють підвищенню ефективності навчання, що “треба звернути увагу не лише на зовнішню діяльність, а й на внутрішню, душевну, що проявляється у внутрішньому сприйманні, у праці фантазії, що допомагає учневі емоціонально переживати наукове враження, ставити себе в положення іншої людини й розуміти її. Це особливо потрібно при навчанні всіх гуманітарних і соціальних наук (а також географії). Внутрішнє сприймання має особливе значення в естетиці та етиці для розуміння краси й добра, для творчої діяльності, як мистецької, так і моральної. Дидактика вважає це своїм основним принципом” [2, с. 242].

У “Споминах” С.Русова, пригадуючи початок своєї педагогічної діяльності, писала: “... ненавиділа рутину, формальну дисципліну... Душа дітей, їх задоволення – ось що чарувало мене. Коли я оповідала і бачила їхні ясні очі, звернені до мене, блискучі від зацікавлення і задоволення, то й я відчувала це задоволення, коли я гралася з ними, то теж разом з ними переживала хвилювання тієї чи іншої гри” [3, с. 25].

С.Русова наголошувала, що “треба пам'ятати, що інтелектуальний розвиток не може обходитись без емоціональних вражень, без емоціональних шляхів для засвоєння предмета” [2, с. 222]. Вона вважала, що потрібно спеціальними засобами створювати загальносприятливий емоційний ґрунт, тому що настрої і почуття мають загальний вплив на навчання: під емоціональним впливом всяке знання стане для учнів краще зрозумілим. Педагог радила створювати в класі такий піднесений настрої, щоб учні засвоювали новий матеріал поволі, без утоми. На її погляд, навчання не повинно бути сухим, мертвим, кожна задача має відпові-

дати інтересам учня, бути так складена, щоб зацікавлювати учня й “викликати його веселе зусилля”.

С.Русова привертала увагу до емоційного розвитку, тому що вважала небезпечним інтелектуалізувати все навчання: таке навчання сушить, приносить утому і нудьгу. Учні повинні отримувати яскраві, жваві враження, тому що ті моменти, які сприяють яскравості сприймань, краще затримуються в пам'яті.

Для реалізації принципу емоційності в навчанні С.Русова надавала великого значення творам мистецтва (картинам, драмі, віршам, романам), вбачаючи в них яскравий додаток до попередніх розсудливих вражень, який остаточно освітлить чи історичну подію, чи явище природи. Завдання мистецьких творів у школі не тільки в тому, щоб навчити дітей, але й у тому, щоб викликати приємні почуття, піднести думку, зворушити ідеальні прагнення.

Вона була глибоко переконана в необхідності реформування як змісту навчально-виховної роботи, так і форм та методів її організації, нищівно критикувала існуючу школу за відрив від життя, догматизм і формалізм у навчанні, авторитарність, придушення волі й активності дитини, пасивне слухання і тривале сидіння учнів за партою. Вона підкреслювала, що така організація навчання не відповідає природі дитини і зазначала, що прагнення дитини до будь-якої активної діяльності – гри, праці, творчої самодіяльності – є її найсильніше життєве прагнення. “І можна собі уявити, – пише С.Русова, – який гріх брала на себе стара школа (на жаль, ще існуюча) своїми методами пасивного навчання, нехтуючи всю дитячу рухливість та безпосередню творчість. Це й шкодило тим, що паралізувало живу, самостійну думку дитини, а також псувало характер, бо воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності” [2, с. 115]. Сучасна школа повинна відповідати новим науковим і життєвим вимогам. Сучасне виховання найбільше вимагає розвитку волі, активності й самодіяльності. С.Русова пише: “Наскільки раніше школа з нас виробляла безвольних, слабих характером людей, без власної міцної ініціативи, настільки сучасне виховання звертає увагу на індивідуальну самодіяльність та на добрий напрямок волі” [2, с. 110, с. 115].

Розглядаючи проблему методів навчання, С.Русова не відкидає традиційної класифікації методів – словесні, наочні й практичні, але основну увагу звертає на нові методи, що розроблялися педагогами кінця XIX – початку XX ст., передбачали, що учень сам є суб'єктом навчального процесу, і були спрямовані на розвиток активності й самостійності учнів, їхнього творчого мислення. Це проблемні методи навчання, генетичні й трудові (діяльні), що, крім самостійного виконання експериментів, дослідів, включали драматизацію, гру, оформлення музеїв, гербаріїв, колекцій тощо.

У своїх працях С.Русова приділяла увагу також сугестивним методам. Вона вважала, що вчитель може, але дуже обережно використовувати сугестивні методи, бо дитина часто некритично під впливом авторитету вчителя сприймає його слова, ідеї. Вчитель, використовуючи сугестію, може словом викликати психологічну енергію дитини для подолання інтелектуальних труднощів або ж, навпаки, вселити в учня непевність, невіру у свої власні сили, що негативно позначиться на його ставленні до навчання. “Треба вселити в учнів деяку віру у свої сили. Часто відсталі діти втра-

чають усяку надію здобути потрібні знання й зневірюються в собі не тому, що вони не здатні, а й через кілька невдач. Таких дітей треба підбадьорювати, вказувати найпростіший шлях до розв'язування найпростішої проблеми”, – писала українська вчена [2, с. 176].

Педагог була переконана, що, контролюючи працю учнів, вчитель повинен уважно прислухатися до їхніх думок, але ніколи не критикувати їх занадто гостро, має стежити, щоб навчальний матеріал не був занадто важким для дітей, “щоб праця завжди була під силу учням й тим приваблювала їх, викликала в нього впевненість в собі й задоволення, бажання йти вперед” [2, с. 235]. С.Русова намагалася знизити негативний тиск оцінки на учня, вона прагнула створювати ситуації успіху дитини, формувати в учнів

почуття радості від навчання, “почуття задоволення від гармонійного розвитку усіх сил і всіх здібностей” [2, с. 213], на чому сьогодні особливий наголос роблять сучасні теоретики педагогіки і психології.

Отже, С.Русова однією з перших в українській педагогіці підійшла до розуміння необхідності особистісно зорієнтованого навчання, гуманізації навчального процесу, активного впровадження в навчально-виховний процес принципу емоційності, застосування активних, діалогових методів навчання в шкільній практиці, зменшення негативного впливу оцінки в розвитку пізнавальних інтересів дитини, створення атмосфери психологічного комфорту в класі, що є особливо актуальним для сучасної школи.

Література

1. Русова С. Дещо зо сучасної педагогіки / С. Русова // Шлях виховання й навчання. – 1936. – Кн. 1. – С. 11–16.
2. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. С. Русова. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – 320 с.
3. Русова Софія. Мої спомини / Софія Русова. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.

УДК 37.(091)

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ

Устименко-Косоріч О.А.

У статті шляхом ретроспективного аналізу баянно-акордеонного руху визначено фактори, які посідають значне місце у процесі його розвитку: зовнішні – соціальний, політико-ідеологічний, історико-культурологічний; внутрішні – фольклорно-національний; портативно-конструктивний; дизайнерсько-символічний. Єдність функціональних координат сприяла стрімкому розвитку баянно-акордеонного мистецтва, його трансформації від ужиткової форми до формування професійної освіти за фахом.

Ключові слова: баян-акордеон, школа, мистецтво, трансформація, соціокультурні фактори, імідж, образ.

В статье путём ретроспективного анализа баянно-акордеонного движения определены факторы, которые занимают значительное место в процессе его развития: внешние – социальный, политико-идеологический, историко-культурологический; внутренние – фольклорно-национальный; портативно-конструктивный; дизайнерско-символический. Единство функциональных координат способствовало стремительному развитию баянно-акордеонного искусства, его трансформации от самодеятельной формы к формированию профессионального образования по специальности.

Ключевые слова: баян-акордеон, школа, искусство, трансформация, социокультурные факторы, имидж, образ.

On the basis of retrospective analysis of the button accordion movement the main factors of its development are determined: external – social, politico-ideological, historico-cultural and internal – national folklore, portable-constructional and designer-symbolical factors. The unity of functional coordinates favored the rapid development of the button accordion art, its transformation from an amateur form to the level of professional education.

Key words: button accordion, school, art, transformation, sociocultural factors, image, form.

Баянно-акордеонне мистецтво – значне художнє явище, визнаний феномен музичної культури Сербії. Зміст культурного явища, його імідж, природа існування в певному культурному середовищі пов'язано з історією походження та національним іміджем, які сприяли становленню та розвитку баянно-акордеонної інфраструктури в локально зазначеній країні. Відомо, що баян – інструмент російського походження, який здобув гілки-продовження майже в усіх країнах світу. Специфікою сербської баянно-акордеонної традиції є той факт, що процес трансформації від аматорського до професійного мистецтва тривав саме 20–30 років, в той час як іншим країнам для цього було необхідно більш ніж півстоліття. Яким же чином він потрапив до Сербії та отримав надзвичайний резонанс на всіх рівнях соціокультурного буття?

З'ясування чинників, які сприяли розвитку баянно-акордеонної школи, є головним завданням статті.

Проблемам баянно-акордеонної школи присвячені окремі теоретичні дослідження вітчизняних авторів: Д.Варламов, С.Грица, М.Давидов, І.Єргієв, А.Черноіваненко, Р.Безугла, М.Гордійчук, А.Мирек, А.Іваницький, І.Мацієвський, Ф.Липс, М.Імханицький, М.Речменський; зарубіжних: Я.Раміч, З.Ракіч, М.Томіч, А.Бейшлаг, П.Марковац, Б.Собольчи, Е.Флоря, С.Властіч, В.Мандіч, Е.Гребовіч, М.Б'єлатич, М.Степанович, М.Велимирович, Р.Благовєвич, Д.Девич, Р.Петрович.

Вивчення історичної, етнографічної вітчизняної та зарубіжної літератури не висвітлює повною мірою історію походження баяна-акордеона на теренах Сербії. Достовірні матеріали і документи, які

би свідчили про теорію походження інструмента на Балканах, відсутні. Вся інформація була отримана шляхом вивчення доступної літератури, опитування представників баянно-акордеонних шкіл старшого покоління – майстрів, діячів народно-інструментальних рухів, виконавців та викладачів. Стає зрозумілим, що сучасна модель інструмента (хроматична) була увезена в країну в часи Другої світової війни, яка стала незмінним атрибутом бойових дій учасників за визволення Сербії [5, с. 10].

На основі етномузикологічних та історичних досліджень можемо зазначити два важливі періоди у розвитку баянно-акордеонного феномену в сербській музичній традиції: 1920 р. – поява діатонічної моделі баяна та 1942 р. – хроматична модель інструмента.

Визначимо фактори, що сприяли широкому розповсюдженню та ствердженню баяна-акордеона в Сербії як національного “народного” та “професійного” інструмента:

Фольклорно-національний – тембральна та технічна універсальність баяна-акордеона повністю відповідала фольклорним музичним характеристикам, що назавжди витіснило народні інструменти з інструментально-побутової традиції. Баян-акордеон став національним фольклорно-музичним атрибутом Сербії, що позитивно вплинуло на подальшу його трансформацію в системі культури та професійної освіти Сербії.

Портативно-конструкційний – завдяки своїм невеликим габаритам виконавці могли вільно та зручно переміщуватися з інструментом в межах країни для реалізації культурно-музичної програми. Транспортність інструмента відіграла свою роль в поширенні баяна-акордеона.

Дизайнерсько-символічний. Дизайн, яким відрізняється інструмент, також відіграв чималу роль в його швидкому поширенні. Майстри прискіпливо працювали над конструкцією баяна-акордеона і постійно вдосконалювали оформлення інструмента, вибираючи яскраві кольорові рішення, застосовуючи різні прикраси та національну символіку.

Сьогодні в Сербії та в міжнародній практиці використовуються італійська і французька п'яти- та шестирядні моделі інструментів, які в балканських країнах отримали назву “кнопковий акордеон” (баян) або “клавішний акордеон” (акордеон). Розглянувши тільки походження інструмента, його конструктивні особливості, зазначимо, що баян має всі ознаки полінаціонального інструмента, а в межах сербської культури є *національним* музичним атрибутом.

Вивчення сербського баянно-акордеонного мистецтва як національного феномена викликало необхідність з'ясувати сутність національного аспекту, що уможливило визначити не тільки етнопонаціональний контекст баянно-акордеонної творчості, а накреслити подальші перспективи розвитку даної форми музикування.

Національний аспект містить в собі всі явища у культурі нації – які властиві тільки їй, так і запозичені, спільні з іншими, а також специфічне, особливе, яке не виявляється в культурі інших націй [1, с. 5]. Національна належність будь якого явища найбільш проявляється у процесі його входження в культуру, починаючи з оволодіння національними мовами – зокрема, музичною в контексті ментальної структури.

Національна природа культури дуже складна. Відомо, що жоден народ не розвивається в умовах повної ізоляції від світу та не обмежується тільки власними матеріальними і духовними цінностями. У національній культурі відбивається історичний шлях того чи іншого народу, його творчий геній, мова, особливості соціального і географічного середовища, національна свідомість, національна психологія, звичаї, традиції, буття.

Усвідомлення і прийняття суб'єктом своєї національності як детермінанти особистісної долі має важливу роль як для сербського, так і для всієї загальнолюдської культури. Національне виступає не надіндивідуальним абстрактом, а “потребою душі” – іманентним проявом індивідуального духу у процесі його самореалізації. Такі культурологічні ідеї спостерігаються і в баянно-акордеонній діяльності виконавців та викладачів, місія яких полягає у вихованні суспільства безпосередньо-особистісним відчуттям і переживанням національного.

Баянно-акордеонна творчість як сербський національний феномен презентує практично невичерпні можливості цінностей народного і професійного мистецтва у формуванні культури особистості. Багатство сербського національного духу трансформувалися в різноманітних музично-виконавських стилях і жанрах. Так, поринаючи в гуманізм естетичних цінностей фольклорних баянно-акордеонних дій, можемо переконатися в тому, що творчими канонами проникнуті всі сфери життя, діяльності, побуту і дозвілля сербського суспільства. Художня комунікація викликає прагнення стверджувати високодуховні цінності, що сприяє реальному розвитку суспільства.

Фольклорна спрямованість баянно-акордеонного музикування має надзвичайно широкі можливості у формуванні професійної музичної освіти, які відбиваються у різних сферах контактного побування, збереженні та передачі духовної традиції. Психологічні та естетичні особливості у контексті “виконавець – слухач” визначають професійний рівень виконавця. Важливим компонентом цього діалогу стає активний вплив на слухача, уміння керувати аудиторією, її почуттями, залишаючись при цьому в межах традиції. Тим самим з'являється потреба у виявленні індивідуально-творчого начала, володінні виконавським апаратом, навичками, творчому самовираженні, артистизмі. Поєднання стихійності (аматорства) та усвідомлення, емоційно-експресивного та раціонального у виконавській діяльності баяністів-акордеоністів веде до розуміння значущості акту творчості, його процесуальної сторони. Усвідомлення сутності “контактною” традиції як форми національного виховання на музичній моделі складає одну з істотних рис баянно-акордеонних шкіл народної музики Сербії.

У процесі вивчення механізмів діяльності баянно-акордеонної школи народної музики були з'ясовані головні її форми: творчий акт та імпровізаційність дій як основні критерії народних традицій – варіативність, колективність, традиційність, контактна комунікація, збереження в пам'яті. Технологічні прийоми педагога спираються на якісну специфіку народного та професійного виконавства, знання та уміння, як наслідок баянно-акордеонного виконавства складають основу сучасної сербської музичної етнопедагогіки.

Як результат аналізу національного аспекту баянно-акордеонного феномена, підкреслимо роль націо-

нальної складової творчості, яка виступає культурно-історичною, етико-естетичною, аксіологічною, пізнавальною, етнічною базою та сприяє формуванню моральних традицій, соціальної активності та високої культури спілкування.

Один з різновидів суспільної свідомості – політична ідеологія, що відбиває колективну точку зору на хід політичного і соціального розвитку суспільства і тому відрізняється певною упередженістю оцінок і схильністю до духовного експансіонізму. Основна мета мистецтва в умовах тоталітарного режиму – впровадження тоталітарної ідеї в масову свідомість, формування тоталітарної політичної культури, яка забезпечує стабільність функціонування цього режиму.

Взагалі, друга половина XX ст. увійшла в історію як століття ідеології. Вона має директивний характер і регулює політичну діяльність і суспільну поведінку людини, стимулює і спрямовує її політичну поведінку, узгоджуючи при цьому дії індивіда і суспільства, тобто політична ідеологія є формою організації суспільного життя. Музична культура у визначений період була тісно пов'язана з ідеологією партійного апарату.

Уже в березні 1945 р. приймається директива про створення організації пропаганди та агітації – “Агітпроп”, яка охоплювала і культурний сектор [5, с. 31]. Після закінчення Другої світової війни і Соціалістичної революції Федеративна Народна Республіка Югославія розпочинає будівництво соціалізму. Уряд І.Б.Тіто приділяв особливу увагу музичній культурі.

Складовою частиною теорії соціалізму було учення про культурну революцію, сутністю якого стає активне залучення широких народних мас до культурних надбань, включаючи освіту та різні види мистецтва. У цьому сенсі роль музичного виховання визначається у процесі зближення особистості з високими досягненнями громадської музичної культури. “Система музичного виховання ґрунтується на комплексі методів загальної та музичної педагогіки, які спрямовані на розвиток здібностей до сприйняття музики” [3, с. 36]. Це вплинуло на стихійне і швидке поширення музики серед широких народних масах.

“Культурну” реальність зазначеного періоду можна охарактеризувати як реальність політичну і державну. Формування культурних інтересів здійснювалось суспільною установою – державою. Влада мала необмежену можливість впливати на культурні процеси і направляти їх у бажані форми, розвивати творчість, тобто впливати на сутність культурного життя у всіх напрямках. Все більш відчутним ставало тяжіння до кількісних соціокультурних показників, кінцева мета якого “поголовне охоплення самодіяльністю всього населення” [1, с. 12].

Загальною тенденцією всіх видів мистецтва цього періоду, в тому числі і баянно-акордеонного, було тяжіння до мітинговості, агітаційності та масовості. Активно цей процес відбився в музичному мистецтві, зокрема в баянізмі, який вплинув на подальший розвиток в образно-тематичному, жанровому та стилістичному сенсі. В середині XX ст. демонстраціям і мітингам належало вагомe місце в суспільному житті. Зрозуміло, що ця обставина значно сприяла розквіту саме масових жанрів. Важливо підкреслити, що вимогам даного напрямку найбільш відповідали конструктивні якості “готових” баянів, що призвело до масового поширення таких інструментів. Завдяки

автономності, універсальності та портативності баян-акордеон став одним з найпопулярніших народних інструментів.

В творчості посилено культивується фольклорність, народність і “простота” форми. У даний період соціальні функції інструмента вже не обмежувалися тільки ужитковим призначенням. Баяністи активно залучалися до різноманітних соціально-політичних, брали активну участь у мітингах, агітаційних бригадах, концертах тощо.

В межах держави була побудована струнка система організаційного і методичного керівництва народною художньою творчістю через центральні, республіканські, обласні, районні науково-методичні центри, будинки культури. Відкриваються навчальні заклади для підготовки керівників художніх колективів, систематично відбуваються республіканські огляди, конкурси і фестивалі художньої самодіяльності [2, с. 25]. Було засновано югославське концертне агентство – “Югоконцерт”, головними завданнями якого було систематизувати концертне життя країни і поставити її “на планову основу”, пропаганда мистецтва серед трудящих, стимулювання і прискорення процесу його наближення до виробництва. Агентство “Югоконцерт” стало першою організацією, що здійснювала державне централізоване керівництво процесом розвитку художньої самодіяльності в країні. Підтримка держави мала велике значення для подальшого розвитку цієї галузі [5, с. 80].

Соціальні зміни другої половини XX ст., які відбувались під впливом мас-культурних процесів, визначили новий “художній образ” баяна-акордеона у популярно-естрадному жанрі. Головною жанровою особливістю баянно-акордеонного музичування цього періоду стає використання електроапаратури, як наслідок – поява електробаяна. В межах баянно-акордеонної трансформації в сферу масового та популярного змінюється і народна традиційна музика. Аналіз репертуару баяністів-акордеоністів у популярно-естрадному жанрі, дозволяє визначити його як *актуальний фольклор*, який базується на фольклорній традиції у стилізованих формах. *Це культурно-парадигматичноактуальний фольклор, виходячи зі сказаного, виділений популярний шар художньо-творчої продукції, яка містить як неавторську, колективну творчість, так і авторську ініціативу у створенні композиційно завершених творів, визнаних певним поколінням як необхідна складова культурного буття.*

Наведена характеристика змісту терміна “актуальний фольклор” являє собою визначення в межах історико-генетичного підходу, оскільки повнота онтологічного бачення цієї проблематики припускає широту історичних узагальнень, які на сьогодні в наукових дослідженнях перебувають у процесі становлення.

“Актуальний” рух баяністів-акордеоністів Сербії органічно втілюється в сучасній естрадно-популярній музичній галузі. Жоден естрадно-інструментальний гурт або ансамбль не обходиться без баяна-акордеона. Засоби масової інформації (радіо, телебачення, Інтернет) відіграли значну роль в поширенні та популяризації баянно-акордеонного мистецтва серед молоді, що вдвічі збільшило кількість музичних навчальних закладів та учнів. В межах актуальної баянно-акордеонної культури визначився і репертуар баяністів-акордеоністів, який склав основу в навчальному процесі освітніх закладів. Починаючи з 1980-х рр.,

виникає особливий інтерес до баянізму з боку сербських композиторів (І.Кромбхольц, З.Божаніч, Д.Косоріч, С.Шуклар, А.Говедник). Твори сербських композиторів склали концертний репертуар багатьох баяністів-акордеоністів світу. Композиції З.Божаніча представлені на багатьох міжнародних конкурсах та фестивалях баяністів-акордеоністів.

Загальні результати дослідження баянно-акордеонних трансформацій дозволили сформулювати наступні висновки. Соціокультурні чинники сприяли масовому розповсюдженню "готових" баянів, конструктивні якості яких відповідали вимогам

представників народно-побутового і самодіяльного напрямів баянно-акордеонного виконавства.

У зазначений період відбулося розширення соціальних функцій баянно-акордеонного музикування, інструмент активно використовується у різноманітних сферах музичного життя Сербії. Значно поширено і функціональні межі баянізму: від побутового музикування (етнічної, народно-побутової, розважальної, комунікативної функцій) до соціально-політичного (патріотично-ідеологічної, мобілізаційної, художньо-естетичної, регулятивної, просвітницької (пізнавальної) та виховної функцій).

Література

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.01 "Теорія та історія культури" / Безугла Р. І. – Київ, 2004. – 20 с.
2. Борев Ю. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. для вищ. та серед. муз. закладів. – К. : Музична Україна, 1997. – 240 с.
4. Имханицкий М. История исполнительства на русских народных инструментах / М. Имханицкий. – М., 2002. – 351 с.
5. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 "Музыкальное искусство" / Ракич З. – М., 2004. – 21 с.

УДК 378(73)

ЛІЦЕНЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У США В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Щур Н.М.

*У статті проаналізовано та узагальнено практичний досвід проведення ліцензування педагогічної діяльності вчителів у США. Розглянуто зміст стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів, що визначають вимоги, яким повинні відповідати педагоги для того, щоб отримати ліцензію. З'ясовано значення ліцензування у системі неперервної педагогічної освіти у США. **Ключові слова:** ліцензування, стандарти, професійна підготовка, неперервна педагогічна освіта.*

Проанализировано и обобщено практический опыт проведения лицензирования педагогической деятельности учителей. Рассмотрено содержание стандартов профессиональной подготовки и развития педагогов, которые определяют основные требования к американскому учителю, что претендует на получение лицензии. Исследовано значение лицензирования в системе непрерывного педагогического образования США.

***Ключевые слова:** лицензирование, стандарты, профессиональная подготовка учителей, непрерывное педагогическое образование.*

The article sets forth analysis and generalization of the practical experience of teacher licensure in the USA. The content of InTASC standards that teachers should meet in order to obtain a license is examined. The importance of licensure in the system of continuing teacher education in the USA is explored.

***Key words:** licensure, standards, professional training, continuing teacher education.*

Постановка проблеми. Завдання вчителя полягає у тому, щоб використовувати освіту як одне з найпотужніших знарядь, за допомогою якого можливо змінити світ на краще. Для досягнення цієї мети педагог повинен володіти певними знаннями та вміннями, які необхідно розвивати відповідно до освітніх потреб суспільства впродовж усього життя. Розвиток професійних умінь учителя можливо реалізувати в умовах неперервної педагогічної освіти, яскравим прикладом якої є система підготовки вчителів у США. Одним із етапів зазначеної підготовки є ліцензування педагогічної діяльності, що відіграє важливу роль у визначенні рівня сформованості професійних знань та вмінь вчителя, які сприяють високій успішності учнів, та підвищує мотивацію педагогів до безперервного самовдосконалення і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки і розвитку вчителя, у тому числі і у системі неперервної педагогічної освіти, виступили відомі в американських освітніх колах науковці Ф.Фуллер, Л.Гуллінг-Остін (Техаський університет), Д.Дьюк (Університет штату Вірджинія), Дж.Ланіер, Дж.Литтл, Ш.Фейман-Немсер (Університет штату Мічиган), Л.Шульман (Стенфордський універ-

ситет), Л.Дарлінг-Гаммонд (Колумбійський університет), Дж.Гудлед (Університет штату Вашингтон), І.Голд (Університет штату Каліфорнія).

В останнє десятиріччя вітчизняні науковці провели ґрунтовні дослідження професійної підготовки і діяльності педагогів у різних освітніх системах (Н.В.Абашкіна, О.В.Глузман, В.М.Жуковський, Ю.В.Кіщенко, О.Ю.Кузнецова, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, А.В.Парінов, Л.П.Пуховська, С.І.Синенко, О.В.Сухомлинська). Проблема професійної підготовки, становлення та розвитку педагога у системі неперервної педагогічної освіти США була предметом вивчення як українських (Т.С.Кошманова, Р.М.Роман, О.І.Пономарьова, І.В.Пентіна, Н.В.Муқан), так і російських (Ю.С.Алфьоров, Б.Л.Вульфсон, В.Б.Гаргай, З.А.Малькова, В.Я.Пилиповський, Л.Н.Талалова) науковців.

Мета статті – проаналізувати процес ліцензування педагогічної діяльності вчителів у системі неперервної педагогічної освіти США.

Виклад основного матеріалу. Ліцензування – це процес, за допомогою якого урядові агенції надають ліцензії (дозволи) на працю особам, професійні знання, навички та вміння яких відповідають фаховим вимогам. Зазвичай ці вимоги є мінімальними.

Метою ліцензування є запевнення громадськості в тому, що особа, якій надано ліцензію, не заподіє шкоди суспільству [2, с. 52]. Професійну діяльність педагогів ліцензують на основі визначення рівня сформованості професійних вмінь, пройшовши ліцензійне тестування.

Зазвичай вчителі отримують ліцензію на провадження педагогічної діяльності після закінчення відповідного навчального закладу. Вимоги, яким необхідно відповідати для того, щоб отримати ліцензію, наступні:

- 1) здобути ступінь бакалавра або магістра;
- 2) пройти курс навчання відповідно до затвердженої штатом програми з підготовки вчителів та педагогічну практику;
- 3) написати курсову роботу з обраної спеціалізації;
- 4) пройти ліцензійне тестування з метою визначення рівня професійної компетентності та рівня знань із фахового предмета [8, с. 9].

Провідною установою, яка відповідає за проведення ліцензування, є департамент освіти штату (Department of Education), який використовує тестові завдання, розроблені на основі стандартів педагогічної діяльності вчителя, двох розробників: Educational Testing Service (ETS) та National Evaluation System (NES). Оскільки система вищої освіти США є децентралізована, то деякі штати розробляють тестові завдання самостійно або у співпраці з NES. Сам процес ліцензування безпосередньо здійснюють ліцензійні агенції, що знаходяться у підпорядкуванні департаменту освіти штату.

Значну роль у проведенні ліцензування вчительської діяльності відведено Міжштатному консорціуму оцінки і підтримки вчителів-початківців (The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC), заснованому у 1987 р. Вказана організація створена з метою посилення співпраці між штатами, які зацікавлені у переосмисленні процесу ліцензування професійної діяльності вчителів [8, с. 10]. Основна мета новоствореної організації – сформулювати принципи, які б чітко визначали, що вчитель повинен знати та вміти. У 1992 р. експерти INTASC розробили

стандарты, що визначають основні вимоги до вчителя-початківця, з метою стандартизації процесу ліцензування професійної діяльності педагогів [9]. Варто звернути увагу, що тести, які використовують для ліцензування вчителів, ґрунтуються на моделях вказаних стандартів, тому члени INTASC співпрацюють із Службами тестування освіти задля удосконалення тесту педагогічних знань [2, с. 54].

Оскільки вчительська діяльність спрямована на досягнення учнями високих результатів у навчанні, то члени вищевказаної організації переконані, що, проводячи освітню політику, в тому числі розробляючи стандарти професійної діяльності вчителів, які визначають обсяг знань та вмінь, якими вчитель повинен володіти для того, щоб отримати ліцензію чи сертифікат, необхідно відштовхуватися від стандартів загальної середньої освіти [8, с. 14]. Крім цього, зміст всіх етапів підготовки вчителів повинен бути узгоджений із стандартами педагогічної діяльності, затвердженими на рівні відповідного штату (рис. 1).

У 2011 р. фахівці INTASC запропонували оновлені стандарти професійної діяльності педагогів. Ці стандарти відрізняються від стандартів 1992 р. тим, що вони скореговані відповідно до сучасних освітніх потреб суспільства та розраховані не лише на вчителів-початківців, але й на досвідчених вчителів. Таке рішення вмотивоване, по-перше, розвитком сучасного суспільства, яке ставить перед освітою нові завдання. По-друге, представники INTASC вважають, що вимоги до вчителя на всіх етапах його педагогічної діяльності однакові, а різниця полягає лише у рівні майстерності, з якою педагог застосовує знання та вміння на практиці [10]. У зв'язку з цим змінено назву вказаної організації – Міжштатний консорціум оцінки і підтримки вчителів (InTASC).

Відповідно до основних тенденцій розвитку освіти XXI ст. США вищевказані стандарти визначають знання та вміння, якими повинен володіти вчитель для того, щоб допомогти учням досягти успіхів у навчанні та отримати ліцензію.



Рис. 1. Політика INTASC щодо професійної діяльності вчителя

Відповідно до стандартів InTASC зміст знань (content knowledge), які необхідні вчителю для ефективно професійної діяльності, полягає не лише у володінні певною системою інформації, але й у знанні, як ця інформація структурована та у вмінні оперувати нею [10].

Традиційне визначення змісту знань розглядають у трьох контекстах:

1) педагогічні знання та вміння (pedagogical content knowledge);

2) вміння встановлювати міждисциплінарні зв'язки (skills to connect academic disciplines to one another);

3) здатність формувати метапредметні вміння (cross-disciplinary skills).

Педагогічні знання та вміння – це знання фахового предмета та методики його навчання, використання сучасних освітніх технологій [10]. Оскільки одним із основних завдань системи американської освіти – навчити людину мислити, важливого значення надають вмінню вчителя встановлювати міждисциплінарні зв'язки та здатності формувати метапредметні вміння, які є інструментами пізнання та засобами ґрунтовного вивчення і вирішення проблем сучасності.

Метапредметні вміння – це такі уміння, як працювати з текстом, отримувати та аналізувати інформацію, вирішувати різноманітні проблемні завдання та глобальні проблеми, в тому числі ті, що виникають на межі різних галузей, приймати рішення, критично мислити, чітко формулювати та висловлювати свою думку в усній та письмовій формах, а також креативність, адаптивність, ініціативність, новаторство, комунікативні вміння та здатність налагоджувати міжособистісні стосунки, підприємливість [10].

Враховуючи те, що у XXI ст. ми все більше спеціалізуємося не на науках, а на проблемах, важливою для американського педагога є здатність вчителя навчити учнів встановлювати міжпредметні зв'язки з метою багатфакторного усвідомлення ними проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів. Зазначений міждисциплінарний підхід у навчанні сприяє формуванню вміння не лише вирішувати, але й формулювати проблеми, що стоять перед сучасним суспільством, оцінювати складну ситуацію з різних точок зору, передбачати наслідки науково-технічної революції.

Оскільки будь-які педагогічні успіхи вчителя зумовлені актуалізацією як власних сил, так і сил учня, педагог у США повинен використовувати у своїй професійній діяльності технології особистісно орієнтованого та інклюзивного навчання.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її само-

бутність, самоцінність. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Такі підходи сприяють реалізації права кожної дитини на якісну освіту, соціалізацію та інтеграцію у суспільство.

Відповідно до стандартів InTASC у США процес навчання складається із таких взаємопов'язаних процесів: викладання, учіння та оцінювання. Важливого значення надають оцінюванню як продуктивному процесу моніторингу, контролю, документування, рефлексії та корегування викладання та учіння.

Розрізняють такі види оцінювання: поточне та підсумкове (тематичний контроль, портфоліо, проекти, заліки, екзамени, зрізи знань). Поточне оцінювання проводять з метою визначення рівня засвоєння учнями знань та, відповідно до результатів, корегують процеси викладання та учіння. Мета підсумкового контролю – визначити рівень здобутих знань протягом певного періоду навчання.

За допомогою оцінювання визначають не лише рівень знань учнів, але й рівень ефективності професійної діяльності вчителя (рис. 2), оскільки у Сполучених Штатах Америки найважливішим якісним показником професійної діяльності вчителя є успішність його учнів [8, с. 17].

Важливого значення надають системі співпраці між вчителями, яку розглядають як колективну діяльність педагогів, які працюють разом задля досягнення спільних цілей шляхом обміну знаннями та досвідом, спільним обговоренням та вирішенням проблем, прийняття спільних рішень з метою підвищення якості надання освітніх послуг.

З метою створення умов для продуктивної навчальної діяльності учнів вчителю необхідно вміти використовувати новітні цифрові та інформаційні технології як засіб навчання та спілкування, що дає змогу учням у межах затвердженої навчальної програми брати активну участь у визначенні того, що вони вчать, як вони вчать та як вони демонструють свої знання, навички та вміння.

У США важливу роль відіграє лідерство, яке розглядають як професійну ознаку кожного вчителя. Лідерство у педагогічній діяльності інтерпретують як планування, організацію, мотивування, розвиток, прийняття рішень. Крім цього, лідерство – це здатність здійснювати вплив на окремі особи та групи в процесі спрямування їх діяльності на досягнення

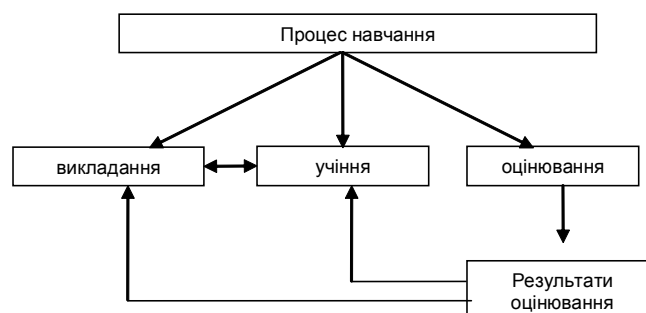


Рис. 2. Роль оцінювання у навчальному процесі

конкретних цілей. Вчитель-лідер вміє надихати як колеги, так і учнів на шляху до досягнення мети, "вдихнувши в них необхідну для цього енергію".

Отже, відповідно до основних освітніх тенденцій XXI ст., які визначаються розвитком сучасного суспільства, стандарти InTASC поділяють на чотири групи. До першої групи – учень та учіння – належать такі вимоги до професійної діяльності вчителя:

1) знати психологічні та фізіологічні особливості розвитку та навчально-пізнавальної діяльності людини і створювати відповідно до цих особливостей умови для інтелектуального, соціального й особистісного розвитку учнів;

2) використовувати особистісно зорієнтований підхід у навчанні;

3) створювати навчально-виховні умови, які сприяють продуктивному процесу навчання, позитивній соціальній поведінці і позитивній особистісній вмотивованості та спрямованості учнів.

До другої групи – зміст навчання (знань) – належать наступні вимоги:

4) володіти методами пізнання, мати ґрунтовні знання із предмета фахового спрямування та вміти створити ефективне навчальне середовище;

5) встановлювати міжпредметні зв'язки, формуючи знання у дисциплінарному та міждисциплінарному контекстах, розвивати метапредметні вміння.

До третьої групи – навчальний процес – належать такі вимоги:

6) використовувати різноманітні методи контролю з метою оцінювання рівня знань учнів та коригування процесів викладання та учіння;

7) планувати та організовувати навчальний процес відповідно до навчальних цілей, специфіки навчального предмета, індивідуальних особливостей учнів та класного колективу в цілому;

8) володіти і ефективно використовувати у професійній діяльності новітні педагогічні технології.

До четвертої групи – професійна відповідальність – належать такі вимоги:

9) продовжувати навчання у системі неперервної педагогічної освіти, аналізувати та оцінювати власну педагогічну діяльність з метою розвитку професійних вмінь, передбачати та враховувати результати своєї взаємодії із іншими суб'єктами навчального процесу (учнів, батьків, колег, суспільства), скеровуючи свою діяльність на досягнення учнями успіхів у навчанні;

10) бути лідером та брати активну участь у діяльності освітньої громади з метою підвищення якості надання освітніх послуг у системі загальноосвітньої школи [10].

Висновки. Ліцензування вчителів загальноосвітніх шкіл – це процес, за допомогою якого на основі тестування визначають рівень сформованості професійних знань та вмінь педагога, які є необхідними для його фахової практики у навчальному середовищі.

Для того щоб отримати ліцензію на провадження педагогічної діяльності, вчитель повинен володіти певними знаннями та вміннями, що визначені стандартами InTASC, а саме: враховувати фізіологічні та психологічні особливості процесу навчання, створювати ефективне навчально-виховне середовище, вмотивовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, використовувати технології особистісно орієнтованого та інклюзивного навчання, використовувати сучасні методи навчання і оцінювання, бути лідером та брати активну участь у діяльності професійних організацій, прагнути до вдосконалення та саморозвитку.

Проаналізувавши процес ліцензування педагогічної діяльності вчителів у системі неперервної педагогічної освіти США, вважаємо, що позитивним моментом цього процесу є підвищення мотивації педагогів до безперервного самовдосконалення й саморозвитку впродовж життя.

Література

1. Коваленко О. Ю. Неперервна педагогічна освіта у США: сучасний стан і перспективи розвитку / О. Ю. Коваленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 6 (8). – С. 127–132.
2. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) / Н. В. Мукан. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту "Львівська політехніка", 2010. – 283 с.
3. Орловська О. В. Сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки вчителя старшої школи в США [Електронний ресурс] / О. В. Орловська. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_26_3/orlovs15.pdf. – Загол. з екрану.
4. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Черній Л. В. // ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
5. Berry V. No shortcuts to preparing good teachers / V. Berry // Educational Leadership. – 2001. – № 58 (8). – P. 32–36.
6. Crowl T. K. Educational Psychology Windows on Teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell // Brown & Bench mark publishers. – 1997. – 416 p.
7. Harris M. The professional development school as learning organization / M. Harris, F. van Tassel // European Journal of Teacher Education. – 2005. – V. 28, № 2. – P. 179–194.
8. Hilda Heine. Teacher Certification Systems / Hilda Heine // Policy Brief. Pacific Resources for Education and Learning. – 2006. – P. 1–22.
9. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Core Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ecu.edu/cs-educ/teached/upload/INTASCStandardsIndicators.pdf>. – Загол. з екрану.
10. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teacher Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccsso.org/intasc>. – Загол. з екрану.

11. Lieberman A. Teacher development: commitment and challenge / A. Lieberman, P. Grimmet, J. Neufeld (Ed.) // Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. – New York : Teachers'College Press, 1994. – P. 15–30.
12. NCATE Unit Standards [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/tabid/123/Default.aspx>. – Загол. з екрану.
13. The National Board for Professional Teaching Standards [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nbpts.org/>. – Загол. з екрану.
14. The National Teacher Examination [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.suite101.com/national-teaching-exam>. – Загол. з екрану.

УДК 378:37.036

СТАН І ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВИШАХ КИТАЮ

Юй Фей

Стаття присвячена актуальним проблемам підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін до процесу естетичного виховання в навчальних закладах Китаю.

Ключові слова: професійна підготовка студентів, мистецька освіта, педагогічна практика.

Статья посвящена актуальным проблемам повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей дисциплин художественно-эстетического цикла к процессу эстетического воспитания в учебных заведениях Китая.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, художественное образование, педагогическая практика.

The article is devoted to the pressing problems of raising the effectiveness of professional training of prospective creative arts teachers for the process of aesthetic education at educational institutions in China.

Key words: professional training of students, creative arts education, pedagogical practice.

Постановка проблеми. ХХІ ст. стало часом реальних змін в системі освіти Китаю, коли її рівень став визначати ставлення до майбутньої долі країни і народу. Вища педагогічна освіта як підготовка і навчання кадрів стала важливим фактором впливу на долю країни. Великою мірою загальна якість підготовки майбутніх учителів як компетентних спеціалістів для початкових і середніх шкіл залежить від введення нових навчальних програм і стандартів, сучасних підручників. Але важливою частиною професійної мистецької освіти у вишах Китаю є педагогічна практика як частина програми навчання і важливий та необхідний етап початку педагогічної діяльності вчителя [4]. Ця форма роботи сприяє практичному опануванню студентами методами та прийомами викладання мистецьких дисциплін, розкриває їх здібності, спонукає до сміливого застосування знань та вмінь на перших кроках професійної роботи. Педагогічна практика є відправною точкою на шляху входження до сфери мистецтва. Стає очевидним, що важко переоцінити значення педагогічної практики, оскільки ця форма роботи є індикатором якості професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін.

Аналіз досліджень і публікацій. В практиці мистецької освіти України проблема удосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів, які б мали високий рівень професійної компетентності, духовної та

творчої активності, відповідальності за справу виховання молодого покоління також посідає першочергове місце. Це пояснюється тим, що сучасній школі потрібні педагоги, професійна освіта яких, маючи інноваційні риси, ґрунтувалася б на накопиченому досвіді багатьох поколінь учителів, який увібрав освітні та виховні традиції, які потрібно вивчати і реалізовувати. Його використання в процесі такої форми навчання як педагогічна практика створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, реалізації їх творчого потенціалу.

Шляхи реформування й оптимізації сучасної мистецької професійної освіти визначені у працях А.Авдієвського, С.Горбенка, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Шевнюк, О.Щолокової та ін. Значення педагогічної практики майбутнього фахівця як передумови його професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюють в педагогічних працях як українські (Т.Бодрова, А.Болгарський, І.Зязюн, О.Красовська, О.Отіч, Л.Хомич), так і китайські (Ван Яхуа, Лі Юєген, Ма Хонунь, Нян Сяо Лінь, Чень Вень та ін.) дослідники.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення проблем організації педагогічної практики як однієї з форм у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної практики як в Україні, так і в Китаї свідчить про те, що студенти не завжди підготовлені до творчого вирішення естетико-виховних завдань, використання власного художньо-естетичного досвіду в навчально-виховному процесі школи. Це зумовлено тим, що така форма навчання, як педагогічна практика, в сфері підготовки розглядається як другорядна і не усвідомлюється студентами як професійно значуща. Зазначені суперечності загострюються появою нових типів навчальних закладів із підвищеним рівнем гуманітарно-естетичного компонента змісту освіти і виховання.

Як зазначає О.О.Красовська, "педагогічна практика створює умови для участі майбутніх учителів у цілісному процесі естетично спрямованої педагогічної діяльності, яка спричиняє потреби самостійно розв'язувати реальні естетико-педагогічні завдання, добирати відповідні форми, методи і прийоми естетико-виховної роботи, створювати атмосферу творчого пошуку, стимулювати самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення учнів. Саме в рамках педагогічної практики відбувається адаптація до конкретних умов педагогічної діяльності, тому безперервну педагогічну практику розглядаємо як джерело формування, перш за все, базових педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю у будь-якій сфері виховної діяльності" [2].

Л.Хомич вважає, що основними показниками практичної підготовки вчителя є ступінь оволодіння методикою викладання предметів художньо-естетичного циклу та глибокі знання з мистецтва; координація своєї роботи, творче мислення, уміння подати матеріал [6].

Китайський дослідник Ван Яхуа, який займається проблемами вищої музично-педагогічної освіти, приділяє особливу увагу питанням педагогічної практики. Так, він зазначає, що в системі підготовки кваліфікованих вчителів музики для початкових і середніх шкіл та інших мистецьких установ особливими вимогами до педагогічної практики є "адаптація студентів до школи, закладення любові до музичної освіти через викладацьку діяльність і музичну практику, оскільки це покращує їхні досягнення у забезпеченні багатих емоційних переживань учнів, розвитку шляхетних почуттів, закладення у своїх вихованців доброї основи любові до музики, вміння слухати музику, вчитися музиці, вивчати музику, збагачувати знання, вміння і грамотність" [1].

Відповідно до цієї мети автор висуває конкретні вимоги до професіоналізму майбутнього вчителя, який вирізняється універсальністю свого змісту. Ми підтримуємо думку Ван Яхуа і вважаємо, що початкові й середні школи повинні бути забезпечені не вузькопрофільними музикантами, а фахівцями з багатофункціональними прикладними талантами, здібними до мультикультурної діяльності. Таким чином, педагогічна практика повинна стати "подіумом перерахованих кваліфікацій майбутніх учителів, ланкою, де б вони набували досвід у застосуванні знань та вмінь, де б вони продемонстрували свій універ-

сальний талант. Це потребує в професійній підготовці студентів всеосяжної якості, оскільки сучасні стандарти підготовки вчителів у галузі мистецької освіти в Китаї вимагають фахівців, що володіють якостями "мультимайстерності" [1].

Багатоаспектність питання професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін у Китаї, зокрема механізмів організації педагогічної практики змусило нас виділити ряд проблем, розв'язання яких, на наш погляд, сприятиме покращенню ситуації, що склалася останнім часом.

Після закінчення культурної революції в 1976 р. Китаї став однією з країн, де швидкими темпами відбувається розвиток різних сфер, в тому числі й освіти. З 1978 р. збільшилася кількість студентів середніх та вищих навчальних закладів. Але, незважаючи на швидкий темп підвищення рівня освіти, нарощування економічної міці країни, стан підготовки фахівців у галузі мистецької освіти для загальноосвітніх закладів у Китаї залишається відносно слабким. Тут ми маємо на увазі не стільки виконавську майстерність студентів, скільки їхню обізнаність з методикою викладання предмета в загальноосвітніх навчальних закладах. Звичним явищем у системі підготовки вчителів мистецьких дисциплін стало намагання швидко підвищити професійну компетентність студентів шляхом удосконалення стандартів підготовки кадрів за зразком професійних музичних ВНЗ. Аналіз ситуації у вищих музично-педагогічних навчальних закладах показав, що: по-перше, довготривалий досвід організації діяльності музично-педагогічних вишів та навчання за програмами консерваторій (наприклад, Шанхайської консерваторії), призвів до ігнорування або формального підходу щодо підготовки випускників саме до роботи в школі як вчителя музики, а не як виконавця. По-друге, аналіз навчальних планів продемонстрував, що практично не враховувались такі дисципліни, як загальна педагогіка та мистецька (музична) педагогіка, де б висвітлювався вітчизняний і закордонний довід. Таким чином, студенти багато часу приділяли покращенню виконавських навичок, не звертаючи увагу при цьому на майбутню професійну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах.

Вагомим фактором такого стану речей стала постановова Міністерства освіти Китаю, за якою 100 університетів визначаються як кращі навчальні заклади і отримують державну підтримку¹. Студенти цих вишів часто є учасниками національних професійних музичних конкурсів. Вважається, що в результаті такої підготовки випускаються вчителі високого професійного рівня. Існує загальна думка, що висококваліфіковані вчителі музики повинні спочатку досягти майстерності виконавських навичок, але реалії показали, що тенденція такого типу "методів навчання" не сприяє загальному розвитку музичної освіти. Випускники не можуть адаптуватися до вимог музичного виховання в початкових і середніх школах, деякі студенти не усвідомлюють важливості та соціальної значущості підвищення рівня музичного виховання у цих навчальних закладах.

¹ Постанова "ВУЗ-2011" є ключовою в стратегічному плані Міністерства освіти Китаю в XXI ст., спрямована на реалізацію реформи вищої освіти, згідно з якою 100 університетів знаходяться в полі зору міністерства як одні з найкращих в країні, що мають сучасну матеріальну базу і найкращий професорсько-викладацький склад.

Аналіз навчальних планів і програм продемонстрував їх переваженість за рахунок збільшення дисциплін гуманітарного циклу, що призвело до зміщення акцентів з профілюючих курсів на загальногуманітарні. Таке різноманіття дисциплін значною мірою впливає на якість навчання і відтягує енергію студентів від професійно спрямованих дисциплін, які є базовими для них як майбутніх учителів музики. Показовими є відведені в навчальних планах години на китайську та англійську мови. Так, зокрема, у планах з підготовки бакалаврів протягом двох років вивчається англійська мова загальною кількістю 288 годин і завершується державним екзаменом. Результат екзамену вирішує можливість отримання ступеня бакалавра і подальшого працевлаштування випускника.

На нашу думку, студенти-музиканти повинні зосередитися на опануванні основних дисциплін, з теорії та методики музичного виховання, усвідомивши, що мета їх навчання окреслює майбутній соціальний стан.

Аналіз підручників, за якими студенти готуються до занять з методики викладання дисциплін, засвідчив, що вони доволі застарілі. Мало використовуються інтерактивні посібники, практично не підтримується підготовка мультимедійних підручників і програмного забезпечення. Оголошені нові стандарти музичної освіти не в стані задовольнити вимоги нової філософії музично-педагогічної освіти. Показовим є те, що студенти в самому процесі підготовки до практики йдуть шляхом найменшого супротиву, зосереджуються тільки на тому, що лежить на поверхні. Тому вони слабо орієнтуються в новітніх тенденціях, ідеях в галузі музичної педагогіки, нових методах навчання. Брак глибокого вивчення європейської педагогічної думки (З.Кодай, К.Орф, Д.Кабалевський, Ж.Далькроз), методичної системи Сузукі, методів викладання музики в США не дозволяє практикантам, як правило, виходити за рамки традиційного уроку.

Довгий час механізми організації педагогічної практики залишаються не відпрацьованими. Час, відведений на практику, як правило, триває 6–8 тижнів у другій половині 7 та відповідно 8 семестрів. Перший тиждень відводиться для оцінки класу та спостереження за роботою вчителів, останній тиждень – для залікового уроку. Тому фактичний час для проведення уроків самими практикантами складає 4–6 тижнів в одному, максимум двох класах.

Ефективному проходженню практики заважають також такі фактори, як підготовка дипломних робіт, пошуки місця роботи та участь у співбесідах і кастингах, підготовка до вступу в магістратуру тощо. Таким чином, психологічний стан студентів, пов'язаний з проблемами подальшого навчання або працевлаштування, заважає їм швидко адаптуватися до навчального процесу в школі, зосередити увагу на педагогічній практиці, зупинитися і серйозно сконцентруватися на підготовці до уроку.

Однією з основних причин, що гальмує процес якісної організації педагогічної практики у вишах

Китаю, є відсутність повноцінного керівництва з боку викладачів, що охоплює не лише навчальну, але й позанавчальну діяльність студентів.

З 1998 р. у зв'язку з реформами вищої освіти національні інвестиції було сильно скорочено, школа зіштовхнулася з проблемами фінансування. Але процеси лібералізації в країні дозволили збільшувати чисельність навчальних закладів і кількість студентів. Такі тенденції негативно вплинули на процес керівництва педагогічної практикою. Викладач, який мусить опікуватися 30–40 студентами, не має змоги забезпечити зв'язок зі школою та вирішити усі проблеми, що виникають в процесі роботи.

Як зазначає Лі Юеген, щоб виконати вимоги навчального плану, підготувати рекомендації або навчальні посібники до педагогічної практики, провести настановчі лекції, консультації, треба витратити чимало часу. Викладачі намагаються впоратися з цим важким завданням і докладають чимало зусиль, але відповідного ефекту не спостерігається [3]. Крім того, спостерігається деякий формальний підхід шкільних вчителів до студентів-практикантів. Їхня участь в організації практики може обмежуватися тільки розподілом студентів у класи.

Часто-густо вчителі початкових та середніх шкіл, особливо у сільській місцевості, у своїй роботі спираються на застарілі методи і форми навчання, що давно вже не відповідають вимогам нових стандартів навчальних планів і програм. Обов'язок шкільного вчителя контролювати практику студентів значно збільшує навантаження на нього, що, в свою чергу, викликає невдоволення вчителів і небажання приймати на базі школи практикантів з університетів. З цього випливає, що атмосфера у школі не сприяє якісним результатам практики, підвищенню професійної компетентності студентів [3].

Перспективи працевлаштування після закінчення вишу обмежуються початковими і середніми школами, мистецькими центрами. Випускники прагнуть знайти роботу у великих містах. Таким чином, у середніх і малих містах і сільській місцевості не вистачає кадрів, спостерігається явне відставання якості мистецької освіти в школах. Посада сільського вчителя не приваблює молодих фахівців. Такий стан проблеми викликає велике занепокоєння [5].

Висновки. Резюмуючи, хочемо наголосити, що сучасна університетська мистецька освіта в Китаї повинна бути спрямована на якісну практичну підготовку фахівця-музиканта на всіх рівнях навчання. Зроблена автором спроба узагальнити проблеми, які впливають на механізми організації педагогічної практики в системі підготовки студентів у вишах Китаю, уможливив розв'язання ряду суперечностей, серед яких найголовнішою є інертність вишів Китаю у забезпеченні необхідних умов ефективного процесу організації, керівництва та проходження педагогічної практики майбутніх вчителів музики.

Література

1. Ван Яхуа. Роздуми про вищу музичну освіту. Професійні цілі навчання та структура навчальних планів / Ван Яхуа // Музична освіта в Китаї – 2003. – № 2. – С. 21.
2. Красовська О. О. Інноваційні технології формування художньої культури майбутнього педагога / О. О. Красовська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – 2005. – № 24. – С. 85–87.

3. Лі Юєген. Сучасний стан і реформа музично-педагогічної практики у вищих педагогічних університетах / Юєген Лі // Педагогічні дослідження в галузі музичного, фізичного та естетичного виховання. – 2009. – № 4. – С. 123–124.
4. Ма Хонуїнь. До питання реформування музичної практики в процесі професійної підготовки в коледжах та університетах / Ма Хонуїнь, Чень Вень // Педагогічні науки. – 2008. – № 4.
5. Нян Сяо Лін. Роздуми про практику музичної освіти в Шиньчжоуському педагогічному інституті // Науковий журнал Шиньчжоуського педагогічного інституту – 2006. – Т. 2. – 2006. – № 21. – С. 131–132.
6. Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – С. 51.

НАШІ АВТОРИ

1. **Александрович Наталія Олексіївна**, аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.
2. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Белкіна Надія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Благініна Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Блуашвілі Нана**, кандидат педагогічних наук, доцент Телавського державного університету ім.Я.Гогебашвілі (Грузія).
6. **Боднарчук Олеся Василівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії фармацевтичного факультету Івано-Франківського національного медичного університету.
7. **Варуха Олена Вікторівна**, старший викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Гігаурі Анна**, аспірантка Телавського державного університету ім.Й.Гогебашвілі (Грузія).
9. **Гордієнко Майя Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.
10. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Грицай Антоніна Модестівна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Губицька Ірина Іванівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".
13. **Давиденко Олена Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Десятов Дмитро Леонідович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільствознавчої освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
16. **Дмитрів Анжела Миколаївна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.
17. **Долматова Катерина Геннадіївна**, студентка III курсу факультету перекладача Київського державного лінгвістичного університету.
18. **Долматова Марина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Дрожик Людмила Володимирівна**, співпошукач кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г.С.Сковороди.
20. **Журавська Ніна Станіславівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України.
21. **Журахівська Леся Романівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".
22. **Єршов Владислав**, студент II курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Івашнова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук Олександрійської гімназії-інтернату.
24. **Калагурка Христина Іванівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.
25. **Каціашвілі Ека**, доктор педагогічних наук Телавського державного університету ім. Я.Гогебашвілі (Грузія)
26. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського університету імені Миколи Гоголя.
27. **Колесник Ірина Віталіївна**, старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Красновид Микола Михайлович**, викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Кричковська Аеліта Миронівна**, кандидат фармацевтичних наук, доцент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".
30. **Кузьмич Катерина Борисівна**, студентка V курсу філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

31. **Курка Марія Северинівна**, кандидат хімічних наук, доцент, старший викладач кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".

32. **Кучерявець Валентина Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

33. **Лісовець Олег Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

34. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Лякішева Анна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

36. **Марій Марина Миколаївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

37. **Марінцова Наталія Геннадіївна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".

38. **Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

39. **Матукова Ганна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємств Криворізького економічного інституту КНЕУ ім. В.Гетьмана.

40. **Мачача Юлія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

41. **Мокрогуз Олександр Петрович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського.

42. **Напірелі Манана**, доктор педагогічних наук, асистент-професор кафедри іноземних мов Телавського державного університету ім.Я.Гогешавілі (Грузія).

43. **Науменко Наталія Вікторівна**, здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г.С.Сковороди.

44. **Новіков Володимир Павлович**, доктор хімічних наук, професор, завідувач кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології, Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".

45. **Оленченко Світлана Олександрівна**, викладач, кандидат педагогічних наук кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

46. **Павленко Олексій Миколайович**, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

47. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

48. **Панасенко Лариса Олегівна**, аспірантка кафедри педагогіки та психології Державного вищого навчального закладу "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана".

49. **Пата Лілія Петрівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

50. **Половкович Святослав Володимирович**, кандидат хімічних наук, асистент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".

51. **Пономаренко Ольга Володимирівна**, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

52. **Рамазашвілі Соломон**, доктор освітніх наук Телавського державного університету ім.Я.Гогешавілі.

53. **Размадзе Маріам**, аспірантка Телавського державного університету ім.Я.Гогешавілі.

54. **Романенко Юлія Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, ректор приватного вищого навчального закладу "Донецький інститут соціальної освіти".

55. **Самаріна Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

56. **Созашвілі Ніно Михайлівна**, доктор філологічних наук, доктор освітніх наук, професор Кавказького міжнародного університету, асоційований професор Телавського державного університету ім.Я.Гогешавілі.

57. **Солова Валентина Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

58. **Ставцева Вікторія Федорівна**, аспірантка кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету.

59. **Стасевич Марина Володимирівна**, кандидат хімічних наук, старший викладач кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології (ТБСФБ), Інституту хімії та хімічних технологій Національного університету "Львівська політехніка".

60. **Стрельнікова Ніна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

61. **Тамарашвілі Тамара**, академічний доктор історії Телавського державного університету імені Якова Гогебашвілі.
62. **Таран Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
63. **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
64. **Ходак Тетяна Володимирівна**, старший викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.
65. **Черноіваненко Варвара Дмитрівна**, аспірантка кафедри соціальної і прикладної психології Одеського національного університету ім. І.І.Мечнікова.
66. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
67. **Шмоніна Тетяна Анатоліївна**, старший викладач кафедри природничих і гуманітарних дисциплін факультету підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.
68. **Щербак Ірина Миколаївна**, старший викладач кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди; здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти ХНПУ імені Г.С.Сковороди.
69. **Щука Галина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
70. **Щур Наталія Миколаївна**, здобувач кафедри теорії та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка, лаборант кафедри іноземних мов Тернопільського національного технічного університету ім. І.Пулюя.
71. **Юй Фей**, аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **17,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПИСУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

**В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"**

Заява

Я(Ми)

автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

" _____ " _____ 201__ р.

Підпис